

Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Educação

**Perspectivas de professoras
do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
(Ensino Básico)

Maria Susel Pereira Gaspar

Orientação de: **Prof. Doutor José Alberto Gonçalves**

Faro
2003

Ao Rafael,

pelo seu sorriso, sempre presente.

Agradecimentos

A concretização de um trabalho desta natureza só é possível com a ajuda de outras pessoas, pelo que é da mais elementar justiça lembrar, com todo o apreço, o seu contributo para esta investigação.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha imensa gratidão ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, cujo apoio assumiu um valor inestimável para o desenvolvimento deste trabalho, pela sua ajuda sempre atenta e conselhos especializados, assim como pela sua infinita compreensão em relação aos meus silêncios, hesitações e desânimos.

Embora o compromisso de confidencialidade dos procedimentos de recolha de dados me impeça de identificar as quinze professoras protagonistas desta investigação, não posso deixar de lhes agradecer pela disponibilidade e gentileza com que acederam a participar, dando o seu testemunho, que constitui a essência deste estudo.

Esta pesquisa também não poderia ter sido efectuada sem as facilidades logísticas concedidas pela Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento de Escolas do Concelho de Mértola e pelos seus Serviços Administrativos que, com toda a amabilidade, me possibilitaram o acesso aos dados que permitiram a escolha do grupo de docentes que protagonizaram este estudo.

O meu reconhecimento é ainda extensivo a todos aqueles que, sob diversas formas, contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, com particular relevo para os professores e colegas do Mestrado, pelos ensinamentos, reflexões e convívio salutar que me proporcionaram ao longo deste tempo.

Resumo

O presente estudo, de natureza essencialmente qualitativa, visa, como sua principal finalidade, conhecer as perspectivas de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do currículo e o papel que as mesmas desempenham na construção e gestão desse mesmo currículo, ao longo das respectivas carreiras.

Procedemos, recorrendo à técnica da entrevista semi-estruturada, de carácter biográfico, à recolha, por memorização retrospectiva, dos dados que nos permitiram identificar as perspectivas curriculares de quinze professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, de um concelho do Baixo Alentejo. Para o efeito, e como modelo de análise, baseámo-nos no “itinerário-tipo” da carreira das professoras do 1º Ciclo, definido por Gonçalves (1992; 2000).

A análise interpretativa dos dados conduziu-nos à identificação e caracterização das expectativas curriculares das entrevistadas, tanto em termos genéricos, como por referência às diversas etapas da carreira.

Entre outros aspectos, as protagonistas deste estudo enfatizaram a importância que atribuem aos seus parceiros curriculares, quer os que estão directamente ligados à escola, quer as entidades que localmente têm uma intervenção na área da educação, no processo de desenvolvimento do currículo. Por outro lado, não se mostraram, na generalidade, muito receptivas à reorganização curricular, embora não recusando a inovação e a mudança.

Palavras-chave: Perspectivas; Desenvolvimento profissional; Carreira docente; Currículo; Desenvolvimento curricular; Ensino Básico.

Abstract

The present study, of a basically qualitative nature, mostly aims to know the perspectives of teachers of 1st Grade of Basic Education about curriculum and the role they play in the building and management of such curriculum along their careers.

As a basis for this work, the technique of semi-structured interviews of biographical nature was used, to get information by retrospective memory, which allowed the identification of the perspectives on terms of curriculum of fifteen 1st Grade teachers of Basic Education in a county of Baixo Alentejo. The model analysis was thus used is considered as a type-itinerary of the career of those 1st Grade teachers, defined by Gonçalves (1992; 2000).

The interpreting analysis of data lead us to the identification and characterization of the perspectives on terms of curriculum of those teachers interviewed, both in general terms and referring to different stages of their careers.

Among other aspects the main actors of this study emphasized the important role played by their curriculum mates either those directly connected to school or the local entities that have a special intervention in education matters and in the development of the curriculum. On the other side they didn't look, in a general point of view, very receptive to curriculum reorganization, tough they don't refuse inovation and change.

Key-words: Perspectives; Professional development; Teacher`s career; Curriculum; Curriculum development; Basic Education.

Índice

. Dedicatória	ii
. Agradecimentos	iii
. Resumo	iv
. Abstract	v
. Índice	vi
. Lista de Figuras	ix
. Lista de Quadros	x
Introdução	01
Capítulo I – Os professores e o currículo	07
1. Introdução	07
2. O pensamento perspectivista dos professores	07
3. O currículo na actualidade	10
3.1. A necessidade de reconceitualizar o currículo	10
3.2. O currículo como projecto	13
4. O papel do professor no desenvolvimento do currículo	15
Capítulo II – O Ensino Básico	21
1. Introdução	21
2. Aproximação ao conceito de Ensino Básico	21
3. O modelo de currículo subjacente ao Ensino Básico	24
4. O enquadramento curricular do Ensino Básico	26
5. As singularidades do 1º Ciclo do Ensino Básico	33
Capítulo III – O desenvolvimento profissional dos professores	37
1. Introdução	37
2. O professor como adulto em desenvolvimento	38
3. Etapas de desenvolvimento dos professores	41
4. Desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional dos professores	45
5. Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	49
Capítulo IV – Metodologia	52
1. Introdução	52
2. Natureza e estrutura da investigação	52
3. Objectivos do estudo	54
4. Campo de estudo	56
4.1. Breve caracterização do contexto educativo do concelho de Mértola	57
4.2. Caracterização das protagonistas do estudo	60
5. Estratégias e procedimentos metodológicos	63
5.1. Recolha dos dados	63
5.1.1. Preparação da Entrevista	63
5.1.2. Realização das Entrevistas	65
5.2. Tratamento dos dados	66
5.2.1. Elaboração dos protocolos das Entrevistas	67
5.2.2. Do protocolo à categorização da informação	68
5.3. Análise interpretativa dos dados	71

Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados	73
1. Introdução	73
2. Formação contínua	73
3. Experiências mais significativas do percurso profissional	75
4. Prática curricular	76
4.1. Referenciais de desenvolvimento curricular	77
4.2. Parceiros curriculares	81
4.3. Trabalho individual do professor	86
4.4. Estratégias de trabalho	91
4.5. Modalidades de trabalho	93
4.6. Recursos utilizados	95
4.7. Trabalho definido com os parceiros curriculares	100
4.8. Formas de colaboração com os parceiros curriculares	105
5. Envolvimento na reorganização curricular	111
5.1. Práticas de flexibilidade curricular	113
5.2. Atitude face ao apelo de flexibilização curricular	120
5.3. Atitude face aos novos documentos de trabalho	122
5.4. Atitude face às novas áreas não curriculares	127
5.5. Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares	131
5.6. Necessidades de mudança manifestadas	135
6. Práticas de avaliação	139
6.1. Avaliação efectuada individualmente pelo professor	140
6.2. Avaliação efectuada com os alunos	144
6.3. Avaliação efectuada com os colegas	148
6.4. Avaliação efectuada com as outras entidades	151
6.5. Avaliação efectuada com os encarregados de educação	155
7. Problemas/dificuldades sentidos	158
7.1. Meio envolvente à escola	158
7.2. Prática pedagógica	159
7.3. Alunos	161
7.4. Trabalho conjunto com os colegas	165
7.5. Encarregados de educação	167
7.6. Falta de formação	170
7.7. Recursos	172
7.8. Reorganização curricular	178
7.9. Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	182
7.10. Aspectos de continuidade	186
8. “Facilidades” sentidas	187
8.1. Meio envolvente à escola	188
8.2. Alunos	189
8.3. Colegas	193
8.4. Encarregados de educação	196
8.5. Formação	198
8.6. Recursos	199
8.7. Inexistência de horários pré-determinados	200
8.8. Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	201
8.9. Reorganização curricular	204
8.10. Continuidade	205
9. Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira	207

9.1. Início da carreira	207
9.2. Momento actual	210
9.3. Momentos considerados de mudança na sua prática	214
9.4. Expectativas profissionais futuras	224
10. Síntese final	226
10.1. Aspectos determinantes das perspectivas curriculares	226
10.2. Análise “evolutiva” das perspectivas curriculares	231
Considerações finais	237
. Natureza e limites do estudo	238
. As professoras e as suas perspectivas curriculares	239
. Pistas de trabalho	247
. Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais	248
Bibliografia	250

Lista de figuras

Figura 1 - Etapas da Carreira

43

Lista de quadros

Quadro I - Caracterização geral do grupo de professores	60
Quadro II - Caracterização do grupo de professoras	62
Quadro III - Grelha de categorização dos dados - Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo	70
Quadro IV - Formação contínua	74
Quadro V - Experiências mais significativas do percurso profissional	76
Prática curricular	
Quadro VI – A - Referenciais de desenvolvimento curricular - Currículo nacional	77
Quadro VI – B - Referenciais de desenvolvimento curricular - Vivências dos alunos	79
Quadro VI – C - Referenciais de desenvolvimento curricular - Rotinas de trabalho adquiridas	81
Quadro VII – A - Parceiros curriculares - Directos	82
Quadro VII – B - Parceiros curriculares - Outros	84
Quadro VIII – A - Trabalho individual do professor - Áreas mais valorizadas e áreas menos valorizadas	87
Quadro VIII – B - Trabalho individual do professor - Modo de planificar	88
Quadro VIII – C - Trabalho individual do professor - Periodicidade da planificação	90
Quadro IX – Estratégias de trabalho	91
Quadro X – Modalidades de trabalho	93
Quadro XI – A - Recursos utilizados - Uso de Manuais Escolares	96
Quadro XI – B - Recursos utilizados - Outros recursos utilizados	98
Quadro XII – A - Trabalho definido com os parceiros curriculares - Objectivos	100
Quadro XII – B - Trabalho definido com os parceiros curriculares - Áreas mais valorizadas	102
Quadro XII – C - Trabalho definido com os parceiros curriculares - Periodicidade	104
Quadro XIII – A - Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Parceiros curriculares directos	106
Quadro XIII – B - Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Entidades que desenvolvem projectos locais	109
Envolvimento na reorganização curricular	
Quadro XIV – A - Práticas de flexibilidade curricular - Procura de materiais mais adequados	112
Quadro XIV – B - Práticas de flexibilidade curricular - Organização temática	113
Quadro XIV – C - Práticas de flexibilidade curricular - Utilização de práticas diferenciadas	116
Quadro XIV – D - Práticas de flexibilidade curricular - Agrupamento de alunos	117
Quadro XIV – E - Práticas de flexibilidade curricular - Utilização de outros espaços de aula	119
Quadro XV - Atitude face ao apelo de flexibilização curricular	120
Quadro XVI – A - Atitude face aos novos documentos de trabalho - Competências definidas	123
Quadro XVI – B - Atitude face aos novos documentos de trabalho - Projecto Curricular de Escola	124
Quadro XVI – C - Atitude face aos novos documentos de trabalho - Projecto Curricular de Turma	125
Quadro XVII – A - Atitude face às novas áreas não disciplinares - Inovação face às práticas dos professores	127
Quadro XVII – B - Atitude face às novas áreas não disciplinares - Repercussão na prática	129
Quadro XVIII – A - Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Estudo Acompanhado	132
Quadro XVIII – B - Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Formação Cívica	133
Quadro XVIII – C - Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Área de Projecto	134

Quadro XIX – A - Necessidades de mudança manifestadas - Recursos nas escolas	136
Quadro XIX – B - Necessidades de mudança manifestadas - Prática pedagógica	137
Práticas de avaliação	
Quadro XX– A - Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Modo de avaliar	140
Quadro XX – B - Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Periodicidade	142
Quadro XX – C - Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Critérios utilizados	143
Quadro XXI – A - Avaliação efectuada com os alunos - Modo de avaliar	144
Quadro XXI – B - Avaliação efectuada com os alunos - Periodicidade	146
Quadro XXI – C - Avaliação efectuada com os alunos - Critérios utilizados	147
Quadro XXII – A - Avaliação efectuada com os colegas - Modo de avaliar	148
Quadro XXII – B - Avaliação efectuada com os colegas - Periodicidade	150
Quadro XXII – C - Avaliação efectuada com os colegas - Critérios utilizados	150
Quadro XXIII – A - Avaliação efectuada com as outras entidades - Modo de avaliar	152
Quadro XXIII – B - Avaliação efectuada com as outras entidades - Periodicidade	153
Quadro XXIII – C - Avaliação efectuada com as outras entidades - Critérios utilizados	154
Quadro XXIV – A - Avaliação efectuada com os encarregados de educação - Modo de avaliar	155
Quadro XXIV – B - Avaliação efectuada com os encarregados de educação - Periodicidade	157
Problemas/dificuldades sentidos	
Quadro XXV - Meio envolvente à escola	158
Quadro XXVI - Prática pedagógica	160
Quadro XXVII – A - Alunos - Alunos com vivências limitadas	161
Quadro XXVII – B - Alunos - Alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem	162
Quadro XXVIII - Trabalho conjunto com os colegas	166
Quadro XXIX – Encarregados de educação	167
Quadro XXX - Falta de formação	170
Quadro XXXI – A - Recursos - Materiais	172
Quadro XXXI – B - Recursos – Humanos	174
Quadro XXXII – A - Reorganização curricular - Quantidade de inovações	176
Quadro XXXII – B - Reorganização curricular - Indefinição de projectos	177
Quadro XXXII – C - Reorganização curricular - Flexibilidade curricular	178
Quadro XXXII – D - Reorganização curricular - Morosidade	180
Quadro XXXII – E - Reorganização curricular - Gestão do tempo	181
Quadro XXXIII - Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	182
Quadro XXXIV - Aspectos de continuidade	187
“Facilidades” sentidas	
Quadro XXXV - Meio envolvente à escola	188
Quadro XXXVI – A - Alunos - Participação na definição/organização das actividades	189
Quadro XXXVI – B - Alunos - Participação nas actividades desenvolvidas	191
Quadro XXXVI – C - Alunos - Interesse por actividades conjuntas com outras turmas/escolas	193
Quadro XXXVII – A - Colegas - Trabalho conjunto	194
Quadro XXXVII – B - Colegas - Troca de experiências/materiais	195
Quadro XXXVIII - Encarregados de educação	196
Quadro XXXIX - Formação	198
Quadro XL - Recursos	199
Quadro XLI - Inexistência de horários pré-determinados	200
Quadro XLII - Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	202
Quadro XLIII - Reorganização curricular	205
Quadro XLIV - Continuidade	206
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira	
Quadro XLV – A - Início da carreira - Vivências	207
Quadro XLV – B - Início da carreira - Prática pedagógica	209

Quadro XLVI – A - Momento actual - Vivências de cariz positivo	211
Quadro XLVI – B - Momento actual - Vivências de cariz negativo	213
Quadro XLVII – A - Momentos considerados de mudança na sua prática – Identificação	214
Quadro XLVII – B - Momentos considerados de mudança na sua prática - Razões atribuídas	217
Quadro XLVII – C - Momentos considerados de mudança na sua prática - Aspectos mudados na sua prática	219
Quadro XLVII – D - Momentos considerados de mudança na sua prática - Aspectos mudados nos alunos	222
Quadro XLVII – E - Momentos considerados de mudança na sua prática - Reflexão sobre as mudanças ao longo da carreira	223
Quadro XLVIII – Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira - Expectativas profissionais futuras	224

Introdução

O presente trabalho de investigação, relacionado com uma vertente do sistema educativo que é considerada essencial para a sua análise e compreensão – o currículo –, fundamenta-se no paradigma do pensamento do professor.

Actualmente, e consequência das exigências da pós-modernidade, assiste-se a uma evolução no modo como se encara o currículo. O rompimento da ideia de uniformidade curricular, subjacente a um currículo pré-concebido, rígido e não discutível, a favor de um entendimento do currículo como um projecto de construção partilhada, tendo em conta a sua adequação a uma determinada realidade, faz emergir questões relacionadas com diversas vertentes da acção educativa, nomeadamente em torno do papel de decisores curriculares atribuído aos professores, neste novo contexto.

A nível de prática, temos vindo a constatar que esta realidade proporciona, no terreno, uma grande diversidade de posturas curriculares, por parte dos professores. A nossa experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico remonta à data da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), documento que enforma o lançamento de uma nova mentalidade curricular.

O facto de sermos professora vinculada tem-nos proporcionado a passagem por vários contextos organizacionais e a possibilidade de trabalhar com muitos professores que apresentam práticas de desenvolvimento curricular muito diversas: desde os que seguem os manuais escolares, quase como “programa”, até aos que são capazes de empreender projectos curriculares devidamente enquadrados na realidade educativa em que se inserem. Este cenário de diversidade de actuações perante o currículo sempre nos inquietou para a tentativa de compreender os percursos profissionais que alicerçam o modo como os professores perspectivam o seu papel de decisores curriculares.

Num contexto de reconceptualização do currículo, e atendendo ao facto desta se realizar através dos professores, parece-me importante evidenciar a experiência, o conhecimento e as concepções dos mesmos, pelo que o objectivo principal deste estudo é o de conhecer as perspectivas de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo e o papel que as mesmas desempenham na sua construção e gestão, ao longo das respectivas carreiras.

Na verdade, o presente trabalho, de natureza holística e hermenêutica, configura-se em torno das perspectivas das professoras - no sentido que Zeichner e Tabachnick (1985) deram ao conceito – acerca do currículo e, com ele, esperamos poder aceder a uma melhor compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes do 1º Ciclo, no sentido de se assumirem como profissionais activos e construtores do currículo, no contexto de mudança que a actual sociedade pós-moderna impõe.

Neste contexto, consideramos pertinente situar as diferentes perspectivas curriculares dos professores no quadro do seu processo de desenvolvimento profissional (Gonçalves, 1992; 2000), na medida em que, de acordo com Brazão (1996: 58), “as concepções pessoais sobre o currículo estão imbuídas dos seus valores e reflectem o conhecimento prático e pessoal dos professores, de acordo com a sua maturidade e experiências profissionais”.

Por outro lado, e dado que a efectiva construção das mudanças educativas só se realiza através dos professores, julgamos que a identificação e a caracterização das suas perspectivas curriculares contribui não só para compreender o modo como essas perspectivas condicionam as suas práticas pedagógicas, mas também para tentar perceber se as mesmas vão ao encontro da nova concepção curricular, atrás referida, ou se rumam no sentido da resistência à mudança.

Na verdade, esta investigação pretende compreender e caracterizar o papel das professoras do 1º Ciclo na construção do currículo, no quadro do actual Ensino Básico e no âmbito do enquadramento legal implementado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabeleceu um novo ordenamento para o sistema educativo, baseado numa racionalidade diferente e desafiador de um novo Ensino Básico, alicerçado numa nova mentalidade curricular, ligada a um maior protagonismo por parte dos professores.

O enfoque nestes aspectos prende-se não só com motivações pessoais, dada a nossa experiência profissional, mas também com os objectivos de universalidade do Ensino Básico, considerado, por isso, essencial na formação de qualquer cidadão.

Concretamente, o presente trabalho focaliza-se na identificação e caracterização das perspectivas curriculares de professoras do 1º Ciclo e na compreensão da influência do seu percurso profissional na construção dessas mesmas perspectivas, corporizando-se através do cruzamento de duas dimensões: a) a das perspectivas e dos papéis dos professores no processo de desenvolvimento curricular; e b) a das características do seu percurso/desenvolvimento profissional.

A reflexão que sobre esta temática temos vindo a realizar e os pressupostos que atrás enunciámos levaram-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as componentes do currículo mais valorizadas pelos(as) professores(as) do 1º ciclo do Ensino Básico?
- Que pensam os(as) professores(as) do 1º ciclo do Ensino Básico acerca da sua participação na construção curricular?
- Os(as) professores(as) do 1º ciclo do Ensino Básico consideram necessária uma maior flexibilização curricular?

- Existirá relação entre as perspectivas curriculares dos(as) professores(as) sobre a sua participação na construção do currículo e o seu desenvolvimento profissional?

Tentar encontrar respostas para estas interrogações é, pois, o que nos propomos alcançar com o presente estudo, que se situa conceptualmente, como já referimos, no âmbito do paradigma do pensamento do professor e utiliza uma metodologia predominantemente de tipo qualitativo-interpretativo, na tentativa de procurar explicitar as perspectivas de quinze professoras acerca do seu papel na construção do currículo.

A presente investigação privilegia, assim, ainda que de forma não necessariamente exclusiva, a dimensão psicológica do desenvolvimento do professor, na medida em que “faz do objectivo de conhecer e compreender a cognição do professor a principal variável que influi e determina o processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1995: 47).

De acordo com a sua natureza, a técnica de recolha de dados escolhida foi a da entrevista semi-estruturada, de cariz biográfico.

As entrevistas foram realizadas a quinze professoras do 1º Ciclo em exercício no concelho de Mértola, cujos protocolos foram sujeitos a análise de conteúdo.

O trabalho, está organizado em cinco capítulos, que procurámos construir numa lógica de unidade interna, tanto em termos substantivos, como em termos formais.

Após a introdução, no primeiro capítulo, procuramos efectuar uma aproximação ao conceito de perspectiva, no qual assenta o estudo, e abordamos as questões do currículo e do papel do professor no desenvolvimento do mesmo.

Segue-se o segundo capítulo, em que procedemos à caracterização do actual Ensino Básico, sem esquecer as singularidades inerentes ao 1º Ciclo, tendo presentes não apenas

o modelo de currículo que lhe está subjacente, mas também o respectivo enquadramento curricular.

No terceiro capítulo abordamos o desenvolvimento dos professores do 1º Ciclo enquanto adultos e profissionais, articulando-o com a dimensão do desenvolvimento curricular. A propósito, referir-nos-emos ao modelo de desenvolvimento da carreira dos(as) professores(as) conceptualizado por Gonçalves (1992; 2000), que tomámos como quadro de referência.

O quarto capítulo é dedicado à justificação e descrição de todo o processo metodológico que sustenta este trabalho, desde a caracterização do seu campo de estudo até aos procedimentos usados na recolha, tratamento e análise dos dados.

O quinto e último capítulo é constituído pela apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, configurando-se em duas “partes”: uma, relativa a uma análise mais exaustiva dos dados que configuram as oito temáticas emergentes da análise de conteúdo das entrevistas (“formação contínua”; “experiências mais significativas do percurso profissional”; “prática curricular; “práticas de avaliação curricular; “dificuldades/problemas sentidos”; “facilidades” sentidas”; “envolvimento na Reorganização Curricular”; “evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira”); outra, que contempla uma análise mais ligada ao destaque de particularidades relativas a cada uma das etapas da carreira dos professores, em articulação com as respectivas perspectivas curriculares.

Por último, e atendendo a que a aceitabilidade dos resultados de um trabalho desta natureza, segundo Pacheco (1995: 210), deriva do facto destes corresponderem a um “estudo sistematizado, fundamentado e organizado nos contextos conceptual, pragmático e metodológico”, nas considerações finais, procuramos reflectir sobre todo o processo de investigação, nomeadamente no que concerne à metodologia seguida, e ao campo conceptual que abrangeu, sem esquecer, obviamente, as “respostas” às questões

levantadas. Além disso, debruçar-nos-emos também sobre o próprio percurso da investigação, designadamente quanto aos seus limites, e apresentaremos algumas pistas de estudo, eventualmente passíveis de serem utilizadas em futuros trabalhos, tendo em consideração os aspectos mais pertinentes que esta pesquisa evidenciou.

Capítulo I

Os professores e o currículo

1. Introdução

O presente estudo insere-se numa linha investigativa que valoriza o pensamento dos professores e toma como referentes teóricos as perspectivas construtivista e desenvolvimentista, tanto na tentativa de compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como na sua acção como agentes educativos.

Neste contexto, a compreensão dos actuais fenómenos educativos implica uma apreciação abrangente dos mesmos, considerando-se a escola como uma realidade contextualizada e os professores como sujeitos que agem de acordo com o seu percurso profissional.

É neste quadro conceptual que procuraremos inscrever a análise das perspectivas das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do currículo, tomando por referência conceitos como os de perspectiva, de currículo, de ensino básico e de desenvolvimento profissional, que enformam o enquadramento teórico deste trabalho.

Reportemo-nos aos dois primeiros conceitos enunciados, que consubstanciam este primeiro capítulo.

2. O pensamento perspectivista dos professores

O paradigma do pensamento do professor é caracterizado por Pacheco (1995: 35) “como um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões”, ou seja, centra-se no próprio professor, considerado como sujeito activo. Assim, a investigação a realizar no âmbito desta conceptualização fundamenta-se na teoria cognitivista, que tem a ver com os

processos de raciocínio, que envolvem o processamento de informação e a tomada de decisões.

Neste contexto, e considerando que, de acordo ainda com Pacheco (1995: 51), “o modo como cada professor enfrenta uma situação didáctica depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra”, parece-nos que, para dar suporte à presente investigação, se impõe clarificar o conceito de perspectiva, na medida em que o mesmo abarca duas dimensões importantes para aceder ao conhecimento e à compreensão do posicionamento dos professores, ao longo da carreira, em relação ao currículo. Em concreto, esta estrutura cognitiva envolve o pensamento dos professores e também a sua actuação, conjugando estas duas vertentes no sentido do entendimento da realidade que faz desencadear a acção.

O conceito de perspectiva, a que recorreremos, foi estabelecido por Zeichner e Tabachnich (1985) num estudo longitudinal acerca do desenvolvimento das perspectivas relativas a professores no início da carreira, na fase da socialização profissional.

Estes autores fundamentaram-se no interaccionismo simbólico e retomaram uma conceptualização já existente, proposta por Becker *et al.* (1961, cit. por Zeichner e Tabachnich, 1985: 5), que faz corresponder perspectiva a “um conjunto coordenado de ideias e acções que uma pessoa usa quando se defronta com uma situação problemática”.

De notar que, segundo esta definição, as perspectivas distanciam-se das atitudes, uma vez que as primeiras incluem as acções e estas últimas são entendidas como simples disposições para actuar. Também diferem dos valores, pois as

perspectivas referem-se a determinadas situações e não representam, necessariamente, crenças ou ideologias gerais acerca da educação.

Outro aspecto a salientar neste conceito relaciona-se com o seu valor preditivo, dado que as acções surgem na sequência lógica das ideias que constituem as perspectivas e, assim, o pensamento de cada professor sobre determinada situação por si vivenciada justifica a sua actuação, dada a existência de uma duplicidade interdependente entre pensamento e acção.

Deste modo, as perspectivas, ao abarcarem a confluência da estrutura cognitiva com a parte experiencial, permitem o entendimento da realidade subjacente à acção. Tal como evidencia Gimeno (1988: 218), “as perspectivas não são simples atitudes perante os factos, têm essa componente activa que se projecta na acção. Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, contudo, um simples reflexo da realidade, mas, sim, algo construído no decurso da interacção com os outros, com essa realidade, na experiência”.

Assim sendo, pode dizer-se que as perspectivas se constituem como o “pano de fundo” do contexto em que os professores definem tanto o seu pensamento como a sua acção, ao tomarem decisões sobre as situações concretas com que se deparam.

Neste sentido, o conceito de perspectiva configura-se como o modo de interpretação de uma determinada realidade que fundamenta e projecta a actuação educativa por parte dos professores.

Neste estudo, o seu enfoque situa-se ao nível da participação das professoras que o protagonizaram no processo de desenvolvimento curricular.

3. O currículo na actualidade

As abordagens em torno do currículo são sempre complexas, na medida em que, segundo De La Orden (1988: 21), ao currículo corresponde “um sistema integrado pela combinação de vários subsistemas que se interpenetram e entram em interacção: um sistema de conhecimentos que inclui o universo dos conhecimentos ensináveis, um sistema ambiental (físico e psicológico), sobre o qual se têm que tomar decisões (...); um sistema social que inclui todos os indivíduos implicados ou relacionados com o currículo (...); e um sistema de valores que impregna todos ou outros sistemas (...)”, que se consubstanciam numa opção social e política, historicamente condicionada.

3.1. A necessidade de reconceptualizar o currículo

A escola tem sido concebida para *ensinar a todos como se fossem um só* e a democratização, com toda a diversidade que lhe está associada, implica uma *escola para todos*.

Na realidade, a globalização, que caracteriza os dias de hoje, coloca as escolas perante o desafio de ultrapassar um modelo assente na uniformidade e na segmentação de saberes, até porque socialmente se vive "numa época de cruzamento de culturas, globalização das relações sociais e aceleração dos tempos, a todos os níveis" (Sarmiento, 1996: 204).

Na realidade, os pressupostos da modernidade, consensualmente associados ao positivismo, já se apresentam ultrapassados face às características da actual sociedade, marcada pela globalização, pela facilidade de comunicação, pela inevitável rapidez das mudanças e pela interacção entre as diversas culturas, facetas que enformam o que, normalmente, se apelida por pós-modernidade (Fernandes, 2000).

O cenário descrito, associado à pós-modernidade, pressupõe que o fim da educação, hoje, esteja relacionado com o desenvolvimento humano do indivíduo e a sua necessária preparação para intervir na sociedade, de modo activo, responsável, crítico e também reflexivo e criativo, pelo que, de acordo com Tavares (1996:24), “são as capacidades a desenvolver que deverão estar na primeira linha de preocupações dos sistemas educativos”, que se deverão preocupar em “desenvolver capacidades de pensamento e aprendizagem estratégicos que (...) permitam [aos alunos] entender, sentir, relacionar-se, intervir e sobreviver neste mundo em mudança e transformação rápida, desconcertante, a par de outras capacidades como as de resiliência que os torne, de algum modo mais resistentes e até invulneráveis e lhes permitam minorar e superar as situações de maior grau de adversidade e de *stress*”, o que implica a necessidade de reconceptualizar o currículo, tendo em consideração estes novos desafios.

Neste contexto, e de acordo com Fernandes (2000: 104), há “necessidade de substituir o modelo centralizado e burocrático de elaboração do currículo, que cultivava a uniformidade em função de um abstracto aluno médio, por um modelo mais flexível e autónomo (...)”, o que implica repensar muitos aspectos relacionados com o currículo, em termos da sua definição, das componentes a valorizar, da racionalidade que fundamenta os processos de tomada de decisão que lhe estão subjacentes, assim como o tipo de envolvimento dos professores nesta nova abordagem.

Segundo Roldão (1999a: 17), o currículo “constitui-se cada vez mais como um campo crítico da aquisição de saberes de referência e das competências para aprender” e é entendido como “muito mais do que um elenco de tópicos ou de disciplinas, mas não as dispensa – antes requer que sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, de integração significativa de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de

formação ao longo da vida”, o que deixa antever um papel mais activo por parte dos professores, relativamente à sua participação no desenvolvimento do currículo.

Nesta perspectiva de abertura e de participação no desenvolvimento curricular, podemos considerar, de acordo com Carvalho e Diogo (1994), que o currículo é aberto ou fechado, consoante apresente um fraco ou um elevado grau de concretização das intenções educativas, respectivamente. O currículo aberto proporciona uma maior participação local e consubstancia-se na autonomia da escola e no profissionalismo dos professores; ao invés, o currículo fechado não reconhece o poder decisório da escola, restringindo a participação dos professores ao papel de simples consumidores de um currículo prescrito¹.

É de realçar, porém, que, mesmo quando o currículo prescrito é muito fechado, os professores têm possibilidade de o reelaborar segundo "as suas próprias perspectivas sobre a natureza e valor do conhecimento, relevando este conteúdo em detrimento daquele, caldeando a sua acção com os seus valores, as suas crenças e simbologias e sua própria experiência" (Roque, 1995:12).

Tendo presente a referida necessidade de reconceptualização, podemos afirmar que o currículo se consubstancia em três vertentes: o conjunto das intenções educativas definidas, tendo em atenção o tempo e o espaço onde o currículo se vai desenvolver, assim como as grandes finalidades educativas previstas; a realidade específica onde se vai implementar; e a adequação do processo de ensino-aprendizagem às particularidades desse mesmo contexto.

Consequentemente, o currículo tem de ser concebido não apenas de um modo contextualizado, aberto, flexível e dinâmico, mas também como projecto.

¹ Segundo A. Carvalho e F. Diogo (1994), apelida-se de Currículo Formal o que é prescrito por alguma organização (por exemplo, o Ministério da Educação); a percepção que os professores têm do Currículo Formal corresponde ao Currículo Percebido; o Currículo Real ou Actual diz respeito ao que se passa na sala de aula, ou seja, à execução do plano; o Currículo Experiencial ou Currículo-Aprendizagem refere-se ao que os alunos entendem que lhes é oferecido;

3.2. O currículo como projecto

De acordo com Coll (1988:31-32), entende-se por currículo "o projecto que preside às actividades educativas escolares, [que] precisa as suas intenções e proporciona guias de acção", designação abrangente que ultrapassa outras significações mais tradicionais e restritas, que apenas o definem como sendo um programa.

Ou seja, o currículo pode ser considerado, na óptica de Alonso (1996: 11), como um "projecto integrado de cultura e de formação para a educação das novas gerações que fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas² realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo um conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário".

Esta perspectiva implica que as escolas especifiquem o seu projecto curricular, definindo as suas escolhas em relação ao que consideram ser essencial, no tocante a capacidades, conteúdos, metodologias e avaliação, entre outros aspectos, num cenário de territorialização da acção educativa, entendida esta como a "integração das culturas locais e a apropriação dos meios e processos de construção e difusão de saberes que se encontram dissimulados, num contexto caracterizado pela multiculturalidade e pela pluralidade das agências de difusão dos saberes" (Sarmiento, 1996: 196).

A importância da contextualização das aprendizagens, para que todos os alunos possam desenvolver ao máximo as suas capacidades, conduz à flexibilização do currículo, o que implica a deslocação de determinadas opções curriculares do nível

fala-se de Currículo Oculto para evidenciar o que os alunos aprendem na escola decorrente do modo como se planifica e organiza quer o processo de ensino-aprendizagem quer o funcionamento geral da escola, mas que não é claramente incluído na planificação (papéis sociais, papéis sexuais, atitudes perante o mundo e a sociedade); os elementos culturais que o poder político, a administração educativa e a escola decidiram não trabalhar como os alunos denominam-se por Currículo Ausente.

² A terminologia, frequentemente utilizada, referente a "actividades curriculares", "actividades extra-curriculares" ou "actividades de complemento curricular" torna-se completamente desadequada, uma vez que todas elas são promovidas pela escola e, portanto, curriculares. A distinção das actividades poderá ser efectuada por critérios como a obrigatoriedade de frequência, a incidência de componentes nacionais ou mais locais do currículo, a essencialidade ou a optatividade dos objectivos/contéudos, o tipo de avaliação efectuada, etc.

central para o nível do local, e à necessidade de novas dinâmicas entre os diversos decisores .

Mais concretamente, de acordo com Roldão (2000a: 87), a flexibilização significa “poder introduzir no currículo uma construção flexível, moldável e adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescrito nacional (em termos mais latos e periodicamente renegociado) e o nível do significativo contextual (em termos mais operativos, e permanentemente avaliado e ajustado)”.

Neste sentido, um aspecto que pode ser evidenciado, na medida em que surge muito associado às discussões em torno da flexibilidade curricular, no âmbito de uma sociedade cognitiva, democrática e diversificada, é o *core curriculum* – também apelidado por currículo fundamental, nuclear ou essencial – que, segundo Alonso (1996: 4), corresponde “àquilo que se considera básico ou mínimo nos objectivos (capacidades a desenvolver) e nos conteúdos (aquisições culturais a realizar)”, em que se procura valorizar as diferenças, no âmbito de um desenvolvimento contextualizado das aprendizagens e de autonomia profissional do professor.

Este cenário de flexibilidade implica, em nossa opinião, um efectivo conhecimento das necessidades educativas dos alunos, assim como dos seus contextos locais, enquadrado por uma permanente e efectiva prática de colaboração entre os professores e entre estes e outros agentes educativos, na medida em que há diversos elementos a contemplar num projecto curricular.

Os referidos elementos, no âmbito de um entendimento do “currículo como espaço decisional” (Zabalza, 1994), relacionam-se com aquilo que se ensina e a justificação dessa opção; com os seus destinatários; com a sequência e a metodologia das aprendizagens (quando e como); com a avaliação (o quê, quando e como); bem como

com a interacção de todos estes aspectos, cenário no qual os professores assumem um papel essencial, que importa destacar.

De realçar que, no âmbito deste trabalho, quando falamos em desenvolvimento curricular, nos referimos à sua acepção mais abrangente, que corresponde a “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação (...) passando necessariamente pelos momentos de concepção – elaboração e de implementação” (Ribeiro, 1995: 6), o que se afasta da tradicional distinção resultante do entendimento do currículo como uma plano prescrito e descontextualizado a seguir e a sua mera aplicação passiva, por parte dos professores.

4. O papel do professor no desenvolvimento do currículo

Nas opções que se colocam relativamente ao processo de construção curricular, há a considerar, além da concepção curricular seguida e do modelo de organização interna que o currículo pode tomar, o papel dos agentes educativos nesse processo, nomeadamente os professores.

De realçar que a concepção de currículo assumida influencia a acção dos professores, pois o seu papel pode oscilar entre o de simples consumidor passivo de propostas curriculares definidas exteriormente à escola e o de interveniente activo no processo de desenvolvimento curricular e de promotor de inovações educativas, nomeadamente no campo da construção de projectos curriculares, ao nível da escola e da turma.

Assim, entendendo-se o currículo como projecto, nos moldes que temos vindo a delinear, aponta-se para uma reconceptualização da profissionalidade dos docentes, ou seja, espera-se que estes sejam mais autónomos, interventivos e com capacidade de

inovação, de modo a que as suas decisões vão ao encontro da singularidade das questões que caracterizam a realidade educativa.

Na verdade, somente uma concepção curricular que se centre no aluno e na sociedade, concebida como um projecto aberto e flexível, permite ao professor assumir um papel de decisor e lhe possibilita o desenvolvimento de uma atitude investigativa e crítica em relação ao seu trabalho, abarcando o duplo sentido do processo educativo: intenção e prática, vertentes que enformam o conceito de perspectiva subjacente a este trabalho.

De acordo com este quadro de pensamento, Sá-Chaves (1997: 110-113) perspectiva o conhecimento profissional dos professores “não apenas na sua estrutura e multidimensionalidade a partir dos conteúdos dos múltiplos saberes afins às diferentes áreas do conhecimento proposicional”, mas questiona-o também – e sobretudo – na “sua natureza, salientando a necessidade de ser um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento”.

A este referencial para a actuação dos professores faz esta autora corresponder oito dimensões que interagem entre si, sendo as primeiras sete baseadas em Shulman (1987a; 1987b) e a última fundamentada em Elbaz (1988), que – pensamos – podem corresponder à articulação das três componentes - a científica, a pedagógica e a pessoal -, apontadas por Tavares (1997) como fundamentais para a construção de conhecimento, no processo de formação.

Reportando-nos às oito dimensões referidas, a primeira diz respeito ao “conhecimento de conteúdo”, que se reporta à matriz de conhecimento supostamente a ensinar.

A segunda dimensão, denominada “conhecimento do curriculum”, corresponde ao desenvolvimento curricular.

Outra das dimensões, a terceira, refere-se ao “conhecimento pedagógico geral” e diz respeito, entre outros aspectos, aos princípios em que se baseia a organização e gestão das turmas e ao tipo de avaliação.

O “conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais”, constitui a quarta dimensão, fundamentando-se em contextos filosóficos e históricos, uma vez que as práticas não são neutras.

Em quinto lugar, há a considerar a dimensão relativa ao “conhecimento das características do aprendente”, no sentido de se ir ao encontro do nível de desenvolvimento dos alunos, considerando a sua individualidade, assim como a sua evolução.

Segue-se o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, a sexta das dimensões apontadas, que é referida como sendo exclusiva dos professores, correspondendo à capacidade que estes têm de tornar o conhecimento em conteúdos apreendidos ou compreensíveis pelos outros, quer por meio da sua descomplexificação, quer pelo conhecimento e controlo das outras dimensões que actuam no processo de ensino-aprendizagem.

A penúltima das dimensões refere-se ao “conhecimento dos contextos” e tem a ver com a concepção de aprendente, enquanto ser social, que se encontra integrado num contexto específico. Sá-Chaves (1997: 115) associa esta dimensão à vertente ecológica das situações da prática profissional dos professores, pelo que a considera como sendo a mais “aberta, renovável e fecundante das dimensões”.

Por fim, a oitava dimensão é o “conhecimento de si próprio”, que se constitui como uma competência metacognitiva, na medida em que se reporta à reflexão na acção e se considera uma variável determinante.

Apenas neste quadro conceptual será possível – julgamos – entender o papel dos professores enquanto construtores do currículo, no contexto de mudança e de reconceptualização curricular que a actual sociedade pós-moderna impõe e que exige que se atenda à contextualização das aprendizagens, que poderá ser efectuada no âmbito da realização de projectos curriculares abertos e flexíveis e tendo em atenção não só o desenvolvimento dos alunos para uma intervenção activa no contexto da dinâmica do mundo de hoje, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Em termos mais concretos, e tendo em atenção que, de acordo com Pacheco e Paraskeva (2000: 111), “enquanto projecto que envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos”, a ele estão subjacentes as ideias de processo deliberativo e de desenvolvimento.

A “continuidade”, a que se reportam, supõe diferentes momentos: a concepção, o desenvolvimento e a avaliação do currículo, no âmbito de um tempo e de um espaço próprios, e encontra-se condicionada às opções que se colocam relativamente ao processo de construção curricular, em que se deverá considerar, tal como temos vindo a afirmar, três vertentes fundamentais, respeitantes ao modelo curricular a adoptar, à organização interna que o currículo pode tomar e ao papel dos agentes educativos nesse processo, nomeadamente os professores.

Especificamente, após a definição das orientações de nível nacional, delineadas no âmbito da política educativa adoptada, compete à escola efectuar o seu reajustamento e definir os instrumentos curriculares que consubstanciam a sua concretização, cabendo ao professor a tarefa de realizar a adequação das aprendizagens à realidade singular de cada turma e de cada aluno.

Por outras palavras, um projecto curricular (de escola, de turma ou individual de um aluno) corresponde a um documento, elaborado pelos professores, referente, de acordo com Pacheco (2000: 21), à “transformação das propostas nacionais em propostas de intervenção didáctica, local e regionalmente situadas”, dado que, segundo Roldão (1999d: 38), o desenvolvimento curricular corresponde a um “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores”.

Tal implica, por parte dos professores, a tomada de decisões, relativas ao questionamento das diversas componentes que envolvem o processo de desenvolvimento curricular e enformam um conjunto de acções relativas à realização do projecto curricular, as quais, segundo Pacheco (2000:21), se resumem nas questões: “Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?”.

Mais concretamente, pode referir-se que o “que ensinar” está relacionado com as opções que se tomam em torno dos conteúdos a explorar e das competências a desenvolver, de modo a melhor responder ao contexto específico no qual se trabalha; o “quando” diz respeito à calendarização e à gestão do tempo que se consideram como mais adequadas para a concretização do projecto; o “como” está ligado à escolha das estratégias e metodologias mais apropriadas à realidade em questão; e o “com quê” aponta para os recursos a mobilizar, designadamente recursos materiais, logísticos e estabelecimento de parcerias.

Quanto à componente avaliativa, expressa em “o quê, como e quando avaliar”, dado que deverá permitir um processo contínuo de retroacção não só em relação a si

própria, como também no tocante a todas as outras vertentes, merece-nos um maior destaque.

Julgamos ser conveniente referenciar que, de acordo com Nóvoa (1993), há a considerar quatro dimensões na avaliação: a operatória, virada para a acção e a tomada de decisões; a permanente, que funciona ao longo do desenvolvimento do projecto e permite a existência de mecanismos reguladores; a participante, com vista ao envolvimento de todos os actores nas práticas avaliativas; e a formativa, para a criação de condições de desenvolvimento e de aprendizagens mútuas.

Parece-nos de particular importância que a avaliação abarque uma vertente formativa que permita uma reflexão teórica em torno das práticas desenvolvidas, no intuito da promoção de um desenvolvimento profissional acrescido dos professores.

Para finalizar, e atendendo a que o actual Ensino Básico, em particular o 1º Ciclo, corporiza o campo de estudo desta pesquisa, parece-nos lógico que todas estas vertentes devam ser perspectivadas tendo em atenção a realidade específica deste nível de ensino, razão pela qual o próximo capítulo lhe é dedicado.

Capítulo II

O Ensino Básico

1. Introdução

Considerando que, segundo Day (2001: 15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realiza a sua actividade docente” e tendo presente que o “pano de fundo” desta investigação diz respeito ao 1º ciclo, parece-nos lógico efectuar uma breve aproximação conceptual ao Ensino Básico, assim como apresentar o enquadramento curricular que lhe é próprio, sem deixar de realçar as especificidades que estão associadas ao seu 1º Ciclo.

2. Aproximação ao conceito de Ensino Básico

Sendo o conceito de Ensino Básico uma noção histórica e política, que se refere à definição daquilo que é considerado como a formação essencial do cidadão, tem o mesmo variado diacrónica e espacialmente.

No nosso sistema educativo, na opinião de Lemos Pires (1996:23), é actualmente consensual que este conceito abarca duas dimensões: "as capacidades para o exercício de uma cidadania proficiente (...) nos campos político, económico e cultural" e também "o potencial para cada um poder vir a procurar ser feliz, conseguir resistir às adversidades que são próprias da condição humana e a aprender a conviver sã e fraternalmente", pelo que, dado o enquadramento democrático da nossa sociedade, falar de Ensino Básico³ é

³O termo "Ensino Básico" surge pela primeira vez* em Portugal nos documentos legislativos, no início dos anos setenta, com a reforma de Veiga Simão. No nosso país, o ensino obrigatório e, portanto, considerado básico, foi sempre identificado com o Ensino Primário, que variou entre os três anos,** os cinco,*** de novo os três,**** os quatro anos***** e nos anos sessenta foi alargado para seis anos, compostos por duas etapas: o Ensino Primário e mais dois anos complementares. Presentemente, ao Ensino Básico correspondem nove anos de escolaridade obrigatória, repartidos por três ciclos (4+2+3 anos).

falar de educação para todos, da consideração pela diversidade social e cultural e de garantias que possibilitem o sucesso educativo, tendo em conta que ele, segundo Sousa Fernandes (1991:187), contempla as vertentes: “instruir, estimular e socializar”.

Assim, a universalidade é um conceito, que apesar de distinto, está habitualmente associado ao Ensino Básico, sendo de referir que a obrigatoriedade e a gratuidade constituem duas das suas características que devem ser entendidas como instrumentos facilitadores da concretização da universalidade, mas que, no entanto, não são suficientes para que tal se verifique com êxito.

De acordo com Lemos Pires (1993), o Ensino Básico em Portugal não existe. O exagero desta afirmação pode ser relevado, com alguma facilidade, se atendermos à falta de concretização dos seus objectivos, pelo insucesso que lhe está afecto.

É neste sentido que Barroso (1999: 89) refere que “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”.

De facto, a não consideração da diversidade dos alunos coloca em causa a efectiva universalidade do Ensino Básico, o que, aliado à sua falta de unidade (consequência de diversas discontinuidades, relacionadas com o desenvolvimento da rede escolar; com a existência de diferentes tipos de formação de professores; com o desenvolvimento de diferentes culturas organizacionais; com a existência de estruturas curriculares diferentes; e com a aplicação de diferentes modelos de administração e gestão das escolas, entre o 1º ciclo e os restantes ciclos do Ensino Básico), conduz à necessidade de conjugar esforços

*Cf. Lei nº 5/73, de 25 de Julho; ver também M.E.N., 1973, súmula oficial onde se reproduzem os principais documentos relativos à chamada reforma Veiga Simão (*in* LOFF, 1996:24).

**Referentes ao ensino primário elementar, instituído em 1911 (*in* Abreu e Roldão, 1989: 45).

***Relativos à reforma educativa de 1919 (*in* Abreu e Roldão, 1989 : 46).

****Decretado nas primeiras décadas do Estado Novo.

*****A denominada 4ª classe - primeiramente só para rapazes (1956) e depois generalizada também para as raparigas (1960).

a vários níveis de actuação, de modo a que se consiga implementar como uma *Escola de Massas*⁴, sendo o currículo e a participação dos professores no seu desenvolvimento um deles.

Lemos Pires (1993: 31-38) identificou os critérios que devem fundamentar a organização do Ensino Básico⁵, dos quais realço, por mais significativos, os seguintes:

- ◆ a "diversidade" - para se ir ao encontro das exigências de uma escola de massas, torna-se necessário considerar processos diferenciados, que corrijam, complementem ou apoiem a diversidade afecta à escola e conduzam a resultados efectivamente igualitários;

- ◆ a "multidimensionalidade" - em contraste com a escola monodimensional (onde se efectuam tipificações uniformes, no tocante a programas, horários, métodos e avaliações, assim como em relação a alunos e professores), a resposta às exigências da diversidade, implica a concretização de variadas dimensões, nomeadamente no respeitante a modalidades diversas, à aplicação de meios diferenciados e à consideração da variedade de métodos e de processos, o que corresponde a uma multiplicidade de acções educativas e a uma racionalidade mais versátil, referente à utilização do tempo e do espaço, bem como a atitudes e comportamentos plurais;

- ◆ a "complexidade" - referente a um estágio mais avançado, resultante da evolução organizacional afecta às novas exigências;

⁴Segundo Carvalho e Diogo (1994), a Escola Massificada resulta da universalização da frequência do ensino, mas não possui uma estrutura adequada à heterogeneidade de vivências, de saberes e de culturas que a diversidade de origens sócio-económicas e culturais dos seus actuais alunos origina; por seu turno, a Escola de Massas tem em consideração, através da sua organização, currículo, métodos e processos, a diversidade cultural da totalidade dos grupos que a frequentam.

⁵ De notar que, por vezes, os conceitos de Ensino Básico e Educação Básica, são utilizados por alguns autores com alguma falta de precisão. Geralmente, o primeiro é identificado com os nove anos de escolaridade obrigatória, de acordo com a actual Lei de Bases. Em relação à Educação Básica surgem, por vezes, algumas ambiguidades que convém esclarecer. À Educação Básica tanto tem correspondido a Educação de Infância e o ex-Ensino Primário, como se tem identificado com a educação de infância e o actual Ensino Básico. Mas, além disso, há a considerar a sua aplicação num âmbito mais lato. Neste sentido, Lemos Pires (1993) refere-se à Educação Básica identificando-a com os cuidados primários a considerar no domínio educativo, numa determinada população, fazendo abranger a Iniciação Profissional, o Ensino Mediatizado, o Ensino Recorrente de Adultos e a Educação Comunitária, para além da Educação de Infância e do Ensino Básico.

◆ a "orgânicidade" - como consequência da complexidade, torna-se necessária a existência de uma estrutura mais orgânica, onde haja articulação, partilha e convergência de actuações;

◆ a "flexibilidade e leveza organizacional" - como forma de operacionalizar, sem rigidez, a estrutura organizacional, para a articulação de órgãos e pessoas;

◆ a "profissionalidade" - qualidade que está subjacente a uma eficácia da acção;

◆ a "autonomia" – relacionada com a construção da sua identidade;

◆ a "participação" - no sentido de colocar a escola a trabalhar como um sistema aberto e numa dinâmica interactiva com o meio exterior (...).

Deste modo, torna-se necessário caminhar para uma "escola versátil", correspondente a "uma estrutura organizativa estabelecida sem carácter definitivo e permanente, mas em que se tenha previsto suficiente flexibilidade para permitir possibilidades de mudança e reorientação de parte ou da totalidade das suas modalidades organizativas, de acordo com as necessidades" (Cerrillo, 1989: 53), ou seja, entender a escola como uma organização aprendente, pelo seu carácter de auto-renovação, dado que deve possuir uma verdadeira capacidade de resposta a cada nova exigência, de modo a conseguir efectuar, continuamente, as adaptações referentes à evolução normal de cada contexto, consubstanciada por um currículo que consiga abranger as necessidades sentidas e dispor de profissionais capazes de tomar as decisões mais consentâneas a cada contexto.

3. O modelo de currículo subjacente ao Ensino Básico

De acordo com Lemos Pires (1996: 24), para se chegar ao currículo referente ao Ensino Básico convém colocar a seguinte interrogação: "o que é verdadeiramente

essencial para uma educação para todos, numa sociedade de democraticidade crescente e aperfeiçoada, que procuramos construir?".

Por outro lado, a natureza do Ensino Básico, segundo Gamboa (1997:17), conduz a "currículos e modelos pedagógicos próprios onde os diferentes domínios do saber sejam (...) contributos de um projecto mais amplo: a formação do homem", que devem ser desenvolvidos de modo contextualizado, para que possam promover o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.

Assim, como já atrás foi referido, somente uma formulação aberta do currículo possibilita a existência de concretizações diversificadas, que vão, mais facilmente, ao encontro das exigências de uma escola plural, assim como das singularidades de cada aluno.

Por outras palavras, a concepção tradicional de currículo fixo deve dar lugar a uma ideia de currículo mais aberto e flexível, dado que, mesmo "trabalhando com currículos nacionais, pode e deve haver flutuações de horas e de matérias, consoante as situações, as classes, as turmas e até os alunos" (Estrela, 1996: 19), o que corresponderá a uma adequação dos mesmos às características e necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, cometerá à escola as decisões e opções não apenas acerca do como ensinar, mas também sobre do que ensinar e do quando ensinar.

Um exemplo desta flexibilidade pode ser a valorização e o desenvolvimento de componentes regionais e locais do currículo, que podem funcionar como um estímulo para a concretização de aprendizagens mais significativas, uma vez que os conteúdos a tratar estarão mais próximos do universo social e cultural dos alunos.

De facto, a diversidade da população escolar exige uma adequação curricular aos variados contextos geográficos, sociais e culturais dos alunos, a qual só poderá concretizar-se através da abertura e flexibilidade do currículo, uma vez que as pessoas

tendem a intensificar as interações se estiveram a trabalhar sobre algo que se afigura como significativo e valorizador das realidades concretas, o que fará quebrar a tradicional centralidade que os professores têm atribuído aos manuais escolares, ao nível do desenvolvimento curricular (Viegas Fernandes, 1993).

Torna-se, pois, necessário renovar os conteúdos desactualizados da escola, os saberes que foram cristalizados pela rotina escolar e que se mostram afastados das vivências e das exigências sociais e mudar as práticas assentes no abstracto da impessoalidade e da uniformidade, sem considerar a diversidade real dos alunos e o desenvolvimento de competências exigidas pelas necessidades de uma sociedade pós-moderna, optando, pelo contrário, por um currículo que corresponda, de acordo com Alonso (1994: 18), a "uma perspectiva de desenho aberto, flexível e dinâmico", uma vez que a realidade educativa não é uniforme nem apresenta um carácter estático.

4. O enquadramento curricular do Ensino Básico

Considerando que os professores, além de agirem, tendo em consideração o conhecimento prático que possuem (Gimeno, 1988) e o conhecimento profissional que detêm (Sá-Chaves, 1997), também estruturam a sua prática em torno de vertentes mais formais de orientação curricular, julgamos pertinente traçar uma perspectiva genérica do enquadramento curricular do Ensino Básico.

Assim, formalmente, no nosso país, e no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo,⁶ "o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos" (Artº 6º - 1). Este diploma refere também que "os planos curriculares do Ensino Básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais" (Artº 47º - 4).

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

Outra disposição do mesmo documento prende-se com o apelo à “interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda instituições de carácter científico” (Artº 43º - 2), que dá corpo ao conceito de escola comunidade educativa, definido por Formosinho (1989), e que assenta numa concepção de democracia participativa, em que as fronteiras físicas e legais são substituídas por uma fronteira de cariz social, mais ampla e permeável, que integra todos os interessados no processo educativo, cuja acção conjunta se traduz pela elaboração de um projecto educativo amplamente participado, a concretizar num contexto de territorialização da acção educativa.

Para Fernandes e Gonçalves (2000: 48), o conceito de territorialização da acção educativa concretiza-se “no projecto educativo comum, na abertura da escola ao meio e implicação dos actores nas decisões educativas”, com vista ao desenvolvimento de sinergias locais, numa lógica colaborativa.

Obviamente que uma das consequências mais imediatas deste cenário, que ultrapassa a descentralização e a partilha de poder que tal processo envolve (entre o poder central e a escola e também entre os diversos actores da comunidade educativa), é o aumento do número e da diversidade de parceiros curriculares com que o professor tem de interagir, para além da tradicional relação professor-aluno, o que implica um desempenho mais reflectido e mais profissional por parte dos docentes.

A propósito, parece-nos ser de destacar que, de acordo com Rudduck (1997, cit. por Pacheco e Paraskeva, 2000: 113), o estabelecimento de parcerias, inerente ao conceito de escola como comunidade educativa, “não é uma prática que possa ser decretada, pois depende de uma longa relação que tem como aspecto fulcral a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e ainda o compromisso de valorizar as pessoas como indivíduos e

os grupos em que essas pessoas se inserem”. Todavia, importa que o referido estabelecimento de parcerias seja cada vez mais perseguido, na medida em que, de acordo com Fernandes (1996: 142), “a organização da escola na base da privacidade da sala de aula contribui para alhear o professor dos objectivos da gestão da escola e das pesadas influências do contexto social em que se desenvolve o seu trabalho”.

No entanto, Pereira (2001: 46) alerta para o facto de que “a pretensa territorialização das decisões educativas, através da abertura das escolas do 1º Ciclo aos interesses do poder local, ao não ter sido acompanhada de um processo de emancipação profissional dos professores (...) tem produzido uma instrumentalização político-social que se reflecte em dinâmicas escolares aleatórias e dispersas como formas de resposta às solicitações do exterior”, situação que será preciso obviar.

O enquadramento legal atrás referido, assim como o discurso que envolveu a chamada Reforma Educativa, implementada ao longo da década de noventa, pretendiam estabelecer uma nova lógica para o sistema educativo, assente numa racionalidade diferente, que lançou novos desafios, entre os quais a construção de numa mentalidade curricular renovada, que intentava quebrar com a ideia de um currículo igual para todos, sem atender às especificidades contextuais e individuais, apontando, pelo contrário, para uma maior flexibilização e uma participação mais diversificada e activa dos professores e dos demais agentes educativos nas práticas de desenvolvimento curricular.

No entanto, tal não foi ainda conseguido. De acordo com Esteves (2000: 121), uma das razões que para isso concorreu prende-se com a “ausência de qualquer estratégia nacional nos campos da formação inicial e contínua de professores, por forma a sustentar as mudanças e as inovações que se foi pretendendo fazer”. Por seu lado, Estrela (1996:15), a propósito e ao referir-se à generalização da reforma educativa da última

década, afirma que, "fundamentalmente, houve mais uma reforma de programas de ensino que uma reforma curricular (...)", ou seja, a concepção de currículo subjacente à reforma em causa limitou-se a expressar-se nos programas, sem uma efectiva concretização na prática educativa.

Nesta mesma linha de pensamento, Lima (1993: 14) defende que "a existência de um currículo nacional, na sua maior parte prescritivo e muito extenso, é um dos factores que dificulta a contextualização do mesmo" e, por seu lado, Roldão (1999d: 44) refere que "uma concepção mais ampla, que integre o conceito de programa num conceito mais abrangente de currículo, enquanto projecto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes – os professores -, está ainda bastante distante da cultura do sistema educativo português e da prática dos docentes".

Um dos exemplos mais paradigmáticos, neste campo, foi o fracasso da Área-Escola⁷ que, apesar ter sido concebida de forma bastante interessante, no que diz respeito à implicação participativa dos professores - dado ter sido delineada como uma "área curricular não disciplinar (...), competindo à escola ou área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação (artº 6º - 1), sendo os seus objectivos "a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos" (artº 6º - 2) -, não obteve os resultados esperados, atribuindo-se aos professores e à sua falta de preparação para o desenvolvimento de um projecto deste tipo, o seu "fracasso".

Deste modo, a pretensão de que a Reforma se constituísse como um espaço de decisão e inovação curricular ficou aquém das expectativas, colocando em evidência que não basta enunciar-se uma mudança para que ela se torne realidade.

⁷ A Área-Escola foi instituída pelo Dec.-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

Daí que Pereira (2001), referindo-se ainda ao enquadramento legislativo dos anos noventa do século XX, defenda que o mesmo em nada contribuiu para “resolver as contradições pedagógicas e organizacionais que afectam o 1º Ciclo e para produzir condições sócio-epistemológicas capazes de possibilitar a construção de uma nova profissionalidade”.

Actualmente, parece que se pretende caminhar no sentido do estabelecimento de um modelo, no âmbito do qual seja estabelecido, a nível central, um *core curriculum*, que as escolas poderão complementar, segundo as suas realidades específicas e de acordo com uma organização que pretende ir além da tradicional fragmentação disciplinar de saberes, em torno de uma lógica de alguma flexibilidade, que implica um maior protagonismo por parte dos professores.

Na parte preambular do último documento legislativo referente ao currículo do Ensino Básico⁸, o currículo nacional é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos”, estabelecendo-se que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola (...), o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma (...)”.

Neste mesmo documento, refere-se também “a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática”, realçando-se “a necessidade de ultrapassar

⁸ O Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”.

De acordo com Varela de Freitas (2000:49), este cenário provocou dois tipos de reacção por parte dos professores: uma, defendendo que “afinal o Ministério continuava a ‘comandar’ as escolas e os professores, porque, em vez de lhes dar autonomia plena na gestão do currículo, lhes ‘concedia’ apenas a possibilidade de arrumar, como pudessem, a casa que já tinham”; outra, que denotava “a (...) insegurança [dos professores] ao serem chamados a tomar decisões em áreas onde só esperam que lhes cheguem instruções”.

Esta situação evidencia a necessidade de se reflectir acerca dos pressupostos de um projecto curricular desta natureza, que implica a existência de uma vertente respeitante ao currículo nacional e outra relativa a projectos curriculares contextualizados e diferenciados e do seu papel no tocante ao desenvolvimento profissional efectivo dos professores.

De acordo com Esteves (2000:121), o contexto de flexibilidade curricular implica, por parte dos professores, não só “a capacidade de analisar e de discutir os valores de todas as ordens que subjazem aos projectos curriculares que lhes são impostos ou propostos”, mas também “a capacidade de conceber, realizar e avaliar processos e produtos de ensino-aprendizagem”, que configurarão os projectos curriculares de escola e de turma.

Segundo Roldão (1999d: 44), a insatisfação e desmotivação de muitos professores e escolas, relativamente às alterações curriculares, “prende-se com a sua pouca participação ao nível das decisões, pelo que é indispensável assumirem um maior protagonismo na gestão das suas práticas, elemento mesmo de afirmação do seu papel profissional”.

Assim, torna-se importante clarificar as margens de autonomia curricular ao dispor dos professores, assim como as suas responsabilidades, para que eles possam saber, inequivocamente, até onde pode ir o seu protagonismo curricular, na medida em que essa definição influencia o seu posicionamento perante os vários níveis de decisão curricular (central, de escola, de grupo e individual).

De acordo com Esteves (2000: 122), “o que está na ordem do dia é a necessidade de uma redefinição e clarificação de responsabilidades dos diversos intervenientes nos processos educativos e formativos”.

No documento legislativo⁹ já citado refere-se, no seu Preâmbulo, a “gestão flexível do currículo”, conceito que assume alguma ambiguidade se não forem esclarecidos os níveis de desenvolvimento que a flexibilidade curricular pode assumir, comprometendo, deste modo, a assunção de um papel mais activo por parte dos professores. Assim, pode transmitir-se a ideia de que existe um currículo previamente estabelecido e que a sua margem de flexibilidade se situa apenas ao nível da gestão propriamente dita, sem valorização da dimensão da construção curricular partilhada.

Admitindo, por hipótese, que esta última ideia é intencional, a margem de flexibilidade do currículo poderá ser considerada como constituindo um patamar intermédio, que é necessário desenvolver, para se evoluir no sentido de uma concepção curricular mais exigente, referente à participação dos professores. Todavia, poderá a mesma ter o inconveniente de poder inibir os professores de se assumirem, desde já, como construtores efectivos do currículo.

Para Roldão (2000a: 87), gerir corresponde, essencialmente, a “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisão face a finalidades que se pretendem alcançar”, que importa, neste contexto de flexibilidade curricular, associar “à

⁹ Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, referente à reorganização do currículo do Ensino Básico.

substância da acção da escola – o currículo, entendido como corpo de aprendizagens que cabe à escola assegurar a todos”.

Parece-nos também importante salientar que a (re)construção de um projecto curricular para o Ensino Básico passa pela transformação das práticas dos professores e das situações educativas existentes, de modo a que o sistema curricular do Ensino Básico consiga cumprir a sua função de “formação-base” relativamente a todos os alunos, tanto no que se refere aos que prosseguem estudos, como no que concerne aos que começam mais cedo a sua vida activa.

5. As singularidades do 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º Ciclo, embora seja parte integrante de um todo organizacional que se pretende que funcione como uma unidade coerente - o Ensino Básico -, apresenta especificidades, resultantes da sua história, que o demarcam dos restantes ciclos e que convém assinalar, para um melhor entendimento do contexto das práticas dos professores deste nível de ensino.

As singularidades que o actual 1º Ciclo, ex-Escola Primária, possui em relação aos outros Ciclos do Ensino Básico são consequência do facto dos diversos alargamentos da escolaridade obrigatória não terem sido acompanhados pelas correspondentes e necessárias reorganizações: na rede escolar, na administração das escolas, na formação dos professores e na estruturação curricular.

Este cenário não só colocou em causa a unidade, a sequencialidade e a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico, pelas discontinuidades que provocou, mas também contribuiu para o isolamento, em termos organizacionais, do actual 1º Ciclo relativamente aos restantes Ciclos.

Neste contexto um facto bastante importante, em termos de desenvolvimento da rede escolar, foi a passagem da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, que levou à construção de diversas escolas para o Ensino Preparatório (actual 2º Ciclo).

Todavia, esta situação não contribuiu, porém, para a unidade do Ensino Básico, quer no que respeita ao parque escolar, quer em termos organizacionais, uma vez que o Ensino Preparatório seguiu o modelo organizativo liceal. A propósito, Loff (1994: 68) refere mesmo que esta situação “não só manteve *ghettizado* o Ensino Primário, como criou uma realidade que os anos subsequentes vieram consolidar: a cisão do Ensino Básico”¹⁰.

Um dos exemplo mais paradigmáticos desta menorização do 1º ciclo, encontra-se, mesmo, a nível legislativo¹¹, quando, nos anos noventa, se quis efectuar a institucionalização do Projecto Educativo de Escola. Este implica a assunção, por parte das escolas e dos professores, de alguma margem de autonomia, no entanto, a mesma não se encontrava prevista para o 1º Ciclo. Exigia-se que os seus professores se organizassem para o processo de desenvolvimento de um projecto educativo, tendo, porém, ficado esquecido o reconhecimento da sua capacidade para exercer a autonomia cultural, pedagógica e administrativa prevista, reconhecida aos restantes níveis de ensino.

Também não se pode deixar de assinalar que o 1º Ciclo do Ensino Básico tem uma natureza integrada e globalizante e que estas características, assentes no regime de monodocência - embora possa haver, pelo menos a nível normativo, coadjuvação entre docentes -, lhe conferem a possibilidade de uma maior flexibilidade no tocante ao desenvolvimento curricular, em termos de agrupamento e progresso dos alunos e também no respeitante à gestão do tempo e do espaço escolares, relativamente aos restantes Ciclos

¹⁰ A propósito, torna-se oportuno referir que, de acordo com Lemos Pires (1993), a análise do actual Ensino Básico deve ter em consideração dois paradigmas que têm funcionado como elementos estruturadores: o Ensino Primário e o Ensino Liceal. Na realidade, o Ensino Primário e o antigo Liceu desenvolveram duas culturas organizacionais bastante distintas, que ainda hoje são evidentes: a do Ensino Primário, no actual 1º Ciclo, e a do Liceu, nos actuais 2º e 3º Ciclos e também no Secundário.

¹¹ Dec.-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Autonomia das Escolas).

do Ensino Básico, que se encontram mais compartimentados, em virtude da sua natureza mais disciplinar.

Esta distinta realidade organizacional leva Sarmiento (2000: 198) a afirmar que “a especificidade do processo de institucionalização histórica das escolas primárias em Portugal faz com que, muito provavelmente, seja entre elas que se encontram as práticas pedagógicas e organizacionais mais inovadoras, tendencialmente igualizantes e constitutivas de direitos dos alunos e as práticas mais conservadoras, diferenciadoras e negativas relativamente à constituição dos alunos como seres autónomos e civicamente investidos de direitos”.

Além disso, duas características que têm sido marcantes neste ciclo são a dispersão da rede escolar e a reduzida dimensão dos estabelecimentos de ensino.

Esta realidade, combinada com a diminuição da taxa de natalidade e o êxodo populacional em algumas regiões, tem contribuído para o encerramento de algumas escolas e para o aumento do número das escolas unitárias, com apenas uma sala de aula em funcionamento, normalmente, com um número muito reduzido de alunos.

Este cenário, para além de não incentivar o investimento nas escolas, em termos materiais, determina, naturalmente, o isolamento dos professores e a dificuldade de funcionamento de equipas educativas, o que contribui para a fragilização da escola, enquanto unidade organizacional.

Em relação à problemática que envolve as escolas isoladas, Azevedo (1994: 57) advoga que “deve caminhar-se inequivocamente para a integração das crianças e dos professores através de dinâmicas quer de concentração no mesmo espaço físico quer de associação permanente entre escolas dispersas”.

Foi neste sentido, e também numa lógica de rentabilização de recursos, quer materiais, quer humanos, que foram constituídas, por exemplo, as Escolas Básicas

Integradas¹² (integrando os três ciclos do Ensino Básico e, por vezes, também, a Educação de Infância) e, mais recentemente, os Agrupamentos¹³ de Escolas Verticais (inclui todos os ciclos do Ensino Básico e, também, em certos casos, os Jardins de Infância de um determinado território educativo) e Horizontais (apenas de escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância), que procuram associar várias escolas, inicialmente sem ou com pouca ligação entre si, numa mesma estrutura organizacional.

¹² Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90; Despacho Conjunto 45/SEEBS/SERE/93.

¹³ Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.

Capítulo III

O desenvolvimento profissional dos professores

1. Introdução

A necessidade de uma intervenção mais activa e crítica por parte dos professores e a consideração dos contextos específicos e em constante evolução, já focadas neste trabalho, sugerem, tal como defendem Simões e Ralha-Simões (1997), uma visão da formação que realce a competência, não como uma mera aquisição de determinadas competências particulares, mas como uma capacidade pessoal e global que pode ser desenvolvida permanentemente, num processo contínuo de promoção do desenvolvimento humano, que perspectiva o professor de maneira personalizada.

Neste quadro conceptual, que também adoptamos como referente para o presente estudo, o professor é concebido como um profissional do ensino que evolui no âmbito do seu desenvolvimento, enquanto ser humano, pelo que, neste capítulo, procuraremos abordar, ainda que de forma breve, o desenvolvimento profissional dos professores, no contexto do desenvolvimento do adulto.

Por outro lado, e tal como Gonçalves (2000) evidenciou, o desenvolvimento profissional dos professores, não dissociável do seu percurso formativo, é constituído por etapas distintas, com características próprias, designadamente em termos de perspectivas curriculares, que este autor organizou num modelo de análise da carreira dos(as) professores(as), que nos servirá igualmente de referência na presente pesquisa.

Considerando, ainda, que as protagonistas do estudo são professoras do 1º Ciclo, finalizaremos este capítulo procedendo uma caracterização geral das especificidades da prática dos professores deste nível de ensino, numa dimensão essencialmente curricular.

2. O professor como adulto em desenvolvimento

A compreensão e estudo do desenvolvimento da carreira dos professores pressupõe que estes sejam concebidos como adultos em desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua formação deverá ser perspectivada como formação de adultos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida (Sprinthal e Thies-Sprinthal, 1983).

Aceitando-se, assim, que o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e da personalidade se efectua ao longo de toda a existência de um ser humano, pelo que a ideia de desenvolvimento se conota com a de evolução e continuidade, têm de se considerar ultrapassadas tanto a clássica dicotomia entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, bem como a tradicional separação entre espaço de formação e espaço de acção.

Mais especificamente, de acordo com Pintrich (1990, cit. por Garcia, 1999: 57), são diversas as características do desenvolvimento dos adultos, entre as quais se enumeram as seguintes:

- “é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades”;
- “é multidimensional”, ocorrendo as mudanças em “muitas dimensões: biológica, social e psicológica”;
- “é multidireccional”, dado que podem “existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão de que se trata e do indivíduo”;
- “é determinado por muitos factores”, visto existirem “diferentes causas do desenvolvimento incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas”, ocorrendo “interacções complexas entre estes factores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas”;

- “não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa [o indivíduo], mas também de um processo dialéctico entre os múltiplos factores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses factores” e que eles organizam nas suas histórias de vida.

O desenvolvimento é entendido, de acordo com Garcia (1999: 57), como “um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança e, como tal, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas”.

O desenvolvimento deve ser, então, compreendido como um processo pessoal e interpessoal que se realiza num determinado contexto organizacional e curricular, orientado para a mudança, conjugando o pessoal e o profissional como um todo indissociável, sem esquecer que, segundo Gimeno (1995: 74), “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa” e que “é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”.

A propósito, Sá-chaves (2000) refere que não se deve falar em desenvolvimento profissional, mas em desenvolvimento pessoal e profissional e é também neste sentido que Garcia (1999: 150-151) refere que o desenvolvimento profissional “não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos; há épocas de equilíbrio em que se adoptam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajecto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais”.

Assim, o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo que integra a dimensão profissional e a dimensão pessoal, com implicações

mútuas, que devem ser analisadas como indissociáveis, pelo que, de acordo com Nóvoa (1992b: 25), é necessário “(re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Nesta mesma linha de pensamento, Gonçalves e Simões (1991: 137) advogam que para o desenvolvimento profissional convergem “o desenvolvimento pessoal, enquanto processo de ‘crescimento individual’, a profissionalização, enquanto processo de aquisição de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino aprendizagem, e a socialização dos professor, enquanto adaptação ao meio profissional, em termos normativos e interactivos”, pelo que o percurso profissional de cada professor resulta da acção conjugada destes três processos de desenvolvimento.

Em jeito de síntese, parece-nos possível afirmar que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo em permanente evolução, associado a um determinado contexto, que contempla três dimensões essenciais que se interpenetram entre si: o saber, ligado à aprendizagem de conhecimentos relacionados com as áreas específicas subjacentes à acção dos professores; o saber-fazer, que se prende com o seu desempenho no processo educativo; e o saber ser ou tornar-se, relativo à componente mais pessoal e interpessoal, pelo que não se deverá falar em “desenvolver”, mas sim em “desenvolver-se”, pois cada percurso de vida envolve uma especificidade inigualável, preenchida pelos sentidos atribuídos às vivências pessoais e às experiências a nível profissional.

É necessário, porém, atender a diversos condicionalismos que podem dificultar o desenvolvimento profissional dos professores, os quais foram agrupados por Alonso (1998, cit. por Flores, 2000: 37-38) em duas vertentes: uma de natureza

epistemológica e outra de índole estrutural. Em relação à primeira, foram sublinhadas “a preponderância de um modelo transmissivo (numa lógica de racionalidade academicista e técnica, na base de razões extrínsecas ao processo de desenvolvimento profissional); a concepção abstracta da teoria e da prática; a descontextualização da formação das condições sociais e culturais em que trabalham os professores; a prevalência do individualismo na organização da formação; e a consideração dos professores como um grupo homogéneo e despersonalizado”. No que concerne à vertente estrutural, foram apontados, entre outros aspectos: “a falta de continuidade entre as diferentes etapas de formação” e também a “existência em amplas camadas de professores, de níveis de desmotivação, desencanto e de resistência à formação”.

Na realidade, tal como refere Flores (2000: 159), “a conceptualização do desenvolvimento profissional como um processo complexo, permanente e dinâmico (...) pressupõe uma abordagem global e integrada, aglutinadora de distintos modos e fases de aprendizagem profissional”, assente numa lógica construtivista de desenvolvimento.

3. Etapas de desenvolvimento dos professores

O desenvolvimento profissional dos professores pode ter diversas abordagens, cujo enfoque pode estar mais direccionado para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua socialização ou para o seu processo de profissionalização, por exemplo.

Uma das maneiras de lhe aceder corresponde à teorização acerca dos “ciclos de vida” humana, na generalidade, e do adulto, em particular, que numa perspectiva mais abrangente, tenta descrever as relações existentes entre o número de anos de exercício profissional e os ciclos vitais dos professores, assim como estabelecer

afinidades entre as suas características pessoais e profissionais, procurando caracterizar o conjunto da carreira, desde a entrada na profissão até à aposentação.

Estes “ciclos vitais” definem-se pela existência de diversas etapas relativas à vida pessoal e profissional, que influenciam o professor como pessoa e como agente educativo e se organizam sequencialmente, mas que devem ser encaradas de modo não determinístico, dado serem resultado de um processo necessariamente não linear.

São várias as situações pessoais, profissionais e de contexto que podem influenciar o processo de desenvolvimento dos professores, nele concorrendo as suas perspectivas pessoais acerca da educação, dos alunos, dos colegas e dos outros parceiros educativos e sua própria concepção e motivação para aprender.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores corresponde, pois, a um processo cuja evolução se traduz num percurso de vida e formação, que pode ser interpretado segundo vários modelos de análise¹⁴. Neste estudo, optámos pelo proposto por Gonçalves (1992; 2000), dado ter sido construído a partir de um universo relativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico, âmbito que serve de base ao presente trabalho.

Este autor inspirou-se, para o seu primeiro estudo¹⁵, no modelo teórico e metodológico de Huberman (1989), tendo estabelecido um “itinerário-tipo” de desenvolvimento da carreira dos(as) professores(as) do 1º Ciclo. Mais tarde, e numa perspectiva investigativa longitudinal, procedeu à reconceptualização do modelo

¹⁴ Diversos autores têm definido quadros conceptuais relativos ao estudo do percurso profissional dos professores. Além do estudo de Gonçalves (1992, 2000) destacado neste trabalho, são de referir a título exemplificativo, entre outros:

Peterson (1964), que estabelece uma correspondência entre a idade dos professores e o papel desempenhados pelos mesmos junto dos alunos;

Fuller (1969), que defende que os professores evoluem, progressivamente, de uma centração em si próprios para uma centração sobre a actividade pedagógica e, por último, sobre os alunos.

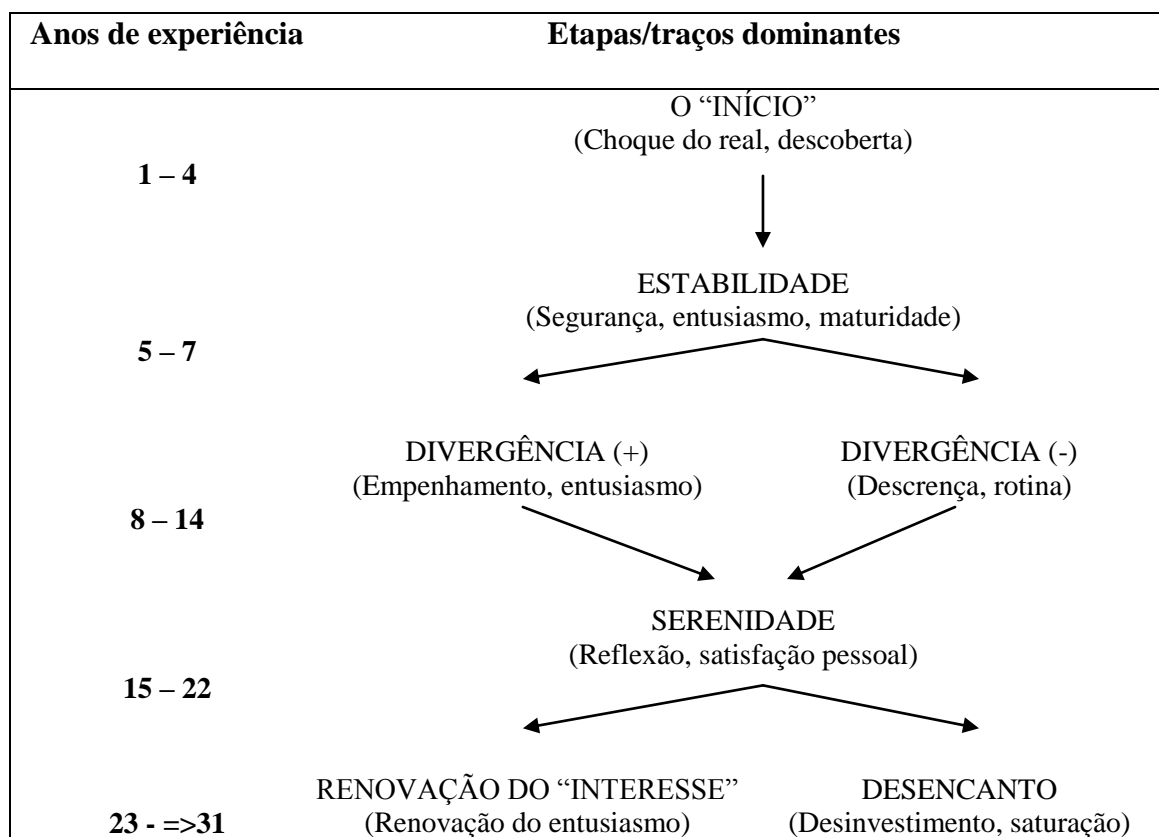
Huberman (1992), que propõe um modelo de desenvolvimento assente em cinco “ciclos de vida”, cujo estudo remonta aos anos 80.

¹⁵ Gonçalves (1992). Este artigo é uma síntese da sua Dissertação de Mestrado, concluída em 1990, e que constitui o primeiro estudo a que nos referimos.

(Gonçalves, 2000), de que faremos, de seguida, uma breve descrição, dada a sua importância para o presente trabalho.

Concretamente, Gonçalves (2000), estabeleceu um “itinerário-tipo” composto por cinco fases ou etapas (Figura 1).

Figura 1
Etapas da Carreira



In Gonçalves (2000: 438)

A 1ª etapa, relativa aos primeiros quatro anos de experiência e apelidada de “o início”, corresponde à entrada na carreira e é marcada pelo “choque do real”, se o começo do exercício profissional é vivido de maneira difícil, ou pela “descoberta”, se ao início da carreira estiverem associados sentimentos de satisfação.

A 2ª etapa, entre os cinco e os sete anos de profissão, caracteriza-se pela estabilidade, pois representa um período de “acalmia”, em que os professores ganham “maturidade”, por terem adquirido “segurança” e sentirem crescer o entusiasmo pelo seu trabalho.

A 3ª etapa, compreendida entre os oito e os catorze anos, segue duas possíveis orientações: uma positiva, caracterizada pelo “empenhamento” e pelo “entusiasmo”, relativos ao exercício da profissão; outra negativa, onde impera um sentimento de “descrença” e de “rotina”, relativamente à acção educativa.

A 4ª etapa, dos quinze aos vinte e dois anos, corresponde a um período de “serenidade”, caracterizado pela existência de uma ‘acalmia’, em que a “reflexão” se constitui como a atitude mais marcante, muitas vezes aliada a uma “satisfação pessoal” pelo trabalho realizado. A “mestria” é alcançada nesta etapa e pode traduzir-se em estabilidade profissional, dado, até, que eventuais alternativas de trabalho vão deixando de fazer sentido, pelo avançar do tempo.

A 5ª e última etapa, que abarca o período a partir dos vinte e três até aos trinta e um anos ou mais de serviço, pode configurar uma “renovação do interesse”, se no final da carreira houver um (re)interesse pelos alunos, pela escola e pelo processo educativo em geral ou, pelo contrário, traduzir-se num “desinvestimento” e “saturação”, se este período for vivido de modo penoso.

É importante realçar que o autor não atribui a este “itinerário-tipo” um sentido determinístico, mas entende-o como um ‘percurso tendencial’, que serve não só para a sistematização como também para possibilitar uma legitimidade investigativa e interpretativa da carreira das professoras do 1º Ciclo do ensino Básico.

Em resumo, segundo Gonçalves (2000: 95), a carreira docente configura-se por “processos de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, sendo composta por etapas distintas de características próprias, ao longo das quais se verificam diferenças de atitude e empenhamento dos professores na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática e o processo educativo em geral”.

4. Desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional dos professores

Os novos contornos das funções atribuídas aos professores, subjacentes ao seu papel de construtores do currículo, no âmbito da inovação que a actual mudança de concepção curricular pressupõe, de modo a que se consigam respostas educativas mais adequadas ao contexto e à diversidade de situações, no âmbito de uma maior autonomia por parte das escolas, implicam a reconstrução do seu esquema de funcionamento e, simultaneamente, levantam questões relacionadas com o seu desenvolvimento profissional.

De facto, a este novo contexto corresponde o desenvolvimento de novas competências (Alarcão, 1998), assim como o reforço da profissionalidade dos professores (Roldão, 1999d), de modo a que possam, efectivamente, agir como construtores do currículo.

Deste modo, o tipo de participação dos professores no processo de desenvolvimento curricular deve ser encarado de forma abrangente, tendo em atenção o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sem esquecer as condições que o podem influenciar e as interações entre os factores individuais e organizacionais.

A definição do papel dos professores no desenvolvimento do currículo, que condiciona o seu desenvolvimento profissional, é inerente à concepção de currículo que lhe está subjacente, ou seja, a política curricular que se define para um determinado contexto configura também a acção do professor.

Todavia, somente se o currículo for entendido como um espaço decisional, perspectivado como um instrumento essencial de mudança, pode o mesmo contribuir para um efectivo desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que a prática destes implica reflexão e determinação, no sentido das tomadas de decisão.

Julgamos, assim, ser possível afirmar que o processo de construção de um projecto curricular de escola ou de turma, por exemplo, por implicar acções inerentes à avaliação, reflexão e decisão, inerentes à adequação do currículo às singularidades de um determinado contexto, se configura, também, como um factor de desenvolvimento profissional.

A propósito, refira-se que Simões (1996) chama a atenção para a importância dos contextos envolventes no desenvolvimento do professor, na medida em que os mesmos contribuem para o dimensionamento das suas perspectivas profissionais.

Por seu turno, Garcia (1999: 27) evidencia a importância de se analisar a formação de professores relacionando-a com o desenvolvimento curricular, ao apelar para a “necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”.

Também Sá-Chaves (1997: 114) evidencia, tomando por referência uma perspectiva desenvolvimentista, a importância da ecologia das situações para a sua própria transformação, baseada numa “atitude instituinte e construtiva de (re)organização curricular e formativa”.

Na verdade, somente uma lógica de valorização do sujeito, considerado como alguém em constante evolução, crítico e interveniente no sistema onde actua, capaz de construir significados, de reflectir sobre a adequação dos mesmos e de propor reformulações, pode configurar o papel activo do professor no desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional configuram-se, assim, como dois processos que se interpenetram, determinando a evolução um do outro.

Por outro lado, julgamos importante salientar que, de acordo com Pacheco e Paraskeva (2000), a liderança curricular do professor se encontra intrinsecamente ligada aos contextos em que o mesmo trabalha.

Inerente ao desenvolvimento do currículo e às suas alterações ou “reorganização”, temos de considerar a vertente inovação¹⁶, também ligada, por associação, ao desenvolvimento profissional dos professores. Neste caso, situação deve a mesma ser compreendida, segundo Fernandes (2000: 79), como um “instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é o da sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador”.

Saliente-se, em consonância, tanto o papel do professor como inovador e agente da mudança educativa, como o do papel essencial da inovação no seu desenvolvimento profissional e também no da comunidade educativa em geral.

Convém não esquecer que, segundo Canário (1991), o cerne da questão em torno da mudança não se coloca ao nível da sua necessidade, mas, sim, do seu processo de construção, no qual os professores assumem um papel determinante, na medida em que, cada vez mais, se podem constituir como construtivistas e não como simples técnicos executores de instruções e de propostas definidas por especialistas (Garcia, 1999).

Tal implica a valorização do professor não só como profissional, mas também como pessoa, ou seja, nas duas vertentes que corporizam o conceito de desenvolvimento profissional anteriormente evidenciado.

A esta valorização do professor podem estar associadas determinadas competências curriculares, apontadas por Ben-Peretz (1988: 246, cit. por Flores, 2000: 153), das quais destacamos as seguintes: a “consciência do impacto do contexto na forma e no conteúdo dos materiais curriculares; a consciência dos possíveis papéis dos professores no projecto curricular e compreensão das orientações dirigidas aos professores incorporadas nos

¹⁶ Canário (1991) distingue entre “reforma” e “inovação”. Considera a primeira como um processo sequencial, assente na racionalidade do poder central e baseada na experimentação e posterior generalização, associando a segunda a um processo que surge ao nível da escola, como forma de resposta para problemas aí sentidos e se baseia na autonomia da mesma, tendo em atenção o contexto local.

materiais curriculares; o conhecimento de conceitos e modelos básicos de desenvolvimento curricular e a consciência do seu impacto no momento de configurar os materiais curriculares e habilidade para interpretar o currículo”.

Ainda a propósito, parece-nos útil referir que este cenário, que enfatiza o desenvolvimento profissional dos professores enquanto agentes que se envolvem activamente no processo de desenvolvimento curricular, cujo realce se afigura importante no âmbito do desenvolvimento conceptual deste estudo, pode ser encarado como fazendo parte integrante de um quadro mais vasto de práticas indutoras de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Day (2001: 18) desenha para quatro cenários de aprendizagem que podem ser promotores do desenvolvimento profissional dos professores, sendo de destacar que os três primeiros foram identificados por Lieberman (1996):

- “instrução directa”, relacionada com a participação em conferências, a realização de cursos formais e consultas, entre outros aspectos;

- “aprendizagem na escola”, relativa, por exemplo, ao trabalho em equipa e a processos de avaliação;

- “aprendizagem fora da escola”, referente ao estabelecimento de redes de trabalho, com o intuito, designadamente, de promover a mudança e o desenvolvimento de parcerias entre a escola e outras entidades;

- “aprendizagem na sala de aula”, ligada, por exemplo, às reacções dos alunos.

De referir, também, que Garcia (1999: 146-192) sistematiza vários modelos de desenvolvimento profissional, para além do desenvolvimento curricular, a saber: a autoformação, que corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional em que os professores decidem construir, autonomamente, os conhecimentos ou as competências que consideram necessárias ao seu desenvolvimento; a reflexão, apoio

profissional e supervisão; a formação centrada na escola, assente na necessidade de se conceber a escola como uma unidade de mudança, isto é, como um lugar onde surgem e podem ser resolvidos a maior parte dos seus problemas; os cursos de formação; e a investigação, que aparece ligada ao movimento de investigação-acção.

Por último, refira-se que a participação dos professores no desenvolvimento do currículo, considerada a escola como comunidade educativa, pode abarcar muitos dos diversos contextos de desenvolvimento profissional indicados.

5. Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que, de acordo com Simões e Ralha-Simões (1997: 51), “a evolução profissional no decurso do ciclo de vida depende de aspectos contextuais de natureza social e institucional” e atendendo a que, segundo Pacheco (1995), os estudos que abarcam a dupla realidade interdependente (pensamento e acção), nos quais se inserem as perspectivas dos professores, devem ser realizados tendo em atenção o contexto prático em que se inserem, dado que “não se é professor em abstracto” (Patrício, 1989), parece-nos importante enumerar algumas singularidades próprias da prática docente dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja caracterização só pode ser verdadeiramente entendida no contexto específico da realidade própria deste nível de ensino, já descrita anteriormente, e de repercussões inevitáveis a nível do currículo.

De um modo geral, aos professores do 1º Ciclo tem estado associado um papel passivo de simples utilizadores de propostas curriculares elaboradas fora da escola ou fundamentadas nos manuais escolares, enquanto “estruturadores da realidade” (Zabalza: 1994:183), ligado a um currículo bastante centralizado e fechado.

De facto, segundo um estudo conduzido por Braga da Cruz (1988, cit. por Sarmiento, 1994: 84), “é entre os professores do ensino primário que mais se verifica a

identificação com o estatuto de funcionários públicos, em detrimento de uma auto-identidade profissional”, o que constitui um cenário que não favorece a assunção de um maior protagonismo, ao nível da sua participação no desenvolvimento do currículo.

Na verdade, reconhecamos, de acordo com J. Formosinho (1987, cit. por Sarmento, 1994: 76), que “o centralismo característico da nossa administração educativa tem reprimido as energias transformadoras dos professores e tem sido indutor do conformismo e da passividade” e que, segundo Roldão (2000b: 130), aos professores têm estado associados “uma história da profissão marcada por uma grande dependência do poder político central ou das comunidades locais, um limitado campo comum de afirmação do seu próprio saber (...) e sobretudo, uma relação de exterioridade e escassa decisão (no caso português em particular) face à matéria do seu trabalho, o currículo”, o que tem “levantado à comunidade docente dificuldades de afirmação consistente como corpo profissional autónomo”.

A situação descrita é particularmente evidente no caso da cultura desenvolvida pelas ex-escolas primárias, cenário que não é propício à concretização de processos de mudança mais centrados na escola.

Quanto às mudanças do sistema educativo, Benavente (1990:) refere que, no 1º Ciclo, as mesmas são afectadas por uma acentuada distância entre o ideal e o real, assim como entre o desejo e a concretização, o que se ficará a dever, entre outros motivos, à tradição de uma máquina administrativa muito hierarquizada e burocratizada e à existência de um corpo docente conservador, fruto da repressão do Estado Novo.

Também Gonçalves (2000: 519) refere a existência de uma “cultura diferenciada” dos docentes do 1º Ciclo, comparativamente com as dos outros níveis educativos, a qual, resumidamente, se caracteriza pela “predominância de um processo de atribuição causal

externa”; pela existência de “um sentimento de ‘inferioridade profissional’ em relação aos outros professores” e por “um auto-conceito profissional pouco positivo”.

Parece-nos ser útil lembrar que, praticamente até à última década,¹⁷ e à entrada em vigor do penúltimo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, cada escola do ex-ensino primário constituía o término de uma longa cadeia hierárquica, comparável à instituída na década de trinta, com muito pouco poder de intervenção e reduzida competência, mesmo ao nível mais operacional.

¹⁷ Em 10 de Maio de 1991 foi publicado o Dec.-Lei n.º 172/91, onde é definido o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, que viria a ser avaliado em 1996, dando origem ao Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário), ainda em vigor.

Capítulo IV

Metodologia

1. Introdução

O presente capítulo visa dar a conhecer a natureza e os objectivos do estudo, bem como o caminho percorrido no seu delineamento e os procedimentos metodológicos adoptados na recolha, tratamento e análise dos dados.

Na verdade, o estudo das perspectivas dos professores, na acepção que lhes foi atribuída por Zeichner e Tabachnick (1985), já descrita anteriormente, combina pensamento e acção, pelo que se justifica uma criteriosa reflexão em torno do desenvolvimento do percurso metodológico seguido pelo investigador.

É também oportuno referir o cariz de flexibilidade inerente a este processo, dado que é imprescindível que o mesmo se possa adaptar aos contornos que uma pesquisa de natureza qualitativa pode assumir durante o seu percurso de realização. De facto, nos estudos de carácter essencialmente qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994: 84) “o planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação”.

2. Natureza e estrutura da investigação

Atendendo a que o modo como os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico perspectivam o currículo e, por consequência, a sua acção, ao longo do seu percurso profissional, constitui o objecto deste estudo, delineámos metodologicamente a pesquisa no sentido de fazer emergir os “vividros profissionais” das suas protagonistas, através de reconstruções retrospectivas, que possibilitassem compreender as formas como elas construíram e desenvolveram as suas perspectivas acerca do seu papel como gestoras e decisoras curriculares.

A concepção humanista da investigação constitui-se, neste caso, como a mais adequada para a caracterização e compreensão das perspectivas das professoras sobre o currículo, dado valorizar processos hermenêuticos, que possibilitam a interpretação e a compreensão da realidade, num quadro teórico-metodológico de pendor fenomenológico (Cohen e Manion, 1990), que valoriza o sujeito investigado.

Esta pesquisa constitui-se, na verdade, como um estudo exploratório, dado o número de sujeitos e o seu carácter de ensaio metodológico, que recorre a uma metodologia de tipo predominantemente qualitativo-interpretativo (Erickson, 1986), e insere-se no paradigma do pensamento do professor, visando tornar explícitas as perspectivas dos professores sobre o seu papel na construção do currículo, abordagem que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 11), “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções individuais”.

Segundo Pacheco (1995: 41), neste tipo de investigação, “a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização; a relação causal e linear pela relação contextual e complexa”, enquanto Quivy e Campenhoudt (1992: 231) asseguram que este tipo de estudos deve assentar num enquadramento teórico o mais completo possível, na medida em que os dados obtidos através da investigação qualitativa “só ganham existência através do esforço teórico que os constrói enquanto representações idealizadas de objectos reais”.

O respeito pela singularidade do vivido dos sujeitos, consubstanciado na forma como cada um deles percebe as suas vivências e na influência dos contextos a que cada um esteve ligado, levou-nos a optar, para a recolha dos dados, pela entrevista semi-directiva, de natureza autobiográfica, técnica que possibilita uma relação interactiva entre o entrevistador e o entrevistado, indispensável à recolha de relatos de cariz (auto)biográfico.

Convém, no entanto, dizer que, apesar de termos optado por um modelo de investigação qualitativo-descritivo, recorreremos a alguns procedimentos quantitativos elementares (cálculo de frequências, médias ou percentagens), para uma melhor elucidação das situações em análise e mais fácil desocultação do sentido dos dados.

Prosseguindo a caracterização do presente estudo, julgamos oportuno afirmar que o seu carácter exploratório nos ajudou a “adoptar uma [determinada] abordagem do seu objecto de estudo e, assim, a encontrar ideias e pistas de reflexão esclarecedoras” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 47), tanto em termos metodológicos, como de conteúdo.

Por outro lado, assume o mesmo os contornos de um estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, dado que, de acordo com Yin (1989), esta possibilita uma abordagem holística e significativa de um fenómeno, no âmbito de um determinado contexto. Segundo Merriam (1988: 9, cit. por Sarmiento, 2000:231), o estudo de caso pode ser definido como “o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social”, o que corresponde à delimitação do “universo” em que foi realizada esta pesquisa.

Por último, sendo nosso objectivo estudar as perspectivas das entrevistadas acerca do currículo, por referência à sua formação e ao seu processo de desenvolvimento profissional, recorreremos ao modelo de análise proposto por Gonçalves (1992; 2000), para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do 1º Ciclo, ao longo da carreira, servindo-nos o mesmo como quadro de referência para a sistematização e análise interpretativa dos dados.

3. Objectivos do estudo

A compreensão da complexidade das situações reais e a multiplicidade de relações que nelas se estabelece impõem uma delimitação de espaços, tempos e

objectivos, para que se possa conseguir alguma profundidade na sua análise, em detrimento das generalizações.

Assim sendo, é nossa preocupação, neste estudo, identificar e caracterizar as perspectivas curriculares das suas protagonistas, com o objectivo de compreendermos não só o modo como estas perspectivas condicionam as suas práticas pedagógicas, mas também compreender se as mesmas vão ao encontro da nova concepção curricular ou se, pelo contrário, se configuram como uma eventual resistência à mudança.

Deste modo, o objectivo principal da pesquisa é o de conhecer as perspectivas das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo e o papel que as mesmas desempenham na sua construção e gestão, em função das etapas das respectivas carreiras.

Em termos mais específicos, e através de um processo hermenêutico, esta investigação visa a caracterização e compreensão do papel das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico na construção do currículo, no âmbito do enquadramento legal implementado pela Lei de Bases do Sistema Educativo e no quadro da “reorganização curricular”, que traduzem uma nova mentalidade curricular, que supõe um maior protagonismo por parte dos professores.

Assim sendo, e tomando em consideração que, de acordo com Gonçalves (2000: 511), “a carreira dos professores é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento, ao longo do qual se vão construindo como pessoas e como profissionais”, optámos cruzar metodologicamente as duas dimensões seguintes: por um lado, as perspectivas e os papéis dos professores no processo de desenvolvimento curricular e, por outro, as etapas - e respectivas características - do seu percurso profissional.

Assim sendo, e tendo presentes as questões de pesquisa enunciadas na Introdução deste trabalho, definem-se, de forma específica, como seus objectivos:

- ◆ conhecer as perspectivas das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo;
- ◆ conhecer o papel que as mesmas desempenham na sua construção e gestão;
- ◆ identificar as componentes do currículo mais valorizadas pelas professoras;
- ◆ caracterizar o nível de participação das professoras no processo de desenvolvimento curricular;
- ◆ conhecer as perspectivas das professoras acerca da flexibilização curricular;
- ◆ identificar/caracterizar as perspectivas sobre o currículo, tendo por referência as etapas das suas respectivas carreiras, em função do modelo de análise considerado.

É, pois, neste cenário e em função dos objectivos acabados de definir, que traçamos o percurso metodológico que a seguir descrevemos.

4. Campo de Estudo

Neste ponto iremos proceder à caracterização das protagonistas do estudo, não sem que, previamente, e numa perspectiva ecológica, façamos uma caracterização sumária do seu contexto de acção. Deste modo, começaremos por efectuar uma breve caracterização, do ponto de vista educativo, do concelho de Mértola, procurando contextualizar o cenário educativo onde as entrevistadas desenvolvem a sua acção, tendo presente que os factores de contexto influenciam o desenvolvimento profissional dos professores (Gonçalves, 1992; 2000).

Antes, porém, gostaríamos de referir que a escolha deste concelho se justifica, para além de razões de ordem prática relativas à recolha dos dados, pelo facto de nele leccionarem professoras do 1º ciclo do Ensino Básico que se situam em todas as fases da

carreira do modelo de análise de Gonçalves (2000), que é, como temos vindo a afirmar, uma das referências conceptuais deste estudo.

4.1. Breve caracterização do contexto educativo do concelho de Mértola

O concelho de Mértola, situado no Baixo Alentejo, é o terceiro maior do país, com uma área de 1279 km² e uma população de 8714 habitantes¹⁸, o que corresponde a 6.8 habitantes/km², repartidos por cerca de 130 povoados dispersos. Trata-se de uma região marcada pela emigração, onde o isolamento físico e social e também o envelhecimento da população são características bastante evidentes. Este processo de desertificação humana tem originado o aumento de pequenas localidades familiares e, simultaneamente, o desaparecimento de outras. É um concelho que ainda apresenta bastantes carências ao nível de algumas infra-estruturas básicas e com difíceis acessos a transportes públicos. Além disso, nele se destacam dois problemas maiores: o desemprego e a elevada taxa de analfabetismo.

A maioria da população activa ocupa-se em actividades ligadas à agro-pecuária, sendo de assinalar também a silvicultura, o comércio tradicional e as actividades relacionadas com o turismo, ao nível da restauração e da hotelaria, para além das relativas à prestação de serviços. De notar que a autarquia é a maior entidade empregadora do concelho.

Em termos de grandes opções locais, o concelho de Mértola tem privilegiado uma dinâmica em torno da promoção do seu património histórico-cultural e ambiental, esforçando-se por projectar a sua imagem para o exterior, tendo em atenção o desenvolvimento de um turismo de cariz cultural e ambiental.

¹⁸ De acordo com o Serviço de Informação On-Line do Instituto Nacional da Estatística, a população residente do concelho de Mértola passou de 9805 (Censos 1991) para 8714 (Censos 2001), o que significa uma diminuição de 11,1%.

Na base deste trabalho, encontram-se várias entidades locais, de entre elas se destacando a Câmara Municipal, a Associação de Defesa do Património de Mértola (A.D.P.M.) e o Campo Arqueológico. As escolas do concelho têm procurado participar neste esforço, designadamente a nível do estudo da realidade local e da sensibilização dos alunos para a defesa e preservação do património do concelho, numa postura de estreita relação com a comunidade. A comprovar a ênfase que as escolas do concelho colocam na sua ligação com a comunidade, está a atribuição de um prémio, pela O.C.D.E.¹⁹, a uma delas.

Em termos educativos, este concelho constitui, desde 1999/2000, um agrupamento horizontal de escolas do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar, para além de alguns pólos do Ensino Básico Mediatizado e de uma EB2,3/S.

No tocante ao ano lectivo de 2001/02, em que recolhemos os dados para este estudo, os 274 alunos do 1º Ciclo do concelho encontravam-se repartidos por 24 escolas²⁰, das quais somente duas possuíam mais de uma turma (EB1 de Mértola, com quatro turmas, e EB1 da Mina de S. Domingos, com duas turmas), sendo as restantes escolas unitárias. O *ratio* alunos-turma, em termos globais, era de 11.6, sendo de destacar que subia significativamente na EB1 de Mértola (22.2) e ligeiramente na EB1 da Mina de S. Domingos (12), situando-se na média de 7.5, ao nível das escolas unitárias.

Se tomarmos por referência o todo nacional respeitante ao ano lectivo em causa,²¹ em termos de alunos por escola, podemos evidenciar que as escolas unitárias e a EB1 da Mina de S. Domingos se integravam nas cerca de 4400 escolas do país (num total de cerca de 8600) que possuíam um número de alunos igual ou inferior a

¹⁹ Em 1997, a Escola de S. Sebastião de Mértola (EB2,3/S) foi distinguida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) pela sua “integração com o património cultural e com a comunidade local”.

²⁰ De referir que no ano de 2002/03, o número de escolas passou a 18, devido ao encerramento de 6 escolas unitárias, por decisão da Câmara Municipal, em 19.06.2002.

²¹ Referente ao ano lectivo de 2000/2001, de acordo com dados do DAPP/ME.

25, das quais cerca de 2300 tinham 10 e menos alunos e cerca de 700 apresentavam um número de alunos igual ou inferior a 5.

Actualmente, além da Câmara Municipal, existem no concelho algumas entidades com interesses na área da educação que trabalham, ao nível do desenvolvimento curricular, com uma certa regularidade, com as escolas do 1º Ciclo, de entre elas se destacando a Associação de Defesa do Património de Mértola (A.D.P.M.), através do seu Departamento de Educação Ambiental; a Biblioteca Municipal de Mértola; o Clube Náutico; e a Santa Casa da Misericórdia de Mértola, por intermédio da Ludoteca Itinerante e da Oficina da Criança.

A Câmara Municipal, no ano lectivo referente à recolha de dados, disponibilizou professores para dinamização de actividades de Expressão Físico-Motora; a A.D.P.M. trabalhou com as escolas em projectos que incluíam temáticas ambientais; a Biblioteca Municipal desenvolveu, com as escolas, actividades ligadas ao campo da animação da leitura; a Ludoteca Itinerante apoiou as escolas, essencialmente através do desenvolvimento de actividades ligadas às Áreas das Expressões, pretendendo colmatar as carências a nível de material que elas possuíam e combater o seu isolamento; a Oficina da Criança de Mértola, para além de constituir um espaço de ocupação de tempos livres, apoiou as escolas do 1º Ciclo ao nível da concretização material de alguns projectos. O Clube Náutico, embora de modo não tão regular como as restantes entidades, desenvolveu actividades com as escolas, no âmbito da sensibilização e desenvolvimento de actividades náuticas ligadas ao rio Guadiana. Também é de referir a existência de uma Mediateca na Mina de São Domingos, que apoiou a escola da localidade, no que respeita ao desenvolvimento de alguns projectos propostos por esta.

Em relação a entidades que ultrapassam o âmbito local, é de referir a presença do Instituto das Comunidades Educativas (I.C.E.), que desenvolvia, com algumas escolas unitárias do concelho, um projecto em torno da problemática das escolas isoladas.

Esta sumária caracterização do concelho de Mértola, além de poder constituir uma achega para uma melhor compreensão dos dados obtidos neste estudo, procura facilitar a sua contextualização e a caracterização das suas protagonistas.

4.2. Caracterização das protagonistas do estudo

Os protagonistas deste estudo são quinze professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, a leccionarem no Concelho de Mértola, e o seu número abrange uma parte significativa da totalidade (54%) dos professores que exercem funções neste nível de ensino, no referido concelho, como docentes titulares de turma (Quadro I).

Os dados acerca destes professores, relativamente aos seus tempos de serviço e de leccionação no concelho, foram obtidos nos serviços administrativos da sede do Agrupamento de Escolas do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar de Mértola, no início do ano lectivo de 2001/02, após as colocações dos docentes mais jovens terem sido efectuadas.

Quadro I
Caracterização geral do grupo de professores

Etapas/Código	N.º professores (1º Ciclo) titulares de turma no concelho	N.º professores entrevistados
1 – 4 anos (A)	3	3
5 – 7 anos (B)	5	3
8 – 14 anos (C)	5	3
15 – 22 anos (D)	3	3
23 – ≥ 31 anos (E)	12*	3
Totais	28	15

* Apenas neste conjunto surge um professor do sexo masculino.

É de referir que em todo o concelho, ao nível do 1º Ciclo, apenas havia um professor titular de turma do sexo masculino - facto que ilustra bem a elevada taxa de feminização neste nível de ensino -, razão pela qual decidimos realizar o estudo exclusivamente com professoras.

Os dados referentes às entrevistadas foram organizados tendo em consideração o modelo de análise da carreira docente, constituído por cinco etapas, proposto por Gonçalves (2000), o que possibilitou a definição do conjunto de professoras a considerar. Como se pode ver pelo Quadro I, o facto de em cada uma das etapas A e D se encontrarem apenas três docentes serviu de critério para a determinação do número de professoras a entrevistar, por etapa, fixando-se, assim, em 15 o seu total (3 por etapa).

No que a cada uma das etapas B, C e D se refere, para seleccionar as três respectivas docentes, atendemos aos seguintes critérios: professoras com maior número de anos no concelho de Mértola, como titulares de turma, em primeiro lugar, e, depois, facilidade de contacto e de disponibilidade para a realização das entrevistas.

De modo a garantir o anonimato das professoras que acederam a colaborar neste estudo, codificámos as suas identificações, pelo que a cada uma foi atribuído um código constituído por uma letra (de A a E) e um número (de 1 a 3), correspondendo a primeira a cada uma das etapas da carreira, de acordo com o modelo de análise usado e o número à ordem pela qual foram efectuadas as entrevistas, em relação a cada etapa (Quadro II).

Dando continuidade à caracterização das protagonistas deste estudo, é de referir que, no tocante à sua formação académica, à excepção de duas delas (D3 e E1), incluídas nas duas últimas etapas da carreira, todas as outras possuem licenciatura ou estão em vias de a obter, através da realização de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica.

Quadro II Caracterização do grupo de professoras

Código	Habitação Académica	Sexo	Idade (até Dez. 2001)		Tempo de serviço		Residência			Experiência profissional									
					Total (anos) (Anos completos de serviço até Dez. /01)	No concelho (anos) (Inclui o ano de 01/02)	No concelho	Em concelho limítrofe	No concelho, temporariamente*	Titular de turma	Prof. de apoio	Animação de Ludoteca	Ens. Recorrente (Coordenação)	Projecto de informática	Cargo de gestão**				
A1	Licenciatura	F	30	Méd.: 29	3	Méd.: 3	1	Méd.: 2			X	X	X						
A2	Licenciatura	F	28		4		1				X	X							
A3	Licenciatura	F	28		3		3			X		X							
B1	A completar lic.	F	29	Méd.: 35	6	Méd.: 6	5	Méd.: 4	X			X							
B2	Licenciatura	F	37		6		4			X		X							
B3	Licenciatura	F	40		6		3			X		X	X						
C1	A completar lic.	F	33	Méd.: 36	13	Méd.: 13	2	Méd.: 9		X		X	X						
C2	A completar lic.	F	37		14		14			X		X							
C3	A completar lic.	F	38		13		12			X		X		X					
D1	A completar lic.	F	39	Méd.: 41	16	Méd.: 15	14	Méd.: 11	X			X							
D2	A completar lic.	F	45		15		11			X		X							
D3	Bacharelato	F	40		15		7				X		X			X			
E1	Bacharelato	F	50	Méd.: 48	30	Méd.: 28	29	Méd.: 23	X			X					X		
E2	Licenciatura	F	49		29		29			X		X					X	X	
E3	A completar lic.	F	46		26		12			X		X							X

*Docentes com residência habitual noutra distrito, mas que, por circunstâncias de concurso de professores, residem temporariamente no concelho de Mértola. Em próximos concursos, o seu objectivo será a aproximação à sua zona geográfica de origem.

** Apenas foram considerados como cargos de gestão a função de Directora de Escola/Coordenadora de Pólo, em escolas com 3 ou mais lugares docentes, e a participação em Comissões Executivas de Agrupamentos de Escolas.

De destacar que o aumento da média do tempo de serviço no concelho, por etapa, que acompanha a tendência de nele fixar residência, aumenta à medida que se sucedem temporalmente as etapas da carreira, sendo, respectivamente de 2, 4, 9, 11 e 25.

Relativamente à experiência profissional, salienta-se o facto de todas as entrevistadas serem titulares de turma, o que, em termos de investigação, constitui um vector “unificador” das protagonistas do estudo, sendo estas docentes que, em princípio, estão melhor posicionadas para terem uma intervenção mais directa a nível de desenvolvimento curricular, comparativamente com as que exercem funções de apoio educativo ou outro tipo de tarefas.

5. Procedimentos metodológicos

Caracterizado o campo de estudo, torna-se necessário descrever os diferentes procedimentos metodológicos a que recorreremos, designadamente no que se refere à recolha, tratamento e análise dos dados.

5.1. Recolha dos dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista, na medida em que ela é a técnica que possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Dada a natureza e os objectivos do estudo e sendo nossa pretensão recolher informação transversal a todo o grupo de protagonistas, no sentido de tentar estabelecer padrões de perspectivas acerca do currículo, optámos pela entrevista semi-directiva, de sentido auto(biográfico) e de carácter retrospectivo, tomando como referência a estrutura proposta por Estrela (1986).

5.1.1. Preparação da entrevista

O guião da entrevista (Anexo II), com vista a precisar os domínios a considerar e os dados a recolher, foi construído em função dos objectivos do estudo e das questões que o enquadram, tendo a sua organização sido desdobrada em blocos temáticos, que, apesar de diferenciados, apresentam uma progressão entre si, em termos de processo de aprofundamento da verbalização das perspectivas das entrevistadas sobre o “tema” em análise.

O guião tem por tema “O currículo do 1º ciclo do Ensino Básico” e como objectivo geral “Conhecer as perspectivas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre o currículo”, tendo sido estruturado em cinco blocos, organizados do modo a seguir descrito.

Com o 1º bloco - “Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada” - pretendemos legitimar a entrevista e motivar as docentes entrevistadas, dando-lhes a conhecer o âmbito da entrevista, evidenciando a importância da sua colaboração para a consecução dos objectivos do presente trabalho e assegurando-lhe a confidencialidade das declarações prestadas, assim como o anonimato.

O 2º bloco - “Percurso profissional da entrevistada” - destinou-se, em termos genéricos, ao conhecimento dos percursos profissionais das protagonistas, com destaque para experiências que se tivessem revelado significativas para o seu desenvolvimento profissional.

A concepção do 3º bloco - “Práticas curriculares da entrevistada” - visou, de modo global, conhecer o protagonismo curricular das entrevistadas, designadamente através das suas práticas curriculares e do seu entendimento acerca da flexibilidade do currículo.

O 4º bloco - “Reflexão acerca das práticas curriculares” - centrou-se nas perspectivas das entrevistadas acerca da mudança, no sentido de uma prática curricular mais flexível.

No tocante ao 5º e último bloco - “Perspectivas sobre o currículo ao longo da carreira” - procurou-se conhecer as perspectivas das entrevistadas sobre o currículo, por referência às etapas da sua carreira profissional, tentando-se que explicitassem o modo como sentiram e viveram as questões curriculares, nomeadamente as suas mudanças.

Salienta-se, a terminar, a função orientadora do guião, entendido como um apoio ao entrevistador e não como um plano rigoroso de questões a seguir.

5.1.2. Realização das entrevistas

A realização das entrevistas regeu-se pelo cumprimento das normas respeitantes à ética da investigação, segundo a qual a participação dos sujeitos deve ser voluntária, devendo os mesmos ser informados acerca da natureza do estudo, assim como dos “deveres” que o seu envolvimento implica (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste modo, antes de cada entrevista, houve sempre um contacto pessoal com as professoras, para troca de impressões acerca dos objectivos do estudo e do tipo de entrevista a efectuar, para além da marcação da data, hora e local de realização da mesma. Nesse encontro prévio, foi ainda solicitada autorização para se efectuar o registo magnético das entrevistas, de modo possibilitar uma recolha completa e rigorosa dos dados.

É de salientar a disponibilidade e a colaboração evidenciadas por todas as professoras contactadas, condições indispensáveis para a realização do estudo.

A duração das entrevistas teve um tempo médio de aproximadamente 60 minutos, tendo sido realizadas, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, numa sala cedida pelo Agrupamento de Escolas do Concelho, em Mértola, nas salas de aula das entrevistadas ou, ainda, na residência das mesmas, em horário não lectivo.

As entrevistas foram conduzidas de forma a não cortar a palavra ou a induzir as respostas das entrevistadas, que abordaram livremente cada tema, de acordo com a questão colocada. Sempre que necessário, procurámos clarificar os quadros de referência utilizados pelas entrevistadas, conduzindo-as, através de perguntas de reforço, a esclarecer conceitos e situações. Para tal, muito contribuiu o primeiro conjunto de questões que se centrou nas respectivas biografias profissionais e que possibilitou a construção de um clima informal de conversação, que se manteve ao longo de todas as entrevistas.

Na realização da mesmas foi utilizada a estimulação da recordação, estratégia que visa levar o entrevistado a recordar-se de acontecimentos em que tomou parte e a referir o que pensava nesse momento, técnica que, segundo Pacheco (1995: 74), se ajusta ao “objectivo de estudar o modo como os professores tomam decisões e processam informação numa situação interactiva”.

Constatámos, a propósito, que as professoras gostaram de falar de si e das suas vivências profissionais.

Todas as entrevistas foram efectuadas no 1º período de lectivo do ano de 2001/02, entre o final do mês de Outubro e o início de Dezembro, tendo a maioria decorrido ao longo do mês de Novembro, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas.

Estrategicamente, considerámos que, em meados do 1º período, já deveriam ter sido definidas e estar a ser desenvolvidas todas as grandes opções curriculares para o ano lectivo em apreço, tanto a nível de turma, como a nível de escola, quer ainda no tocante a decisões curriculares partilhadas com outras entidades, designadamente no que se refere à implementação da reorganização curricular, generalizada a todas as escolas no ano lectivo de 2001/02, vertentes a considerar na recolha de dados.

5.2. Tratamento dos dados

A informação obtida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo, tendo como referente os princípios que Berelson (1952, cit. por Estrela, 1994: 455) lhe estabeleceu e que a perspectivamos como “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Apoiámo-nos também nas propostas de Bardin (1988), o que nos conduziu a um longo processo de redução de dados, no sentido de fazer emergir as unidades de discurso com significação para a pesquisa em causa.

No sentido de atribuição e/ou aprofundamento de significado e representatividade dos dados (Erickson, 1986), recorreremos, também, a alguns procedimentos estatísticos simples (contabilização de frequências e cálculo de médias e percentagens).

5.2.1. Elaboração dos protocolos das entrevistas

Após a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição integral, respeitando a totalidade do discurso das entrevistadas, mesmo as repetições, as pausas e as incongruências de sentido ou gramaticais (Anexo III-1.1).

Por razões de confidencialidade e anonimato, foram elididas todas as referências a locais ou pessoas que, de alguma maneira, pudessem contribuir para a identificação das entrevistadas.

Sempre que foi considerado necessário, para uma melhor contextualização das afirmações proferidas ou para clarificação de algum aspecto referenciado pelas entrevistadas, introduzimos notas de rodapé, para melhor entendimento de todo o discurso de cada entrevista.

De referir, também, que a seguir à elaboração dos protocolos, procedemos à “devolução”²² dos mesmos às professoras entrevistadas, para eventuais correcções ou clarificações, o que se constitui como um procedimento de validação fenomenológica da informação.

²² Somente não foi possível efectuar a devolução de um protocolo a uma entrevistada, em virtude de doença prolongada da mesma.

5.2.2. Do protocolo à categorização da informação

Após a elaboração dos protocolos, demos início à série de procedimentos que configuraram a análise de conteúdo das entrevistas.

Após a leitura flutuante dos protocolos das entrevistas, procedemos a um primeiro tratamento de cada entrevista, que consistiu em eliminar as questões e os segmentos de discurso que se distanciavam dos objectivos do estudo, procedimento que conduziu à constituição de um novo e mais reduzido *corpus* de informação.

De referir a necessidade de introduzir algumas frases ou simplesmente palavras, devidamente assinaladas em itálico e colocadas entre parêntesis rectos, de modo a contextualizar o discurso, sempre que os cortes efectuados no texto fizeram perder o sentido a alguns segmentos discursivos (Anexo III-1.2).

Na etapa seguinte, os segmentos discursivos obtidos foram divididos em unidades de análise, que foram numeradas, tendo em vista a sua posterior categorização.

Exceptuaram-se as unidades de significação úteis para a caracterização do grupo de professoras (sintetizada no Quadro II) e que completavam as informações recolhidas sobre o mesmo, na sede do Agrupamento de Escolas do Concelho.

Na definição das unidade de análise, ou seja, dos segmentos de texto a tomar como unidades de significação, foi considerada a proposição, no sentido que lhe é atribuído por d` Unrug (1974: 167, cit. por Estrela, 1994: 455), e que corresponde a “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma uma frase ou um elemento de frase que tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos”.

Após todo este processo de “decantação” relativo à emergência das unidades de significação, construímos uma primeira grelha de categorização da informação, composta pelas categorias e subcategorias emergentes da análise das entrevistas (Anexo III-1.4).

Seguidamente, procedemos à categorização propriamente dita das unidades de significação numeradas, através da sua distribuição pelos temas, categorias e subcategorias definidos, tendo em consideração que a categorização corresponde, segundo Bardin (1988:117), a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”.

Assinale-se que, algumas vezes, para poder clarificar o sentido de uma unidade de significação tivemos de recorrer ao contexto de desenvolvimento da própria entrevista, dado que as unidades de contexto consideradas nem sempre se revelaram adequadas.

De notar que a grelha de categorização (Quadro III) veio a sofrer sucessivas reformulações, à medida que íamos procedendo ao processo de categorização.

Ainda no tocante à definição das categorias e subcategorias tivemos a preocupação de que a mesma se sujeitasse a critérios de coerência, exaustividade, homogeneidade e exclusividade recíproca, de acordo com o advogado por Estrela (1986). Em relação à respectiva validação recorri ao “método dos juízes”, através de um processo de confrontação entre os diversos indicadores, tal como é previsto por Bardin (1988), tendo solicitado a um perito que fizesse a validação externa de todo o processo.

O tratamento dos dados finalizou com a construção de quadros temáticos gerais de comparação de dados, relativos à totalidade das entrevistas, ordenadas de acordo com o modelo de análise considerado, que assinalam e sintetizam o número de respostas obtidas por cada unidade de significação, relativas às subcategorias encontradas, dentro de cada categoria e tema (Anexo IV).

Quadro III
Grelha de categorização dos dados
Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo

Temas	Categorias/subcategorias
1. Formação contínua	1.1. Cursos/acções de formação ► 1.Quantidade 2.Áreas abrangidas 3. Importância atribuída 1.2. Autoformação
2. Exp. mais significativas do percurso profissional	2.1. Trabalho individual desenvolvido com os alunos 2.2. Trabalho desenvolvido com outros colegas 2.3. Trabalho desenvolvido com colegas, sob proposta de outra entidade 2.4. Trabalho desenvolvido com superiores hierárquicos/orientadores de estágio
3. Prática curricular	3.1. Referenciais de desenvolvimento curricular ► 1. Currículo nacional 2. Vivências dos alunos 3. Rotinas de trabalho adquiridas 3.2. Parceiros curriculares ► 1. Directos 2. Outros professores 3.3. Trabalho individual do professor ► 1. Áreas mais valorizadas 2. Áreas menos valorizadas 3. Modo de planificar 4. Periodicidade da planificação 3.4. Estratégias de trabalho 3.5. Modalidades de trabalho 3.6. Recursos utilizados ► 1. Uso de manuais escolares 2. Outros recursos utilizados 3.7. Trabalho definido com os parceiros curriculares ► 1. Objectivos 2. Áreas mais valorizadas 3. Periodicidade 3.8. Formas de colaboração com os parceiros curriculares ► 1. Parceiros curriculares directos 2. Entidades que desenvolvem projectos locais
4. Envolvimento na reorganização curricular	4.1. Práticas de flexibilidade curricular ► 1. Procura de materiais mais adequados 2. Organização temática 3. Utilização de práticas diferenciadas 4. Agrupamento de alunos 5. Utilização de outros espaços de aula 4.2. Atitude face ao apelo de flexibilização curricular 4.3. Atitude face aos novos documentos de trabalho ► 1. Competências definidas 2. Projecto Curricular de Escola 3. Projecto Curricular de Turma 4.4. Atitude face às novas áreas não disciplinares ► 1. Inovação face às práticas dos professores 2. Repercussão na prática 4.5. Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares ► 1. Estudo Acompanhado 2. Formação Cívica 3. Área de Projecto 4.6. Necessidades de mudança manifestadas ► 1. Recursos nas escolas 2. Prática pedagógica
5. Práticas de avaliação	5.1. Avaliação efectuada individualmente pelo professor ► 1. Modo de avaliar 2. Periodicidade 3. Critérios utilizados 5.2. Avaliação efectuada com os alunos ► 1. Modo de avaliar 2. Periodicidade 3. Critérios utilizados 5.3. Avaliação efectuada com os colegas ► 1. Modo de avaliar 2. Periodicidade 3. Critérios utilizados 5.4. Avaliação efectuada com as outras entidades ► 1. Modo de avaliar 2. Periodicidade 3. Critérios utilizados 5.5. Avaliação efectuada com os encarregados de educação ► 1. Modo de avaliar 2. Periodicidade
6. Dificuldades/ /problemas sentidos	6.1. Meio envolvente à escola 6.2. Prática pedagógica 6.3. Alunos ► 1. Alunos com vivências limitadas 2. Alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem 6.4. Trabalho conjunto com os colegas 6.5. Encarregados de educação 6.6. Falta de formação 6.7. Recursos ► 1. Materiais 2. Humanos 6.8. Reorganização curricular ► 1. Quantidade de inovações 2. Indefinição de projectos 3. Flexibilidade curricular 4. Morosidade 5. Gestão do tempo 6.9. Relação entre a escola e entidades locais 6.10. Aspectos de continuidade
7. Facilidades sentidas	7.1. Meio envolvente à escola 7.2. Alunos ► 1. Participação na definição/organização das actividades 2. Participação nas actividades desenvolvidas 3. Interesse por actividades conjuntas com outras turmas/escola 7.3. Colegas ► 1. Trabalho conjunto 2. Troca de experiências/materiais 7.4. Encarregados de educação 7.5. Formação 7.6. Recursos 7.7. Inexistência de horários pré-determinados 7.8. Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais 7.9. Reorganização curricular 7.10. Aspectos de continuidade
8. Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira	8.1. Início da carreira ► 1. Vivências 2. Prática pedagógica 8.2. Momento actual ► 1. Vivências de cariz positivo 2. Vivências de cariz negativo 8.3. Momentos considerados de mudança na sua prática ► 1. Identificação 2. Razões atribuídas 3. Aspectos mudados na sua prática 4. Aspectos mudados nos alunos 5. Reflexão sobre as mudanças ao longo da carreira 8.4. Expectativas profissionais futuras

5.3. Análise interpretativa dos dados

A partir dos quadros gerais comparativos, foram elaborados outros mais sistematizados, que especificam, por categorias e subcategorias as frequências das unidades de sentido, assim como o número de entrevistas correspondente a cada uma e as respectivas percentagens, que servirão de base à análise interpretativa dos dados, que constituirá o capítulo seguinte deste trabalho.

Os dados foram analisados de acordo com as categorias já mencionadas e tendo em atenção as frequências obtidas, primeiramente numa perspectiva mais global e, depois, em função das eventuais diferenças, tomadas como referente as cinco etapas da carreira consideradas.

A análise interpretativa dos dados foi ilustrada e consubstanciada com citações retiradas das entrevistas, procedimento característico de uma investigação de cariz qualitativo e descritivo, dado que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 48-49), os investigadores qualitativos procuram “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”, uma vez que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados, como para a disseminação dos resultados”.

Em termos genéricos, procurámos seguir o modelo interactivo de análise de dados, concebido por Huberman e Miles (1991; 1994, cit. por Gonçalves, 2000: 153-157), segundo o qual a análise qualitativa é encarada como um processo interactivo e cíclico, que pode ser continuamente aperfeiçoado e aprofundado, e onde as etapas que lhe correspondem possuem uma teia de ligações que as mantém interrelacionadas, configurando um *círculo hermenêutico*.

De modo mais concreto, esta análise qualitativa abarca três subprocessos que se encontram inter-relacionados: a “redução dos dados”, que nesta pesquisa corresponde à

análise de conteúdo efectuada às entrevistas; a “apresentação” ou “organização dos dados”, que equivale, nesta investigação, a todo o processo de (re)construção dos quadros que constam dos anexos deste trabalho e também dos que estão contemplados no capítulo seguinte; e a “interpretação/verificação das conclusões”, que, no presente trabalho, diz mais respeito à última parte da análise interpretativa dos dados e à análise dos “resultados” obtidos.

Refira-se, por fim, que, para esta análise, recorreremos também a procedimentos de “triangulação metodológica”, na acepção de “comparação e cruzamento de dados em situações diferentes, no contexto do mesmo método” (Gonçalves, 2000: 176), de modo a aceder às perspectivas sobre o currículo relativas ao conjunto de protagonistas deste estudo.

Capítulo V

Apresentação e análise interpretativa dos dados

1. Introdução

O presente capítulo é constituído pela apresentação e análise interpretativa dos dados, que será efectuada de acordo com as oito categorias temáticas emergentes do discurso das entrevistadas e por referência às cinco etapas das respectivas carreiras.

A análise interpretativa será, pois, realizada em duas vertentes: a primeira, em que se procura caracterizar, em termos globais, as perspectivas curriculares das protagonistas do estudo; e a segunda, em que se visa evidenciar as diferenças entre as respectivas perspectivas, de acordo com as diferentes etapas de desenvolvimento profissional em que as entrevistadas se situam, designadas pelas letras A a E.

Os dados em análise estão sistematizados em tabelas e os indicadores que consubstanciam as categorias e subcategorias de cada tema são apresentados por ordem decrescente do seu peso percentual, à excepção dos que se referem a unidades temporais, que serão apresentados, por ordem crescente.

Refira-se, ainda, que a análise dos dois primeiros temas será efectuada de modo bastante genérico e sem transcrições do discurso das entrevistadas, dada a restrição do número de páginas deste trabalho e por serem as menos directamente relacionadas com o desenvolvimento do currículo, estando o seu interesse relacionado, essencialmente, com a confirmação do realce atribuído a alguns aspectos evidenciados pelos restantes temas.

2. Formação contínua

O tema “Formação contínua” compreende duas categorias (cursos/acções de formação e auto-formação), delas relevando, por mais expressiva, em termos de valores

frequenciais, a que está relacionada com a vertente mais formal da formação, isto é, a que se refere aos cursos/acções de formação (Anexo V-1 e Quadro IV).

Quadro IV
Formação Contínua

		A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
Cursos/acções de formação	- Quantidade -									
	"Já fiz muitas acções de formação"	1	5	4	5	5	20	16,4	11	73,3
	"Fiz algumas acções de formação"	2		1	1		4	3,3	3	20,0
		3	5	5	6	5	24	19,7	---	---
	- Áreas de formação -									
	"Formação geral – 1º ciclo (Complemento de formação)"		1	3	2	3	9	7,4	8	53,3
	"Novas tecnologias"	1	2	1	2	3	9	7,4	5	33,3
	"Expressão Plástica"			3	1	1	5	4,1	4	26,7
	"Estudo do Meio"	3	1	1			5	4,1	3	20,0
	"Problemática do mundo rural"			2	2		4	3,3	2	13,3
	"Língua Portuguesa"					2	2	1,6	2	13,3
	"Expressão Dramática"			2		2	2	1,6	2	13,3
	"Necessidades educativas especiais"		2				2	1,6	1	6,7
	"Elaboração de projectos educativos"		1				1	0,8	1	6,7
	"Educação sexual"		1				1	0,8	1	6,7
	"Prevenção das toxicodependências"		1				1	0,8	1	6,7
	"Matemática"				1		1	0,8	1	6,7
		4	9	10	8	11	42	34,3	---	---
	-Importância atribuída -									
	"A acção influenciou a prática"	3	6	6	4	2	21	17,2	11	73,3
	"O Complemento é muito teórico"			11	1		12	9,8	4	26,7
	"O Complemento não alterou a minha prática"			3	1		4	3,3	3	20,0
	"O Complemento permite progredir na carreira"			4			4	3,3	2	13,3
	"O Complemento melhorou a minha prática a nível da L. Portuguesa"				1	3	4	3,3	2	13,3
	"Aprendi coisas novas na acção de formação"	1	1				2	1,6	2	13,3
	"Gostei de fazer a acção de formação"		1	1			2	1,6	2	13,3
	"Aprendi muito com o Complemento"					3	3	2,5	1	6,7
"O Complemento trouxe-me fundamentação para coisas que eu já fazia"					2	2	1,6	1	6,7	
"O Complemento teve uma componente prática"					2	2	1,6	1	6,7	
	4	8	25	7	12	56	45,8	---	---	
Total categoria	11	22	40	21	28	122	100,0	---	---	
Auto- - formação	"Tento descobrir através de colegas"	5	4	1		1	11	26,1	7	46,7
	"Pesquisa na internet"	2	3	2		1	8	19,0	7	46,7
	"Faço leituras"	1	5	4	2		12	28,6	6	40,0
	"Participação no Movimento da Escola Moderna (M.E.M.)"		1			8	9	21,4	2	13,3
	"Consulta a legislação"		1		1		2	4,8	2	13,3
	Total categoria	8	14	7	3	10	42	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes; N= 15.

Outro aspecto, que julgamos merecer destaque, é o facto do indicador “elaboração de projectos educativos”(“áreas de formação”), ter uma visibilidade bastante reduzida, o que justificará que se questione a importância que os professores atribuem, no actual contexto educativo, à necessidade de afirmação de um seu maior protagonismo curricular.

Também as áreas da “Língua Portuguesa” e da “Matemática” surgem com um número de referências muito baixo, apesar de constituírem áreas afectadas por um mais vincado insucesso escolar.

Se centrarmos a atenção na distribuição das unidades de sentido pelas diversas etapas, verifica-se que “novas tecnologias” constitui o único indicador da respectiva subcategoria que é transversal a todas as fases da carreira, o pode ser indiciador da vontade de utilização das mesmas na sala de aula, o que corresponde a uma necessidade actual.

Na componente não formal da formação (“auto-formação”) é enfatizada a valorização dos colegas no processo de formação, com maior destaque nas duas primeiras etapas da carreira, o que nos pode levar a admitir que nos primeiros anos de serviço a formação contínua se poderia centrar em processos de supervisão entre professores, de modo a aproveitar as interacções que se estabelecem entre eles.

3. Experiências mais significativas do percurso profissional

Este segundo tema foi o que, no conjunto do estudo, alcançou menor expressão, sendo composto por quatro categorias: a primeira relativa ao trabalho individual das professoras e as três restantes a trabalhos efectuados conjuntamente com outros agentes educativos (Anexo V-2 e Quadro V).

O pouco relevo atribuído a este tema no seu todo, a par da ênfase colocada no trabalho desenvolvido em conjunto com colegas, superiores hierárquicos ou outras entidades, pode indiciar alguma passividade, por parte das entrevistadas, em relação à concepção de projectos curriculares individuais, o que vai ao encontro do que, a propósito da categoria anterior, já salientámos.

Outro aspecto digno de destaque é valorização dada à área do Estudo do Meio, quer no trabalho com os colegas, quer no desenvolvimento de projectos conjuntos com outras entidades, sendo de referir que esta mesma área já tinha tido merecido algum destaque, no primeiro tema (Quadro IV), ao afirmar-se como uma das áreas mais privilegiadas nos cursos/acções de formação frequentados pelas professoras.

Quadro V
Experiências mais significativas do percurso profissional

	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
Trabalho desenvolvido com os alunos									
<i>"Trabalho que abarcou várias áreas"</i>	1		3			4	66,7	2	13,3
<i>"É enriquecedor trabalhar com crianças de meios diferentes"</i>	1				1	2	33,3	2	13,3
Total categoria	2	0	3	0	1	6	100,0	---	---
Trabalho desenvolvido com outros colegas									
<i>"Foi um trabalho sobre o meio"</i>		1	2			3	23,0	2	13,3
<i>"Tive uma colega que me ajudou muito"</i>		5				5	38,5	1	6,7
<i>"O contacto com colegas diferentes ajuda o nosso trabalho"</i>		5				5	38,5	1	6,7
Total categoria	0	11	2	0	0	13	100,0	---	---
Trabalho desenvolvido com colegas sob proposta de outra entidade									
<i>"O projecto era relacionado com o meio dos alunos"</i>	1	1	2	1		5	45,5	4	26,7
<i>"Foi o projecto das Escolas Isoladas"</i>			4			4	36,4	1	6,7
<i>"O projecto desenvolvia-se em torno das novas tecnologias"</i>					2	2	18,2	1	6,7
Total categoria	1	1	6	1	2	11	100,0	---	---
Trabalho desenvolvido com superiores hierárquicos/orientadores de estágio									
<i>"Foi a Feira das Escolas"</i>				5	6	11	57,9	2	13,3
<i>"Aprendi muito com eles"</i>				3	1	4	21,1	2	13,3
<i>"Aprendi muito com a minha orientadora de estágio"</i>	4					4	21,1	1	6,7
Total categoria	4	0	0	8	7	19	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes; N= 5.

4. Prática curricular

O tema "Prática curricular" compreende oito categorias que se podem agrupar segundo dizem respeito ao trabalho realizado individualmente pelas entrevistadas ou ao que as mesmas desenvolvem com outros parceiros educativos, em termos de desenvolvimento curricular (Anexo V-3).

De salientar que este foi o tema que obteve o número mais elevado de unidades de sentido, sobretudo no que ao trabalho com outros parceiros educativos diz respeito, sendo 163 as unidades de sentido que correspondem às categorias que se reportam ao trabalho

individual, e superiores a 200, em cada caso, as que constituem duas categorias que dizem respeito àquela segunda dimensão.

4.1. Referenciais de desenvolvimento curricular

A categoria “referenciais de desenvolvimento curricular” é composta por três subcategorias, de que se destacam duas: “currículo nacional” e “vivências dos alunos”, com 34,1% e 48,2%, respectivamente, do total de unidades de sentido da categoria.

Quadro VI - A
Prática curricular
Referenciais de desenvolvimento curricular - Currículo nacional

Referenciais de desenvolvimento curricular - Currículo nacional -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Oriento-me pelo programa”	5	3	5	5	3	21	9,6	13	86,7
“Consulto alguns manuais escolares”	3	8	1	12		24	9,1	8	53,3
“Há um programa para dar”	5	2	1	3	2	13	5,9	8	53,3
“Há a preocupação das provas de aferição”	2	3	2	10		17	7,7	6	40,0
“Quero que consigam atingir os objectivos definidos”	1	4		2	2	9	4,1	4	26,7
“Quero que os alunos desenvolvem ao máximo as suas capacidades”	1	2			3	6	2,7	3	20,0
“Quero que os alunos consigam utilizar os conhecimentos”	1			4		5	2,3	2	13,3
“Quero que eles estejam satisfeitos na escola”	2					2	0,9	1	6,7
“Há um currículo”	1					1	0,5	1	6,7
“Tomo em atenção as competências”					1	1	0,5	1	6,7
Total	21	22	9	36	11	99	34,1	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 9,9$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 220; $\bar{X} = 12,9$).

À subcategoria “currículo nacional”, com um somatório parcial de $\Sigma=99$, correspondem 10 indicadores (Quadro VI-A), dos quais somente 4 apresentam frequências superiores ao valor da sua média (9,9), assim como da média da categoria (12,9).

De entre eles, destaca-se a atenção atribuída ao programa, presente em dois dos indicadores de maior expressão relativa: “oriento-me pelo programa”, com 21 unidades de sentido, expressas por 13 entrevistadas (correspondentes aos valores percentuais de 9,6% e 86,7%, respectivamente) e “há um programa para dar”, composto por 13 unidades de sentido, proferidas por 8 entrevistadas (equivalentes, num e noutro caso, a 5,9% e 53,3%).

Do conjunto de indicadores de maior peso percentual, o mais significativo, com 24 unidades de sentido (9,1%), relativas a 8 entrevistadas (53,3%), é “consulta alguns manuais escolares”, que traduz a ideia, embora errónea, de que os manuais reflectem fielmente o programa nacional, tal como é expresso nestas palavras de uma das entrevistadas:

(...) a planificação que faço é, fundamentalmente, o programa (...) e tem que se dar uma olhadela para a sequência... para a sequência do livro... (...) a sequência dos temas é uma ajuda.. (...) No livrinho as coisas estão ordenadas e bem apresentadas... é muito bom (...) e... tento, tento seguir... (B2)

Outras das vertentes que as professoras entrevistadas evidenciaram como estruturante da sua prática configura-se nas provas de aferição, expressa por 6 delas (40%), em 17 unidades de sentido (7,7%), que compõem o indicador “há a preocupação das provas de aferição” e que uma delas verbaliza do seguinte modo:

(...) também há agora as avaliações do 4º ano, há as provas de aferição (...) e os miúdos já estão preocupadíssimos com elas e ainda estamos no início do ano. (...) (A2)

Dos restantes indicadores, com valores abaixo das médias, quer da subcategoria, quer da categoria, dois deles parecem também remeter-nos para o cumprimento do programa: “quero que os alunos consigam atingir os objectivos definidos”, com 9 unidades de sentido (4,1%), relativas a 4 entrevistadas (26,7%) e “há um currículo”, com apenas 1 unidade de sentido (0,5%), proferida por 1 respondente (6,7%).

Três outros indicadores focalizam a sua atenção nos alunos: “quero que os alunos desenvolvam ao máximo as suas capacidades”, com 6 unidades de sentido (2,7%), devidas a 3 das entrevistadas (20%); “quero que os alunos consigam utilizar os conhecimentos”, com 5 unidades de sentido (2,3%), atribuídas a 2 respondentes (13,3%); e “quero que eles estejam satisfeitos na escola”, com 2 unidades de sentido (0,9%), proferidas por 1 entrevistada (6,7%). Corroboram o que afirmámos, os três extractos seguintes:

(...) de uma forma geral a preocupação... maior é desenvolver ao máximo as capacidades das crianças...(E2)

(...) para que consigam perceber e utilizar... [os conhecimentos] (...) (A2)

(...) a minha primeira preocupação nos miúdos é... (...) que eles gostem de ir à escola... (...) gosto que eles estejam bem, se sintam à vontade... (...) (A1)

Por último, saliente-se que, nesta subcategoria, há somente 1 unidade de sentido (0,5%) que faz referência às competências, expressa pelo indicador: “tomo em atenção as competências” (1 entrevistada ou 6,7%). Tal circunstância pode, eventualmente, querer significar que as entrevistadas atribuem pouca importância às competências definidas no âmbito da reorganização curricular, generalizada no ano de 2001/02 (Quadro XVI-A).

Em termos de etapas da carreira, é de realçar que os dois indicadores que fazem uma menção clara ao programa (“oriento-me pelo programa” e “há um programa para dar”), são os únicos que figuram em todas elas, especialmente o último, o que pode querer indicar a assunção, por parte das protagonistas do estudo, de um papel de mera aplicação do currículo.

A subcategoria “vivências dos alunos”, com 4 indicadores e um somatório parcial de frequências de $\Sigma = 106$, é a que mereceu maior ênfase das entrevistadas (Quadro VI - B).

Quadro VI - B
Prática curricular
Referenciais de desenvolvimento curricular - Vivências dos alunos

Referenciais de desenvolvimento curricular - Vivências dos alunos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Tenho em atenção o meio dos alunos”	7	14	4	6		31	14,1	10	66,7
“Trabalho de acordo com os alunos que tenho”	16	12	2	6		36	16,4	9	60,0
“Tenho que conhecer as vivências, os hábitos dos alunos”	8	6	1	1	3	19	8,4	9	60,0
“Sempre que possível aproveito a participação dos alunos”	7	2	3	3	5	20	9,1	8	53,3
Total	38	34	10	16	8	106	48,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 26,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 220; $\bar{X} = 12,9$).

A média desta subcategoria ($\bar{X} = 26,5$) situa-se bastante acima da média da categoria ($\bar{X} = 12,9$), sendo de realçar que os seus indicadores estão presentes no discurso de mais de 53% das entrevistas. Especificando, dois desses indicadores remetem para a importância que as protagonistas do estudo atribuem ao meio geográfico, social e cultural dos alunos: “tenho em atenção o meio dos alunos” (31 unidades de sentido ou 14,1%, referentes a 66,7% das entrevistadas, ou seja 13); e “tenho que conhecer as vivências, os

hábitos dos alunos”, com 19 unidades de sentido (8,4%), devidas a 60% das professoras, ou seja 9. Esta preocupação com o “meio” dos alunos é patente nestes excertos de duas entrevistas, que a seguir se transcrevem:

(...) Se nós tentarmos... “Estamos num meio, o que é que interessa para este meio?”... adequar o currículo... porque temos mesmo de pensar que estes miúdos não são nada como os miúdos de outro meio... (...) (A1)

(...) pego naquilo que eles me trazem, nas suas vivências...(...) (B2)

Os outros dois indicadores: “trabalho de acordo com os alunos que tenho”, constituído por 36 unidades de sentido (16,4%), relativas a 9 respondentes (60%), e “sempre que possível aproveito a participação dos alunos”, correspondendo a 20 unidades de sentido, referentes ao discurso de 8 entrevistadas (53,3%), seguem o sentido dos anteriores, mas centram-se mais nas características dos alunos, tal como se pode depreender destas afirmações:

(...) quando faço as planificações, tento-me lembrar para quem estou a fazer as planificações (...) uma coisa pode dar resultado com uns miúdos e não dar com outros! (...) (A1)

Em relação às diferentes etapas da carreira, à excepção da D, parece verificar-se uma tendência de sentido decrescente quanto à importância atribuída às vivências dos alunos ao longo das mesmas, no decurso da carreira, salvo, entre os 15 e os 22 anos de serviço.

A subcategoria “rotinas de trabalho adquiridas” é a que detém um menor peso, em termos percentuais, na categoria “referenciais de desenvolvimento curricular”, com um somatório parcial de $\Sigma = 15$, correspondente a 6,9% da categoria (Quadro VI - C), traduzindo, no entanto, alguma contradição, relativamente à subcategoria anterior.

De facto, as unidades de sentido dos seus três indicadores concentram-se mais nas etapas A e B da carreira, especialmente na primeira, o que pode denotar alguma tendência para uma maior passividade, em termos de desenvolvimento curricular, o que contradiz a importância que as entrevistadas atribuíram às vivências dos alunos ou traduzirá um sentimento de insegurança, dada a sua inexperience no início da carreira.

Quadro VI - C
Prática curricular

Referenciais de desenvolvimento curricular - Rotinas de trabalho adquiridas

Referenciais de desenvolvimento curricular - Rotinas de trabalho adquiridas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“É uma prática que já vem dos anos anteriores”</i>	3	1		5		9	4,1	5	33,3
<i>“Tenho uma ideia daquilo que quero fazer”</i>	2	1				3	1,4	3	20,0
<i>“Tenho trabalhado as áreas habituais”</i>	3					3	1,4	1	6,7
Total	8	2	0	5	0	15	6,9	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 220; $\bar{X} = 12,9$).

O indicador de maior peso, nesta subcategoria, “é uma prática que já vem dos anos anteriores”, com 9 unidades de sentido (4,1%), relativo a 5 entrevistadas (33,3%), está presente nas etapas A, B e C.

Os outros dois indicadores: “tenho uma ideia daquilo que quero fazer” e “tenho trabalhado as áreas habituais” representam, cada um deles, 3 unidades de sentido (1,4%), sendo o primeiro relativo a 3 entrevistas (20%) de professoras que se encontram nas duas primeiras etapas e o outro referente a 1 entrevista (6,7%) da etapa A. Um e outro podem ser ilustrados pelos seguintes excertos:

(...) Uma pessoa já tem mais ou menos a ideia daquilo que quer fazer com eles (...) E vai tentando trabalhar na medida do possível (...) (A2)

(...) tenho estado a trabalhar (...) naquelas áreas mais vulgares (...) (A2)

4.2. Parceiros curriculares

O conjunto dos diferentes parceiros curriculares, entendidos estes como pessoas ou entidades que colaboram e/ou têm influência no trabalho do professor, definiu-se como uma das categorias de análise, representando um somatório de $\Sigma = 155$, o que equivale a 10,8% do tema “Prática curricular”.

Esta categoria é constituída por duas subcategorias: uma relativa aos parceiros mais directos (colegas, alunos e encarregados de educação), com 86 unidades de sentido, correspondentes a 55,5% da categoria; outra referente a entidades locais ou que desenvolvem projectos de âmbito local e que trabalham com os professores, que atingiu 69 unidades de sentido, que representam 44,5% da mesma.

Na subcategoria “parceiros curriculares - directos”, três dos quatro indicadores apresentam uma média bastante superior à da categoria ($\bar{X} = 10,3$), sendo dois referentes aos colegas e o outro relativo aos alunos. O indicador que obteve uma média inferior à da categoria ($\bar{X} = 10$) diz respeito aos encarregados de educação (Quadro VII - A).

Quadro VII - A
Prática curricular
Parceiros curriculares - Directos

Parceiros curriculares - Directos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“ <i>Procuro trabalhar em conjunto com outros colegas</i> ”	8	3	3	3	5	22	14,2	13	86,7
“ <i>Temos projectos conjuntos com outras turmas/escolas</i> ”		7	8	4	7	26	16,8	11	73,3
“ <i>Gosto que sejam os alunos a propor</i> ”	8	6	2	3	9	28	18,1	7	46,7
“ <i>Procuro a colaboração dos pais</i> ”		7		1	2	10	6,5	5	33,3
Total	16	23	13	11	23	86	55,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 21,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 155).

Mais concretamente, “procuro trabalhar em conjunto com outros colegas”, com 22 unidades de sentido (14,2%) e “temos projectos conjuntos com outras turmas/escolas”, com 26 unidades de sentido (18,8%) foram os indicadores que se ficaram a dever a um maior número de respondentes, 13 (86,7%) e 11 (73,3%), respectivamente, e que os seguintes excertos de duas entrevistas documentam:

(...) *Tenho trabalhado em parceria com outros colegas (...)* (C1)

(...) *foi tudo organizado pelas escolas... juntámo-nos e combinámos...* (D3)

De realçar que a importância que as entrevistadas atribuíram ao trabalho com os colegas, tanto da própria escola, como de outras escolas (dentro do mesmo Conselho de Docentes) vai ao encontro da valorização, já referida, do trabalho de grupo.

De entre os parceiros apontados, salientam-se os alunos, a que se refere o indicador “gosto que sejam os alunos a propor”, que apresenta o mais elevado número de unidades de sentido (28, correspondentes a 18,1% do total, devidas a 7 entrevistas, ou 46,7%). Vejamos como uma das entrevistadas exprime o protagonismo atribuído aos alunos:

(...) *costumo aproveitar sempre aquilo que eles [os alunos] querem, desde que seja possível, claro está, desde que não seja uma coisa que venha fora do contexto, eu costumo tentar aproveitar ao máximo... (...)* eu parto sempre do que é que eles querem (...) (A2)

O indicador menos significativo, em termos de peso percentual, é o que se refere aos encarregados de educação: “procuro a colaboração dos pais”, que é contemplado apenas no discurso de 5 entrevistadas (33,3%), em 10 unidades de sentido (6,5%), o que parece evidenciar a existência, ainda, de um certo divórcio entre a escola e as famílias.

Em relação às diferentes etapas da carreira, é de referir que o indicador “procuro trabalhar em conjunto com outros colegas”, contempla todas elas, mas com um maior peso percentual, em termos de unidades de sentido, na primeira. Pelo contrário, o segundo indicador: “temos projectos conjuntos com outras turmas/escolas” não se encontra presente nas entrevistas das protagonistas da etapa A, mas está contemplado em todas as outras, sem, no entanto, traduzir uma tendência definida no sentido do aumento ou da diminuição da sua importância ao longo da carreira. A sua ausência na primeira etapa pode dever-se à situação de instabilidade profissional, devida às colocações, traduzida numa não continuidade de trabalho e permanência na mesma escola (Quadro XXXIV), situação que dificulta o estabelecimento de interações com outras escolas.

O indicador referente aos alunos perpassa todas as etapas, o que é revelador da importância que as entrevistadas lhe atribuem, mas os valores frequenciais são oscilantes de etapa para etapa, pelo que não se desenha um sentido de uma maior ou menor valorização, ao longo das mesmas.

O indicador referente aos encarregados de educação encontra-se presente em três das etapas, entre as quais as duas últimas.

De salientar a ausência de referências a “outros” possíveis parceiros, tais como psicólogos, por exemplo, o que indicará a sua fraca influência no trabalho desenvolvido pelas entrevistadas, pelo que não é de estranhar que, embora com uma expressão muito pequena, a falta destes profissionais é referida como uma das dificuldades, no que concerne a recursos humanos (Quadro XXXI-B).

Os “outros parceiros”, com os quais as entrevistadas assumiram que mantêm uma colaboração mais ou menos regular, são muito diversificados e referem-se tanto a entidades de âmbito concelhio, como a outras mais abrangentes, mas que desenvolvem projectos localmente. Esta subcategoria representa 44,5% das unidades de sentido da categoria em análise, correspondentes a uma frequência parcial acumulada de 69 unidades, e compreende um número muito maior de indicadores que a anterior (Quadro VII - B).

Quadro VII - B
Prática curricular
Parceiros curriculares - Outros

Parceiros curriculares - Outros -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Temos a colaboração da Câmara Municipal”	1	2	1	5	4	13	8,4	7	46,7
“Fazemos trabalhos com a A.D.P.M.”		1	3	1	7	12	7,7	7	46,7
“Estamos a fazer um trabalho com o I.C.E.”	4	1	1	6		12	7,7	6	40,0
“Colaboramos com a Biblioteca Municipal”			3	1	4	8	5,2	5	33,3
“Trabalhamos com a Ludoteca”	1		3	4		7	4,5	5	33,3
“Temos trabalhos com a Oficina da Criança”			4		2	6	3,9	4	26,7
“Trabalhamos com o Campo Arqueológico”			2		2	4	2,6	3	20,0
“Participámos no Projecto Nónio (Escola Superior de Educação)”				2	1	3	1,9	2	13,3
“Colaboramos com o Centro de Saúde”		1	1			2	1,3	2	13,3
“Trabalhamos com a Mediateca”		1				1	0,6	1	6,7
“Trabalhamos com o Centro de Ocupação de Tempos Livres”		1				1	0,6	1	6,7
Total	6	7	18	18	20	69	44,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 6,2 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 155; \bar{X} = 10,3).

Dos seus 10 indicadores, três apresentam valores superiores à média da categoria (\bar{X} = 10,3): “temos a colaboração da Câmara Municipal”, com 13 unidades de sentido (8,4%), relativas a 7 entrevistadas (46,7%), “fazemos trabalhos com a A.D.P.M.” e “estamos a fazer um trabalho com o I.C.E.”, ambos com 12 unidades de sentido cada um (7,7%), correspondentes a 7 e 6 entrevistadas, ou seja, 46,7% e 40%, respectivamente. Os excertos seguintes dão sentido ao que acabámos de afirmar:

(...) *com a Câmara também...* [colaboramos] (...) **(A3)**

(...) *sobretudo com a A.D.P.M. (...) já estive envolvida em vários...* **(E2)**

(...) *Estamos a fazer um trabalho a nível de núcleo com o I.C.E....* (...) **(A2)**

Vêm em seguida os indicadores: “colaboramos com a Biblioteca Municipal” e “trabalhamos com a Ludoteca”, ambos resultantes de 5 entrevistas (33,3%, em cada

caso), constituídos por 8 e 7 unidades de sentido, equivalentes a 5,2% e 4,5%, respectivamente.

Atentemos, por último, num conjunto de indicadores que se reportam a várias entidades com as quais a escola colabora e que, a julgar pelas unidades de sentido que obtiveram e pelos números de respondentes que os referiram assumem uma menor importância para as mesmas. São eles: “temos trabalhos com a Oficina da Criança”, com 6 unidades de sentido (3,9%), relativas a 4 respondentes (26,7%); “trabalhamos com o Campo Arqueológico”, com 3 unidades de sentido (1,9%), proferidas por 3 das entrevistadas (20%); “participámos no Projecto Nónio - Escola Superior de Educação” e “colaboramos com o Centro de Saúde”, referentes a 2 entrevistadas cada um, com 3 (1,9%) e 2 (1,3%) unidades de sentido, respectivamente; “trabalhamos com a Mediateca” e “trabalhamos com o Centro de Ocupação de Tempos Livres”, ambos com 1 unidade de sentido (0,6%), referente, cada um deles, a 1 entrevistada(6,7%).

Focalizando a análise nas etapas do percurso profissional, parece-nos ser de sublinhar que as professoras que se encontram nas duas primeiras etapas, tendo em atenção o número de unidades de sentido que lhes correspondem (com apenas 6 e 7, respectivamente), atribuem uma menor importância a este tipo de parceiros, em comparação com as restantes, às quais corresponde um número de unidades de sentido significativamente maior (18, para as etapas C e D e 20 para a etapa E).

De salientar que esta situação é consentânea com a tendência já revelada na subcategoria anterior pelo grupo de entrevistadas incluídas na etapa A, que valorizam os parceiros que estão mais próximos: os alunos e os colegas da sua escola (Quadro VII-A).

É de realçar, também, que o indicador que é constante em todas as etapas é o que se refere à Câmara Municipal, mas com uma incidência mais notória nas duas últimas etapas, que dizem respeito às professoras de maior experiência profissional. Outro tanto

acontece com os indicadores relativos à A.D.P.M., à Biblioteca Municipal e ao Projecto Nónio, que são valorizados pelas mesmas entrevistadas.

Somente o indicador referente ao I.C.E. apresenta uma tendência inversa, ao não ter sido expresso por docentes da etapa E, o que não se estranhará, se pensarmos que as professoras dessa etapa, quase em fim de carreira, já são efectivas e, portanto, algo distantes da problemática das escolas isoladas.

A etapa E é, aliás, a que detém a frequência mais elevada nesta subcategoria ($f=20$), tendência que já vinha da subcategoria anterior, em que obteve 23 unidades de sentido. Em relação aos restantes indicadores, as suas unidades de sentido encontram-se pulverizadas pelas diversas etapas, não se evidenciando nenhuma tendência na valorização de alguma delas.

4.3. Trabalho individual do professor

Continuando a análise em torno da prática curricular, temos, agora, a categoria referente ao “trabalho individual do professor”, cujo somatório é de $\Sigma =163$, correspondente a 11,3% do tema em análise.

Compreende quatro subcategorias: “áreas mais valorizadas e áreas menos valorizadas”, que representam um somatório conjunto de $\Sigma =47$; “modo de planificar”, com um total de 69 unidades de sentido, ou seja 42,3% da categoria; e “periodicidade da planificação”, correspondente a 28,8% do total da categoria, com 47 unidades de sentido.

Quanto às “áreas mais e áreas menos valorizadas”, consideradas em conjunto, dado o diminuto número de indicadores de ambas (Quadro VIII-A), constatamos que as mais valorizadas se referem ao tradicional “ler, escrever e contar”, tendo 6 (40%) entrevistadas indicado a “Língua Portuguesa”, em 23 unidades de sentido (14,1%); 3 (20%) a “Matemática”, em 10 unidades de sentido (6,1%); e também 3 (20%) o “Estudo do Meio”, em 7 unidades de sentido (4,3%). Destaca-se, no entanto, o indicador relativo à

Língua Portuguesa que apresenta um valor acima das médias, tanto da categoria ($\bar{X} = 10,9$), como da subcategoria ($\bar{X} = 11,7$).

Quadro VIII - A Prática curricular

Trabalho individual do professor – Áreas mais valorizadas e áreas menos valorizadas

Trabalho individual do professor - Áreas mais valorizadas e áreas menos valorizadas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
Áreas mais valorizadas									
“Língua Portuguesa”	2	6		14	1	23	14,1	6	40,0
“Matemática”		6		4		10	6,1	3	20,0
“Estudo do Meio”	3	4				7	4,3	3	20,0
Total	5	16	0	18	1	40	24,5	---	---
Áreas menos valorizadas									
“Expressões”		6		1		7	4,3	3	20,0
Total	0	6	0	1	0	7	4,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 11,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 163; $\bar{X} = 10,9$).

De modo pragmático, uma das entrevistadas expressa assim a suas preocupações educativas:

(...) a minha preocupação é ler, escrever e matemática... e praticar tudo isso, para saber comunicar, para saber interpretar... (...) tem sido esta a minha preocupação... Depois... outros trabalhos, outras áreas... temos de integrá-las, mas se nós não soubermos aquilo que é básico: falar, comunicar, saber pedir aquilo que queremos, calcular... (D3)

Em contrapartida, as áreas assumidas como menos valorizadas são as “expressões”, com 7 unidades de sentido (4,3%), devidas a três entrevistadas (20%), tal como está expresso nas seguinte passagem de uma das entrevistas:

(...) às vezes, as áreas das Expressões são também deixadas um pouco para trás... são um pouco esquecidas... (...) É claro que todas as áreas são importantes, mas... (B2)

Situando a análise no plano das etapas da carreira, os valores das frequências encontrados oscilam de etapa para etapa, não se definindo uma tendência em qualquer nenhum sentido.

Torna-se interessante, no entanto, verificar que as áreas assumidas como mais valorizadas por estas entrevistadas, em termos de trabalho individual, não coincidem com as que são mais privilegiadas, no trabalho que dizem privilegiar com os seus parceiros curriculares (Quadro XII-B).

A subcategoria relativa ao modo de planificar o trabalho individual comporta 5 indicadores (Quadro VIII-B), a que correspondem 69 unidades de sentido, a que corresponde uma média de $\bar{X} = 13,8$, valor que é superior ao da média da categoria.

Quadro VIII - B
Prática curricular
Trabalho individual do professor – Modo de planificar

Trabalho individual do professor - Modo de planificar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Individualmente”	7	5	3	5	10	30	18,4	14	93,3
“A planificação é flexível”	1	4	3	5	5	18	11,0	10	66,7
“Com os alunos”	2	1	7	3	1	14	8,6	8	53,3
“Com uma colega”			4	1		5	3,1	2	13,3
“Faço uma planificação formal e outra para me orientar”		2				2	1,2	1	6,7
Total	10	12	17	14	16	69	42,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 13,8$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 163; $\bar{X} = 10,9$).

Dos 5 indicadores que a compõem, 3 reportam-se aos intervenientes na elaboração da planificação e, deles, o mais significativo é “individualmente”, referido por 14 entrevistadas (93,3%), em 30 unidades de sentido (18,4%), o que denota o carácter marcadamente solitário deste tipo de trabalho.

Todavia, embora com menos expressão, é assumida alguma partilha na planificação do trabalho individual, evidenciada pelos indicadores: “com os alunos”, devido a 8 entrevistadas (53,3%), em 14 unidades de sentido (8,6%), e “com uma colega”, relativo a 2 entrevistadas (13,3%), em 5 unidades de sentido (3,1%).

Os excertos, a seguir transcritos, sustentam o acabado de afirmar:

(...) *Os meninos lá fazem os projectos que eles querem... lá vão dizendo o que é quem fazer e o que não querem fazer...* (...) (E1)

(...) [A planificação] *a da turma... (...) ou faz-se sozinha ou faz-se com a colega... por exemplo, do ano de escolaridade anterior ou do ano seguinte...* (...) (E1)

Os restantes 2 indicadores têm a ver com a funcionalidade da planificação e entre eles o que detém maior peso percentual é “a planificação é flexível” (18 unidades de sentido ou 11,0%, resultantes de 10 entrevistadas ou 66,7%), o que deixa transparecer a importância atribuída a documentos de trabalhos abertos às circunstâncias educativas que vão surgindo em cada contexto.

O outro indicador: “faço uma planificação formal e outra para me orientar”, com 2 unidades de sentido (1,2%), devidas a 1 entrevistada (6,7%), encontra-se retratado na seguinte transcrição:

(...) primeiro tento sempre... aquelas planificações... como vêm nos livros (...) isso é para inglês ver, como eu costume dizer... (...) Não podemos estar com utopias... (...) Eu primeiro tento sempre fazer... tenho as planificações ali num dossier se vier aí um inspector... (...) agora passaram-se dois meses de trabalho com os alunos... Agora é que eu penso... fazer mesmo uma planificação para ficar, não a tal formal... (...) (B2)

Atendendo-nos, agora, às etapas da carreira, os indicadores “individualmente”, “a planificação é flexível” e “com os alunos” estão presentes em todas elas, oscilando os seus valores de uma para outra, embora se possa delinear uma certa tendência de sentido crescente, quanto à flexibilidade da planificação, à medida que se avança no percurso profissional.

O indicador “com uma colega” surge nas etapas: C e D, correspondendo somente a duas das entrevistadas, o que evidencia a pouca importância atribuída ao trabalho conjunto com os colegas, no tocante à planificação do trabalho de cada professora.

Embora pouco expressivo, dado que se deve a apenas uma das entrevistadas situadas na segunda etapa, o indicador “faço uma planificação formal e outra para me orientar”, coloca-nos questões relacionadas com a funcionalidade subjacente às planificações elaboradas pelos professores, no sentido de se saber até que ponto estas são consideradas, realmente, documentos de trabalho e de suporte prática docente ou se, simplesmente, são tidas como documentos formais, referentes a uma prática virtual, não coincidente com o trabalho que é desenvolvido.

Passemos, de seguida, à análise da subcategoria “periodicidade da planificação”, apresentada Quadro VIII-C, e que contém 47 unidades de sentido, equivalentes a 28,8% da categoria, e que compreende 6 indicadores.

O indicador que mais se destaca, em termos percentuais relativos, é “mensalmente/bimensalmente”, com 12 unidades de sentido (7,4%), extraídas de 10 das entrevistas (66,7%).

Quadro VIII - C
Prática curricular
Trabalho individual do professor - Periodicidade da planificação

Trabalho individual do professor - Periodicidade da planificação -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Diariamente”				6	1	7	4,3	4	26,7
“Quinzenalmente”		1		5	1	7	4,3	4	26,7
“Semanalmente”	3		2		3	8	4,9	6	40,0
“Mensalmente/bimensalmente”	3	2	2	3	2	12	7,4	10	66,7
“Trimestralmente”		5	2			7	4,3	3	20,0
“Anualmente”	2	1	3			6	3,7	5	33,3
Total	8	9	9	14	7	47	28,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 7,8 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 163; \bar{X} = 10,9).

Com 8 unidades de sentido (4,9%) e devido a 6 das entrevistadas (40%), segue-se o indicador “semanalmente”. “Anualmente” constitui outro dos indicadores desta subcategoria, colhido em de 5 entrevistas (3,3%), e a que correspondem 6 unidades de sentido (3,7%), uma das quais foi assim verbalizada:

(...) *no início do ano faço planos, planos para o ano lectivo... (...) vejo o que é que vou fazer durante o ano*
(...) (C1)

Em conformidade, constata-se que se seguem, com 7 unidades de sentido (4,3%), relativas a 4 entrevistas (26,7%), em cada caso, os indicadores “diariamente” e “quinzenalmente”, estando este último expresso no seguinte excerto:

(...) *eu costumo programar de quinze em quinze dias, mais ou menos, com os temas que penso dar durante esse tempo... (...) (D2)*

O indicador “trimestralmente” é o menos significativo, uma vez que só o foi referenciado por 3 entrevistadas (20,0%), embora tenha alcançado 7 unidades de sentido (4,3%).

Saliente-se, ainda, que o indicador “mensalmente/bimensalmente” é o único que se encontra em todas as etapas da carreira, indiciando ser o mês a unidade de tempo preferida pelo grupo das entrevistadas para a planificação do seu trabalho individual.

É de salientar que a unidade de tempo mais pequena, expressa pelo indicador “diariamente”, surge apenas nas duas últimas etapas e, inversamente, a unidade de tempo mais alargada, considerada no indicador “anualmente”, aparece nas três primeiras etapas.

Os restantes indicadores encontram-se dispersos pelas diversas etapas, sem que se evidencie nenhuma tendência na sua distribuição.

4.4. Estratégias de trabalho

Outra das categorias, correspondendo a um valor percentual de 6,7% ($\Sigma = 97$) do tema em análise, refere-se às “estratégias de trabalho” apontadas pelas entrevistadas (Quadro IX).

Quadro IX
Prática curricular
Estratégias de trabalho

Estratégias de trabalho	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Faço visitas de estudo”	1	7	11	3	7	29	29,9	11	73,3
“Faço trabalhos de pesquisa”	9	2	6	7	3	27	27,8	11	73,3
“Os trabalhos são diferentes”	4	3	3	4	4	18	18,6	9	60,0
“Gosto de expor os trabalhos dos alunos”			2	5	4	11	11,3	5	33,3
“Tenho vários ‘cantinhos’ de actividades”		2	1	1	4	8	8,2	4	26,7
“Falo sobre as coisas”	1				3	4	4,1	2	13,3
Total	15	14	23	20	25	97	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 16,1$ (unidades de sentido).

Analisando o quadro, verifica-se que esta categoria é constituída por 6 indicadores, dos quais metade se situam acima da média da mesma, que é de $\bar{X} = 16,1$ (unidades de sentido). Entre estes, há que destacar os dois primeiros: “faço visitas de estudo” e “faço trabalhos de pesquisa”, resultantes de 11 entrevistas em cada caso (73,3%), com 29 (29,9%) e 27 (27,8%) unidades de sentido, respectivamente. Um e outro são evidenciados pelas seguintes passagens de duas das entrevistas:

(...) *E depois temos muitas vezes aulas de rua... muitas vezes aulas de Estudo do Meio, que eles gostam muito... Sempre que possível fazemos aulas de rua... (...)* (E3)

(...) *Tentar que eles investiguem e que eles tirem alguma conclusão... (...)* (A1)

O outro indicador que também se situa acima da média da categoria é “os trabalhos são diferentes” e resulta de 9 entrevistas (60%), onde foram recolhidas 18 unidades de sentido (18,6%), e que pode ser ilustrado por este excerto:

(...) cada grupo com um trabalho diferente... (...) (A1)

Dos indicadores cujo valor se situa abaixo do valor da média da categoria, destaca-se “gosto de expor os trabalhos dos alunos”, relativo a 5 entrevistadas (33,3%) e compreendendo 11 unidades de sentido (11,3%), que pode ser documentado com a seguinte passagem de uma das entrevistas:

(...) gosto muito de fazer assim qualquer coisa diferente... (...) para expor na parede... para que eles, mesmo sendo poucos, sintam que produzem alguma coisa... (...) (D1)

O indicador “tenho vários ‘cantinhos’ de actividades”, proveniente do discurso de 4 entrevistadas (26,7) e constituído por 8 unidades de sentido (8,2%), denota a existência de uma prática assente na diferenciação curricular, sentido que pode ser evidenciado no seguinte excerto:

(...) tenho a sala dividida em ateliers... (...) Antigamente falava-se nos cantinhos ... agora são os ateliers (...) ...Atelier de Escrita, atelier de Matemática, atelier de Leitura, atelier das Expressões e atelier das Actividades Livres... (...) (E2)

O indicador que parece indiciar a existência de uma prática baseada em estratégias de carácter mais expositivo surge em último lugar: “falo sobre as coisas”, com 4 unidades de sentido (4,1%), encontradas no discurso de 2 das professoras entrevistadas (13,3%) e que se exemplifica com a citação que se segue:

(...) Geralmente, é sempre o professor que começa o dia... com um tema qualquer que tem que trabalhar, com uma lição nova que tem para dar... (...) (E2)

No tocante às etapas de desenvolvimento da carreira em que as entrevistadas se situam, há a salientar que os três primeiros indicadores: “faço visitas de estudo”, “faço trabalhos de pesquisa” e “os trabalhos são diferentes” estão presentes em todas elas, o que evidencia a importância que lhes foi atribuída por todas as entrevistadas. Refira-se, ainda, que os dois primeiros indicadores apresentam valores que oscilam de etapa para

etapa, enquanto que o terceiro detém valores mais constantes ao longo das mesmas, variando entre as 3 e as 4 unidades de sentido, em cada uma das mesmas.

O indicador “gosto de expor os trabalhos dos alunos” está presente nas três últimas etapas, mas com maior incidência nas D e E, enquanto que “tenho vários ‘cantinhos’ de actividades” figura em todas as fases da carreira, à excepção da primeira, com valores que oscilam de uma para outra. Curiosamente, “falo sobre as coisas”, que constitui um indicador que poderá denotar uma prática baseada em estratégias mais tradicionais, está presente na primeira e na última etapa, ou seja, nos extremos da carreira.

4.5. Modalidades de trabalho

As “modalidades de trabalho” constituem-se como outra das categorias do tema em análise e reflectem a existência (ou não) de parcerias entre os alunos no desenvolvimento das suas actividades. Trata-se de uma categoria menos significativa, em termos de valor total de frequências, que é de $\Sigma = 94$, correspondendo somente a 6,7% do valor total do tema em análise (Quadro X).

Quadro X
Prática curricular
Modalidades de trabalho

Modalidades de trabalho	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Trabalho orientado pelo prof., mas desenvolvido de modo autónomo”</i>	4	8	3	5	7	27	28,7	10	66,7
<i>“Trabalho orientado directamente pelo professor”</i>	8	7	1	2	6	24	25,5	8	53,3
<i>“Faço Assembleias de Turma”</i>	3	6	3		5	17	18,1	7	46,7
<i>“Fazem trabalho de grupo”</i>	2	2	2	1		7	7,4	6	40,0
<i>“Ajuda entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem”</i>	5	3	3			11	11,7	3	20,0
<i>“Plano individual de trabalho (P.I.T.)”</i>		2	2		4	8	8,5	3	20,0
Total	22	28	14	8	22	94	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 15,6$ (unidades de sentido).

Dos 6 indicadores que constituem a categoria, 3 apresentam um valor superior à sua média. Destes, os dois primeiros, referem-se ao trabalho desenvolvido individualmente pelos alunos, sendo de destacar o “trabalho orientado pelo professor, mas desenvolvido de modo autónomo”, assinalado por 10 entrevistadas (66,7%) e correspondente a 27 unidades de sentido (28,7%). O excerto seguinte é elucidativo deste indicador:

(...) têm de saber trabalhar autonomamente.... sem a minha ajuda directa... (...) **(E3)**

O segundo indicador, em termos de frequência, é “trabalho orientado directamente pelo professor” e representa 24 unidades de sentido (25,4%), extraídas de 8 entrevistas (53,3%), de uma das quais foi retirado o seguinte excerto:

(...) trabalho muito individualmente com cada um... (...) **(C3)**

Segue-se “faço Assembleias de Turma”, que constitui o outro indicador situado acima da média da categoria, com 17 unidades de sentido (18,1%), presentes no discurso de 7 (46,7%) entrevistadas, uma das quais afirma:

(...) gosto também muito da Assembleia de Turma porque logo nas primeiras aulas eles elegeram o presidente da Assembleia de Turma (...) *todas as sextas-feiras fazemos... (...)* **(B1)**

A seguir, por ordem decrescente de importância, aparece o indicador “fazem trabalho de grupo”, composto por 7 unidades de sentido (7,4%), relativas a 6 entrevistas (40,0%), que pode ser documentado pelo seguinte extracto:

(...) Tenho os alunos por grupos... faço muitos trabalhos de grupo... (...) **(A1)**

Os dois últimos indicadores: “ajuda entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem” e “plano individual de trabalho (P.I.T.)” foram assinalados, um e outro, em 3 entrevistas (20%), sendo o primeiro composto por 11 (11,7%) e o segundo por 8 (8,5%) unidades de sentido, podendo ser assim documentados:

(...) Os mais velhos ajudam os mais novos, os que sabem mais uma determinada matéria ajudam os que sabem menos... (...) *fomento esse tipo de trabalho... (...)* **(C1)**

(...) no Plano Individual de Trabalho... a criança semanalmente preenche a sua grelha e escolhe o que é que vai fazer ao longo da semana, em trabalho individual... (...) **(E2)**

Em termos globais, parece ser possível afirmar que, quanto às actividades desenvolvidas pelos alunos, prevalece o trabalho individual relativamente ao trabalho em parceria.

No que às etapas de desenvolvimento da carreira se refere, é de registar que somente os dois primeiros indicadores, relativos ao trabalho individual: “trabalho orientado pelo professor, mas desenvolvido de modo autónomo” e “trabalho orientado directamente pelo

professor” são comuns a todas elas, sem um sentido tendencial definido, sendo, no entanto, de realçar que o indicador mais significativo valoriza, de facto, o trabalho desenvolvido de modo autónomo.

O trabalho individual é também realçado no último dos indicadores apresentados: “plano individual de trabalho (P.I.T.)”, figura nas etapas B,C e E.

No tocante aos indicadores relativos ao trabalho não individual, “faço Assembleias de Turma” contempla todas as etapas, à excepção da etapa D; “fazem trabalho de grupo” inclui-se nas quatro primeiras etapas, embora seja mais significativo da primeira à terceira; e “ajuda entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem” encontra-se presente nas três primeiras etapas, alcançando, contudo, seu valor mais expressivo, na primeira. Deste modo, a distribuição dos valores relativos a esta modalidade de trabalho denota alguma tendência para que ela seja mais valorizada nas primeiras etapas do percurso profissional.

4.6. Recursos utilizados

Passemos, em seguida, à análise da categoria “recursos materiais utilizados”, que representa 14,8% do tema “Prática curricular”, com um somatório parcial de $\Sigma = 213$ (Anexo V-3).

A ênfase colocada pelas entrevistadas na utilização dos manuais escolares levou-nos a agrupar os indicadores que emergiram da análise em duas subcategorias: a primeira relativa ao “uso dos manuais escolares”; a segunda dizendo respeito aos “outros recursos utilizados”, com valores frequenciais muito mais baixos.

Uma primeira análise da totalidade dos indicadores da categoria, evidencia, de imediato, o facto de que o total das unidades de sentido relativas aos manuais escolares ser muito aproximado ($f = 102$) do total relativo a todos os restantes recursos ($f = 111$).

Quadro XI - A
Prática curricular
Recursos utilizados - Uso de Manuais Escolares

Recursos utilizados - Uso de Manuais Escolares -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Utilizo Manuais Escolares”</i>	2	5	8	7	3	25	11,7	11	73,3
<i>“Permitem consolidar os temas trabalhados”</i>	3	2	5	4	4	18	8,5	10	66,7
<i>“São um apoio onde há poucos recursos”</i>	1	5	5	4		15	7,0	8	53,7
<i>“São bons para os trabalhos de casa”</i>		3	1	4	7	15	7,0	7	46,7
<i>“Os enc. de educação gostam que os filhos utilizem manuais”</i>		8		3	2	13	6,1	6	40,0
<i>“Permitem diversificar o trabalho com os diferentes grupos de alunos”</i>	4	1	1	2	1	9	4,2	6	40,0
<i>“Possibilitam o estudo/complementar o estudo de temas”</i>	2		1	1	3	7	3,3	5	33,3
Total	12	24	21	25	20	102	47,9	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 14,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 213; \bar{X} = 12,5).

Quanto à subcategoria - “uso de manuais escolares”- (Quadro XI-A), 11 professoras (73,3%) afirmaram “utilizo manuais escolares”, correspondendo a 25 unidades de sentido (11,7% , para um Σ da categoria =213), o que o torna o indicador mais significativo, em termos de peso relativo. A propósito, diz uma dessas entrevistadas:

(...) *Sim... uso... eu acho que nestas escolas fazem falta... (D3)*

Os restantes indicadores configuram, em termos gerais, a “fundamentação” aduzida para justificar o uso dos manuais. Assim, dois deles referem-se directamente às suas vantagens no trabalho com os alunos: “permitem consolidar os temas trabalhados”, com 18 das unidades de sentido (8,5%), proferidas por 10 entrevistadas (66,7%), e “possibilitam o estudo/complementar o estudo de temas”, consubstanciado por 7 unidades de sentido (3,3%), relativas a 5 entrevistadas (33,3%). As palavras que se seguem constituem um exemplo desta perspectiva:

(...) *E... para mim (...) são um apoio! Eu estou a dar determinada matéria, vou à procura no manual onde é que está a matéria, para me apoiar, para fazer uma ficha sobre aquela matéria, para sistematizar a matéria ou um texto sobre a matéria, é um apoio (C1) .*

A organização do trabalho na sala de aula está presente nos indicadores: “são um apoio onde há poucos recursos”, com 15 unidades de sentido (7%), correspondentes a 53,7% das entrevistadas e “permitem diversificar o trabalho com os diferentes grupos de alunos”, que obteve 9 unidades de sentido (4,2 %), provenientes de 6 das entrevistas (40%). Estes indicadores têm origem em afirmações como as seguintes:

(...) utilizo porque... eu acho que quando se tem assim vários anos... de escolaridade, o manual serve como um apoio... (...) (A3)

(...) se eles tiverem uma ficha do livro (...) depois... é mais fácil para mim trabalhar com os outros... (D2)

Além disso, a importância que os encarregados de educação atribuem ao manual serve também de argumentação para o seu uso, por parte das professoras, tal como é expresso nos indicadores: “são bons para os trabalhos de casa”, com 15 unidades de sentido (7%), relativas a 7 entrevistas (46,7%) e “os encarregados de educação gostam que os filhos utilizem manuais”, que detém 13 unidades de sentido (6,1%), referentes a 6 entrevistadas (40%). Eis o que, a propósito, diz uma destas:

(...) acho que dá muita segurança aos pais... a história do livro, do trabalho de casa do livro... Parece que controlam melhor aquilo que o aluno sabe, aquilo que o aluno faz... (E2)

A análise do Quadro XI-A revela o uso generalizado de manuais escolares pelas professoras de todas as etapas da carreira docente. De referir que 3 dos 7 indicadores que constituem esta subcategoria (“utilizo manuais escolares”, “permitem consolidar os temas trabalhados” e “permitem diversificar o trabalho com os diferentes grupos de alunos”) se encontram presentes em todas as etapas, com valores que oscilam de uma para outra. De assinalar, ainda, que os dois primeiros são os que detêm maior peso percentual nesta categoria, o que denota a importância que é atribuída a este recurso.

Cada um dos restantes indicadores, à excepção de “os encarregados de educação gostam que os filhos utilizem manuais”, que não está presente nas etapas A e C, figuram em 4 das 5 etapas, o que também contribui para demonstrar a valor efectivo atribuído aos manuais escolares.

Outro dado digno de registo tem a ver com o facto da etapa A ser a que apresenta uma frequência mais baixa ($f=12$), enquanto todas as outras apresentam valores de $f \geq 20$, o que poderá indiciar uma valorização menos expressiva dos manuais escolares pelos professores em início de carreira, sentido que parece ser o do extracto seguinte:

(...) Utilizo, utilizo [manuais escolares], mas não... não muito excessivamente... (...) (A3)

No tocante aos “outros recursos utilizados” (Quadro XI-B), o número de indicadores que apresenta é mais elevado do que os da subcategoria anterior e as suas unidades de sentido (f =111) correspondem a 52,1% da totalidade da categoria.

Nesta subcategoria, o destaque vai para “utilizo ficheiros”, referenciado por 14 das entrevistadas (93,3%), através de 32 unidades de sentido (15%), constituindo o indicador mais expressivo de toda a subcategoria, assentando em afirmações como a seguinte:

(...) Costumo utilizar também uns ficheiros... daqueles auto-correctivos... (...) tenho de todas as áreas e de todos os anos... (C3)

Quadro XI - B
Prática curricular
Recursos utilizados - Outros recursos utilizados

Recursos utilizados - Outros recursos utilizados -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Utilizo ficheiros”	7	4	7	6	8	32	15,0	14	93,3
“Utilizo a internet”	4	2	11	4	1	22	10,0	11	73,3
“Utilizo vários tipos de livros”	1	1	8	1	4	15	7,0	8	53,3
“Uso material manipulável “	1		3	4	7	15	7,0	7	46,7
“Utilizo o computador”	2	3	3	2		10	4,7	6	40,0
“Utilizo vídeos”		4	1	1	3	9	4,2	6	40,0
“Tenho painéis temáticos”	1			2		3	1,4	2	13,3
“Utilizo cassetes/cd’s de música”					3	3	1,4	1	6,7
“Utilizo revistas”					1	1	0,5	1	6,7
“Utilizo o retroprojector”					1	1	0,5	1	6,7
Total	16	14	33	20	28	111	52,1	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 11,1 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 213; \bar{X} = 12,5).

De salientar que muitos dos ficheiros utilizados são construídos a partir de propostas de trabalho que constam dos próprios manuais escolares, o que reforça a centralidade deste recurso educativo no desenvolvimento curricular, por parte dos professores, já iniciada na subcategoria anterior. A este propósito uma das entrevistadas refere que:

(...) Na sala de aula... muita coisa... fichas feitas por mim. Muitas vezes... tiradas de outros livros... depois faço montagens... com aquilo que me interessa... (E3)

Em contrapartida, as novas tecnologias também aparecem com algum destaque, na medida em são contempladas em dois indicadores: “utilizo a internet”, com 22 unidades de sentido (10%), relativas a 11 entrevistadas (73,3%) e “utilizo o computador”, representando 10 unidades de sentido (4,7%), provenientes de 6 entrevistas (40%). O excerto que se segue, apesar de curto, evidencia, de modo claro esta prática:

(...) onde é que poderíamos ir? Fomos à internet (...) (A3)

Os indicadores “utilizo vários tipos de livros” e “uso material manipulável” surgem em terceiro e quarto lugares, em termos de peso percentual, ambos com 15 (7%) unidades de sentido cada um, relativas a 8 (53,3%) e a 7 (46,7%) entrevistadas, respectivamente, e podem ser ilustrados através de afirmações como:

(...) ... *utilizo outros livros* (...) (C1)

(...) *Temos também muitos materiais vulgares... tipo caricas, tampinhas...* (...) (E3)

Quanto ao indicador “utilizo vídeos”, é constituído por 9 unidades de sentido (4,2%), referentes a 6 das entrevistadas (40%) e dão-lhe corpo afirmações como:

(...) *Temos a televisão e o vídeo...* (...) *Por exemplo, agora estamos a dar os sismos e começámos a ver...*
(...) *Acho que é uma boa lição eles verem o que era o sismo* (...) (B3)

A seguir surge o indicador “tenho painéis temáticos”, que representa 3 unidades de sentido (1,4%), relativas a 2 das entrevistadas (13,3%), uma das quais referiu:

(...) *há aqueles painéis de... sobre certos temas... que ajudam os miúdos a compreenderem as coisas...* (...) (A1)

Os outros 3 indicadores: “utilizo cassetes/cd’s de música”, “utilizo revistas” e “utilizo o retroprojector” têm uma menor expressão, dado que, cada um deles é referenciado por 1 entrevistada (6,7%), através de 3 unidades de sentido (1,4%) relativas ao primeiro e 1 unidade (0,5%) para cada um dos restantes.

No plano da análise das etapas da carreira, constata-se que as etapas C, D e E são as que apresentam maior número de unidades de sentido ($f \geq 20$). Note-se, também, que as duas últimas são as que apontam para uma maior diversidade de recursos utilizados, tendo sido identificados 7 e 8 recursos, respectivamente, enquanto que nas outras esse valor atingiu um número mais baixo (5/6 recursos). Estes valores poderão indiciar uma maior atenção dos professores que se situam nas etapas mais avançadas no que se refere aos recursos utilizados.

Tomada a categoria no seu conjunto, parece-nos ser de evidenciar a prevalência dos

manuais escolares, relativamente aos outros recursos educativos. A sua hegemonia poderá ainda estar, eventualmente, ligada a uma prática que decorre de uma concepção que reduz o currículo “a um suposto cumprimento de programas – no sentido de textos programáticos e recorde-se que frequentemente concretizados apenas via manuais – idênticos para todos” (Roldão, 1999c: 48). Todavia, nenhum dos indicadores relativos aos manuais escolares deixa transparecer um sentido estrito no que à sua utilização diz respeito. No entanto, a importância que lhes foi dada ao nível da sua utilização com os alunos, conjuntamente com a relevância que lhes foi atribuída em termos da sua assunção como referencial de desenvolvimento curricular (Quadro VI-A), merecem atenção, pois podem constituir um indício da sua centralidade no desenvolvimento do currículo, o que colide com o novo papel do professor, enquanto construtor do currículo.

4.7. Trabalho definido com os parceiros curriculares

Outra das categorias do tema “Prática Curricular” respeita ao “trabalho desenvolvido com os parceiros curriculares”, correspondendo 207 unidades de sentido (14,3% da totalidade do tema) e que é constituída por três subcategorias: “objectivos”, “áreas mais valorizadas” e “periodicidade”.

A primeira subcategoria - “objectivos” - é constituída por 42 unidades de sentido (20,4%), repartidas por 4 indicadores (Quadro XII-A).

Quadro XII - A
Prática curricular
Trabalho definido com os parceiros curriculares – Objectivos

Trabalho definido com os parceiros curriculares - Objectivos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Quebrar o isolamento”	5	5	6	6	1	23	11,2	7	46,7
“Fazer actividades diferentes das habituais”	3	2		3	3	11	5,3	6	40,0
“Contribuir para as aprendizagens dos alunos”	2	1	1	1	1	6	2,9	5	33,3
“Fazer um trabalho complementar ao da sala de aula”	2					2	1,0	2	13,3
Total	12	8	7	10	5	42	20,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 10,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 206; \bar{X} = 11,4).

Dois desses indicadores possuem valores superiores à média da subcategoria: “quebrar o isolamento”, com 23 unidades de sentido (11,2%), relativas a 7 entrevistas (46,7%), e “fazer actividades diferentes das habituais”, compreendendo 11 unidades de sentido, retiradas de 6 entrevistadas (40%). O primeiro deles, que é o único que apresenta um valor superior à média da categoria ($\bar{X}=11,4$), fundamenta-se em afirmações como as que se seguem:

*(...) Tentar quebrar o isolamento... (...) porque os miúdos aqui estão muito isolados e pouco saem daqui...
(...) É um projecto também para quebrarmos o isolamento (...)* (A3)

Os outros dois indicadores, com valores abaixo da média da subcategoria são: “contribuir para as aprendizagens dos alunos”, composto por 6 unidades de sentido (2,9%), extraídas do discurso de 5 das entrevistadas (33,3%), e “fazer um trabalho complementar ao da sala de aula”, a que correspondem 2 unidades de sentido (1%), relativas a 2 das entrevistas (13,3%). Os dois excertos seguintes traduzem as perspectivas das entrevistadas, num e noutro caso:

(...) tentamos rentabilizar ao máximo, as actividades, para que façam sentido... para as aprendizagens dos alunos...(...) (A2)

(...) regra geral tentamos que seja um trabalho que possa complementar aquilo que estamos a trabalhar na sala de aula...(...) (A2)

Centrando a análise nas etapas da carreira, podemos observar que dois dos indicadores (“quebrar o isolamento” e “contribuir para as aprendizagens dos alunos”) estão presentes em todas elas, o que evidencia a importância que lhes foi atribuída. O primeiro apresenta frequências muito aproximadas, em todas as etapas ($f=5;6$), à excepção da última delas, que traduz um valor bastante mais baixo ($f=1$). O outro indicador tem frequências com pouca variação nas diferentes etapas ($f=1;2$)

Os outros dois indicadores não figuram em todas as etapas: “fazer actividades diferentes das habituais” diz respeito a quatro e “fazer um trabalho complementar ao da sala de aula” está presente em somente uma delas. Merecem, porém, ser focados, dado que, à semelhança de outros indicadores já mencionados, induzem a existência de certas

dualidades curriculares entre o trabalho definido individualmente pelo professor e o trabalho que envolve outros parceiros.

A segunda subcategoria, relativa às “áreas mais valorizadas” no trabalho com os parceiros curriculares, é a que detém o maior peso percentual na categoria: 130 unidades de sentido (62,6%), repartidas por 8 indicadores, dos quais somente os dois primeiros possuem frequências acima da média da subcategoria (Quadro XII-B).

Quadro XII - B
Prática curricular

Trabalho definido com os parceiros curriculares - Áreas mais valorizadas

Trabalho definido com os parceiros curriculares - Áreas mais valorizadas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Estudo do Meio”	19	6	14	15	19	73	35,4	14	93,3
“Expressão Plástica”	6	3	1	9	4	23	11,2	10	66,7
“Expressão Físico-Motora”		1	1	2	3	7	3,4	6	40,0
“Expressão Dramática”		2	2	2	1	7	2,9	6	40,0
“Língua Portuguesa”	1			2	4	7	3,4	4	26,7
“Formação Pessoal e Social”		3	1		2	6	2,9	3	20,0
“Expressão Musical”				1	3	4	1,9	2	13,3
“Matemática”	1	2				3	1,5	2	13,3
Total	27	17	19	31	36	130	62,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 16,1 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 206; \bar{X} = 11,4).

O indicador “Estudo do Meio” constitui-se como o mais significativo da categoria, encabeçando a lista com 73 unidades de sentido (35,4%), referentes a 14 entrevistadas (93,3). Diz , a propósito, uma delas:

(...) *Nós tínhamos pensado trabalhar muito essa parte... da água... (...) eu comecei por trabalhar a água e ela também...(...)* (A1)

As Áreas das Expressões assumem uma importância com algum significado, dado que a “Expressão Plástica” corresponde ao segundo indicador com uma frequência acima da média da subcategoria (f=16,1), com as suas 23 unidades de sentido (11,2%), proferidas por 10 entrevistadas, ao qual se seguem mais dois, um relativo às áreas da “Expressão Físico-Motora”, com 7 unidades de sentido (3,4%), e outro respeitante à “Expressão Dramática”, com 6 unidades de sentido (2,9%), resultantes do discurso de 6 entrevistadas num e noutro caso. A propósito, atentemos no seguinte excerto de uma das entrevistas:

(...) Trabalhávamos mais ao nível da Expressão Plástica... às vezes, também Dramatização... assim... nessas áreas, nas áreas das Expressões... (...) (C3)

A “Língua Portuguesa” é também uma das “áreas mais valorizadas”, de acordo com as 7 unidades de sentido (3,4%), proferidas por 4 entrevistadas (26,7%), uma das quais disse:

(...) Língua Portuguesa... digamos que era... essencialmente a nível da Língua, porque era produzir textos e enviá-los para as outras escolas... (...) (E3)

A “Formação Pessoal e Social” constitui um indicador que abarca 6 unidades de sentido (2,9%), oriundas dos discursos de 3 entrevistadas, tal como se exemplifica neste excerto:

(...) o que nós fizemos no projecto... exercícios a pensar nos desafectos, nas atitudes... (...) Por exemplo... nós tentámos melhorar o comportamento... (...) (B2)

Os dois indicadores de menor peso percentual: “Expressão Musical” e “Matemática”, colhidos, cada um deles, nos discursos de 2 entrevistadas correspondem a 4 (1,9%) e 3 (1,5%) unidades de sentido, respectivamente.

É de notar que as áreas mais valorizadas no trabalho definido com os parceiros curriculares não coincidem com as áreas tidas como mais privilegiadas no trabalho desenvolvido individualmente pelas professoras (Quadro VIII-A). De facto, a Língua Portuguesa e a Matemática foram as mais valorizadas neste último, enquanto as atenções recaíram agora no Estudo do Meio e na Expressão Plástica.

A importância atribuída a estas duas áreas reflecte-se não só no seu peso em termos de frequências, como também no facto de estarem presentes em todas as diferentes etapas da carreira docente.

Saliente-se, aliás, a importância dada às Áreas das Expressões, em termos gerais, uma vez que todas elas foram referenciadas. Para além do destaque atribuído à Expressão Plástica, a “Expressão Físico-Motora” e a “Expressão Dramática” surgem em terceiro e quarto lugar, respectivamente, e estão presentes em todas as etapas, excepto na primeira.

Somente a "Expressão Musical" aparece apenas nas duas últimas etapas e em sétimo lugar, em termos de hierarquia de frequências.

A "Língua Portuguesa" e a "Matemática", tal como já referimos, perderam o protagonismo evidenciado no trabalho individual do professor, pois aparecem em quinto e último lugares, respectivamente. A "Língua Portuguesa" encontra-se presente em três das etapas da carreira (A, D e E) e a Matemática surge somente nas duas primeiras. A "Formação Pessoal e Social", por seu lado, encontra-se presente nas etapas B, C e E.

A terceira e última subcategoria diz respeito à "periodicidade" do trabalho definido com os outros parceiros curriculares. Com 35 unidades de sentido, corresponde a 17% do total da categoria em análise, ou seja, é a subcategoria que apresenta menor peso relativo (Quadro XII-C).

Quadro XII-C
Prática curricular
Trabalho definido com os parceiros curriculares - Periodicidade

Trabalho definido com os parceiros curriculares - Periodicidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Dias especiais"	5	3		9		17	8,3	5	33,3
"Semanalmente"		2		2		4	1,9	4	26,7
"Quinzenalmente"			1	1	1	3	1,5	3	20,0
"Mensalmente"	1			1		2	1,0	2	13,3
"Trimestralmente"					4	4	1,9	1	6,7
"Ao longo do ano"	2	2	1			5	2,4	4	26,7
Total	8	7	2	13	5	35	17,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 5,8 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 206; \bar{X} = 11,4).

Dos 6 indicadores que a constituem, sobressai "dias especiais", com 17 unidades de sentido (8,3%), referentes a 5 das entrevistadas (33,3%), valores que fazem com que este indicador seja o único que se situa acima das médias da subcategoria e da categoria.

O destaque que este indicador assume, dado o número de unidades de sentido que o constituem, é algo "inesperado", face ao que a análise tem vindo a mostrar relativamente à maior importância atribuída ao trabalho definido com os parceiros curriculares, que fazia antever que fossem privilegiados mais momentos de planificação conjunta do trabalho, o que, no entanto, não é confirmado por esta subcategoria.

Na verdade, “ao longo do ano” e “semanalmente” apenas tiveram 5 (%) e 4 (1,9%) unidades de sentido, respectivamente, proferidas por 4 das entrevistadas (26,7%) em cada caso, tal como nesta passagem de uma das entrevistas se assegura:

(...) planificamos com elas todas as semanas... (...) (B1)

O indicador “quinzenalmente”, com 3 unidades de sentido (1,5%), oriundas de outras tantas entrevistas (20%), surge a seguir e toma forma a partir de afirmações como:

(...) foram criadas estas condições de juntá-los para actividades... a Ludoteca... a Educação Física... em que nos juntamos sempre quinzenalmente... (...) (D1)

Os indicadores menos expressivos desta subcategoria são: “mensalmente” e “trimestralmente”, com 2 (1%) e 4 (1,9%) unidades de sentido, correspondentes a 2 (13,3%) e 1 (6,7%) entrevistas, respectivamente.

Em termos de análise, no que às diferentes etapas da carreira concerne, verifica-se que os indicadores “dias especiais”, “ao longo do ano” e “quinzenalmente” estão presentes, cada um deles, em três etapas, com destaque para o primeiro, em virtude do seu maior peso percentual.

Os indicadores “semanalmente” e “mensalmente” fazem parte, um e outro, de duas etapas e “trimestralmente” é apenas relativo a uma delas (E).

4.8. Formas de colaboração com os parceiros curriculares

A finalizar a análise do tema “Prática curricular”, abordemos a sua última categoria: “Formas de colaboração com parceiros curriculares”.

Trata-se da categoria mais significativa, em termos de valores percentuais, dado que representa 20,3% do tema, com as suas 293 unidades de sentido, repartidas por duas subcategorias: “parceiros curriculares directos” e “entidades que desenvolvem projectos locais”.

A primeira destas subcategorias perfaz 64,5% da categoria e consubstancia-se em 189 unidades de sentido, que se distribuem por 13 indicadores (Quadro XIII-A).

O discurso das entrevistadas centrou-se em três parceiros: encarregados de educação, com 9 dos indicadores; alunos, com 2 indicadores; e colegas, também com 2 indicadores.

Quadro XIII- A Prática curricular

Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Parceiros curriculares directos

Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Parceiros curriculares directos -	A	B	C	D	E	Total 1**	%	Total 2**	%
“Decido em diálogo com os alunos”	5	10	13	8	6	42	14,3	14	93,3
“Sempre que lhes peço, os pais deslocam-se à escola (reuniões, informações)”	3	6	6	7	6	28	10,0	12	80,0
“Os pais colaboram em actividades definidas pela escola”	7	6	8	7	13	41	14,0	11	73,3
“Trabalho em conjunto com outros colegas”	5	4	5	2	6	22	7,5	10	66,7
“Os pais vêm à escola, por iniciativa deles, para saber dos miúdos”	6	1	2	2		11	3,8	7	46,7
“Os pais dinamizam actividades”	2	2	2		8	14	4,8	6	40,0
“Com os colegas, as decisões são tomadas em Conselho Escolar de Núcleo”	3	1	4	2		10	3,4	5	33,3
“Decidimos algumas coisas em conjunto com os pais”		3	1	2	1	7	2,4	5	33,3
“Os pais dão apoio na realização dos trabalhos de casa”	1			3		4	1,4	3	20,0
“Mantemos contacto, com os pais, pelo telefone”	2			2		4	1,4	2	13,3
“Aproveito o conhecimento que os pais têm sobre o meio”	1		1			2	0,7	2	13,3
“Mantemos contacto, com os pais, por meio de recados escritos”				2		2	0,7	2	13,3
“Decido com os alunos, em Assembleias de Turma”	2					2	0,7	1	6,7
Total	37	33	42	37	40	189	64,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 14,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 293; \bar{X} = 15,4).

A maior parte dos indicadores, referentes aos encarregados de educação, diz respeito à colaboração com eles estabelecida: “os pais colaboram em actividades definidas pela escola”, com 41 unidades de sentido (14%), relativas a 11 das entrevistadas (73,3%); “os pais dinamizam actividades”, com 14 unidades de sentido (4,8%), referentes a 6 das entrevistadas (40%); “decidimos algumas coisas em conjunto com os pais”, assente em 7 unidades de sentido (2,4%), retiradas de 5 entrevistas (33,3%); “os pais dão apoio na realização dos trabalhos de casa”, com 4 unidades de sentido (1,4%), proferidas por 3 das entrevistadas (20%); “aproveito o conhecimento que os pais têm sobre o meio”, com 2 unidades de sentido (0,7%), de 2 das entrevistas (13,3%). Eis dois excertos que nos parecem elucidativos de alguns destes indicadores

(...) a participação dos pais... é assim na altura do Carnaval... ajudam nos fatos... ajudam a fazer assim alguma coisa... (...) e depois no fim de cada período... Quando se faz uma festa na escola, eles geralmente participam, com bolos ou coisas assim... (...) (D2)

(...) Por exemplo, se tivermos o Dia da Alimentação ou outra coisa qualquer (...) Houve um ano em que eles [enc. de educação] fizeram... em que chegaram à conclusão que havia seis formas diferentes de fazer gaspacho.... “Ai há! Então vamos lá fazer gaspacho aqui na escola!” Então, os pais que tinham seis maneiras de fazer, foram lá fazer.... Juntou-se toda a gente e fez-se! (...) (C2)

Os restantes indicadores relativos aos encarregados de educação focalizam-se mais nas formas de contacto entre estes e as professoras: “sempre que lhes peço, os pais deslocam-se à escola (reuniões, informações)”, com 28 unidades de sentido (10%), proferidas por 12 das entrevistadas (80%); “os pais vêm à escola, por iniciativa deles, para saber dos miúdos”, compreendendo 11 unidades de sentido (3,8%), referentes a 7 entrevistas (46,7%); “mantemos contacto, com os pais, pelo telefone”, compreendendo 4 unidades de sentido (1,4%), relativas a 2 entrevistas (13,3%); e “mantemos contacto, com os pais, por meio de recados escritos”, com 2 unidades de sentido (0,7%), retiradas de 2 entrevistas (13,3%). Explicitam alguns dos aspectos enunciados, os excertos que a seguir se transcrevem:

(...) Mas aqui os pais até são mais ou menos participativos... Quando a pessoa pede qualquer coisa, ou pede para virem à escola, vêm... (...) (E1)

(...) Sempre que eles [os enc. de educação] acham que é necessário vão à escola... (...) (C3)

(...) regra geral, mantemos muito contacto via telefone... (...) Qualquer coisa eles telefonam-me e falo com eles e eles falam comigo... Não há problema nenhum... (...) (A2)

De realçar que os indicadores mais expressivos, denotam um certo protagonismo por parte dos professores na colaboração com os encarregados de educação, situação que também se verifica no discurso relativo aos alunos, mas que está ausente nas passagens relacionadas com os colegas.

Os indicadores referentes aos alunos englobam o que obteve os valores mais elevados: “decido em diálogo com os alunos”, que assenta em 42 unidades de sentido (14,3%), relativas a 14 das entrevistadas (93,3%). Todavia, o outro indicador relativo a este tipo de parceiros: “decido com os alunos, em Assembleias de Turma” compreende somente 2 unidades de sentido (0,7%), e ficou a dever-se a apenas 1 entrevistada (6,7%). Vejamos o que afirma uma das entrevistadas sobre o diálogo com os alunos:

(...) Por exemplo, à segunda feira começamos, às nove e meia, com a Língua Portuguesa... O que é que vocês querem fazer dentro da Língua Portuguesa? E eles vão dizendo o que querem fazer... vamos fazer um texto... ou outra coisa... (...) Às vezes eles [os alunos] dizem: então e se fossemos fazer isto? Mas eu digo que já fizemos isso, que não podemos fazer sempre a mesma coisa... Também é uma questão de os cativar e de os levar a fazer aquilo que a gente acha que eles devem fazer... (...) (B1)

Os dois indicadores relativos aos colegas são, globalmente, os menos expressivos, em termos de peso percentual, comparativamente aos outros parceiros que foram referenciados. Concretamente, “trabalho em conjunto com outros colegas” significa 22 unidades de sentido (7,5%), relativas a 10 entrevistas; e “com os colegas, as decisões são tomadas em Conselho Escolar/de Núcleo”, que assenta em 10 unidades de sentido (3,4%), proferidas por 5 entrevistadas (33,3%).

Quanto às diferentes etapas da carreira, os 4 indicadores que se situam acima da média, da categoria e da subcategoria (“decido em diálogo com os alunos”, “sempre que lhes peço, os pais deslocam-se à escola (reuniões, informações)”, “os pais colaboram em actividades definidas pela escola” e “trabalho em conjunto com outros colegas”) estão representados em todas as etapas e englobam todos os parceiros em apreço, o que torna evidente a importância atribuída aos três parceiros identificados, ao longo de todo o percurso profissional.

A este grupo segue-se um outro, composto por três indicadores: “os pais vêm à escola, por iniciativa deles, para saber dos miúdos”, “os pais dinamizam actividades” e “com os colegas, as decisões são tomadas em Conselho Escolar/de Núcleo”, que também estão presentes em todas as etapas da carreira, excepto na última ou na penúltima.

O indicador “decidimos algumas coisas em conjunto com os pais” surge a partir da segunda etapa, o que pode quer indiciar uma determinada inibição das professoras no relacionamento com os encarregados de educação, no início da carreira.

Os restantes indicadores: “os pais dão apoio na realização dos trabalhos de casa”; “mantemos contacto, com os pais, pelo telefone”; “aproveito o conhecimento que os pais têm sobre o meio”; “mantemos contacto, com os pais, por meio de recados escritos”; e

“decido com os alunos, em Assembleias de Turma” são os menos expressivos, encontrando-se, cada um deles, disperso por 1 ou 2 etapas.

A segunda subcategoria representa 35,5% da categoria e engloba 104 unidades de sentido, que se distribuem por 6 indicadores, relativos à colaboração com as “entidades que desenvolvem projectos locais” e que foram identificadas pelas professoras entrevistadas como parceiros curriculares (Quadro XIII-B).

Quadro XIII - B Prática curricular

Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Entidades que desenvolvem projectos locais

Formas de colaboração com os parceiros curriculares - Entidades que desenvolvem projectos locais -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Aceitámos desenvolver o projecto que nos foi apresentado”	16	2	7	11	16	52	17,7	11	73,3
“Aceitámos participar em projectos desenvolvidos por outras entidades”	3	3	1	6	3	16	5,5	7	46,7
“As actividades definidas conjuntamente são planeadas antecipadamente”	7	2	3	1		13	4,4	6	40,0
“As decisões são tomadas em Conselho de Núcleo”	4		1	1		6	2,0	5	33,3
“Pedimos colaboração para desenvolver um projecto da escola”				1	9	10	3,4	4	26,7
“Elaborámos um projecto conjunto”			3		4	7	0,7	4	26,7
Total	30	7	15	20	32	104	35,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 17,3 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 293; \bar{X} = 15,4).

Os dois indicadores com frequências de valores mais expressivos acima da média da categoria (\bar{X} = 15,4), e que traduzem algum protagonismo por parte de certas entidades, são: “aceitámos desenvolver o projecto que nos foi apresentado”, com 52 unidades de sentido (17,7%), recolhidas em 11 entrevistas (73,3%), e “aceitámos participar em projectos desenvolvidos por outras entidades”, assente em 16 unidades de sentido (5,5%), respeitantes a 7 entrevistadas. Estes indicadores tornam patente a iniciativa de entidades que desenvolvem projectos locais, apresentando propostas curriculares aos professores, como neste caso:

(...) O I.C.E. trabalha com escolas rurais e nós vamos participar nisso... (...) Eles propuseram-nos fazer e nós aceitámos realmente (...). Nós aproveitámos a ideia que eles nos deram e depois desenvolvemos o nosso trabalho, o melhor possível... (...) (A2)

Seguem-se, por ordem de importância atribuída, dois indicadores relacionados com o modo de definição das decisões: “as actividades definidas conjuntamente são planeadas antecipadamente”, com uma frequência de f=13 (4,4%), correspondente a 6 entrevistas

(40%), e “as decisões são tomadas em Conselho de Núcleo”, com uma frequência de f=6 (2%), proveniente de 5 entrevistas (33,3%), cujo conteúdo se expressa, por exemplo, no excerto seguinte:

(...) em cada reunião tínhamos que combinar aquilo que fazíamos... tínhamos depois encontros de mês a mês para combinarmos os nossos encontros com os miúdos, as actividades... (...) (C1)

Somente nos dois indicadores menos significativos, por força do número de entrevistas que representam: “pedimos colaboração para desenvolver um projecto da escola”, com 10 unidades de sentido (3,4%) e “elaborámos um projecto conjunto”, assente em 7 unidades de sentido (0,7%), correspondentes a 4 entrevistas, respectivamente, é possível vislumbrar algum protagonismo, por parte dos professores, na colaboração em análise, facto que é patente nestas afirmações de duas das entrevistadas:

(...) quando começaram essas parcerias [com entidades locais] eram sempre as instituições que vinham à escola apresentar os seus projectos e perguntar se a escola queria aderir... (...) À medida que fomos ganhando mais à vontade com as instituições, começámos a ser nós também a pedir, a propor, a pedir auxílio (...) (E2)

(...) planificávamos dentro dos projectos da escola, dos projectos também da Ludoteca... Pronto, mais ou menos era assim que fazíamos... para termos um projecto conjunto (...) (C3)

Reportando-nos, agora, à análise centrada nas etapas da carreira, parece-nos ser de destacar que os indicadores que evidenciam um maior protagonismo por parte das entidades que actuam localmente são: “aceitámos desenvolver o projecto que nos foi apresentado” e “aceitámos participar em projectos desenvolvidos por outras entidades”, que estão presentes em todas as etapas, embora sem uma tendência definida, em termos de peso relativo, ao longo das mesmas.

Ao invés, os indicadores onde é possível vislumbrar algum protagonismo por parte dos professores: “pedimos colaboração para desenvolver um projecto da escola” e “elaborámos um projecto conjunto”, apenas figuram nas últimas etapas da carreira (etapas D e E; C e E, respectivamente), o que pode quer significar que somente a partir

do meio da carreira as professoras conseguem tomar a iniciativa do desenvolvimento de projectos com as entidades parceiras da escola.

Note-se, ainda, que é nesta subcategoria que a terminologia “projecto(s)” surge mais vincadamente, o que pode indiciar que é no âmbito da colaboração com as entidades que desenvolvem projectos locais e em que os professores participam, que mais se evidencia uma concepção do currículo como projecto flexível e contextualizado, por contraste com o cumprimento de um currículo prescrito de âmbito nacional.

5. Envolvimento na reorganização curricular

Atendendo a que, segundo Hargreaves (1988, cit. por Brazão: 1996: 43), “a implementação da mudança é influenciada pelas crenças e valores dos professores sobre educação, ensino e aprendizagem”, torna-se relevante considerar o significado que os professores atribuem aos processos de reorganização curricular e conhecer as suas perspectivas acerca do seu papel, enquanto intervenientes no processo educativo.

O tema “Envolvimento na reorganização curricular”, agora em análise, é composto por seis categorias, que contemplam 650 unidades de sentido. Dessas categorias relevam, pelo seu peso percentual relativo, as “práticas de flexibilidade curricular” e a “atitude face às novas áreas não disciplinares”, uma vez que cada uma delas ultrapassa as 160 unidades de sentido, o que equivale a cerca de 25%, em cada caso, do valor do somatório da categoria (Anexo V-4).

5.1. Práticas de flexibilidade curricular

A categoria “práticas de flexibilidade curricular” é a mais significativa, em termos de total parcial de frequências, dado que as cinco subcategorias que a consubstanciam compreendem 174 unidades de sentido, correspondentes a 26,8% do total da categoria.

As subcategorias definidas referem-se: à adequação de materiais, à organização temática, ao desenvolvimento de práticas diferenciadas, ao agrupamento dos alunos e à utilização de outros espaços, para além da sala de aula.

A primeira destas subcategorias reporta-se à “procura de materiais mais adequados” e é definida por quatro indicadores, constituídos por 33 unidades de sentido, que equivalem a 19% da totalidade de unidades de sentido da categoria (Quadro XIV-A).

Quadro XIV - A
Envolvimento na reorganização curricular
Práticas de flexibilidade curricular - Procura de materiais mais adequados

Práticas de flexibilidade curricular - Procura de materiais mais adequados -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Procuro obter materiais mais adequados aos alunos”</i>	2	2	1		2	7	4,0	5	33,3
<i>“Procuro elaborar materiais mais específicos para os alunos”</i>	3		2		2	7	4,0	5	33,3
<i>“Nem sempre uso o manual escolar”</i>		3	6	2	1	12	6,9	4	26,7
<i>“Não sigo sempre o manual”</i>		1	6			7	4,0	2	13,3
Total	5	6	15	2	5	33	19,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 8,3$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 174; $\bar{X} = 7,3$).

Os dois indicadores mais referidos pelas entrevistadas são: “procuro obter materiais mais adequados aos alunos” e “procuro elaborar materiais mais específicos para os alunos”, cada um deles com uma frequência de $f=7$ (4%), relativa às narrativas de 5 das entrevistadas (33,3%), numa das quais se diz:

(...) eu tento sempre diversificar, concretizar... tento arranjar materiais diferentes, tento sempre repetir com materiais que eu acho que são mais adequados... (E2)

Um dos dois outros indicadores – “nem sempre uso o manual escolar” – é o que representa o maior peso percentual de unidades de sentido e o único situado acima da média, quer da categoria ($\bar{X}=7,3$), quer da subcategoria ($\bar{X}=8,3$), com uma frequência de $f=12$ (6,9%), suportada nos discursos de 4 das entrevistadas (26,7%), num dos quais se pode ler:

(...) Mesmo na escola há muitas alturas em que eu... textos... não ligo ao livro... procuro outros textos... (D1)

O último indicador: “não sigo sempre o manual” é formado por 7 unidades de sentido (4%), provenientes de 2 das entrevistadas (13,3%), uma das quais se expressou da seguinte forma:

(...) vamos dando a matéria... Não pelos livros! Não vamos abrindo o livro: “olha agora é isto, vamos dar isto” Nada disso! Vamos dando a matéria conforme vão surgindo coisas! (...) (C1)

No que concerne ao percurso da carreira, os indicadores presentes em mais etapas são em número de quatro: “procuro obter materiais mais adequados aos alunos”, “Nem sempre uso o manual escolar”, “procuro elaborar materiais mais específicos para os alunos”, que figuram em três etapas, e “não sigo sempre o manual” presente em apenas duas (B e C).

De salientar, também, que as unidades de sentido se encontram pulverizadas pelas diferentes etapas, sendo, no entanto, de assinalar uma maior concentração na etapa C, o que pode querer indiciar a existência de uma maior preocupação na adequação dos materiais escolares, por volta do meio da carreira.

Quadro XIV - B
Envolvimento na reorganização curricular
Práticas de flexibilidade curricular – Organização temática

Práticas de flexibilidade curricular - Organização temática -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Utilização de elementos temáticos do meio local para motivação dos alunos”	5	4	1	2	3	15	8,6	8	53,3
“Utilização do meio local como conteúdo”	1	3	1	3	5	13	7,5	7	46,7
“Exploração de um conteúdo em diferentes níveis de exigência”	2	8	2	4	2	18	10,3	5	33,3
“Faço interligações entre as áreas curriculares”	2	7	8			17	9,8	4	26,7
“Diferente valorização das diversas temáticas”		2	3	3	6	14	8,0	4	26,7
“Prioridade na exploração das temáticas propostas pelos alunos”	2	1	1			4	2,3	3	20,0
“Procuro fazer a articulação com o 2º ciclo”		2				2	1,1	1	6,7
Total	12	27	16	12	16	83	47,7	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 11,9 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 174; \bar{X} = 7,3).

Segue-se a subcategoria respeitante à “organização temática” do currículo, que é a mais significativa, em termos de peso percentual, tomada a categoria por referência, com as suas 83 unidades de sentido (47,7%), repartidas por sete indicadores (Quadro XIV-B).

A consideração pelo meio local, no desenvolvimento do currículo, surge referenciada nos dois indicadores a que o maior número de entrevistas se reportam: “utilização de elementos temáticos do meio local para motivação dos alunos”, devido a 8 respondentes (53,3%), que

produziram 15 unidades de sentido (8,3%), e “utilização do meio local como conteúdo”, fundamentado no discurso de 7 das entrevistadas (46,7%), em 13 unidades de sentido (7,5%). Os dois excertos que a seguir se apresentam explicitam o sentido destes indicadores:

(...) Uma vez deu para fazer um trabalho... também muito giro sobre animais... porque... nós conseguimos fazer um apanhado dos animais que eles conheciam (...) (B3)

(...) estamos a trabalhar também, aqui a partir da Serra de (...) Estamos a fazer um projecto sobre as plantas... as plantas que há... (...) (C1)

O modo de desenvolvimento das áreas consideradas no currículo está expresso noutra grupo de indicadores, entre os quais se encontram os que comportam o maior número de unidades de sentido: “exploração de um conteúdo em diferentes níveis de exigência”, com uma frequência de $f=18$ (10,3%), referente a 5 das entrevistadas (33,3%), e “faço interligações entre as áreas curriculares”, com uma frequência de $f=17$ (9,8%), proveniente de 4 entrevistas (26,7%). Estas duas passagens de outras tantas entrevistas documentam estes indicadores:

(...) na Matemática (...) tratámos a numeração em todos os anos... Embora uns estejam no milhão... a miúda de quarto ano está no milhão; o outro de terceiro ano está nas centenas de milhar; os do segundo ano, como são um grupo muito... muito difícil na Matemática, ainda não passámos do vinte... (...) (C1)

(...) pego, por exemplo, no tema “A nossa terra”... (...) e a partir daí vou conseguindo dar todo o Estudo do Meio até chegar ao “Mundo”, até chegar aos “Astros”: se há muitas casas, se há poucas; se são altas, se são baixas; acabo por fazer comparação entre a aldeia e vila; depois o meio envolvente, os animais que aqui estão; vamos depois para os comércio, para as instituições... (...) (B3)

Ainda no que concerne ao desenvolvimento das áreas curriculares há a considerar: “diferente valorização das diversas temáticas”, com 14 unidades de sentido (8%), provenientes de 4 respondentes (26,7%), e “procuro fazer a articulação com o 2º ciclo”, constituído por 2 unidades de sentido (1,1%), referenciadas por 1 das entrevistadas (6,7%), um e outro evidenciados pelas seguintes afirmações:

(...) há temas que acabo por trabalhar mais a fundo... há outros pormenores que a gente tem que deixar passar... aqueles que são menos adequados para estes miúdos... (...) (B3)

(...) Nos meus alunos do quarto ano eu faço sempre a articulação com o 2º ciclo (...) agarro nos conteúdos mais importantes e tento fazer a articulação para o quinto ano... (...) (B2)

Nesta subcategoria há ainda que referir a participação dos alunos, expressa no indicador: “prioridade na exploração das temáticas propostas pelos alunos”, composto por 4 unidades de sentido (2,3%), relativas às narrativas de 3 professoras (20%), de uma das quais foi retirada a seguinte passagem:

(...) houve um ano que cheguei a uma escola e ninguém, ninguém sabia de onde vinha o papel... Queriam todos saber de onde vinha o papel...E então o projecto educativo de turma foi “De onde vem o papel?” (...)
(B3)

Tomando por referência os percursos da carreira, os indicadores: “utilização de elementos temáticos do meio local para motivação dos alunos”, “utilização do meio local como conteúdo” e “exploração de um conteúdo em diferentes níveis de exigência” reforçam a importância, atrás evidenciada, agora pela sua presença em todas as etapas da carreira.

Daqui releva, pois, a importância atribuída pelas professoras que protagonizaram este estudo ao meio local e à diferenciação dos alunos no desenvolvimento do currículo. Aliás, este segundo aspecto também está subjacente ao indicador: “diferente valorização das diversas temáticas”, que percorre todas as etapas, à excepção da primeira.

A articulação curricular, tanto horizontal, como vertical, assume uma menor importância, dado que “faço interligações entre as áreas curriculares” apenas está presente nas três primeiras etapas e “procuro fazer a articulação com o 2º ciclo” surge somente na etapa B.

A participação dos alunos no desenvolvimento do currículo (“prioridade na exploração das temáticas propostas pelos alunos”), também só está presente nas três primeiras etapas.

Refira-se, ainda, que é a etapa B que contém um maior número de indicadores, o que parece denotar a existência de uma prática curricular mais flexível, no grupo de professoras de cinco a sete anos de carreira., porventura como resultado da experiência profissional entretanto adquirida.

A subcategoria menos expressiva, quanto ao número de unidades de sentido, diz respeito à “utilização de práticas diferenciadas”. É composta por três indicadores, com um total de 9 unidades de sentido, equivalentes a apenas 5,2% da presente categoria (Quadro XIV-C).

Quadro XIV - C
Envolvimento na reorganização curricular
Práticas de flexibilidade curricular – Utilização de práticas diferenciadas

Práticas de flexibilidade curricular - Utilização de práticas diferenciadas-	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Trabalhei com outro método”	1	1	1			3	1,7	3	20,0
“Optei por outras estratégias”	3	1				4	2,3	2	13,3
“O novo método permite melhores resultados”	1		1			2	1,1	2	13,3
Total	5	2	2	0	0	9	5,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 3,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 174; $\bar{X} = 7,3$).

O indicador mais referenciado no discurso das entrevistadas: “trabalhei com outro método”, é constituído por 3 unidades de sentido (1,7%), proferidas por 3 das entrevistadas (20%).

Os outros dois indicadores, ficaram a dever-se a 2 entrevistadas (13,3%), num e noutro caso. São eles: “optei por outras estratégias”, com 4 unidades de sentido (2,3%) e “o novo método permite melhores resultados”, com uma frequência de 2 (1,1%), que podem ser documentados pelos excertos que se seguem:

(...) podemos partir para um projecto naquele sentido, mas com outras estratégias, com vista às competências que não conseguiram adquirir... (...) (B1)

(...) já se estava a ver que ela com o outro[método] já não ia... (...) (A1)

Quanto ao percurso de carreira, é de realçar que as unidades de sentido se concentram nas três primeiras etapas, com destaque para a primeira, o que pode denotar que os professores iniciantes terão mais apetência para uma prática de desenvolvimento do currículo mais diferenciada, no que concerne à utilização de diferentes métodos e estratégias, talvez como consequência de um recente processo de formação, o que lhes permite ir ao encontro da heterogeneidade dos alunos, mas que essa “atitude” se irá esbatendo com o decurso dos anos. Salienta-se, também, que o indicador “trabalhei com

outro método” é o único presente nas três etapas. Cada um dos outros está apenas em duas.

Outra das subcategorias centra-se no “agrupamento de alunos”, compreendendo seis indicadores, que abarcam 28 unidades de sentido, ou seja, 16,1% da categoria (Quadro XIV-D).

Quadro XIV - D
Envolvimento na reorganização curricular
Práticas de flexibilidade curricular – Agrupamento de alunos

Práticas de flexibilidade curricular - Agrupamento de alunos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Junção de alunos de várias escolas para actividades semanais/quinzenais”	2		4	3		9	5,2	5	33,3
“Os alunos fazem as actividades num grupo mais alargado”	2			6		8	4,6	3	20,0
“Os alunos podem conviver com mais crianças”	3			1		4	2,3	3	20,0
“Junção de alunos de várias escolas para actividades ocasionais”	1		2			3	1,8	3	20,0
“Alterações nos grupos de trabalho dos alunos”	1				1	2	1,1	2	13,3
“Grupos constituídos por alunos de diferentes anos de escolaridade”	2					2	1,1	1	6,7
Total	11	0	6	10	1	28	16,1	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 4,7 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 174; \bar{X} = 7,3).

O indicador a que corresponde tanto a mais elevada frequência como o maior número de respondentes é: “junção de alunos de várias escolas para actividades semanais/quinzenais”. Compõem-no 9 unidades de sentido (5,2%), relativas a 5 respondentes (33,3%).

Embora menos expressivo: “junção de alunos de várias escolas para actividades ocasionais”, compreende 3 unidades de sentido (1,8%), recolhidas em 3 entrevistas (20%). Este indicador que reforça o sentido do anterior, encontra-se expresso, por exemplo, nesta passagem de uma das entrevistas:

(...) Juntamo-nos com outras escolas para certas actividades... por exemplo... no final do ano... em certas datas comemorativas... e ficamos um grupo maior... (C1)

Consideremos, agora, os indicadores, relativos, cada um deles, a 3 entrevistadas (20%): “os alunos fazem as actividades num grupo mais alargado”, com 8 unidades de sentido (4,6%), e “os alunos podem conviver com mais crianças”, com uma frequência de f=4 (2,3%), que podem ser vistos como justificação dos dois precedentes, uma vez que apontam vantagens relativas aos grupos de alunos constituídos a partir de turmas de pequena dimensão, tal como é possível verificar nestes excertos:

(...) é uma experiência... Eles estão habituados a estar numa turma muito pequenina e ali estavam num grupo muito maior... (...) (A2)

(...) Os miúdos podem-se visitar uns aos outros (...) podem conviver uns com os outros... (...) Muitas vezes, os miúdos daqui não se iriam encontrar nunca com as crianças de (...) (A2)

Os dois indicadores de menor frequência e devidos a menos respondentes referem-se à organização interna do grupo turma: “alterações nos grupos de trabalho dos alunos” e “grupos constituídos por alunos de diferentes anos de escolaridade”, com 2 unidades de sentido (1,1%) cada um, recolhidas em 2 (13,3%) e 1 (6,7%) entrevistas, respectivamente.

A afirmação que a seguir se transcreve ilustra o sentido do primeiro destes indicadores:

(...) eu não sou assim muito de ter a sala assim sempre no mesmo... de vez em quando mudo... [os grupos de trabalho dos alunos] (...) (A1)

Se tomarmos em consideração a frequência das unidades de sentido, ao longo do percurso da carreira, será de destacar o indicador presente em mais etapas: “junção de alunos de várias escolas para actividades semanais/quinzenais” (três etapas). Os restantes, à excepção de “grupos constituídos por alunos de diferentes anos de escolaridade”, que somente se encontra numa etapa, abarcam duas delas, cada um.

É de realçar que as etapas que apresentam frequências mais expressivas são a A e a D, correspondendo à primeira o maior número de indicadores. Ao invés, o discurso das docentes situadas na etapa B não contempla nenhum destes indicadores.

Pensamos ser, também, pertinente, dado ir ao encontro de uma tendência já atrás verificada, nomeadamente na análise do tema “Prática curricular” (Anexo V-3), assinalar o facto dos primeiros quatro indicadores se referirem a práticas desenvolvidas conjuntamente, enquanto que os dois últimos, com valores mais baixos, estão mais relacionados com o trabalho individual do professor.

Realce-se, então, o facto desta subcategoria contribuir para a reafirmação da tendência das entrevistadas para privilegiarem mais o trabalho desenvolvido em conjunto com outros parceiros (directos ou não) do que o trabalho mais individual.

A última das subcategorias das “práticas de flexibilidade curricular”, que se refere à “utilização de outros espaços”, além da sala de aula, equivale a 12,1% da categoria e é constituída por 21 unidades de sentido, que se distribuem por quatro indicadores (Quadro XIV-E).

Quadro XIV - E
Envolvimento na reorganização curricular
Práticas de flexibilidade curricular – Utilização de outros espaços de aula

Práticas de flexibilidade curricular - Utilização de outros espaços de aula -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Utilização da piscina municipal”	2	1	3	2		8	4,6	6	40,0
“Utilização de outras escolas”	5		1	1		7	4,0	4	26,7
“Utilização da Biblioteca Municipal”					4	4	2,3	1	6,7
“Participação em eventos concebidos por outras entidades”	2					2	1,1	1	6,7
Total	9	1	4	3	4	21	12,1	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,3$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 174; $\bar{X} = 7,3$).

O discurso das entrevistadas privilegiou um espaço dedicado à actividade física e outro associado às actividades conjuntas com outras escolas, dado que os indicadores: “utilização da piscina municipal” (8 unidades de sentido, ou 4,6%, provenientes de 6 entrevistadas, ou 40%), e “utilização de outras escolas”, com uma frequência de f=7 (4%), relativa a 4 respondentes (26,7%), são os que detêm valores acima da média da subcategoria, que é de $\bar{X} = 5,3$. As afirmações, a seguir transcritas, corroboram o que acabámos de afirmar:

(...) *A piscina é outra actividade que nós também temos fora... (...) em Mértola (...) (A2)*

(...) *juntamo-nos noutra escola... para a Ludoteca... a educação física... (...) (A3)*

Os restantes indicadores: “utilização da Biblioteca Municipal”, com 4 unidades de sentido (1,1%) e “participação em eventos concebidos por outras entidades”, com uma frequência de f=2 (4%), são referidos, cada um deles, por apenas 1 entrevistada (6,7%), e são documentados pelos seguintes excertos de entrevistas:

(...) *a Biblioteca [Municipal] tem duas manhãs destinadas às escolas, nós podemos ir marcar... podemos ir escolher que tipo de história é que queremos... ou como é que queremos... ou se queremos um filme... (...) Muitas vezes vamos também à biblioteca só pelo facto de... (...) de consultar, para manusear livros (...) (E2)*

(...) *No outro dia, surgiu a hipótese de ir com eles à gravação de um programa de televisão, sem dúvida nenhuma que eu disse logo que sim (...) (A2)*

Situando a análise nas etapas da carreira, os indicadores: “utilização da piscina municipal” está presente em quatro delas e “utilização de outras escolas” em três, o que vem reafirmar a importância que já lhes tinha sido atribuída anteriormente.

Os outros dois indicadores: “utilização da Biblioteca Municipal” e “participação em eventos concebidos por outras entidades” apenas figuram, cada um deles, em uma etapa, o que também confirma a diminuta importância que lhes foi dada pelas entrevistadas.

De notar, ainda, que a etapa A é a que tem a maior frequência, facto que também já se havia verificado na anterior subcategoria. Outra semelhança com a subcategoria precedente é o facto dos indicadores se referirem a espaços onde são dinamizadas actividades promovidas ou que têm a participação de outros parceiros curriculares, o que também confirma a tendência, já constatada, das entrevistadas valorizarem mais o trabalho desenvolvido com outros parceiros do que o trabalho mais individual.

5.2. Atitude face ao apelo de flexibilização curricular

A segunda categoria do tema “Envolvimento na reorganização curricular” diz respeito à atitude das protagonistas do estudo face ao princípio da flexibilidade curricular, subjacente à reorganização curricular. As 68 unidades de sentido que a compõem, repartidas por sete indicadores, correspondem a 10,5% do total temático (Quadro XV).

Quadro XV
Envolvimento na reorganização curricular
Atitude face ao apelo de flexibilização curricular

Atitude face ao apelo de flexibilização curricular	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Já se praticava no 1º ciclo”</i>	7	7	5	9	8	36	53,0	11	73,3
<i>“Temos falado no Conselho de Docentes”</i>	2	3		2	1	8	11,8	6	40,0
<i>“Sempre procurei que os alunos fizessem as suas próprias aprendizagens”</i>	2		4		2	8	11,8	4	26,7
<i>“Requer maior organização do trabalho do professor”</i>	6		1			7	10,3	4	26,7
<i>“Requer turmas pequenas”</i>	1		3		1	5	7,4	3	20,0
<i>“Precisamos de conhecer o meio dos alunos”</i>			3			3	4,4	1	6,7
<i>“Converso com as colegas”</i>			1			1	1,5	1	6,7
Total	18	10	17	11	12	68	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 9,7$ (unidades de sentido).

O indicador que mais se evidencia, de modo bastante notório, dado que é o único acima da média da categoria ($\bar{x}=9,7$), e que apresenta valores muito superiores aos dos restantes, é: “já se praticava no 1º ciclo”, com 36 unidades de sentido (53%), relativas a 11 das entrevistadas (73,3%). Dão-lhe corpo afirmações como esta:

(...) isto é mais mudança... mudança a nível de dizerem que muda... porque nos programas ninguém mexeu... Há as competências... A novidade agora foram as competências... (...) as competências e as novas áreas curriculares... Mas isso já se fazia... Só porque dizem eles que é novo... Nós já fazíamos isso... (...) **(E1)**

Outro indicador, que também não reconhece inovação na Reorganização curricular, em relação à prática que os professores vinham a desenvolver é: “sempre procurei que os alunos fizessem as suas próprias aprendizagens”, com 8 unidades de sentido (11,8%), extraídas de 4 entrevistas (26,7%), de uma das quais foi retirado o seguinte excerto:

(...) [Os alunos] serem activos nas aprendizagens que fazem... e acho que isso é basicamente... o que eles têm procurado com estas alterações... E eu acho que sempre procurei... direccionar as coisas nesse aspecto... (...) **(A3)**

O segundo indicador de maior visibilidade: “temos falado no Conselho de Docentes”, dado que possui 8 unidades de sentido (11,8%), relativas a 6 entrevistas (40%), pode ser assim documentado:

(...) Em Conselho de Docentes lá discutimos estes problemas... discutimos as competências, discutimos a gestão curricular flexível e esse tipo de coisas... (...) **(B1)**

O indicador: “converso com as colegas” (devido a 1 entrevistada ou 6,7%, com 1 unidade de sentido ou 1,5%) evidencia a troca de opiniões com os outros professores, que pode ser exemplificada pelo seguinte excerto:

(...) Há coisas que a gente, às vezes, sempre fala com os colegas, assim sobre todas estas novidades novas.... como adequar as coisas aos alunos que temos... (...) **(C3)**

Os três restantes indicadores dizem respeito a condições de concretização da flexibilidade curricular: “requer maior organização do trabalho do professor”, com 7 unidades de sentido (10,3%), relativas a 4 das entrevistadas (26,7%); “requer turmas pequenas”, com uma frequência de $f=5$ (7,4%), proveniente de 3 das entrevistas (20%); e

“precisamos de conhecer o meio dos alunos”, com 3 unidades de sentido (4,4%), com origem no discurso de apenas 1 respondente (6,7%).

Em relação aos percursos profissionais, um dado que se destaca é o facto do indicador: “já se praticava no 1º ciclo” ser o único que está presente em todas as etapas da carreira, o que reafirma a sua importância. Embora sejam ligeiramente superiores nas duas últimas, os valores apresentados por este indicador não diferem muito de etapa para etapa, o que parece evidenciar que a flexibilidade curricular já orientará o trabalho docente.

Em termos de abrangência, seguem-se os indicadores: “temos falado no Conselho de Docentes”, presente em quatro etapas; “sempre procurei que os alunos fizessem as suas próprias aprendizagens” e “requer turmas pequenas”, que figuram em três etapas, cada um; e “requer maior organização do trabalho do professor”, que se encontra em apenas duas dessas etapas. Os indicadores “precisamos de conhecer o meio dos alunos” e “converso com as colegas” apenas dizem respeito a uma etapa, cada um.

5.3. Atitude face aos novos documentos de trabalho

Prosseguindo, passemos à análise da categoria relativa ao modo como os professores encaram os novos documentos de trabalho. As suas 89 unidades de sentido (13,7% da totalidade) encontram-se divididas em três subcategorias: uma relativa às “competências definidas” e as outras aos “Projectos Curriculares de Escola” e de “Turma”, respectivamente.

A primeira das subcategorias é composta por seis indicadores, com um total de 26 unidades de sentido, que perfazem 29,2% da categoria (Quadro XVI-A).

Os dois primeiros indicadores apontam, claramente, para uma atitude de indiferença face a definição de competências: “não há grande diferença entre trabalhar com objectivos ou competências” e “trabalhar com competências não vai trazer grande benefício”, com 6

unidades de sentido (6,7%) cada um, provenientes das narrativas de 4 (26,7%) e 2 entrevistadas (13,3%), respectivamente. A propósito, diz uma das delas:

(...) A nível de objectivos... trabalhar com objectivos e trabalhar com competências... eu penso que não vai ser assim tanta diferença... (...) penso que chamar-lhe uma coisa ou chamar-lhe outra... não faz grande diferença... (...) (A2)

Quadro XVI - A
Envolvimento na reorganização curricular
Atitude face aos novos documentos de trabalho – Competências definidas

Atitude face aos novos documentos de trabalho - Competências definidas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Não há grande diferença entre trabalhar com objectivos ou competências”</i>	3	1		1	1	6	6,7	4	26,7
<i>“Trabalhar com competências não vai trazer grande benefício”</i>	1	5				6	6,7	2	13,3
<i>“Estamos a organizar a definição das competências”</i>	3			2		5	5,6	2	13,3
<i>“Ainda não tenho opinião formada sobre o trabalho com as competências”</i>	2		1			3	3,4	2	13,3
<i>“Vamos ver quais serão as competências mínimas”</i>	3					3	3,4	1	6,7
<i>“É um trabalho muito importante”</i>		3				3	3,4	1	6,7
Total	12	9	1	3	1	26	29,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 4,3 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 89 ; \bar{X} = 6,0).

Reportam-se, ainda, à opinião das protagonistas do estudo acerca das competências, embora com menor significado percentual, os indicadores: “ainda não tenho opinião formada sobre o trabalho com as competências”, devido a 2 delas (13,3%), e “é um trabalho muito importante”, respeitante a 1 professora (6,7%), tendo ambos uma frequência de f=3 (3,4%). O extracto seguinte evidencia a pouca clarificação, para as entrevistadas, do conceito de competências:

(...) Ainda não estou precisamente à vontade para falar dele [trabalho em torno das competências] (...) não tenho ainda assim uma opinião muito formada, nesse aspecto... (...) (A2)

Corroborando o acabado de afirmar, os indicadores: “estamos a organizar a definição das competências”, com 5 unidades de sentido (5,6%), referentes a 2 das entrevistadas (13,3%), e “vamos ver quais serão as competências mínimas”, com 3 unidades de sentido (3,4%), devidas a 1 das respondentes, traduzem também a aludida falta de clarificação. Vejamos, então, o que diz uma das protagonistas do estudo:

(...) [Sobre as competências essenciais] Ainda estamos a organizá-las (...) Para ser sincera, ainda estamos a organizá-las... (...) (A2)

No tocante ao percurso da carreira, o indicador mais significativo é “não há grande diferença entre trabalhar com objectivos ou competências”, que está presente no maior

número de etapas, ou seja, em quatro. Os restantes apenas figuram em uma ou duas delas, o que lhes confere uma menor importância relativa.

Notoriamente, são as duas primeiras etapas que detêm os maiores valores quanto às unidades de sentido que comportam.

Merece ainda destaque o facto do indicador mais representativo da subcategoria traduzir um posicionamento de indiferença quanto às competências definidas, o que, aliás, é consentâneo com a atitude que a análise da categoria anterior já deixara antever (Quadro XV). Deste modo, a flexibilidade curricular, subjacente à Reorganização curricular, já orientaria, segundo as entrevistadas, o trabalho docente antes desta última surgir, o que pode querer indiciar uma determinada resistência ou desmotivação face à mudança proposta.

A subcategoria respeitante ao “Projecto Curricular de Escola” é a menos significativa, dado que é constituída por apenas 5 unidades de sentido, representando somente 5,6% do total da categoria (Quadro XVI-B).

Quadro XVI - B
Envolvimento na reorganização curricular

Atitude face aos novos documentos de trabalho – Projecto Curricular de Escola

Atitude face aos novos documentos de trabalho - Projecto Curricular de Escola -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Houve uma mudança de nome”				3	1	4	4,5	2	13,3
“Ainda estamos a definir”			1			1	0,1	1	6,7
Total	0	0	1	3	1	5	5,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 2,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 89 ; \bar{X} = 6,0).

A sua fraca representatividade reflecte-se no facto do indicador mais expressivo (“houve uma mudança de nome”), que aponta para uma desvalorização do documento em questão, ter apenas 4 unidades de sentido (4,5%), relativas ao discurso de 2 das entrevistadas (13,3%), uma das quais diz o seguinte:

(...) Porque é que não pode ser Plano Anual de Actividades, é preciso esta mudança de nomes? (...) Os objectivos são os mesmos, as coisas são idênticas... troca-se nomes (...) (D1)

Idêntico é o sentido do indicador: “ainda estamos a definir”, resultante da narrativa de 1 das entrevistadas (6,7%), com 1 unidade de sentido (0,1%).

No que concerne ao percurso profissional, parece-nos ser de destacar que as unidades de sentido se encontram distribuídas pelas três últimas etapas da carreira, sendo de notar que o indicador: “houve uma mudança de nome” apenas se encontra nas etapas D e E, o que se coaduna, aliás, com o que ficou expresso no primeiro indicador da categoria relativa à flexibilização curricular, tida como não constituindo uma inovação. Estas posições podem, aliás, querer indiciar um certo sentimento de desinvestimento profissional característico, em muitos casos, do fim da carreira (Quadro XV).

A subcategoria mais significativa, quanto aos valores das frequências, refere-se ao “Projecto Curricular de Turma” e é formada por sete indicadores, que representam 58 unidades de sentido, que correspondem a 65,2% da categoria em análise (Quadro XVI-C).

Quadro XVI - C
Envolvimento na reorganização curricular
Atitude face aos novos documentos de trabalho – Projecto Curricular de Turma

Atitude face aos novos documentos de trabalho - Projecto Curricular de Turma -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Ainda não defini o projecto para a turma”</i>	3	3	8	8	5	27	30,3	13	86,7
<i>“Tenho dúvidas se irá ajudar a prática”</i>	1		3	6		10	11,2	4	26,7
<i>“É um documento formal”</i>	2		2	5		9	10,1	4	26,7
<i>“Acho que vai ser útil”</i>			1	1	1	3	3,4	3	20,0
<i>“Tenho um esquema dado por uma colega”</i>				5		5	5,6	1	6,7
<i>“Corresponde a um plano de actividades”</i>					2	2	2,2	1	6,7
<i>“Já está definido”</i>					2	2	2,2	1	6,7
Total	6	3	14	25	10	58	65,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 8,3 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 89 ; \bar{X} = 6,0).

De entre todos os indicadores, há um que se destaca bastante, tanto pelo número de unidades de sentido, como pelo de respondentes que o referenciou. Na verdade, parecendo indicar uma diminuta valorização do documento em questão, “ainda não defini o projecto para a turma”, apresenta 27 unidades de sentido (30,3%), provenientes de 13 respondentes (86,7%). Eis o que, a propósito, diz uma das entrevistadas:

(...) temos que fazer o projecto curricular de turma... (...) Eu já comecei o meu, mas está só alinhavado muito pouca coisa... ainda não tenho nada definido... (E1)

Os outros dois indicadores com valores de frequência superiores às médias da categoria ($\bar{x}=6,0$) e da subcategoria ($\bar{x}=8,3$), são devidos a 4 respondentes (26,7%), cada um: “tenho dúvidas se irá ajudar a prática”, com 10 unidades de sentido (11,2%), e “é um documento formal”, com uma frequência de $f=9$ (10,1%). Ambos parecem corroborar, de algum modo, o sentido do anterior indicador, se nos ativermos às considerações que são tecidas nestes dois excertos:

(...) Não sei até que ponto me irá ajudar na prática, mas... (...) (A3)

(...) Para já é um documento que tem que ser feito (...) Tem que ser feito! (A3)

Somente 3 unidades de sentido (3,4%) dão corpo ao indicador: “acho que vai ser útil”, relativo a 3 respondentes (20%), que, de modo explícito, fazem uma valoração positiva do Projecto Curricular de Turma.

Os três restantes indicadores: “tenho um esquema dado por uma colega”, com 5 unidades de sentido (5,6%); “corresponde a um plano de actividades”, com uma frequência de $f=2$ (2,2%), e “já está definido”, com 2 unidades de sentido (2,2%), são relativos, cada um deles, somente a uma entrevista (6,7%). Quanto ao segundo deles, diz uma das entrevistadas:

(...) tem que se meter lá tudo, portanto, tem que se meter os projectos, visitas de estudo... Era o plano de actividades que nós tínhamos da escola, agora isso tudo tem que figurar no projecto de turma... (...) (E1)

Em relação ao percurso de carreira, o indicador: “ainda não defini o projecto para a turma” confirma a primazia já evidenciada, dado que é o único que figura em todas as etapas, com maior incidência nas três últimas, dando, assim, sequência à tendência que se tinha manifestado na anterior subcategoria, que exprimia uma certa desvalorização por este tipo de documentos.

É de evidenciar que a seguir, por ordem decrescente relativamente à abrangência de etapas, surgem os indicadores: “tenho dúvidas se irá ajudar a prática”; “é um documento formal” e “acho que vai ser útil”, presentes, cada um deles, em três etapas, confirmando,

os dois primeiros, o sentido do indicador anterior, dado que colocam em questão a funcionalidade do referido Projecto Curricular de Turma.

Os restantes indicadores surgem, cada um deles, em apenas uma etapa, o que lhes confere uma importância mais diminuta.

5.4. Atitude face às novas áreas não curriculares

Outra das categorias que integra o tema “Envolvimento na reorganização curricular” diz respeito à atitude dos professores face às novas áreas curriculares não disciplinares e é a segunda categoria mais expressiva do tema, com uma frequência de $f=163$, o que equivale a 25,2% do total de unidades de sentido.

É composta por duas subcategorias: a mais expressiva, em termos de frequência, que é respeitosa à “inovação” já existente na prática dos professores, quanto às áreas não disciplinares; a segunda é relativa à repercussão que a introdução dessas mesmas áreas teve na prática das entrevistadas.

A primeira das subcategorias comporta cinco indicadores, constituídos por 95 unidades de sentido, valor que corresponde a 58,3% da categoria (Quadro XVII-A).

Os quatro indicadores mais significativos superam a média da categoria ($\bar{X}=12,5$) e, à excepção do terceiro, situam-se acima da média da subcategoria ($\bar{X}=19$), e evidenciam que as entrevistadas não consideram que estas áreas tragam alguma inovação ao desenvolvimento curricular que já efectuavam.

Quadro XVII - A

Envolvimento na reorganização curricular

Atitude face às novas áreas não disciplinares – Inovação face às práticas dos professores

Atitude face às novas áreas não disciplinares - Inovação face às práticas dos professores -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Já se fazia Estudo Acompanhado”	4	1	7	10	4	26	16,0	11	73,3
“A Área de Projecto já se praticava”	1	3	9	1	6	20	12,3	10	66,7
“A Formação Cívica já se praticava”	2	1	2	3	6	14	8,6	9	60,0
“As novas áreas já eram trabalhadas”	11	4		6	3	24	14,7	8	53,3
“As novas áreas trazem alguma inovação”	2			7	2	11	6,7	4	26,7
Total	20	9	18	27	21	95	58,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 19,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 163 ; $\bar{X} = 12,5$).

De facto, as transcrições relativas aos indicadores: “já se fazia Estudo Acompanhado”, com 26 unidades de sentido (16%), de 11 das entrevistas (73,3%); “a Área de Projecto já se praticava”, com uma frequência de $f=20$ (12,3%), devida a 10 das entrevistadas (66,7%); “a Formação Cívica já se praticava”, relativo a 14 unidades de sentido (8,6%), de 9 respondentes (60%); e “as novas áreas já eram trabalhadas”, com uma frequência de $f=24$ (14,7%), de 8 das entrevistadas (53,3%), são elucidativas das perspectivas das protagonistas do estudo:

(...) Eu nos outros anos, quando tinha terceiro ano também começava a fazer isso! [Estudo Acompanhado] Mudam-lhe o nome! (E1)

(...) A Área de Projecto... a gente fazia mas não sabia que estava a fazer, eu acho... (E3)

(...) A Educação Cívica e a Educação para a Cidadania... O que é que a pessoa faz durante o dia mais?

(...) Eu acho que eles mudaram-lhe simplesmente o nome! (E1)

(...) Por muito que me digam que se vai introduzir a área de Estudo Acompanhado ou que se vai introduzir a outra área... de Educação Cívica ou outro tipo de áreas, eu penso que isso já tudo era tratado, só que não lhe era chamado esse nome, não era catalogado (...) (A2)

Somente o indicador “as novas áreas trazem alguma inovação” parece fugir a esta regra, a ele correspondendo 11 unidades de sentido (6,7%), colhidas no discurso de 4 das entrevistadas (26,7%).

No tocante à distribuição das unidades de sentido pelas etapas da carreira, é de salientar o facto dos indicadores de maior peso, em termos de frequência, confirmarem a importância que já lhes fora atribuída. Na verdade, “já se fazia Estudo Acompanhado”, “a Área de Projecto já se praticava” e “a Formação Cívica já se praticava” estão presentes em todas as etapas e “as novas áreas já eram trabalhadas” em quatro delas.

Por seu lado, o indicador de menor visibilidade: “as novas áreas trazem alguma inovação” encontra-se presente em apenas três etapas.

Justifica-se também referir que, confirmando o sentido dos indicadores que mais prevalecem na categoria anterior, as professoras envolvidas neste estudo não perspectivam as novas áreas curriculares como espaços de inovação (Quadros XVI-A, B e C).

Esta ilação assume um maior significado para a primeira e para as duas últimas etapas, que são as que apresentam valores mais elevados, em termos de unidades de sentido.

A outra subcategoria refere-se às repercussões que as áreas curriculares não disciplinares terão na prática dos professores. Os seus oito indicadores abarcam 68 unidades de sentido, equivalentes a 41,7% da categoria (Quadro XVII-B).

Quadro XVII - B
Envolvimento na reorganização curricular
Atitude face às novas áreas não disciplinares – Repercussão na prática

Atitude face às novas áreas não disciplinares - Repercussão na prática	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Vão alterar pouco a minha prática”</i>	3	2	5	2	5	17	10,4	8	53,3
<i>“Vou preocupar-me um pouco mais com estes aspectos”</i>	3			9	10	22	13,5	6	40,0
<i>“Já tenho um horário flexível estabelecido para as novas áreas”</i>	3		3	2	1	9	5,5	4	26,7
<i>“Só a planificação é que vai mudar”</i>	1		1		2	4	2,5	3	20,0
<i>“Vou ter uma maior preocupação com os registos das actividades”</i>	2			2		4	2,5	2	13,3
<i>“Aproveito os momentos mais oportunos para trabalhar as novas áreas”</i>	2	1				3	1,8	2	13,3
<i>“Ainda não tenho horário pré-estabelecido para as novas áreas”</i>	1		1			2	1,2	2	13,3
<i>“Vou ter uma maior preocupação com os instrumentos de avaliação”</i>					7	7	4,3	1	6,7
Total	15	3	10	15	25	68	41,7	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 8,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 163 ; \bar{X} = 12,5).

São dois os indicadores que se situam acima da média da categoria (\bar{X} =12,5): “vão alterar pouco a minha prática”, com 17 unidades de sentido (10,4%), relativas a 8 entrevistadas (53,3%), e “vou preocupar-me um pouco mais com estes aspectos”, com uma frequência de f=22 (13,5%), referente a 6 respondentes (40%). A propósito, atentemos nos seguintes extractos de duas entrevistas:

(...) *Pelo menos este ano ainda não, ainda não...* [mudei a minha prática] (...) **(B3)**

(...) *Agora há uma maior preocupação em se fazer mais regularmente... os projectos... os trabalhos de pesquisa... mais cuidado no acompanhamento dos alunos...* **(E1)**

Note-se que os indicadores de maior peso apontam para uma diminuta alteração do desenvolvimento do currículo, por parte das entrevistadas. Na verdade, as mudanças referenciadas dizem respeito, basicamente, à gestão do tempo e a aspectos mais formais relacionados com a planificação e os registos das actividades.

Assim, o indicador “já tenho um horário flexível estabelecido para as novas áreas”, que se situa acima da média da subcategoria ($\bar{X} = 8,5$), tem 9 unidades de sentido (5,5%), provenientes de 4 respondentes (26,7%).

Também relacionados com a gestão do tempo, há a considerar os indicadores referentes a 2 entrevistas (13,3%), cada um: “aproveito os momentos mais oportunos para trabalhar as novas áreas” e “ainda não tenho horário pré-estabelecido para as novas áreas”, com 3 (1,8%) e 2 unidades de sentido (13,3%), respectivamente. As transcrições, que se seguem, são elucidativas:

(...) há alturas em estamos a fazer um trabalho e um miúdo apresenta uma dificuldade (...) Então, nós mudamos completamente aquilo que tínhamos pensado fazer e vamos tentar trabalhar... onde há mais necessidade... (...) E o mesmo acontece com o Estudo Acompanhado. Há um momento em que eu vejo que eles estão mais propícios para isso e, então, acabo por introduzir, fazemos isso... (...) (A2)

(...) Agora temos que fazer um horário... Eu ainda não tenho, mas vou ter que fazer: naquela hora o Estudo Acompanhado; na outra hora, a Área de Projecto... assim... (...) (C3)

Os restantes três indicadores também concretizam algumas alterações nas práticas das entrevistadas, subsequentes à introdução o desenvolvimento das novas áreas. São eles: “só a planificação é que vai mudar”, com 4 unidades de sentido (2,5%), relativas a 3 das entrevistadas (20%), e “vou ter uma maior preocupação com os registos das actividades”, com uma frequência de $f=4$ (2,5%), proveniente de 2 respondentes (13,3%). Demos a palavra às entrevistadas, sobre estes aspectos:

(...) [O desenvolvimento das novas áreas] Acaba por mudar a planificação, a orientação acaba por mudar (...) Mas... (...) o resto acho que não... Acho que não... (A1)

(...)[Antes da introdução das novas áreas] nem havia uma preocupação tão grande em fazer... ou em registar... (...) Agora, claro, tem de haver mais essa preocupação... (A3)

O único indicador que pode traduzir uma mudança mais significativa: “vou ter uma maior preocupação com os instrumentos de avaliação”, com uma frequência de $f=7$ (4,3%), tem origem no discurso de apenas 1 entrevistada (6,7%), de que se retirou o seguinte excerto:

(...)[Com as novas áreas] Talvez eu me preocupe mais com os instrumentos [De avaliação]... e os use por sistema... (...) Estou a falar naquelas grelhas que se fazem... de avaliação de comportamentos, de atitudes, de auto-avaliação... (...) (E2)

Em relação ao desenrolar da carreira, “vão alterar pouco a minha prática” é o único indicador que, embora com oscilações de valores, figura em todas as etapas.

Por ordem decrescente de importância relativa, surgem os indicadores: “já tenho um horário flexível estabelecido para as novas áreas”, com presença em quatro das etapas; “vou preocupar-me um pouco mais com estes aspectos” e “só a planificação é que vai mudar”, que fazem parte de três etapas, cada um. Os restantes indicadores abarcam uma ou duas etapas, de acordo com o seu nível de importância atribuída.

As etapas que apresentam os maiores valores de unidades de sentido são a primeira e as duas últimas, o que poderá quer evidenciar que é no princípio e para o fim da carreira que existirá maior resistência à mudança, o que se mostra, aliás, congruente com o modelo de referência.

5.5. Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares

A presente categoria refere-se às actividades desenvolvidas no âmbito das três novas áreas curriculares não disciplinares e é constituída por três subcategorias, uma por cada nova área curricular, que, em conjunto, compreendem 92 unidades de sentido.

A subcategoria mais expressiva diz respeito ao Estudo Acompanhado e é constituída por oito indicadores, correspondentes a 52 unidades de sentido, que perfazem 56,5% do total da categoria (Quadro XVIII-A).

De entre os três indicadores que suplantam a média, quer da categoria ($\bar{x}=6,6$), quer da subcategoria ($\bar{x}=6,5$), há um que se destaca: “são actividades de apoio individual para os alunos”, com 18 unidades de sentido (19,6%), provenientes do discurso de 8 entrevistadas (53,3%), do qual foi retirado o seguinte excerto:

(...) [No Estudo Acompanhado] *Há um aluno que precisa... há um aluno que não sabe fazer as contas e a pessoa tem que trabalhar mais um bocadinho com ele para aprender as contas... há um que lê pior, e a pessoa tem que dar mais atenção à letra daquele aluno...* (...) (E2)

Os outros dois indicadores, respeitantes a 4 entrevistadas (26,7%), cada um: “trabalhos de consulta de dicionários”, configurado por 8 unidades de sentido (8,7%), e “aprendem coisas que já aprendiam noutras áreas, mas de forma diferente”, com uma frequência de $f=7$, são expressos através de afirmações como as que se seguem:

(...) *Em vez de consultarmos os dicionários na aula de Língua Portuguesa e estarmos ali a ensinar tudo assim e assim... temos aquele espaço, onde eles vão aprender a consultar os dicionários (...)* (B1)

(...)[No Estudo Acompanhado] *Estão a aprender coisas que eles dizem que são diferentes... (...) eram integradas noutras cadeiras... mas não era aquilo... (...)* (B1)

Quadro XVIII - A Envolvimento na reorganização curricular

Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares – Estudo Acompanhado

Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Estudo Acompanhado -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“São actividades de apoio individual para os alunos”	4	1	3	2	8	18	19,6	8	53,3
“Trabalhos de consulta de dicionários”	1	4		2	1	8	8,7	4	26,7
“Aprendem coisas que já aprendiam noutras áreas, mas de forma diferente”		2	1	1	3	7	7,6	4	26,7
“Trabalhos de pesquisa”				5	1	6	6,5	3	20,0
“Trabalho aspectos relacionados com a análise de textos”	2	2	1			5	5,4	3	20,0
“Preocupo-me com a organização dos materiais que utilizam”	4					4	4,3	3	20,0
“Procuo que utilizem materiais, relacionados com a área da Matemática”	2	1				3	3,3	2	13,3
“Procuo que saibam adaptar-se a novas situações”	1					1	1,1	1	6,7
Total	14	10	5	10	13	52	56,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 6,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 92; \bar{X} = 6,6).

De entre os restantes indicadores, situados já abaixo da média, refiram-se três recolhidos em a 3 entrevistas (20%), cada um: “trabalhos de pesquisa”, com 6 unidades de sentido (6,5%); “trabalho aspectos relacionados com a análise de textos”, com uma frequência de $f=5$ (5,4%); e “preocupo-me com a organização dos materiais que utilizam”, configurado por 4 unidades de sentido (4,3%).

Os dois indicadores menos referenciados são: “procuo que utilizem materiais, relacionados com a área da Matemática”, com uma frequência de $f=3$ (3,3%), relativa a 2 respondentes (13,3%) e “procuo que saibam adaptar-se a novas situações”, com apenas 1 unidade de sentido (1,1%), de 1 entrevista (6,7%). Explicitam o seu sentido e significados os excertos que a seguir se transcrevem:

(...) *Para além da organização do caderno, a utilização de outros materiais que eles não estavam habituados, como o compasso, como a régua, como o esquadro... (...)* (A2)

(...) *Para que eles usem as coisas e saibam usar e saibam utilizá-las em outras... adaptá-las em outras situações (...)* (A2)

Quanto às etapas da carreira, os indicadores já evidenciados reafirmam, de novo, a sua importância. Assim, “são actividades de apoio individual para os alunos” está presente, embora com oscilação de valores, em todas as etapas; “trabalhos de consulta de dicionários” e “aprendem coisas que já aprendiam noutras áreas, mas de forma diferente” figuram em quatro etapas cada um, e “trabalho aspectos relacionados com a análise de textos” em apenas três etapas. Os outros indicadores apenas contemplam uma ou duas etapas, o que lhes confere uma menor importância.

As etapas que se situam nos extremos da carreira são as que apresentam mais elevadas frequências, o que aproxima, neste campo, as perspectivas das professoras em início de carreira das que já aspirarão pela aposentação.

A segunda subcategoria, respeitante à Formação Cívica, apresenta 3 indicadores, que englobam 32 unidades de sentido, ou seja, 34,8% da categoria (Quadro XVIII-B).

O único indicador que se situa acima da média da categoria ($\bar{X} = 6,6$) e também da subcategoria ($\bar{X} = 10,7$) é: “relaciona-se com a conduta humana”, que corresponde a 25 unidades de sentido (27,2%), relativas às narrativas de 10 das entrevistadas (66,7%), de uma das quais foi extraída esta passagem:

(...) Às vezes, quando eles fazem determinada asneira... falamos logo... das atitudes que não deviam ter e aproveitamos para dar uma aula de Educação Cívica... (...) (E3)

Quadro XVIII - B
Envolvimento na reorganização curricular
Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares – Formação Cívica

Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Formação Cívica -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Relaciona-se com a conduta humana”	5	5	1	10	4	25	27,2	10	66,7
“Faço Assembleias de Turma”	1	1	1	2		5	5,4	4	26,7
“Serve para se ouvirem uns aos outros”	1			1		2	2,2	2	13,3
Total	7	6	2	13	4	32	34,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 10,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 92; $\bar{X} = 6,6$).

Dos outros dois indicadores: “faço Assembleias de Turma”, com uma frequência de f=5 (5,4%), relativa a 4 respondentes (26,7%), e “serve para se ouvirem uns aos outros”,

comportando 2 unidades de sentido (2,2%), devidas a 2 das entrevistadas (13,3%), dão testemunho as seguintes afirmações:

(...) *Em relação à Formação Cívica, fazemos a Assembleia de Turma...* (...) (B1)

(...) [Na Formação cívica] *pele menos eles ouvem-se uns aos outros...*(...) (A1)

Quanto à relevância destes indicadores, no âmbito do desenvolvimento da carreira, “relaciona-se com a conduta humana” reafirma a sua importância, dado que figura em todas as etapas.

O indicador “faço Assembleias de Turma”, embora apresente uma frequência muito diminuta em relação ao anterior, está presente nas quatro primeiras etapas da carreira, o que contribui para evidenciar a sua importância, porventura como consequência da orientação seguida pela formação de professores nos últimos vinte anos.

O outro indicador: “serve para se ouvirem uns aos outros” apenas se encontra presente em duas etapas.

A última das subcategorias das “actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares” respeita à “Área de Projecto”. É a menos expressiva, na medida em que os seus três indicadores englobam somente 8 unidades de sentido, que correspondem a 8,7% desta categoria (Quadro XVIII-C).

Quadro XVIII - C
Envolvimento na reorganização curricular
Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares – Área de Projecto

Actividades desenvolvidas nas novas áreas não disciplinares - Área de Projecto -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Ainda não tenho nada pensado”	2			1		3	3,3	3	20,0
“Estamos a ver como é que vamos desenvolver esta área”	1			2		3	3,3	2	13,3
“Vamos fazer projectos a definir pelos alunos”				2		2	2,2	1	6,7
Total	3	0	0	5	0	8	8,7	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 2,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 92; $\bar{X} = 6,6$).

O discurso das entrevistadas em relação à Área de Projecto foi bastante parco e os indicadores mais relevantes desta subcategoria são: “ainda não tenho nada pensado”, relativo a 3 respondentes (20%), e “estamos a ver como é que vamos desenvolver esta

área”, respeitante a 2 entrevistadas (13,3%), os quais detêm 3 unidades de sentido (3,3%), uma das quais é:

(...) É uma das coisas que temos estado a debater bastante, o que é vamos fazer a nível de uma Área de Projecto. Será um projecto a elaborar e a levar a cabo...? Serão vários projectos possíveis...? (...) (A2)

O único indicador que referencia um aspecto mais concreto, relativamente à participação dos alunos, é: “vamos fazer projectos a definir pelos alunos”, que se deve apenas a 1 das entrevistadas (6,7%), com 2 unidades de sentido (2,2%), uma das quais é assim expressa:

(...) Os meninos lá fazem os projectos que eles querem... (D3)

No que concerne à distribuição das unidades de sentido, ao longo do percurso da carreira, julgamos ser de realçar o facto das únicas etapas contempladas serem a A e a D, com destaque para esta última, circunstância já verificada na subcategoria anterior, o que não deixa de ser interessante, dado representarem os extremos da vida profissional docente.

5.6. Necessidades de mudança manifestadas

Passemos, de imediato, à análise interpretativa dos dados referentes às suas duas subcategorias: “recursos nas escolas” e “prática pedagógica”, que compreendem 64 unidades de sentido, que representam, apenas, 9,8% do total da categoria.

A primeira das subcategorias diz respeito aos recursos e é constituída por quatro indicadores, sendo a menos relevante, pois as suas 28 unidades de sentido correspondem apenas a 43,8% da categoria em análise (Quadro XIX-A).

Os indicadores de maior peso relativo referem-se aos recursos materiais, apresentando valores acima da média da categoria ($\bar{x} = 5$) e da subcategoria ($\bar{x} = 7$). São eles: “os alunos deviam estar numa escola maior”, com 12 unidades de sentido (18,8%) e “escolas melhor equipadas”, com uma frequência de $f=8$ (12,5%), referentes, cada um, às

narrativas de 2 das entrevistadas (13,3%), das quais foram extraídas as seguintes passagens:

(...) *estas escolas com poucos alunos... (...) se eu mandasse, fazia vários núcleos... (...) penso que se os meninos destas escolas fossem para esse núcleo... era ótimo (...)* (D1)

(...) *Para já apetecia-me equipar logo a escola... (...)* (A3)

Quadro XIX- A
Envolvimento na reorganização curricular
Necessidades de mudança manifestadas – Recursos nas escolas

Necessidades de mudança manifestadas - Recursos nas escolas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Os alunos deviam estar numa escola maior “</i>		6		6		12	18,8	2	13,3
<i>“Escolas melhor equipadas”</i>	2			6		8	12,5	2	13,3
<i>“Mais recursos humanos”</i>		2		1		3	4,7	2	13,3
<i>“Gostava de ter uma turma mais homogénea de alunos”</i>		5				5	7,8	1	6,7
Total	2	13	0	13	0	28	43,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 7,0 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 64 ; \bar{X} = 5,0).

Os recursos humanos surgem menos valorizados, pois os indicadores que lhes estão afectos: “mais recursos humanos”, relativo a 2 respondentes (13,3%) e “gostava de ter uma turma mais homogénea de alunos”, correspondente a 1 entrevista (6,7%), somente abrangem, respectivamente, 3 (4,7%) e 5 (7,8%) unidades de sentido. Um e outro são expressos nos dois excertos seguintes:

(...) *gostaria de ter aqui um professor de Educação Musical... (...) para dar apoio nas aulas de expressão musical... gostaríamos de oferecer o Inglês em complemento curricular, gostaríamos de oferecer a informática (...)* (E2)

(...) *gostava de ter uma turma homogénea... (...) gostava de ter uma turminha em que todos pudessem fazer o mesmo... (B3)*

Em relação ao percurso da carreira, é de salientar que as unidades de sentido se concentram apenas nas etapas A, B e D, com destaque para as duas últimas.

É de lembrar que a etapa D evidenciava algum relevo na análise da categoria anterior (Quadros XVIII- A, B e C), o que, num contexto de alguma indiferença perante as mudanças propostas pela reorganização curricular (Quadros XV, XVI e XVII), que parece ser a atitude mais ou menos generalizada das professoras entrevistadas, pode querer significar que os docentes integrados na referida etapa D são os que mais revelam indícios de alguma inovação no desenvolvimento que fazem do currículo, o que não deixa de ser

curioso, dado encontrarem-se a caminhar para o fim da carreira. Será que pesa aí a sua experiência profissional?

Realça-se, também, que o indicador “gostava de ter uma turma mais homogênea de alunos” apenas está presente na etapa B.

A subcategoria “prática pedagógica” é a mais significativa das “necessidades de mudança manifestadas”, a que dão forma nove indicadores, com um total de 36 unidades de sentido, equivalentes a 56,3% da presente categoria (Quadro XIX-B).

Quadro XIX - B
Envolvimento na reorganização curricular
Necessidades de mudança manifestadas – Prática pedagógica

Necessidades de mudança manifestadas - Prática pedagógica -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Mais trabalho em conjunto com os colegas”		1	1	1	1	4	6,3	4	26,7
“Maior participação dos alunos no processo de aprendizagem”				10		10	15,6	2	13,3
“Maior articulação entre as componentes local e nacional do currículo”				8		8	12,5	1	6,7
“Provas de aferição que considerem os projectos das escolas”				5		5	7,8	1	6,7
“Maior articulação entre o currículo dos quatro anos”		3				3	4,7	1	6,7
“Maior articulação entre as áreas de cada ano”		3				3	4,7	1	6,7
“Maior valorização da componente local do currículo”			1			1	1,6	1	6,7
“Maior relevância do desenvolvimento das competências pessoais dos alunos”		1				1	1,6	1	6,7
“Mudança de método de aprendizagem da leitura e da escrita”				1		1	1,6	1	6,7
Total	0	8	2	25	1	36	56,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 4,0 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 64 ; \bar{X} = 5,0).

O indicador que as entrevistadas mais referiram (4 respondentes ou 26,7%) foi: “mais trabalho em conjunto com os colegas”, com 4 unidades de sentido (6,3%), sendo assim reafirmada a valorização do trabalho conjunto, como já foi evidenciado anteriormente (Anexo V-3, por exemplo).

Segue-se o indicador: “maior participação dos alunos no processo de aprendizagem”, com uma frequência de f=10 (15,6%), alicerçada no discurso de 2 entrevistas (13,3%), uma das quais afirmou:

(...) Gostava (...) de fazer... com que os miúdos tivessem uma actividade maior, com mais... mais participação.... (...) Torná-los mais activos na participação de actividades (...) (D2)

De entre os restantes indicadores, recolhidos todos em apenas 1 entrevista, cada um (6,7%), há a considerar um conjunto relativo à articulação curricular: “maior articulação entre as componentes local e nacional do currículo”, com 8 unidades de sentido (12,5%),

“maior articulação entre o currículo dos quatro anos” e “maior articulação entre as áreas de cada ano”, com 3 unidades de sentido (4,7%), cada um. As seguintes passagens, de algumas entrevistas explicitam o sentido atribuído a estes indicadores:

(...) Um aluno (...) não pode simplesmente ficar limitado àquilo que o rodeia (...) Também deve saber as realidades dos outros meninos (...) Teria de haver uma parte que seria de acordo com a realidade de cada escola... uma opção da escola... e uma outra parte comum para todos os alunos... (...) (D1)

(...) quando se faz a programação ou o currículo vá... dos quatro anos... do 1º ciclo... (...) deve-se fazer uma articulação logo dos quatro anos, nas diferentes áreas... (...) (B2)

(...) Gostava de fazer grandes temas, desenvolvê-los abrangendo a matéria toda... isso acho que consigo fazer! Cinco ou seis grandes temas... por ano, a partir dos interesses deles e tentando abranger todos os temas que vêm no programa... (...) (B3)

O meio local, já referido nesta categoria e numa anterior (Quadro XIV-B), está presente no indicador “maior valorização da componente local do currículo”, com 1 unidade de sentido (1,6%).

Os restantes indicadores têm pouco significado, dado estarem reduzidos, cada um deles, a uma única unidade de sentido, algo lateral ao contexto da subcategoria.

No que às etapas da carreira se refere, é de salientar o facto do indicador “mais trabalho em conjunto com os colegas” figurar, à excepção da primeira, em todas elas, o que contribui para enfatizar a importância que já lhe foi atribuída.

Os restantes indicadores distribuem-se singularmente pelas etapas B, C e D, pelas quais se encontram pulverizadas as suas unidades de sentido.

Destaque-se, ainda, que a primeira etapa não regista qualquer frequência e que, ao invés, a etapa D regista um valor bastante elevado de ocorrências, facto já verificado aquando da análise da categoria e da subcategoria anteriores.

Por último, julgamos ser pertinente voltar a evidenciar o facto desta categoria, relativa à identificação de necessidades de mudança, ser a menos significativa do tema em análise. Este dado, associado à circunstância dos seus indicadores mais significativos não estarem relacionados, de modo directo, com intenções de mudança quanto ao processo de desenvolvimento curricular, e aliado à indiferença denotada para com os

novos documentos de trabalho e as novas áreas curriculares (Quadros XVI e XVII), parece configurar um cenário de fraco envolvimento das protagonistas do estudo na reorganização curricular. Em termos gerais, somente as entrevistadas que se encontram na etapa D parecem dar mostras mais evidentes de alguma evolução, no sentido de uma maior participação dos professores no processo de desenvolvimento curricular, o que não deixa de ser pouco auspicioso em termos de futuro, dado que as mesmas se encontram numa das últimas etapas da carreira.

6. Práticas de avaliação

O tema que se segue reporta-se às práticas de avaliação, cuja importância é determinante num modelo curricular descentralizado e flexível, que exige que o professor assuma um novo papel na construção e gestão do currículo.

Parece-nos importante precisar que, no contexto actual, perspectivamos a avaliação tendo como referente todo o processo de desenvolvimento curricular, desde a definição das metas a atingir até aos procedimentos e estratégias a desenvolver, o que implica toda uma série de decisões que têm necessidade de ser permanentemente avaliadas (Varela de Freitas, 1997).

As cinco categorias que compõem o presente tema comportam 328 unidades de sentido, respeitantes não só à avaliação efectuada individualmente, como também à avaliação realizada com os parceiros curriculares (Anexo V-5).

As categorias relativas à avaliação efectuada individualmente e à avaliação realizada com os alunos são as mais expressivas, com um total, respectivamente, de 77 (23,5%) e 75 (22,9%) unidades de sentido, do total das que compõem o presente tema. De assinalar, também, que de todas as categorias, a subcategoria relativa ao modo de avaliar é a que assume uma maior importância em termos de peso percentual.

6.1. Avaliação efectuada individualmente pelo professor

A primeira categoria do tema “Práticas de avaliação” diz respeito à avaliação realizada individualmente pelo professor, sendo a que apresenta um maior peso relativo, dado que representa 77 unidades de sentido (23,5%), que se encontram repartidas por três subcategorias. A primeira destas – “modo de avaliar” – comporta 39 unidades de sentido, distribuídas por 4 indicadores, que perfazem 50,6% da categoria (Quadro XX-A).

Quadro XX-A
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Modo de avaliar

Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Modo de avaliar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Individualmente”	4	7	1	1	4	17	22,0	9	60,0
“Em conversa, com colegas”	7	4	1		2	14	18,2	7	46,7
“Registo por escrito”		3		1		4	5,2	2	13,3
“Faço uma avaliação mais formal e outra mais prática, para me orientar”		4				4	5,2	1	6,7
Total	11	18	2	2	6	39	50,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 9,8$ (unidades de sentido) (Σ da categoria = 77; $\bar{X} = 5,9$).

Metade dos indicadores têm valores situados acima da média, quer da categoria ($\bar{X} = 5,9$), quer da subcategoria ($\bar{X} = 9,8$), e os restantes possuem valores inferiores.

Assim, “individualmente”, corresponde ao indicador mais significativo, com 17 unidades de sentido (22%), proferidas por 9 das entrevistadas (60%), através de afirmações como a que se apresenta:

(...) [Acerca da sua prática de avaliação] *sou eu que faço... individualmente...* (...) **(B3)**

A participação dos colegas no processo avaliação do trabalho individual do professor surge referenciada por 17 (46,7%) das entrevistadas, no indicador “em conversa, com colegas”, que abrange 14 unidades de sentido (18,2%), e se expressa em excertos como o seguinte:

(...) *acabamos sempre por falar da escola... do nosso trabalho (...) das coisas que fizemos, do que estamos a pensar fazer... do modo como cada uma faz* (...) **(A3)**

Os outros dois indicadores: “registo por escrito” e “faço uma avaliação mais formal e outra mais prática, para me orientar”, cada um com 4 unidades de sentido (5,2%), são

relativos ao aspecto mais formal da avaliação e assumem um menor peso percentual, na medida em que apenas são mencionados por 2 (13,3%) e 1 (6,7%) das entrevistadas, respectivamente, através de afirmações como as que se seguem:

(...) e eu faço o meu [registo] muito simples (...) (D1)

(...) [A avaliação mais formal] Ajuda, ajuda em termos... em defesa de qualquer coisa que possa surgir, inspecção ou em termos superiores. (...) Porque eu, pessoalmente, depois faço a minha muito mais... concretamente... sem tanta coisa... (...) (B3)

De salientar que três dos quatro indicadores apontam para uma prática de avaliação efectuada de modo individual. Congruentemente, o indicador que referencia a participação dos colegas nessa prática evidencia o carácter informal da mesma.

No tocante às diferentes etapas da carreira, há a salientar que apenas o indicador “individualmente” percorre todas elas, o que coloca em evidência a sua importância ao longo do percurso profissional e o “individualismo” das entrevistadas.

Outro aspecto a destacar relaciona-se com o indicador que evidencia a participação de colegas na avaliação: “em conversa, com colegas” que se distribui por quatro das etapas, embora seja mais significativo nas duas primeiras, o que pode ter a ver com uma maior necessidade de partilhar as reflexões sobre as práticas individuais na parte inicial da carreira, dada a inexperience profissional que a caracteriza.

Os outros dois indicadores: “registo por escrito” e “faço uma avaliação mais elaborada e outra mais prática, para me orientar” aparecem somente na etapa B. De referir que as etapas A e B são as que detêm mais unidades de sentido, o que pode querer indicar uma maior preocupação com a avaliação até cerca dos 7/8 anos do exercício profissional.

A subcategoria que se segue é a que possui o menor peso percentual na categoria em análise, com 15 unidades de sentido (19,5% da categoria), repartidas por 5 indicadores (Quadro XX-B).

Quadro XX - B
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Periodicidade

Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Periodicidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"No início do ano"		2	1			3	3,9	3	20,0
"Diariamente"	4				2	6	7,8	3	20,0
"Mensalmente"		1				1	1,3	1	6,7
"No final de cada período"	1					1	1,3	1	6,7
"No final do ano"	2		2			4	5,2	4	26,7
Total	7	3	3	0	2	15	19,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,0 (unidades de sentido) (Σ da categoria = 77; \bar{X} = 5,9).

Os indicadores mais expressivos são os relativos ao “início” e ao “final” do ano lectivo: “no início do ano”, com 3 unidades de sentido (3,9%), proferidas por 3 entrevistadas (20%) e “no final do ano”, relativo a 4 unidades de sentido (5,2%), proferidas por 4 entrevistadas (26,7%). Dão testemunho destes indicadores, expressões como:

(...) *Eu, no início, tento sempre... (...) fazer um diagnóstico da turma... (...) (B2)*

(...) *no final do ano... penso sempre ... na forma como as coisas correram... (A3)*

Com valores muito próximos dos anteriores, surge também o indicador “diariamente”, composto por 6 unidades de sentido (7,8%), retiradas de 3 das entrevistas (20%) e fundamentadas em passagens como a que se apresenta:

(...) *no final do dia a gente tem sempre essa tendência [avaliar] (...) (A3)*

Os indicadores “mensalmente” e “no final de cada período” são os menos expressivos da subcategoria, dado que cada um possui apenas 1 unidade de sentido (1,3%).

No plano do desenvolvimento da carreira as unidades de sentido encontram-se pulverizadas pelas diferentes etapas da carreira (excepto pela D), não existindo nenhum indicador que abranja mais do que duas etapas. De notar que é a primeira delas que detém o maior número de unidades de sentido, o que vai ao encontro da tendência já evidenciada na subcategoria anterior, segundo a qual é no início da carreira que os

professores parecem atribuir um maior valor à avaliação, ou porque sentem mais dificuldade em realizá-la?

A última das subcategorias refere-se aos “critérios utilizados” na avaliação e é composta por 4 indicadores, que equivalem a 30 % da categoria, correspondendo a 23 unidades de sentido (Quadro XX-C).

Dois dos indicadores possuem valores acima da média, quer da categoria, quer da subcategoria: “aprendizagens efectuadas”, com 10 unidades de sentido (13%) e “proposta de alternativas”, com 6 unidades de sentido (7,8%), devidos, ambos, a 4 das entrevistadas (26,7%). Documentam os aspectos enunciados, excertos como o seguinte:

(...) *E, às vezes, uma pessoa chega à conclusão, ao final do dia, que se tivesse lembrado de outra coisa, se tivesse feito de outra forma, realmente até tinha corrido melhor...* (...) (A2)

Quadro XX - C Práticas de avaliação

Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Critérios utilizados

Avaliação efectuada individualmente pelo professor - Critérios utilizados -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Aprendizagens efectuadas”	5	2	3			10	13,0	4	26,7
“Proposta de alternativas”	4		1		1	6	7,8	4	26,7
“Cumprimento dos objectivos”	1	1	2	1		5	6,5	4	26,7
“Interesse dos alunos”	2					2	2,6	2	13,3
Total	12	3	6	1	1	23	30,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 5,6 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 77; \bar{X} = 5,9).

Também com origem em 4 entrevistas (26,7%), surge o indicador “cumprimento dos objectivos” que representa 5 unidades de sentido (6,5%), a que dão corpo afirmações como a seguinte:

(...) *faço o registo... se foi cumprido na íntegra, se não foi... porque é que não foi...* (...) (D1)

O indicador “interesse dos alunos” aparece em último lugar, pois apenas abrange 2 unidades de sentido (2,6%), relativas aos discursos de 2 das entrevistadas.

De notar que o indicador “cumprimento dos objectivos” é o que está presente no maior número de etapas da carreira, isto é, em quatro delas. Os indicadores “aprendizagens efectuadas” e “proposta de alternativas” figuram em apenas três, cada um, e “interesse dos alunos” somente na primeira.

É também de realçar que, à semelhança das anteriores subcategorias relativas à avaliação efectuada individualmente pelo professor, a etapa A é a que apresenta uma maior percentagem de unidades de sentido. Neste caso, esse valor (f=12) é superior a metade do valor do somatório da subcategoria (f=23), o que parece sugerir que uma das preocupações dominantes das professoras em início de carreira é, na verdade, a avaliação.

6.2. Avaliação efectuada com os alunos

A segunda das categorias deste tema refere-se à avaliação efectuada com os alunos e abrange 3 subcategorias, que correspondem a 75 unidades de sentido (22,9% do total do tema).

A primeira das subcategorias diz respeito ao “modo de avaliar” e compreende 42 unidades de sentido (56% da categoria), repartidas por 5 indicadores (Quadro XXI-A).

Quadro XXI - A
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com os alunos - Modo de avaliar

Avaliação efectuada com os alunos - Modo de avaliar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Em diálogo, com os alunos”</i>	3	4	5	3	6	21	28,0	10	66,7
<i>“Preenchimento de grelhas”</i>		2	1	1	4	8	8,4	6	40,0
<i>“Em Assembleia de turma”</i>	1		1		5	7	9,3	4	26,7
<i>“Por escrito”</i>				3	2	5	6,7	2	13,3
<i>“Através de desenho”</i>				1		1	1,4	1	6,7
Total	4	6	7	8	17	42	56,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 8,4 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 75; \bar{X} = 5,3).

Antes de entrarmos numa análise mais concreta, parece-nos importante realçar que esta subcategoria é a mais expressiva de todas as do tema em questão, pois corresponde a 12,8% do mesmo, o que revela a importância atribuída aos alunos como parceiros curriculares dos professores, já denotada também aquando da análise do tema anterior (Quadros VII-A; VIII-B; XIII-A).

Dois dos seus indicadores, entre os quais se encontra o mais significativo em termos de peso percentual, referem-se à participação dos alunos na avaliação, sob a forma oral: “em diálogo, com os alunos”, que corresponde a 28% da categoria, com metade das

unidades de sentido da subcategoria (f=21), obtidas a partir dos discursos de 10 entrevistadas (66,7%); e “em Assembleia de turma”, que corresponde a 7 unidades de sentido (9,3%), oriundas de 4 entrevistas (26,7%). Os dois excertos seguintes estão entre os que dão corpo aos indicadores referidos:

(...) [Eu e os alunos] *falamos sempre de como é que as coisas decorreram...* (B3)

(...) *É tipo uma “assembleiazita” de turma.* (A1)

Os restantes três indicadores dizem respeito à participação não oral dos alunos: “preenchimento de grelhas”, assente em 8 unidades de sentido (8,4%), proferidas por 6 entrevistadas (40%); “por escrito”, relativo a 5 unidades de sentido (6,7%), oriundas de 2 das entrevistas (13,3%); e “através de desenho”, 1 unidade de sentido (1,4%), retirada do discurso de 1 entrevistada (6,7%). São elucidativos, neste caso, as seguintes afirmações:

(...) *Os meninos fazem esse registo... com as grelhas...* (...) (D1)

(...) *ou através de um desenho, os que não sabem escrever, aquilo que tinham achado do Dia Diferente* (...) (D1)

De realçar que, embora o número de indicadores referentes à participação não oral dos alunos seja maior do que o relativo à sua participação oral, este último assume um maior relevo, dado que representa 28 unidades de sentido e o primeiro obteve somente 14, o que sugere uma valorização, pelos professores, da participação oral dos alunos no processo de avaliação.

Em relação às diferentes etapas de desenvolvimento da carreira, parece-nos ser de evidenciar que “em diálogo, com os alunos” é o único indicador que se distribui por todas elas, reafirmando-se, assim, a importância que já lhe tinha sido atribuída anteriormente.

Outro aspecto digno de realce é o facto do número de unidades de sentido aumentar à medida que se avança, em termos temporais, nas etapas da carreira, sendo mais marcante na última. Isto poderá querer significar que a participação dos alunos na avaliação cresce com o sentimento de maior tolerância ou condescendência que caracteriza a atitude dos professores na “segunda metade” do seu percurso profissional?

A segunda das subcategorias, respeitante à periodicidade da avaliação efectuada com os alunos, é a menos significativa da categoria, abrangendo apenas 10 unidades de sentido (13,4%) (Quadro XXI-B).

Quadro XXI - B
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com os alunos - Periodicidade

Avaliação efectuada com os alunos - Periodicidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
" <i>Semanalmente</i> "	2	1	1		1	5	6,7	4	26,7
" <i>Mensalmente</i> "					1	1	1,4	1	6,7
" <i>Trimestralmente</i> "					1	1	1,4	1	6,7
" <i>Ao longo do ano</i> "		3				3	4,0	1	6,7
Total	2	4	1	0	3	10	13,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 2,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 75; $\bar{X} = 5,3$).

Dos seus 4 indicadores, apenas “semanalmente” assume maior destaque, pois corresponde a metade das unidades de sentido da subcategoria, ou seja 5 (6,7%), extraídas dos discursos de 4 das entrevistadas (26,7%), uma das quais afirmou:

(...) *À sexta-feira fazemos uma avaliação do trabalho* (...) (A1)

Os restantes indicadores: “mensalmente”, “trimestralmente” e “ao longo do ano” estão, cada um deles, presentes em apenas 1 entrevista (6,7%), com 1 unidade de sentido (1,4%), no que aos dois primeiros respeita, e em 3 (4%), no que ao último se reporta.

As diferentes unidades de sentido distribuem-se pelas diversas etapas da carreira, sem uma tendência definida.

A últimas das subcategorias das “Práticas de avaliação” com os alunos, refere-se aos “critérios utilizados” na sua realização e é constituída por 5 indicadores que totalizam 23 unidades de sentido, correspondentes a 31% da categoria (Quadro XXI-C).

No conjunto dos 5 indicadores, há 2 que se destacam por terem valores superiores, às médias da categoria ($\bar{X} = 5,3$) e da subcategoria ($\bar{X} = 4,6$): “aprendizagens efectuadas”, com 8 unidades de sentido (12%), proferidas por 6 das entrevistadas (40%) e “interesse dos alunos pelo trabalho que fazem”, com 7 unidades de sentido (9,3%), relativas ao discurso de 5 das entrevistas (33,3%). Duas das entrevistadas afirmam, a propósito:

(...) pergunto-lhes sempre como é que eles se sentem, se sentem que estão seguros da sua aprendizagem, daquilo que aprenderam (...) (B2)

(...) a nível dos miúdos, eu tenho procurado ver isso com eles... se eles realmente têm gostado do trabalho que têm feito (...) (A2)

Quadro XXI - C Práticas de avaliação

Avaliação efectuada com os alunos - Critérios utilizados

Avaliação efectuada com os alunos - Critérios utilizados -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Aprendizagens efectuadas"		3	1		4	8	12,0	6	40,0
"Interesse dos alunos pelo trabalho que fazem"	3	2	1		1	7	9,3	5	33,3
"Proposta de alternativas"		1	1		2	4	6,7	4	26,7
"Modo de desenvolvimento das actividades"		1			2	3	4,0	3	20,0
"Desempenho do professor"		1				1	1,4	1	6,7
Total	3	8	3	0	9	23	31,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 4,6$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 75; $\bar{X} = 5,3$).

Com valores percentuais mais baixos, temos os indicadores: “proposta de alternativas”, que apresenta 4 unidades de sentido (6,7%), relativas a 4 entrevistas (26,7%), e “modo de desenvolvimento das actividades”, com 3 unidades de sentido (4%), respeitantes a 3 entrevistas (20%). Um e outro tomaram forma através de afirmações como estas:

(...) eles propõem... dizem as dificuldades que têm para depois trabalhar no Estudo Acompanhado... (...) E, às vezes, até mesmo para a Área de Projecto... (...) (E3)

(...)[Falamos sobre] o que é que falhou, o que é que não falhou... (E3)

O indicador “desempenho do professor” é o que se apresenta como menos significativo, uma vez que só foi referenciado por 1 das entrevistadas (6,7%), em 1 unidade de sentido (1,4%), em que diz:

(...) peço-lhes sempre a avaliação... deles... em relação ao meu desempenho... (...) (B2)

Relativamente às diferentes etapas da carreira, o indicador “interesse dos alunos pelo trabalho que fazem” é o que está presente em mais etapas, isto é, em quatro delas, embora não seja o que detém o maior peso percentual, no que respeita a unidades de sentido. De facto, o indicador mais valorizado: “aprendizagens efectuadas”, à semelhança de “proposta de alternativas”, encontra-se em três etapas.

Os indicadores que figuram em menos etapas são, naturalmente, os menos valorizados pelas entrevistadas: “modo de desenvolvimento das actividades”, que está presente em duas delas e “desempenho do professor”, que apenas consta na etapa B.

Tal como na primeira das subcategorias da presente categoria, é na última das etapas que mais importância é atribuída à avaliação, agora, “efectuada com os alunos”, embora a etapa B também tenha obtido um valor bastante elevado, em termos relativos.

6.3. Avaliação efectuada com os colegas

A categoria que se segue diz respeito à “avaliação efectuada com os colegas” e possui um valor correspondente a 19% do tema em análise, dado que abrange 62 unidades de sentido, repartidas por 3 subcategorias.

A primeira das subcategorias, com 3 indicadores, refere-se ao “modo de avaliar” e é a que possui maior número de unidades de sentido (27), equivalentes a 43,5% da categoria (Quadro XXII-A).

Quadro XXII - A
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com os colegas - Modo de avaliar

Avaliação efectuada com os colegas - Modo de avaliar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“ <i>Em conversa</i> ”	5	1	5	1		12	19,4	7	46,7
“ <i>Nas reuniões de docentes</i> ”		3	6		5	14	22,6	5	33,3
“ <i>Utilizamos grelhas</i> ”		1				1	1,6	1	6,7
Total	5	5	11	1	5	27	43,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 9,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 62; $\bar{X} = 7,8$).

Os 2 indicadores mais significativos desta subcategoria, representando a quase totalidade das suas unidades de sentido, encontram-se, ambos, acima das médias tanto, da subcategoria ($\bar{X} = 9,0$), como da categoria ($\bar{X} = 7,8$). O primeiro evidencia a vertente mais informal da avaliação efectuada com os colegas, quase em pé de igualdade com a sua perspectiva mais formal, a que o segundo se reporta. Estes dois indicadores: “em conversa”, com 12 unidades de sentido (19,4%), relativas a 7 entrevistas (46,7%) e “nas

reuniões de docentes”, com 14 unidades de sentido (22,6%), referentes a 5 entrevistadas (33,3%) fundamentam-se em passagens como as que se apresentam:

(...) *É mais a nível oral que fazemos isso...*(...) (A1)

(...) *nas reuniões que temos...* (...) (A2)

O indicador “utilizamos grelhas” assume uma importância muito menor, dado que apenas se encontra numa das entrevistas (6,7% do total), com 1 unidade de sentido (1,6%), referente a este excerto:

(...) *Temos grelhas... que depois preenchemos... de acordo com o que lá está...* (...) (B1)

No tocante à distribuição das unidades de sentido pelas diferentes etapas da carreira, parece-nos ser de mencionar que o indicador “em conversa” é o está presente em mais etapas, ou seja, nas primeiras quatro, evidenciando a importância que nelas é atribuída a uma prática mais informal da avaliação realizada com os colegas.

O indicador “nas reuniões de docentes”, que tem o maior número de unidades de sentido na subcategoria, figura nas etapas B, C e D. Ainda em relação a este indicador, que é o que se refere ao lado mais formal da avaliação, é de realçar o facto do mesmo surgir apenas a partir da segunda etapa da carreira, podendo isso querer significar que esta preocupação está ausente na primeira ou as professoras, então, ainda não se “aperceberam” da sua importância.

Atente-se, por último, que nas duas primeiras etapas e na última há uma distribuição uniforme das unidades de sentido (5 cada uma); somente nas intermédias os valores são mais díspares, oscilando, por exemplo, entre 1 unidade de sentido, da etapa D, e as 11 da etapa C.

A subcategoria seguinte, respeitante à “periodicidade” da avaliação realizada com os colegas, é a menos significativa da presente categoria, visto apresentar somente 12 unidades de sentido, equivalentes a 19,4 do total desta (Quadro XXII-B).

Quadro XXII - B
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com os colegas - Periodicidade

Avaliação efectuada com os colegas - Periodicidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Vários momentos ao longo do ano"		1	4		1	6	9,7	4	26,7
"No final do ano"	1	2	2		1	6	9,7	4	26,7
Total	1	3	6	0	2	12	19,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 6,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 62; $\bar{X} = 7,8$).

Há apenas dois indicadores a considerar, ambos abaixo da média da categoria ($\bar{X}=7,8$): "vários momentos ao longo do ano" e "no final do ano", cada um deles com 6 unidades de sentido (9,7%), relativas aos discursos de 4 entrevistadas, dos quais se extraíram as afirmações seguintes:

(...) *Temos sempre avaliações intermédias...* (...) (B1)

(...) *E também temos feito uma avaliação no final do ano, em conjunto* (...) (A2)

As diferenças entre estes dois indicadores situam-se, basicamente, ao nível do número de etapas em que figuram. O primeiro está presente em três delas (B, C e D) e o segundo em todas, à excepção da etapa D. De notar, ainda, que as etapas B e C são as que possuem uma maior concentração de unidades de sentido, o que pode querer indiciar que a avaliação efectuada com os colegas, assume particular significado para os professores do 1º Ciclo, adquirida alguma experiência profissional até cerca de metade da carreira, depois decrescerá, para voltar a impor-se na última fase do percurso profissional.

A última das subcategorias refere-se aos critérios de avaliação utilizados e representa 37,1% da presente categoria, compreendendo 23 unidades de sentido, distribuídas por 3 indicadores (Quadro XXII-C).

Quadro XXII - C
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com os colegas - Critérios utilizados

Avaliação efectuada com os colegas - Critérios utilizados -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Cumprimento de objectivos"	5	4	3		1	13	21,0	7	46,7
"Aprendizagens efectuadas"	2	1	2			5	8,1	4	26,7
"Proposta de alternativas"		2	3			5	8,1	4	26,7
Total	7	7	8	0	1	23	37,1	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 7,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 62; $\bar{X} = 7,8$).

De entre os seus indicadores, há um que se destaca, pois atinge valores superiores às médias, quer da subcategoria ($\bar{X}=7,7$) quer da categoria ($\bar{X}=7,8$): “cumprimento de objectivos”, com 13 unidades de sentido (21%), referentes a 7 entrevistas (46,7%). São dele representativas afirmações como esta:

(...) planificamos em conjunto e depois... “correu bem, não correu bem...” Comparamos os objectivos com os resultados obtidos (...) (A1)

Os outros dois indicadores: “aprendizagens efectuadas” e “proposta de alternativas” apresentam, ambos, 5 unidades de sentido (8,1%), extraídas do discurso de 4 das entrevistadas (26,7%), que podem ser ilustradas com estes excertos dos seus discursos:

(...) Vemos se os miúdos... tiraram algum proveito... em termos das aprendizagens... (...) (A1)

(...) vamos avaliando o desenvolvimento... se é preciso reformular, se não é preciso... (...) (B1)

No que às diversas etapas da carreira se refere, parece-nos de salientar o facto das unidades de sentido estarem mais concentradas nas três primeiras etapas, o que se mostra congruente com o que se verificou na subcategoria anterior, para as etapas B e C.

6.4. Avaliação efectuada com as outras entidades

No quadro do desenvolvimento do currículo, outra das vertentes de análise que emergiu do discurso das entrevistadas diz respeito à avaliação que é realizada pelas professoras com entidades locais, ou que desenvolvem projectos localmente.

Esta categoria compreende 67 unidades de sentido, distribuídas por 3 subcategorias, correspondendo a 20,4% do total do presente tema.

A primeira das subcategorias, referente ao “modo de avaliar”, é composta por 29 unidades de sentido, repartidas por 4 indicadores (43,3%), sendo a mais expressiva de toda a categoria (Quadro XXIII-A).

Quadro XXIII - A
Práticas de avaliação

Avaliação efectuada com as outras entidades – Modo de avaliar

Avaliação efectuada com as outras entidades - Modo de avaliar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“ <i>Oralmente</i> ”	1	2	3	3	3	12	18,0	10	66,7
“ <i>Registo escrito</i> ”	2	6	3	1		12	18,0	6	40,0
“ <i>Preenchimento de grelhas com vários parâmetros</i> ”	1	2	1			4	6,0	3	20,0
“ <i>Por questionários</i> ”					1	1	1,5	1	6,7
Total	4	10	7	4	4	29	43,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 7,3$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 67; $\bar{X} = 6,1$).

O indicador de frequência mais elevada é “oralmente”, com 12 unidades de sentido (18%), extraídas do discurso de 10 entrevistadas (66,7%), uma das quais, diz de forma explícita:

(...) [A avaliação] *Era feita em conversa...* (...) (C1)

Os 3 restantes indicadores remetem para procedimentos de “escrita”, como base da avaliação. Destes, “registo escrito” é o mais expressivo, com 12 unidades de sentido (18%), referentes a 6 das entrevistadas (40%). Os outros dois apresentam valores abaixo da média, tanto da subcategoria ($\bar{X} = 7,3$), como da categoria ($\bar{X} = 6,1$). Assim, “preenchimento de grelhas com vários parâmetros” tem 4 unidades de sentido (6%), resultantes de 3 entrevistas (20%), e “por questionários” apenas 1 unidade de sentido (1,5%).

No que se refere aos “modo de avaliar” com outras entidades, ao longo da carreira, afigura-se como relevante o facto de ser o indicador “oralmente” o único que está presente em todas as etapas. Realce-se, porém, que o conjunto dos restantes indicadores, referente à componente escrita da avaliação, é superior ao primeiro em número de unidades de sentido que atinge, além de figurar em todas as etapas, o que pode quer significar que a avaliação registada sob a forma escrita é a mais comum para as entrevistadas.

Note-se, ainda, que as unidades de sentido se distribuem uniformemente pelas duas primeiras e a pela última etapas, apresentando cada uma delas 4 unidades, mas que as

etapas mais intermédias - B e C - possuem valores mais elevados, com 10 e 7 unidades, respectivamente.

A segunda das subcategorias diz respeito à “periodicidade” da avaliação realizada com as outras entidades e corresponde a 22,4% da categoria, o mesmo é dizer a 15 unidades de sentido, que se encontram distribuídas por 3 indicadores (Quadro XXIII-B).

Quadro XXIII - B
Práticas de avaliação
Avaliação efectuada com as outras entidades - Periodicidade

Avaliação efectuada com as outras entidades - Periodicidade-	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“No final do dia”</i>	1	3				4	6,0	3	20,0
<i>“No final do ano”</i>		1	2		1	4	6,0	3	20,0
<i>“Ao longo do ano”</i>		1	2	1	3	7	10,4	6	40,0
Total	1	5	4	1	4	15	22,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 67; $\bar{X} = 6,1$).

O seu indicador de maior peso frequencial é “ao longo do ano”, com 7 unidades de sentido (10,4%), extraídas de 6 entrevistas (40%).

Os restantes indicadores: “no final do dia” e “no final do ano” têm, cada um, 4 unidades de sentido (6%), proferidas por 3 das entrevistadas, em afirmações como as que se transcrevem:

(...) no final do dia, depois, avaliamos (...) (A3)

(...) tem havido reuniões finais... de ano (...) (E3)

No tocante à distribuição do valor das unidades de sentido pelas diferentes etapas, verificam-se oscilações, não sendo possível definir uma tendência geral ao longo da carreira. Neste aspecto, o indicador “ao longo do ano” mantém a relevância já apontada, uma vez que é o que está presente em todas as etapas, excepto na primeira.

A categoria em apreço completa-se com a subcategoria relativa aos critérios de avaliação utilizados que compreende 23 unidades de sentido, correspondentes a 34,3% da categoria, e é composta por 4 indicadores (Quadro XXIII-C).

Os indicadores “cumprimento dos objectivos” e “proposta de alternativas” são os que apresentam valores mais significativos e acima da média, quer da subcategoria

(\bar{X} = 5,8), quer da categoria (\bar{X} = 6,1), com 11 (16,4%) e 7 (10,4%) unidades de sentido, relativas a 7 (46,7%) e 6 (40%) entrevistas, respectivamente. Dão-lhes sentido os dois seguintes excertos de outras tantas entrevistas:

(...) e cada um vai dizer se foi positivo ou se foi negativo ou se valeu a pena, o que é que falhou... no cumprimento do objectivos do projecto... (...) (E3)

(...) como poderia ter corrido melhor (...) também podemos fazer sugestões para a próxima vez... (...) (A3)

Quadro XXIII - C Práticas de avaliação

Avaliação efectuada com as outras entidades – Critérios utilizados

Avaliação efectuada com as outras entidades - Critérios utilizados-	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Cumprimento dos objectivos"	3		2	1	5	11	16,4	7	46,7
"Proposta de alternativas"	2	1	1	1	2	7	10,4	6	40,0
"Modo de desenvolvimento das actividades"		2	1		1	4	6,0	3	20,0
"Comportamento dos alunos"		1				1	1,5	1	6,7
Total	5	4	4	2	8	23	34,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 5,8 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 67; \bar{X} = 6,1).

Os outros dois indicadores: “modo de desenvolvimento das actividades” e “comportamento dos alunos” detêm valores abaixo da média, dado que alcançaram, respectivamente, 4 (6%) e 1 (1,5%) unidades de sentido, referentes a 3 (20%) e 1 (6,7%) entrevistas. A propósito, afirma uma das protagonistas do estudo:

(...) eu penso nos meus alunos e escrevo se foi bom, se não foi; se sentimos satisfação, se não sentimos (...) (B3)

Relativamente às diferentes etapas da carreira, destaca-se o indicador “proposta de alternativas”, dado ser o único que se encontra presente em todas elas, apesar de não ser o que detém valores percentuais mais elevados, o que contribui para vincar a sua importância na subcategoria em análise.

Os indicadores: “cumprimento dos objectivos” e “modo de desenvolvimento das actividades” figuram em 4 e 3 etapas, respectivamente, e “comportamento dos alunos” é o único que, talvez com alguma surpresa, apenas se encontra numa das etapas, quando este é um dos “problemas” ou “dificuldades” do exercício docente apontado quase sempre pelos professores.

Faz também sentido assinalar que a última etapa é a que apresenta o valor mais elevado de unidades de sentido.

6.5. Avaliação efectuada com os encarregados de educação

A última categoria do tema “Práticas de avaliação” diz respeito à “avaliação efectuada com os encarregados de educação” e configura-se como a menos significativa, dado que, com as suas 47 unidades de sentido, atinge somente o valor percentual 14,2% do tema. Este dado indicia, pelo menos aparentemente, que é atribuída uma menor importância à intervenção dos encarregados de educação, enquanto parceiros curriculares, o que está em consonância com a menor relevância que lhes foi dada aquando da identificação destes parceiros (Quadro XII-A).

Das duas subcategorias que a compõem (“modos de avaliar” e “periodicidade”), evidencia-se a primeira destas, que é composta por 4 indicadores, correspondentes a 76,6% da categoria (Quadro XXIV-A).

O seu indicador mais expressivo em termos de peso percentual - “falamos dos progressos dos alunos” - detém 15 unidades de sentido (32%), retiradas de 8 entrevistas (53,3%), numa das quais é afirmado:

(...) e costumo sempre dizer aquilo que penso... a situação em que o miúdo está... (...) se penso que o miúdo está bem e que pode progredir... costumo informar, costumo dizer... (D2)

Quadro XXIV - A Práticas de avaliação

Avaliação efectuada com os encarregados de educação – Modo de avaliar

Avaliação efectuada com os enc. de educação - Modo de avaliar -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Falamos dos progressos dos alunos”	1	1	2	9	2	15	32,0	8	53,3
“Nada formal”	2	2	2	2	4	12	25,5	7	46,7
“Através do registo de avaliação dos alunos”		2		2	3	7	14,9	4	26,7
“Através de conversação bem fundamentada”					2	2	4,3	1	6,7
Total	3	5	4	13	11	36	76,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 9,0 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 47 ; \bar{X} = 7,8).

Sendo o de maior peso relativo, este indicador, ao centrar a avaliação apenas nos resultados das aprendizagens dos alunos, sugere uma prática menos abrangente da que foi expressa no que se refere aos restantes parceiros, caracterizada nas categorias anteriores.

Os 3 indicadores restantes evidenciam que esta prática de avaliação se faz de modo “nada formal” (12 unidades de sentido ou 25,5%, referentes a 7 entrevistadas ou 46,7%); “através do registo de avaliação dos alunos”, que representa 7 (14,9%) unidades de sentido, extraídas de 4 entrevistas (26,7%); e “através de conversação bem fundamentada”, tal como é afirmado em 2 unidades de sentido (4,3%), proferidas por 1 das entrevistadas. A propósito, fixemo-nos no que afirmam três das entrevistadas:

(...) Em conversas acabamos por... por avaliar (...) Mas nada formal, isso não... (A1)

(...) costumo fazer fichas... para depois os pais verem... (...) Depois há que ficar registado, há que ter um registo. E depois entrego o registo aos pais... aliás, é obrigatório (...) (B3)

(...) é preciso o professor ter a sua conversa muito, muito organizada... muito bem fundamentada para ver aquilo que diz (...) Ver como se explica, como apresenta os factos (...) (E2)

A informalidade parece ser um traço caracterizador da avaliação efectuada entre as professoras e os encarregados de educação. De facto, as 12 unidades de sentido, referentes a “nada formal”, representam mais de metade do valor frequencial do conjunto destes 3 indicadores, o que confirma a importância que lhe foi atribuída. Aliás, a relevância deste indicador também está patente na distribuição nas unidades de sentido pelas diferentes etapas da carreira, dado que, conjuntamente com “falamos dos progressos dos alunos”, percorre todas elas.

Os indicadores menos representativos, em termos de peso percentual são: “através do registo de avaliação dos alunos” e “através de conversação bem fundamentada”, que surgem em três e uma etapas, respectivamente.

Merece ainda destaque a circunstância de serem as duas últimas etapas aquelas que concentram um maior número de unidades de sentido, o que pode querer indicar que são os professores que se encontram nos últimos anos da carreira os que mais recorrem à

avaliação com os encarregados de educação. Esta tendência também já se manifestara noutras subcategorias do tema em análise, no tocante aos outros parceiros curriculares, nomeadamente no que toca aos alunos e às entidades que, localmente, desenvolvem projectos educativos (Quadros XXII-A e XXIII-C).

A segunda e última subcategoria da “avaliação efectuada com os encarregados de educação” diz respeito à sua periodicidade. Comporta 2 indicadores, correspondentes a 11 unidades de sentido, equivalentes a 23,4% desta categoria (Quadro XXIV-B).

Quadro XXIV - B
Práticas de avaliação

Avaliação efectuada com os encarregados de educação - Periodicidade

Avaliação efectuada com os enc. de educação - Periodicidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Sempre que os pais aparecem na escola”	3	1	3			7	14,9	3	20,0
“No final de cada período”				2	2	4	8,5	4	26,7
Total	3	1	3	2	2	11	23,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 5,6 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 47 ; \bar{X} = 7,8).

O indicador “no final de cada período” é o mais expressivo, ao representar 4 unidades de sentido (8,5%), surgidas no discurso de 4 entrevistadas (26,7%), em passagens como esta:

(...) *Costumo no final de cada período, portanto... tento sempre falar com eles... (...)* (D1)

Este indicador confirma que as professoras, ao abordarem a avaliação com os encarregados de educação, o fazem de forma genérica, no sentido de evidenciar os progressos dos alunos.

O outro indicador “sempre que os pais aparecem na escola” compreende 7 unidades de sentido (14,9%), retiradas dos discursos de 3 das entrevistas (20%), em excertos como este:

(...) *Sobre isso falo, sempre que posso com os pais, não necessariamente nas reuniões... (...)* (A3)

Em relação à carreira, refira-se que a distribuição das frequências das unidades de sentido, ao longo do percurso da carreira dos professores, não indicia nenhum padrão.

Por outro lado, os dois indicadores contemplam todas as etapas da carreira, na medida em que “sempre que os pais aparecem na escola” está presente nas três primeiras e “no final de cada período”, nas duas últimas.

7. Problemas/dificuldades sentidos

As dez categorias que constituem o presente tema abarcam 860 unidades de sentido e dizem respeito a uma grande diversidade de perspectivas, sendo de realçar que são as categorias relativas aos alunos e à reorganização curricular aquelas que mais se destacam, em termos de peso percentual, uma vez que ambas possuem mais de 200 unidades de sentido cada uma (Anexo V-6).

7.1. Meio envolvente à escola

A primeira categoria, que passamos a analisar, respeita ao “meio” onde a escola se insere e é constituída por 4 indicadores, que compreendem 33 unidades de sentido (Quadro XXV).

Dois dos indicadores relacionam-se com o isolamento da escola, sendo um deles mais significativo, em termos percentuais: “é difícil trabalhar sozinha”, que apresenta um valor bastante superior à média, com 22 unidades de sentido (66,7%), proferidas por 8 entrevistadas (53,3%), uma das quais afirmou:

(...) *é um isolamento tal... (...) ficamos sem nenhum ânimo... (B2)*

Quadro XXV
Problemas/dificuldades sentidos
Meio envolvente à escola

Meio envolvente à escola	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“É difícil trabalhar sozinha”	6	11	1	4	2	22	66,7	8	53,3
“Estou muito longe de casa”	3	3				6	18,2	3	20,0
“Dificulta o trabalho conjunto com os colegas”		2	1			3	9,1	2	13,3
“Meio pobre em temáticas para trabalhar na escola”	2					2	6,1	1	6,7
Total	11	16	2	4	2	33	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes
N= 15 \bar{X} = 8,3 (unidades de sentido)

O outro desses indicadores é “dificulta o trabalho conjunto com os colegas”, com 3 unidades de sentido (9,1%), resultantes de 2 entrevistas (13,3%).

O segundo indicador, no tocante a peso percentual, é “estou muito longe de casa” e é constituído por 6 unidades de sentido (18,2%), relativas a 3 entrevistas (20%), de uma das quais foi retirado o seguinte excerto:

(...) Saímos das nossas casas às oito horas e eu chego à minha casa quase às cinco e meia... E qual é a pessoa que depois tem ainda vontade para estar... e depois jantamos... E eu não venho para aqui dia nenhum sem pensar de noite o que tenho de fazer e perco, pelo menos, ali uma hora, nem que seja mental, mas eu tenho que fazer... porque os moços têm que estar permanentemente ocupados (...) (B3)

O indicador menos expressivo, respeitante ao desenvolvimento do currículo, reporta-se à dificuldade em definir componentes locais do mesmo – “meio pobre em temáticas para trabalhar na escola” -, sendo apenas referenciado por 1 entrevistada (6,7%), em 2 unidades de sentido (6,1%), numa das quais se afirma o seguinte:

(...) Só que aqui na nossa escola, no nosso meio... há alguns meios próximos que têm mais facilidade em encontrar o que trabalhar... mas nós aqui... isto é uma aldeia tão pacata que não tem nada assim que sobressaia (...) (A2)

No tocante às diversas etapas da carreira, apenas o indicador “é difícil trabalhar sozinha” percorre todas elas, embora seja mais expressivo nas duas primeiras, o que se compreende, dada ainda a falta de experiência das professoras, nesse momento

Os restantes indicadores distribuem-se pelas três primeiras etapas, confirmando a tendência acabada de evidenciar.

7.2. Prática pedagógica

A categoria “prática pedagógica”, composta por 5 indicadores, é das menos significativas do presente tema, dado que comporta somente 22 unidades de sentido, correspondentes a 2,6% da totalidade (Quadro XXVI).

O indicador “falta de tempo para dedicar a todos os grupos de alunos”, relacionado com a diversidade destes, é o que detém o maior peso percentual, com 16

unidades de sentido (72,7%), proferidas por 7 das entrevistadas (46,7), uma das quais assegurou:

(...) *eu considero-me uma mulher activa, mas não consigo dar resposta. (...) Eu, às vezes, sinto que não consigo dar resposta como eu quero... a todos os grupos de alunos que tenho na sala... (...)* (B3)

Quadro XXVI
Problemas/dificuldades sentidos
Prática pedagógica

Prática pedagógica	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Falta de tempo para dedicar a todos os grupos de alunos"	1	3	2	2	8	16	72,7	7	46,7
"Há uma separação entre o que se faz na sala de aula e as saídas"		1		1		2	9,1	2	13,3
"É difícil mudar a prática"	2					2	9,1	1	6,7
"Demoro algum tempo a identificar as dificuldades dos alunos"	1					1	4,5	1	6,7
"Sou pouco criativa"	1					1	4,5	1	6,7
Total	5	4	2	3	8	22	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,7 (unidades de sentido).

Em termos de peso percentual, seguem-se os indicadores “há uma separação entre o que se faz na sala de aula e as saídas” e “é difícil mudar a prática”, cada um deles com 2 unidades de sentido (9,1%), provenientes de 2 entrevistadas (13,3%).

Os outros indicadores: “demoro algum tempo a identificar as dificuldades dos alunos” e “sou pouco criativa” possuem apenas 1 unidade de sentido (4,5%) cada um.

Documentam-nos as afirmações que a seguir apresentamos:

(...) *eu acabo por tardar um pouco a descobrir as suas dificuldades [dos alunos], apesar de tentar testá-los e tudo o mais... (...)* (A2)

(...) *sou pouco criativa... (...)* *é um defeito que eu... sempre achei que tinha... (...)* (A2)

Em relação às diferentes etapas da carreira, é de realçar o facto do indicador “falta de tempo para dedicar a todos os grupos de alunos” ser o único que aparece em todas elas, o que evidencia a transversalidade da dificuldade das professoras em lidarem com a heterogeneidade dos alunos.

O indicador “há uma separação entre o que se faz na sala de aula e as saídas” encontra-se presente nas etapas B e D.

Os restantes indicadores, à semelhança da tendência já desenhada na anterior categoria, concentram-se na primeira etapa do percurso profissional, o que, apesar do seu

fraco peso percentual, faz supor a existência de um número mais elevado de problemas nestes anos da carreira.

7.3. Alunos

A terceira categoria do tema “Problemas/dificuldades sentidos” refere-se aos alunos e é constituída por duas subcategorias, que abrangem 206 unidades de sentido, isto é, 24% do total. Este peso percentual torna esta categoria numa das mais expressivas do tema em análise.

A primeira das subcategorias – “alunos com vivências limitadas” – corresponde a 28,5% da categoria, com as suas 59 unidades de sentido, que se repartem por dois indicadores (Quadro XXVII-A).

Apesar desta ser a subcategoria com menor peso percentual, os seus dois indicadores apresentam uma média superior ao valor da categoria ($\bar{X} = 13,8$), o que indicia uma afirmação de importância no que ao meio sócio-cultural dos alunos se refere.

Quadro XXVII - A
Problemas/dificuldades sentidos
Alunos - Alunos com vivências limitadas

Alunos - Alunos com vivências limitadas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Alunos com poucas vivências”	14	12	14	3		43	21,0	10	66,7
“Alunos com um baixo nível sócio-cultural”	2		5	9		16	7,7	5	33,3
Total	16	12	19	12	0	59	28,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 29,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 207 ; $\bar{X} = 13,8$).

O indicador “alunos com poucas vivências” é o de maior peso frequencial, com as suas 43 unidades de sentido (21%), proferidas por 10 das entrevistadas, através de afirmações como esta:

(...) *são miúdos de... aldeia, miúdos de monte também... que conhecem só... (...) este meio pequenino*
(...) (A3)

O outro indicador, “alunos com um baixo nível sócio-cultural”, é composto por 16 unidades de sentido (7,7%), relativas a 5 entrevistas, numa das quais se pode ler:

(...) *Eles têm tão poucos hábitos de leitura... (...) muitos deles não têm... [livros em casa] (...) até são capazes de comprar um carro, uma bola ou outras coisas, mas livros não... (...) não há o hábito de comprar livros... (...)* (D1)

Em relação à distribuição das unidades de sentido pelas diferentes etapas da carreira, verifica-se que a última etapa não foi contemplada, o que pode querer denotar uma menor valorização do meio de proveniência dos alunos, enquanto dificuldade sentida, pelos docentes em fim de carreira.

Assim, as unidades de sentido que constituem os dois indicadores ficaram repartidas pelas quatro primeiras etapas, à exceção da etapa B que não foi contemplada pelo indicador “alunos com um baixo nível sócio-cultural”, com valores que não evidenciam nenhuma tendência de aumento ou diminuição ao longo das mesmas.

A outra subcategoria, composta por 11 indicadores, diz respeito às dificuldades/problemas de aprendizagem dos alunos e abrange 148 unidades de sentido, ou seja, 71,5% da categoria (Quadro XXVII-B).

Note-se, também, que, conjuntamente com “recursos - materiais” e “reorganização curricular – quantidade de inovações”, faz parte do grupo de subcategorias que percorre um maior número de entrevistas, quanto a este tema, reforçando-se, deste modo, a importância que lhe foi atribuída (Anexo V-6).

Quadro XXVII - B
Problemas/dificuldades sentidos
Alunos - Alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem

Alunos	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
- Alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem -									
“Alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem”	9	4	6	4	8	31	15,0	10	66,7
“Vários anos de escolaridade na sala de aula”	14	12	1	1	3	31	15,0	9	60,0
“Alunos com problemas de comportamento”	1	1	4	4	19	29	14,0	7	46,7
“Alunos com ritmos de aprendizagem muito diferentes”	3	7	1	2	2	15	7,2	7	46,7
“Alunos difíceis de motivar”	2		6		2	10	4,8	6	40,0
“Turmas com poucos alunos”	2	2	4	2		10	4,8	5	33,3
“Alunos que estão num ano superior ao nível das suas aprendizagens”	4		1		2	7	3,4	4	26,7
“Alunos com ritmos de aprendizagem muito lentos”	2		2		1	5	2,4	4	26,7
“Ter só uma criança de um ano de escolaridade”	2	2				4	2,0	3	33,3
“Turmas com muitos alunos”	2				3	5	2,4	2	13,3
“Alunos que não sabem participar na definição das actividades”				1		1	0,5	1	6,7
Total	41	28	25	14	40	148	71,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 13,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 207 ; \bar{X} = 13,8).

O indicador com maior peso percentual é “alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem”, dado que atingiu 31 unidades de sentido (15%), identificadas em 10 entrevistas (66,7%), numa das quais se dizia:

(...) principalmente miúdos com dificuldades, porque as coisas têm que ser muito repetidas, muito sistematizadas, muitos exercícios de cada coisa (...) (C1)

Também relacionados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas com menor importância atribuída, apresentando valores abaixo das médias, tanto da subcategoria ($\bar{x}=13,5$), como da categoria ($\bar{x}=13,8$), existem mais três indicadores, o que faz com que a vertente das dificuldades de aprendizagem seja a mais relevante.

Dois desses indicadores: “alunos que estão num ano superior ao nível das suas aprendizagens” e “alunos com ritmos de aprendizagem muito lentos” dizem respeito, cada um deles, a 4 entrevistadas (26,7%) e, respectivamente, a 7 (3,4%) e a 5 (2,4%) unidades de sentido, duas das quais se configuram nestas afirmações:

(...) há o outro que está no segundo ano, mas que está ao nível de um primeiro... (E1)

(...) eu nunca pensei que levasse tanto tempo com o “p”... (...) (B3)

O outro indicador da subcategoria corresponde a “alunos que não sabem participar na definição das actividades” e foi encontrado apenas numa entrevista (6,7%), e em 1 unidade de sentido (0,5%), sustentada pela seguinte afirmação:

(...) os meus alunos não têm muita maturidade para ser eles a definir [as actividades] (...) (D1)

Se voltarmos a concentrar a atenção nos indicadores de maior peso relativo, encontramos “vários anos de escolaridade na sala de aula”, com 31 unidades de sentido (15%), com origem em 9 entrevistas (60%). Diz, a propósito, uma das entrevistadas:

(...) Mas tenho todos os anos! (...) É um bocado complicado. (...) tenho uma miúda de primeiro ano; depois tenho miúdos de segundo ano (...) depois tenho três alunos de terceiro ano e tenho dois alunos de quarto ano... (...) (A1)

Ainda no âmbito das dificuldades, relacionadas com diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, surgem mais dois indicadores, embora com menos peso

percentual: “alunos com ritmos de aprendizagem muito diferentes”, com 15 unidades de sentido (7,2%), provenientes do discurso de 7 entrevistadas (46,7%); e “ter só uma criança de um ano de escolaridade”, com 4 unidades de sentido (2%), relativas a 3 entrevistas (33,3%). No que ao primeiro se refere, vejamos o que diz esta professora:

(...) Eu tenho aqui só três alunos que conseguem trabalhar ao mesmo nível. Somos tão poucos e somos tão diversificados! (...) Eu aqui tenho seis níveis de ensino! E é muito complicado (...) (B3)

Os problemas de indisciplina surgem no indicador posicionado em terceiro lugar: “alunos com problemas de comportamento”, constituído por 29 unidades de sentido (14%), verbalizadas por 7 das entrevistadas (46,7%), em afirmações como:

(...) um problema que nos preocupava era a violência aqui dentro da escola.... (E2)

Com 10 unidades de sentido (4,8%), relativas a 6 entrevistas (40%), há a considerar o indicador: “alunos difíceis de motivar”, tal como no excerto seguinte no-lo é referido:

(...) a gente até pode ter muita vontade de fazer muita coisa e pode até trabalhar assim e tentar tudo por tudo para eles terem um ensino diferente e terem mais interesse, mas se o interesse não vier deles próprios, não se avança muito... (...) (C1)

O número de alunos por turma expressa-se em extremos opostos: “turmas com poucos alunos”, com 10 unidades de sentido (4,8%), referentes a 5 das entrevistas (33,3%); e “turmas com muitos alunos”, com 5 unidades de sentido (2,4%), existentes em 4 entrevistas (26,7%), que podem ser documentados pelas seguintes afirmações:

(...) numa turma com... poucos alunos... o espírito de equipa, a cooperação... (...) isso falha... (...) (D1)

(...) Acho que... que muitas vezes o professor vê-se aflito por causa das turmas serem muito extensas.. (E3)

No que concerne às diferentes etapas da carreira, são as professoras que se situam nas dos “extremos” que, notoriamente, sentem mais dificuldades/problemas relacionados com os alunos, o que, porventura, pode ser considerado como resultado da falta de experiência inicial e pelo desencanto final, num e noutra caso, pelo que não se estranhará que, na etapa A sejam mais significativos os indicadores relativos à diversidade dos alunos, enquanto que na etapa E a relevância seja atribuída à indisciplina.

Os quatro indicadores presentes em todas as etapas e que se situam acima das médias, quer da subcategoria ($\bar{x}=13,5$), quer da categoria ($\bar{x}=13,8$), referem-se às dificuldades de aprendizagem, à diversidade e à indisciplina dos alunos. De referir que os valores relativos aos indicadores “alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem” e “alunos com ritmos de aprendizagem muito diferentes” surgem nas diferentes etapas, sem um sentido definido, embora o último tenha um maior peso percentual, nas duas primeiras. Em relação a “vários anos de escolaridade na sala de aula”, parece-nos ser de destacar a sua maior predominância também nas duas primeiras etapas, o que vai ao encontro da tendência já manifestada. O indicador relativo à indisciplina, “alunos com problemas de comportamento”, revela um ligeiro aumento de importância ao longo das diferentes etapas, mas surge marcadamente apenas na etapa E.

O indicador “turmas com poucos alunos” surge em todas as etapas, excepto na última, enquanto os restantes se encontram pulverizados por todas elas, sendo que “ter só uma criança de um ano de escolaridade” figura apenas nas duas primeiras etapas e “turmas com muitos alunos” aparece nas etapas A e E.

7.4. Trabalho conjunto com os colegas

Continuando a análise, centremo-nos na categoria relativa ao “trabalho conjunto com os colegas”, constituída por 5 indicadores. No âmbito do presente tema, é uma das que apresenta um menor peso percentual, dado que as suas 22 unidades de sentido apenas perfazem 2,6% do seu total (Quadro XXVIII).

O indicador que mais se destaca foi registado no discurso de 4 das entrevistadas (26,7%): “é raro discutir-se o trabalho individual de cada professor nas reuniões”, com 6 unidades de sentido (27,3%).

Quadro XXVIII
Problemas/dificuldades sentidos
Trabalho conjunto com os colegas

Trabalho conjunto com os colegas	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“É raro discutir-se o trabalho individual de cada prof. nas reuniões”	1	1	1		3	6	27,3	4	26,7
“Colegas que gostam de impor as suas opiniões”	2	1		5		8	36,4	3	20,0
“Colegas que ficam à parte do grupo de trabalho”		2			1	3	13,6	2	13,3
“Os assuntos mais importantes são desviados”		4				4	18,2	1	6,7
“Torna-se complicado chegar a consenso”		1				1	4,5	1	6,7
Total	3	9	1	5	4	22	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 4,4$ (unidades de sentido).

Atribuídos ao facto de haver colegas que não sabem trabalhar em conjunto, surgem mais dois indicadores. O primeiro, “colegas que gostam de impor as suas opiniões”, situa-se acima da média da categoria ($\bar{X} = 4,4$), com 8 unidades de sentido (36,4%), relativas a 3 entrevistadas (20%). O outro encontra-se abaixo da média - “colegas que ficam à parte do grupo de trabalho” -, dado que possui apenas 3 unidades de sentido (13,6%), presentes em 2 das entrevistas (13,3%). Os seguintes excertos são suporte de um e outro, respectivamente:

(...) pessoas que tentem chegar ali e assumir um papel de liderança, para mim já não funciona... Ou todos trabalhamos e ajudamos e todos damos a nossa opinião ou, então, para eu estar ali calada e ouvir e dizer “sim, sim, sim, sim...”, isso comigo não funciona... (...) (A2)

(...) Muitas vezes o que atrapalha (...) são aquelas colegas que estão... estão à parte, não querem fazer parte do nosso grupo de trabalho... (...) que estão ausentes de todo o papel das escolas, que deviam funcionar em conjunto (...) (B2)

Os outros dois indicadores: “os assuntos mais importantes são desviados” e “torna-se complicado chegar a consenso” são referenciados por apenas 1 entrevistada, cada um, (6,7%), abrangendo o primeiro 4 unidades de sentido (18,2%) e o segundo só 1 (4,5%).

No que concerne às diferentes etapas do percurso profissional, o baixo peso percentual desta categoria também se reflecte no facto de nenhum dos seus indicadores estar presente em todas as etapas. Os indicadores situados acima da média: “é raro discutir-se o trabalho individual de cada professor nas reuniões” e “colegas que gostam de impor as suas opiniões” “percorrem”, de modo não contínuo, quatro e três etapas,

respectivamente. O indicador “colegas que ficam à parte do grupo de trabalho” figura apenas nas etapas B e E e os dois restantes somente na B.

De notar que a etapa B é a mais expressiva, quer em termos de número de unidades de sentido, quer no tocante ao número de indicadores que lhe estão afectos. Em relação a este último aspecto, seguem-se as etapas A e E, que compreendem, cada uma, dois indicadores.

Estes factos corroboram tendências já manifestadas na análise de categorias anteriores, respeitantes a uma maior identificação de problemas/dificuldades, nas duas primeiras e na última etapa da carreira docente.

7.5. Encarregados de educação

A categoria que se refere aos encarregados de educação abarca 8 indicadores, configurados por 61 unidades de sentido, o que equivale a 7,1% da globalidade do tema (Quadro XXIX).

Quadro XXIX
Problemas/dificuldades sentidos
Encarregados de educação

Encarregados de educação	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Pais pouco interessados pela escola”</i>	5	5	5	4	5	24	39,3	9	60,0
<i>“Pais são pouco participativos nas activ. desenvolvidas pela escola”</i>	5		2		6	13	21,3	3	20,0
<i>“Pais muito críticos em relação à actuação do professor”</i>		5			2	7	11,5	3	20,0
<i>“Pais que consideram que só o professor é que sabe”</i>		5			1	6	9,8	3	20,0
<i>“Os pais não participam na avaliação dos alunos”</i>	1	2				3	4,9	2	13,3
<i>“Pais com problemas sociais”</i>	1	1				2	3,3	2	13,3
<i>“Os pais só querem que os filhos saibam ler, escrever e contar”</i>					5	5	8,2	1	6,7
<i>“Os pais não participam na avaliação das actividades”</i>		1				1	1,6	1	6,7
Total	12	19	7	4	19	61	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 7,6 (unidades de sentido).

A falta de interesse dos pais pela escola expressa-se em dois indicadores, dos quais, o mais significativo, em termos de peso percentual, é “pais pouco interessados pela escola”, com origem no discurso de 9 entrevistadas (60%), em 24 unidades de sentido (39,3%), valor que se situa bastante acima da média da categoria (\bar{X} =7,6). O excerto, que se apresenta, elucida-nos sobre o mesmo:

(...) há os que ignoram completamente (...) e há os que nunca aparecem, ou se aparecem, aparecem já no fim (...) (E1)

O outro indicador, menos referido, só aparece no discurso de 1 das entrevistadas (6,7%): “os pais só querem que os filho saibam ‘ler, escrever e contar’”, dando-lhe corpo 5 unidades de sentido (8,2%). Disse a professora em causa:

(...) eu acho que os pais o que querem é que os miúdos (...) aprendam essencialmente os conhecimentos básicos (...) A ler, a escrever e fazer contas, como eles dizem... (...) Acho que os pais ainda dão muita importância a isto! Tudo os resto não lhes interessa... (...) (E3)

O outro problema apontado é os “pais são pouco participativos nas actividades desenvolvidas pela escola”, indicador com 13 unidades de sentido (21,3%), com origem em 3 entrevistas (20%), duma das quais se extraiu a seguinte passagem:

(...) Quando os convidamos para falar num assunto de interesse da educação dos filhos, eles geralmente nunca têm tempo... Escudam-se sempre na falta de tempo... (E2)

Os restantes 5 indicadores situam-se abaixo da média da categoria, sendo dois, ainda que contraditórios, relativos à não assunção de um papel de parceiro, por parte dos encarregados de educação: “pais muito críticos em relação à actuação do professor” e “pais que consideram que só o professor é que sabe”, referenciados, cada um, em 3 das entrevistas (20%) e assentes em 7 (11,5%) e 6 unidades de sentido (9,8%), respectivamente. As passagens das entrevistas que se transcrevem espelham esta realidade:

(...) muitas vezes as pessoas não conseguem tirar a venda dos olhos (...) Vão logo numa posição de ataque e não... Se calhar até era muito útil que eles participassem se eles fossem para lá como parceiros e não logo... de ataque... (...) (B2)

(...) ainda deixam tudo para nós... dizem: “vocês decidam, vocês é que sabem o que é melhor para os vossos filhos... (...) nós não sabemos... nós não estamos informados...” (...) (B1)

Dois outros reportam-se à avaliação: “os pais não participam na avaliação dos alunos”, com 3 unidades de sentido (4,9%), provenientes de 2 das entrevistas (13,3%), e “os pais não participam na avaliação das actividades”, presente no discurso de 1 entrevistada (6,7%), em 1 unidade de sentido (1,6%). Ambos podem ser traduzidos por afirmações como esta:

(...) Os pais não têm participado muito [na avaliação das actividades] (...) Tem sido mais a nível de professores, alunos... (...) (B1)

O último indicador, “pais com problemas sociais”, é referenciado em 2 unidades de sentido (3,3%), por 2 das entrevistadas (13,3%), afirmando uma delas:

(...) os pais eram... a maior parte deles também tinham situações completamente diferentes, tinham muitos problemas... de alcoolismo, droga à mistura (...) (A2)

Quanto às diferentes etapas, somente o indicador “pais pouco interessados pela escola” percorre todas elas, com um valor quase constante (4/5 unidades de sentido), o que evidencia ser um problema sentido ao longo de toda a carreira das professoras.

O indicador “pais são pouco participativos nas actividades desenvolvidas pela escola” surge em três das etapas, mas com maior expressividade percentual nas dos “extremos”.

Os que se reportam à falta de parceria com os pais : “pais muito críticos em relação à actuação do professor” e “pais que consideram que só o professor é que sabe” estão presentes nas etapas B e E.

Os indicadores referentes à avaliação curricular, “os pais não participam na avaliação dos alunos” e “os pais não participam na avaliação das actividades”, estão presentes nas duas etapas iniciais, acontecendo o mesmo com o indicador “pais com problemas sociais”.

Finalmente, o indicador “os pais só querem que os filhos saibam ler, escrever e contar” apenas surge na última das etapas.

Em síntese, parece-nos de realçar que são as duas etapas iniciais e a última as que contêm um maior número de indicadores, para além de serem as que detêm o maior peso percentual, em termos relativos, verificando-se, deste modo, a tendência já manifestada em categorias anteriores do presente tema, quanto ao início e o fim da carreira se configurarem como os momentos mais problemáticos da carreira.

7.6. Falta de formação

A falta de formação consubstancia outra das categorias a analisar. Abrange 8 indicadores relativos a 65 unidades de sentido, correspondentes a 7,6% da globalidade do tema (Quadro XXX).

Quadro XXX
Problemas/dificuldades sentidos
Falta de formação

Falta de formação	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Falta de formação para a reorganização curricular"	7	4	5	9	5	30	46,2	11	73,3
"Falta de formação na Área de Projecto"	6	2		2		10	15,4	4	26,7
"Falta de formação para a Formação Cívica"		8		2		10	15,4	2	13,3
"Falta de formação para a elaboração de projectos educativos"		6		1		7	10,8	3	20,0
"Falta de formação para o Estudo Acompanhado"		3		1		4	6,2	2	13,3
"Falta de formação em Necessidades Educativas Especiais"	1			1		2	3,1	2	13,3
"Falta de formação para a prática do trabalho conjunto"		1				1	1,5	1	6,7
"Falta de formação na área de informática"				1		1	1,5	1	6,7
Total	14	24	5	17	5	65	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 8,1 (unidades de sentido).

A maior parte dos indicadores desta categoria diz respeito a aspectos directamente ligados à Reorganização Curricular do Ensino Básico, sendo de notar que o mais expressivo aponta para a falta de formação em termos genéricos: "falta de formação para a reorganização curricular", através de 30 unidades de sentido (46,2%), provenientes do discurso de 11 entrevistadas (73,3%), em afirmações como a seguinte:

(...) *Sim [sinto falta de formação], porque eu acho que são... são áreas... são assuntos novos e que as pessoas ainda não dominam... (...)* (D2)

Os restantes indicadores referem-se a vertentes mais específicas, como as novas áreas não disciplinares: "falta de formação na Área de Projecto", com 10 unidades de sentido (15,4%), retiradas de 4 das entrevistas (26,7%); "falta de formação para a Formação Cívica", também com 10 unidades de sentido (15,4%), relativas a 2 entrevistas (13,3%); e "falta de formação para o Estudo Acompanhado", constituído por 4 unidades de sentido (6,2%), proferidas por 2 entrevistadas, sendo de notar que apenas os dois primeiros possuem valores acima da média desta categoria (\bar{X} =8,1). Os excertos que se seguem procuram documentar os problemas identificados:

(...) *Ainda não estou muito à vontade, dentro dessa área... (...)* *Sim, sim [sinto falta de formação] ... pelo*

menos, na Área de Projecto, sim... Pedem a Área de Projecto, mas então, afinal o que é que se pretende com a Área de Projecto? Que tipo de projectos? (A2)

(...) em relação à Formação Cívica acho que é outra... outra coisa nova... e que nós não temos... não temos suporte também nenhum... para nos apoiarmos... (D2)

(...) Eu não domino muito bem isso... principalmente o Estudo Acompanhado... (D2)

Os restantes indicadores apresentam valores abaixo da média da categoria e abordam aspectos que se podem relacionar, mas que não são específicos da Reorganização Curricular, já mencionada.

Destes, o mais significativo, em termos percentuais: “falta de formação para a elaboração de projectos educativos”, possui 7 unidades de sentido (10,8%), proferidas por 3 entrevistadas (20%), sendo esta uma afirmação de uma delas:

(...) Fazem-se tantas acções de formação, porque é que não se fazem umas sobre os projectos educativos... como se faz um projecto educativo... É importantíssimo... (...) (B2)

Os restantes 3 indicadores são os que têm menor peso percentual: “falta de formação em Necessidades Educativas Especiais”, com 2 unidades de sentido (3,1%), relativas a 2 entrevistas (13,3%); “falta de formação para a prática do trabalho conjunto”; e “falta de formação na área de informática”, cada um deles apenas com 1 unidade de sentido (1,5%), referente a 1 entrevista (6,7%). São elucidativos dos dois primeiros indicadores os excertos seguintes:

(...) Sinto falta de formação para... estes alunos... com necessidades educativas especiais... que têm falta de uma outra atenção... (...) (D2)

(...) Porque há pessoas, às vezes, com quem o trabalhar em grupo não é muito fácil. (...) E repare... isto não tem a ver só com as qualidades das pessoas, também tem a ver um bocado com a falta de formação... nesse sentido (...) (B2)

No que concerne às diversas etapas da carreira, o indicador “falta de formação para a reorganização curricular” é o único que contempla todo o percurso profissional, o que evidencia a relevância que assume esta dificuldade para as entrevistadas.

A “falta de formação na Área de Projecto” encontra-se presente nas etapas A, B e D e o indicador que completa o conjunto dos três que abrangem um número mais elevado

de entrevistas é “falta de formação para a elaboração de projectos educativos” e está afecto às etapas B e D.

Os restantes indicadores assumem um menor significado, uma vez que apenas integram duas ou uma das etapas.

7.7. Recursos

A categoria referente aos recursos totaliza 108 unidades de sentido, equivalentes a 12,6% do presente tema. É composta por duas subcategorias: uma dedicada aos recursos materiais e a outra relativa aos recursos humanos. A primeira é a mais representativa percentualmente, com as suas 97 unidades de sentido (89,8 % da categoria); a segunda, com apenas 11 unidades de sentido, abrange 10,2% da categoria (Anexo V-6).

A subcategoria “recursos - materiais” é composta por 10 indicadores que, em termos de conteúdo, se repartem por vários aspectos (Quadro XXXI-A).

Quadro XXXI - A
Problemas/dificuldades sentidos
Recursos - Materiais

Recursos - Materiais -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Falta de material”</i>	19	12	2	4	1	38	35,2	9	60,0
<i>“Tenho de comprar material às minhas custas”</i>			1	8	1	10	9,3	7	46,7
<i>“Dificuldades em arranjar-se material”</i>	8	6	3	2		19	17,6	6	40,0
<i>“Manuais mal elaborados”</i>	2	5		2		9	8,3	4	26,7
<i>“Trabalhamos com manuais escolhidos por outras colegas”</i>		4		2		6	5,6	2	13,3
<i>“Os manuais não se adequam a estas crianças”</i>		4				4	3,7	2	13,3
<i>“Falta de condições dos edifícios escolares”</i>		2	1			3	2,8	2	13,3
<i>“Falta de verba para continuar um projecto”</i>					4	4	3,7	1	6,7
<i>“Há alunos que ainda não têm o livro que foi adoptado”</i>	2					2	1,9	1	6,7
<i>“Os manuais adoptados não se adequam a toda a turma”</i>		2				2	1,9	1	6,7
Total	31	35	7	18	6	97	89,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 9,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 108 ; $\bar{X} = 7,2$).

Os três primeiros indicadores, situados acima das médias, tanto da subcategoria ($\bar{X} = 9,7$), como da categoria ($\bar{X} = 7,2$), referem-se às dificuldades relativas ao apetrechamento das escolas: “falta de material”, com 38 unidades de sentido (35,2%), referentes a 9 entrevistas (60%); “tenho de comprar material às minhas custas”, sustentado por 10 unidades de sentido (9,3%), proferidas por 7 entrevistadas (46,7%); e “dificuldades

em arranjar-se material”, com 19 ocorrências (17,6%), retiradas do discurso de 6 entrevistadas (40%). Os excertos a seguir apresentados dão sentido a este conjunto de indicadores:

(...) nota-se um problema de falta de materiais... materiais que se possam utilizar a nível de... de as aulas de ciências, não há nenhum tipo de material de apoio... (...) Ou temos de ir a Mértola e estar a requisitar ou então não fazemos... (...) (A2)

(...) Muitas coisas tenho adquirido do meu próprio bolso, principalmente assim com os ficheiros (...) Comprei-os, comprei-os todos eu... (...) (D2)

(...) Eu já cheguei muitas vezes a levar a minha televisão e o vídeo de casa para a escola (...) (B1)

A identificação de dificuldades/problemas relacionados com os manuais enformam cinco indicadores, sendo o mais significativo “manuais mal elaborados”, com 9 unidades de sentido (8,3%), relativas a 4 respondentes (26,7%). Três outros estão também relacionados, mais ou menos directamente, com a inadequação dos manuais escolares ao contexto de trabalho de cada professor: “trabalhamos com manuais escolhidos por outras colegas”, detentor de 6 unidades de sentido (5,6%), provenientes de 2 entrevistas (13,3%); “os manuais não se adequam a estas crianças”, com 4 unidades de sentido (3,7%), relativas a 2 entrevistas (13,3%); e “os manuais adoptados não se adequam a toda a turma”, constituído por 2 unidades de sentido (1,9%), recolhidas no discurso de 1 entrevistada (6,7%). Os excertos que se seguem ilustram as dificuldades traduzidas por estes indicadores:

(...) nós quando chegamos... [à escola] já os livros estão escolhidos... (...) Olhe este pormenor que eu também acho um bocado chato... Quando chegamos à escola, muitas vezes, já os pais têm esses manuais comprados... (...) (B3)

(...) porque [os manuais] não são adaptados àquelas crianças... E cada vez tenho mais consciência disso... (B1)

(...) há manuais que para o grande grupo funcionam, mas depois têm que haver alguns adaptados a algumas crianças. (...) (B3)

O outro indicador ainda pertencente a este grupo - “há alunos que ainda não têm o livro que foi adoptado”- remete para problemas de ordem organizacional e corresponde a 2 unidades de sentido (1,9%), retiradas do discurso de 1 das respondentes (6,7%).

A “falta de condições dos edifícios escolares” é outro dos indicadores desta subcategoria, que engloba 3 unidades de sentido (2,8%), encontradas no discurso de 2 entrevistadas (13,3%), uma das quais afirmou:

(...) se chove, não há espaço, não há condições... (...) Nem há uma casa de banho em condições, aquilo é uma coisa tão pequenina... (B3)

O indicador “falta de verba para continuar um projecto” apenas foi referenciado por uma entrevistada (6,7%), com 4 unidades de sentido (3,7%).

No tocante às etapas da carreira, registe-se o facto de que os dois indicadores que se encontram presentes no maior número delas dizem respeito às dificuldades relacionadas com os materiais: “falta de material”, que contempla todas as etapas, e “dificuldades em arranjar-se material”, que somente não se encontra na última.

Figurando em três etapas surgem os indicadores: “tenho de comprar material às minhas custas”, o que confirma a valorização atribuída a este aspecto, e “manuais mal elaborados”, que realça a identificação de dificuldades, não pequenas, relativas aos manuais escolares. Os restantes indicadores apenas se encontram ligados a uma ou duas etapas, o que diminui a sua importância.

É também de evidenciar o facto de, nesta subcategoria, se manter a tendência para uma maior acentuação de dificuldades nas duas primeiras etapas da carreira.

A subcategoria referente aos recursos humanos é a menos expressiva de todo o tema e engloba cinco indicadores (Quadro XXXI-B).

Quadro XXXI - B
Problemas/dificuldades sentidos
Recursos - Humanos

Recursos - Humanos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Não temos professor para a Expressão Musical”</i>		1	1			2	1,9	2	13,3
<i>“Não temos auxiliar de acção educativa”</i>			5			5	5,6	1	6,7
<i>“Temos falta de um professor de apoio”</i>					2	2	1,9	1	6,7
<i>“Não temos psicóloga”</i>	1					1	0,9	1	6,7
<i>“Deixou de ser uma professora a pessoa que fazia a animação”</i>		1				1	0,9	1	6,7
Total	1	2	6	0	2	11	10,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 2,2 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 108 ; \bar{X} = 7,2).

O de maior frequência é “não temos professor para a Expressão Musical”, devido a 2 respondentes (13,3%), através de 2 unidades de sentido (1,9%).

Todos os restantes indicadores são referenciados, em cada caso, por apenas 1 entrevistada (6,7%): “não temos auxiliar de acção educativa”, com 5 unidades de sentido (5,6%); “temos falta de um professor de apoio”, com uma frequência de 2 (1,9%); “não temos psicóloga”; e “deixou de ser uma professora a pessoa que fazia a animação”, somente com 1 unidade de sentido cada (0,9%).

Como se torna evidente, todos os indicadores, à excepção de um deles, são relativos à ausência de determinados profissionais: professores com funções mais especializadas, auxiliar de acção educativa e psicólogo.

No que concerne às diferentes etapas da carreira, todos os indicadores contemplam apenas uma delas, à excepção de: “não temos professor para a Expressão Musical”, que surge em duas. Por outro lado, as unidades de sentido “dispersaram-se” pelas várias etapas, exceptuando-se a D, em que não figura qualquer delas.

7.8. Reorganização curricular

A categoria referente à Reorganização Curricular do Ensino Básico é a mais significativa do presente tema, quer pelo número de subcategorias que comporta, quer pelo peso percentual que atingiu, através das suas 221 unidades de sentido, que representam 25,7% do total do tema.

As suas cinco subcategorias dizem respeito à identificação de problemas/dificuldades, relacionados com diversos aspectos da Reorganização Curricular, sendo a mais expressiva deste conjunto a relativa à “quantidade de inovações”, na medida em que a ela se referiram todas as professoras entrevistadas (Anexo V-6). As suas 103 unidades de sentido repartem-se por três indicadores, que representam 46,6% da categoria (Quadro XXXII-A).

Quadro XXXII - A
Problemas/dificuldades sentidos
Reorganização curricular – Quantidade de inovações

Reorganização curricular - Quantidade de inovações -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Ainda está tudo confuso"	10		6	28	9	69	31,2	13	86,7
"Agora há muita coisa para organizar"	1	6	4	1	10	22	10,0	8	53,3
"Muita coisa nova ao mesmo tempo"	1	6	4	1		12	5,4	6	40,0
Total	12	28	14	30	19	103	46,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 17,2$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 221 ; $\bar{X} = 12,3$).

Dois dos seus indicadores situam-se acima da média, quer da subcategoria ($\bar{X}=17,2$), quer da categoria ($\bar{X}=12,3$), e reportam-se a aspectos documentais da Reorganização Curricular: “ainda está tudo confuso”, com 69 unidades de sentido (31,2%), enunciadas por 13 das entrevistadas e “agora há muita coisa para organizar”, correspondente a 22 unidades de sentido (10%), retiradas de 8 entrevistas (53,3%). Dão-lhes sentido, entre outros, os dois excertos que a seguir se transcrevem:

(...) as orientações que vêm de cima também não ajudam... Dizem todos a mesma coisa... Não há assim nenhum dado conciso... (...) (B1)

(...) é tanta coisa já que a pessoa não consegue... (...) é o caderno do menino, o dossier do menino, é tanta coisa que a pessoa... (...) (E1)

O outro indicador refere-se mais à quantidade de áreas curriculares envolvidas nesta reorganização: “muita coisa nova ao mesmo tempo” e é composto por 12 unidades de sentido (5,4%), proferidas por 6 respondentes (40%).

Relativamente às diversas etapas da carreira, os indicadores: “ainda está tudo confuso” e “agora há muita coisa para organizar”, ambos presentes em todas elas, concorrem, de algum modo, no terceiro deles: “muita coisa nova ao mesmo tempo”, que apenas não está presente na última etapa.

Os indicadores dispersam-se pelas diferentes etapas, não se evidenciando nenhuma tendência de significado ao longo da carreira, sendo, porém, de realçar que são as etapas B e D que apresentam um número de unidades de sentido mais expressivo.

Outra das subcategorias refere-se à “indefinição de projectos” e compreende quatro indicadores constituídos por 46 unidades de sentido, que equivalem a 20,8% da categoria (Quadro XXXII-B).

Quadro XXXII - B
Problemas/dificuldades sentidos
Reorganização curricular – Indefinição de projectos

Reorganização curricular -Indefinição de projectos -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Há atrasos na elaboração dos projectos curriculares”	11	3	2	3		19	8,6	7	46,7
“Estamos dependentes da definição do Projecto do Agrupamento”	3	1	3	5		12	5,4	5	33,3
“Estamos dependentes do encadeamento entre os proj. curriculares”	6	2	1			9	4,1	4	26,7
“Tivemos que elaborar um plano de actividades”				6		6	2,7	1	6,7
Total	20	6	6	14	0	46	20,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 11,5 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 221 ; \bar{X} = 12,3).

Os dois indicadores situados acima da média da subcategoria (\bar{X} = 11,5) são: “há atrasos na elaboração dos projectos curriculares”, com 19 unidades de sentido (8,6%), relativas a 7 das entrevistadas, e “estamos dependentes da definição do Projecto do Agrupamento”, com 12 unidades de sentido (5,4%), respeitantes a 5 respondentes. Este último encontra-se expresso, por exemplo, no excerto seguinte:

(...) é assim: primeiro estávamos à espera do projecto... do Projecto do Agrupamento, do Projecto Educativo, só que o Projecto Educativo pelos vistos nem vai sair... E então foi-nos dada orientação que fizéssemos Projecto de Núcleo (...) (C1)

Os outros dois indicadores possuem um menor peso percentual: “estamos dependentes do encadeamento entre os projectos curriculares”, com uma frequência de 9 unidades de sentido (4,1%), colhidas no discurso de 4 respondentes (26,7%) e “tivemos que elaborar um plano de actividades”, devido a apenas 1 entrevistada (6,7%), em 6 unidades de sentido (2,7%). Um e outro foram expressos em afirmações como estas:

(...) no início disseram que o Projecto Curricular de Turma devia sair do Projecto de Escola e então... definimos o Projecto das Escolas... (...) (A1)

(...) No nosso núcleo houve necessidade de traçar o Plano Anual de Actividades... (...) Já não existe o nome “Plano Anual de Actividades”, mas nós... por exemplo, temos que calendarizar as nossas visitas de estudo atempadamente, porque a Câmara não aceita pedidos de transporte... em cima da hora ... (...) (D1)

Em relação à análise das perspectivas ao longo da carreira, constata-se que nenhuma das unidades de sentido se distribui pela última das etapas, o que poderá quer

indiciar que os problemas/dificuldades que compõem esta subcategoria não assumem importância para as professoras que se encontram no fim do percurso profissional.

Os dois primeiros indicadores: “há atrasos na elaboração dos projectos curriculares” e “estamos dependentes da definição do Projecto do Agrupamento” estão presentes nas primeiras quatro etapas e “estamos dependentes do encadeamento entre os projectos curriculares” figura nas três primeiras. Finalmente, “tivemos que elaborar um plano de actividades” apenas dá corpo à etapa D.

A etapa que comporta maior número de unidades de sentido é a A, o que acentua a tendência, segundo a qual as etapas iniciais do percurso profissional são aquelas em que maior número de dificuldades/problemas se fazem sentir.

A subcategoria menos significativa, em termos de peso percentual refere-se à flexibilidade curricular (Anexo V-6), cuja importância é basilar no que se refere à Reorganização Curricular. É constituída por quatro indicadores, contendo unidades de sentido equivalentes a 10,4% do total da categoria (Quadro XXXII-C).

Quadro XXXII - C
Problemas/dificuldades sentidos
Reorganização curricular – Flexibilidade curricular

Reorganização curricular - Flexibilidade curricular -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“É difícil adequar o currículo aos alunos”</i>	5	2	3		1	11	5,0	7	
<i>“As provas de aferição não têm a ver com os projectos da escola”</i>		1		4		5	2,7	2	13,3
<i>“Há uma separação entre o programa e os projectos da escola”</i>		3		2		5	2,7	2	13,3
<i>“Estamos envolvidos em vários projectos que são independentes uns dos outros”</i>					2	2	0,9	1	6,7
Total	5	6	3	6	3	23	10,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,8$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 221 ; $\bar{X} = 12,3$).

Todos os indicadores desta subcategoria se situam abaixo da média da categoria ($\bar{X} = 12,3$). No mais expressivo, em termos de peso percentual, afirma-se que “é difícil adequar o currículo aos alunos”, sendo o único que se situa acima da média da subcategoria ($\bar{X} = 5,8$), com 11 unidades de sentido (5%), relativas a 7 respondentes (46,7%).

Os outros três indicadores apontam para a falta de unidade relativamente ao desenvolvimento do currículo. Dois deles: “as provas de aferição não têm a ver com os projectos da escola” e “há uma separação entre o programa e os projectos da escola” são referenciados por 2 professoras (13,3%), em 5 unidades de sentido (2,7%), cada um. O outro indicador: “estamos envolvidos em vários projectos que são independentes uns dos outros” abarca 2 unidades de sentido (0,9%), provenientes de 1 das entrevistas (6,7%). No que ao primeiro se reporta, diz-nos uma das protagonistas:

(...) Isto é tudo muito bonito, fala-se do currículo, fala-se de alternativa, mas depois em Maio, os meninos de 4º ano têm uma prova de aferição que não tem a ver com nenhum projecto que a escola tenha desenvolvido... (...) (D1)

Quanto às diferentes etapas, nenhum dos indicadores se apresenta ao longo de todo o percurso da carreira, pois o mais expressivo - “é difícil adequar o currículo aos alunos” -, figura somente nas três primeiras e na etapa E. Os indicadores: “as provas de aferição não têm a ver com os projectos da escola” e “há uma separação entre o programa e os projectos da escola”, apenas contemplam as etapas B e D; e, por fim, o indicador “estamos envolvidos em vários projectos que são independentes uns dos outros” encontrando-se somente na etapa E.

Tal distribuição não parece indiciar uma determinada tendência, devendo, no entanto, registar-se que são as etapas A, B e D as que possuem um maior número de unidades de sentido. Isto já se verificou nas duas anteriores subcategorias (Quadros XXXII-A e B), o que evidencia a importância atribuída aos problemas/dificuldades perspectivados nestas etapas.

A morosidade das tarefas dos professores quanto à reorganização curricular do ensino básico enformou outra das subcategorias, composta por três indicadores, que abrangem 25 unidades de sentido, ou seja, 11,3% da categoria em análise (Quadro XXXII-D).

Quadro XXXII - D
Problemas/dificuldades sentidos
Reorganização curricular – Morosidade

Reorganização curricular - Morosidade -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Ainda estamos a organizar as coisas”</i>	2	1	5		1	9	4,1	5	33,3
<i>“Confusão na organização das competências”</i>			4	5		9	4,1	2	13,3
<i>“Morosidade na organização das competências”</i>	3	4				7	3,2	2	13,3
Total	5	5	9	5	1	25	11,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 8,3$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 221 ; $\bar{X} = 12,3$).

À semelhança da subcategoria anterior, os valores de todos os indicadores situam-se abaixo da média da categoria ($\bar{X} = 12,3$), o que indicia o pouco significado atribuído a este aspecto.

Os indicadores “ainda estamos a organizar as coisas”, relativo a 5 entrevistas (33,3%), e “confusão na organização das competências”, afecto a 2 respondentes (13,3%), têm um peso percentual acima da média desta subcategoria ($\bar{X} = 8,3$), possuindo 9 unidades de sentido (4,1%) cada um, fundamentadas em afirmações como as que se transcrevem, no que ao segundo deles se reporta:

*(...) houve muita confusão... (...) Confusão à volta do... (...) de toda esta novidade... se é que é novidade
 (...) As pessoas parece que estão na dúvida e não se faz... (...) (D1)*

O outro indicador: “morosidade na organização das competências” assenta em 7 unidades de sentido (3,2%), retiradas do discurso de 2 entrevistadas (13,3%).

No que diz respeito ao percurso da carreira, é de salientar que a última etapa é a que apresenta um valor mais diminuto de indicadores, comparativamente com as restantes, situação que não é inédita nesta categoria e que denota a pouca relevância dada, pelo menos aparentemente, pelas professoras aos aspectos em causa.

Quanto à presença dos indicadores ao longo das etapas, somente “ainda estamos a organizar as coisas” figura em todas elas, à excepção da D; os dois restantes: “confusão na organização das competências” e “morosidade na organização das competências” estão presentes em duas etapas cada um: C e D, quanto ao primeiro e A e B no que ao segundo se refere.

A última das subcategorias diz respeito às “implicações negativas”, da Reorganização curricular, no tocante à gestão do tempo. Os seus quatro indicadores comportam 24 unidades de sentido, equivalentes a 10,9% da categoria (Quadro XXXII-E).

O indicador de peso percentual mais significativo, cujo valor se situa acima das médias da subcategoria ($\bar{X} = 6,0$) e da categoria ($\bar{X} = 12,3$), é “não temos tempo para organizar tudo o que nos pedem”, o qual contém 17 unidades de sentido (7,7%), relativas a 4 das entrevistadas (26,7%).

Com 3 unidades de sentido (1,4%) cada um, temos os indicadores: “não há tempo para avaliar o trabalho desenvolvido”, referente a 2 entrevistas (13,3%), e “a imposição de um horário perturba o trabalho”, respeitante a 1 entrevista (6,7%), que são expressos em afirmações como estas:

(...) há todas essas questões relacionadas agora com esta reorganização... e então isso leva-nos o tempo todo... (A3)

(...) Agora temos que fazer um horário... (...) naquela hora o Estudo Acompanhado; na outra hora, a Área de Projecto... assim... Não acho muito bem que tenham imposto isso... Se calhar devia ser cada professor a decidir (...) (C3)

Quadro XXXII - E
Problemas/dificuldades sentidos
Reorganização curricular – Gestão do tempo

Reorganização curricular - Gestão do tempo -	A	B	C	D	D	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Não temos tempo para organizar tudo o que nos pedem”</i>		4	8	5		17	7,7	4	26,7
<i>“Não há tempo para avaliar o trabalho desenvolvido”</i>	2				1	3	1,4	2	13,3
<i>“A imposição de um horário perturba o trabalho”</i>			3			3	1,4	1	6,7
<i>“Falta tempo para falar sobre os alunos”</i>	1					1	0,5	1	6,7
Total	3	4	11	5	1	24	10,9	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 6,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 221 ; $\bar{X} = 12,3$).

Por último, surge o indicador: “falta tempo para falar sobre os alunos” que, apesar de representar apenas 1 unidade de sentido (0,5%), pode ser considerado paradigmático da atitude das professoras envolvidos neste estudo relativamente à Reorganização Curricular, afirmando uma delas:

(...) e então agora com estas coisas todas novas que há para fazer... da reorganização curricular... não sobra muito tempo para falar... dos alunos... (...) (A2)

No que respeita às diversas etapas da carreira, os indicadores: “não temos tempo para organizar tudo o que nos pedem”, presente nas etapas B, C e D, e “não há tempo para avaliar o trabalho desenvolvido”, contemplado na A e na C, são os que abarcam mais etapas. Os outros dois: “a imposição de um horário perturba o trabalho” e “falta tempo para falar sobre os alunos” apenas se encontram nas etapas C e A, respectivamente. Esta “distribuição” parece indiciar a fraca importância concedida a estes aspectos, mas reforça a ideia da fase inicial da carreira ser a mais problemática.

Por outro lado, o peso relativo das unidades de sentido é crescente até à etapa C, decaindo, depois, até à E, que se apresenta como aquela que tem menor frequência acumulada, o que sugere que a gestão do tempo deixará de preocupar as professoras com mais anos de serviço, dada a mesma já se configurar como natural, dada a experiência acumulada.

7.9. Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais

Os problemas/dificuldades sentidos, na relação que se estabelece entre a escola e as entidades que desenvolvem projectos locais, consubstanciam-se numa outra categoria composta por 16 indicadores, que integram 96 unidades de sentido, equivalentes a 11,2% do total da categoria (Quadro XXXII).

Os problemas/dificuldades identificados, no que concerne às propostas efectuadas por entidades que actuam localmente, são os que justificam o maior número de indicadores. Neste grupo, encontra-se o indicador mais significativo, em termos percentuais, que refere o elevado número de projectos para cuja participação as escolas são solicitadas: “são feitas muitas propostas de trabalho às escolas”, com um valor bastante mais elevado do que a média da categoria ($\bar{X}=6,0$), com origem em 6 entrevistas

(40%), que contribuem para as suas 26 unidades de sentido, ou 27,1% da categoria. A passagem que se transcreve explicita o sentido deste indicador:

(...) *temos o programa por cumprir, temos os Dias Diferentes, temos a Natação, temos a Ginástica, temos muitas coisas e depois ainda aparece mais este projecto!* (...) (A3)

Quadro XXXIII
Problemas/dificuldades sentidos
Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais

Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“São feitas muitas propostas de trabalho às escolas”</i>	11	1		11	3	26	27,1	6	40,0
<i>“As propostas não se adequam à minha escola”</i>	2	5	1			8	8,3	4	26,7
<i>“Falta tempo para explorar os projectos a um nível mais aprofundado”</i>	2	2		2	1	7	7,3	4	26,7
<i>“Não são muito diferentes das activ. realizadas só pelos professores”</i>	2	1		5		8	8,3	3	20,0
<i>“As propostas anulam a criatividade dos professores”</i>		1	3	1		5	5,2	3	20,0
<i>“As actividades a realizar não ficaram bem definidas”</i>	3	2				5	5,2	3	20,0
<i>“A avaliação não é efectuada conjuntamente”</i>		2		3		5	5,2	3	20,0
<i>“O desenvolvimento das propostas exige muito tempo do professor”</i>				5		5	5,2	2	13,3
<i>“A avaliação prevista não foi efectuada”</i>	1	1				2	2,1	2	13,3
<i>“Ainda não foi efectuada nenhuma avaliação”</i>	1			1		2	2,1	2	13,3
<i>“É difícil não aceitar as propostas que fazem às escolas”</i>				8		8	8,3	1	6,7
<i>“As entidades fazem exigências às escolas”</i>		5				5	5,2	1	6,7
<i>“As animadoras não têm experiência nenhuma”</i>		3				3	3,1	1	6,7
<i>“As propostas das entidades surgem ao longo do ano lectivo”</i>	3					3	3,1	1	6,7
<i>“As escolas e as outras entidades nunca se reuniram todas em simultâneo”</i>	3					3	3,1	1	6,7
<i>“Os ‘Dias Diferentes’ não têm nada a ver com a Ludoteca”</i>	1					1	1,0	1	6,7
Total	29	23	4	36	4	96	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 6,0 (unidades de sentido).

Por ordem decrescente do seu valor percentual, temos mais seis indicadores. Dois deles indiciam alguma falta de contextualização das propostas de trabalho feitas à escola, no quadro do desenvolvimento do curricular perspectivado pelas professoras, a saber: “as propostas não se adequam à minha escola” e “falta tempo para explorar os projectos a um nível mais aprofundado”, ambos relativos a 4 entrevistas (26,7%), das quais se extraíram, respectivamente, 8 (8,3%) e 7 unidades de sentido (7,3%) cada uma, duas das quais são as seguintes:

(...) *É uma das coisas [estudo da azinheira] que eu gostava também de trabalhar com os miúdos, mas não é no sentido que eles [entidade local] querem* (...) (B2)

(...) *vou abordar as coisas não de um muito aprofundado... porque não dá tempo, não há hipótese... de dedicar muito tempo a esse projecto...* (...) (A2)

Dois outros indicadores deixam transparecer alguma resistência a um certo protagonismo por parte das entidades locais e que é expresso assim: “as propostas anulam a criatividade dos professores” e “o desenvolvimento das propostas exige muito tempo do

professor”, ambos com 5 unidades de sentido (5,2%), cada um, devidas a 3 (20%) e 2 entrevistadas (13,3%). Dando a palavra às protagonistas do estudo, diz uma delas, a propósito:

(...) em parte essas propostas [das entidades] acabam por anular um pouco a nossa criatividade... porque acabamos por seguir as propostas que nos fazem... (...) (D1)

(...) Porque depois estas coisas também comprometem um bocadinho a nossa vida pessoal... (...) *Requerem tempo, às vezes horas pós-laborais (...)* (D1)

Os dois últimos indicadores evidenciam alguma falta de coordenação entre as diversas propostas e o desenvolvimento do trabalho concebido pela escola: “as escolas e as outras entidades nunca se reuniram todas em simultâneo” e “as propostas das entidades surgem ao longo do ano lectivo”, que compreendem 3 unidades de sentido (3,1%), provenientes de 1 entrevista (6,7%), relativamente a cada um deles. O sentido do primeiro indicador está bem expresso no excerto que a seguir se transcreve:

(...) Temo-nos reunido [escolas e entidades locais] conforme vão aparecendo as propostas... (...) *Aparece a proposta de um, reúne connosco; aparece a proposta do outro, reúne connosco... (...)* *Mas todos juntos nunca estivemos... (...)* (A2)

No tocante ao desenvolvimento propriamente dito das actividades, surgem dois indicadores: o mais expressivo, em termos de percentagem obtida, aponta para a existência de uma certa sobreposição das actividades concebidas pelas diversas entidades e as realizadas somente pelo professor: “não são muito diferentes das actividades realizadas só pelos professores”, com 8 unidades de sentido (8,3%), referentes a 3 respondentes (20%); o outro reforça a ideia de alguma falta de integração entre as actividades promovidas pelas diversas entidades: “os ‘Dias Diferentes’ não têm nada a ver com a Ludoteca”, com apenas 1 unidade de sentido (1%). O primeiro destes indicadores pode ser explicitado pelas seguintes afirmações:

(...) Começámos em Fevereiro e era qualquer coisa de novo... De novo de nome, porque afinal o desenvolvimento e o conteúdo nós já fazíamos... (...) *só que não lhe chamávamos Dias Diferentes (...)* *Às vezes, estes projectos, estas coisas, não é que nos venham dar... (...)* *ensinar qualquer coisa de novo, porque aquilo, no fundo, são coisas que nós fazemos no dia a dia... (...)* (D1)

A falta de definição do trabalho conjunto espelha-se no indicador posicionado em sexto lugar, em termos de valor percentual: “as actividades a realizar não ficaram bem definidas”, com 5 unidades de sentido (5,2%), recolhidas no discurso de 3 entrevistadas (20%).

Há ainda mais três indicadores nesta subcategoria: “a avaliação não é efectuada conjuntamente”, com 5 unidades de sentido (5,2%), retiradas de 3 das entrevistas (20%); “a avaliação prevista não foi efectuada” e “ainda não foi efectuada nenhuma avaliação”, estes dois últimos com 2 unidades de sentido (2,1%), proferidas por 2 das entrevistadas (13,3%). Os excertos que se seguem documentam os indicadores acabados de enunciar:

(...) eu fiz a avaliação normal, como costumava fazer e depois os professores [de Educação Física] também deram uma avaliação daquilo que eles... que eles avaliaram e que eles fizeram... (...) (D2)

(...) estava prevista ser feita uma avaliação no final do “Dia Diferente”... entre todos, mas não foi feita... Não houve tempo... (...) (A2)

(...) a avaliação, precisamente, ainda não foi feita, que eu saiba... mas acho que se vai fazer, penso eu... entre as professoras e a colega responsável pela Ludoteca... (...) (A2)

A “imposição” dos projectos por parte das entidades, que corrobora o aludido protagonismo, traduz-se em indicadores como: “é difícil não aceitar as propostas que fazem às escolas”, com 8 unidades de sentido (8,3%) e “as entidades fazem exigências às escolas”, com 5 (5,2%), referentes a 1 entrevistada (6,7%), cada um. Dão mais sentido à análise afirmações como as que se transcrevem:

(...) Este ano portanto... não se justificava muito não ir aderir... (...) Às vezes é difícil dizer não! (...)
as pessoas já mantêm um certo... uma certa relação com estas entidades que são disponíveis, quando se solicita qualquer coisa... (...) e depois seria assim... um pouco complicado (...)
dizer não... (...) (D1)

Acresce, ainda, a falta de experiência das animadoras dos projectos, traduzida no indicador: “as animadoras não têm experiência nenhuma”, com 3 (3,1%) unidades de sentido, com origem em apenas 1 entrevista (6,7%).

Quanto às diferentes etapas da carreira, constata-se que não existe nenhum indicador que surja ao longo de todo o percurso profissional.

Os indicadores que figuram em mais etapas são os seguintes: “são feitas muitas propostas de trabalho às escolas” e “falta tempo para explorar os projectos a um nível mais aprofundado”, em quatro etapas, cada um. Deste modo, a declaração de existência de alguma saturação, quanto ao elevado número de projectos que buscam a participação dos professores, e a referência a um certa falta de adequação dessas propostas à organização do processo de ensino-aprendizagem constituem as situações que estão presentes em mais etapas.

A seguir, os outros problemas/dificuldades mais presentes ao longo da carreira, dão corpo a indicadores presentes em três etapas cada um: “as propostas não se adequam à minha escola”, que como o atrás mencionado indicia alguma falta de coerência das propostas apresentadas, no tocante à acção das professoras; “não são muito diferentes das actividades realizadas só pelos professores”, que aponta para a sobreposição de actividades; “as propostas anulam a criatividade dos professores”, que indicia alguma resistência a um certo protagonismo assumido pelas entidades locais, em relação aos professores.

Os restantes indicadores apenas se encontram presentes em uma ou duas etapas da carreira, pelo que o seu significado é mais diminuto, apesar de contribuírem para o realce das etapas A, B e D, à semelhança do ocorrido em algumas subcategorias anteriores.

7.10. Aspectos de continuidade

A última categoria do tema “Problemas/dificuldades sentidos” faz parte do grupo das três categorias de menor peso percentual, dado que apenas contabiliza 26 unidades de sentido, equivalentes a 3% da totalidade (Quadro XXXIV).

As respectivas unidades de sentido constituem três indicadores, dos quais o mais referido se centra na mudança de local de trabalho: “não pude continuar o trabalho porque

mudei de escola”, com uma frequência de $f=16$ (61,5%), referente ao discurso de 8 das entrevistadas (53,3%), uma das quais assegurou:

(...) *E era um trabalho que nós íamos aplicar este ano na escola... Mas como vim parar aqui não pude continuar...* (...) (A2)

Quadro XXXIV
Problemas/dificuldades sentidos
Aspectos de continuidade

Aspectos de continuidade	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Não pude continuar o trabalho porque mudei de escola”	3	6	7			16	61,5	8	53,3
“Ainda não conheço bem estes alunos”	3	3				6	23,1	2	13,3
“Os alunos não estavam habituados a este tipo de trabalho”	4					4	15,4	1	6,7
Total	10	9	7	0	0	26	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

$N=15$ $\bar{X} = 8,7$ (unidades de sentido).

Os outros dois indicadores, com valores inferiores à média da categoria, referem-se mais especificamente aos alunos: “ainda não conheço bem estes alunos”, com 6 unidades de sentido (23,1%), colhidas em 2 entrevistas (13,3%) e “os alunos não estavam habituados a este tipo de trabalho”, detentor de 4 unidades de sentido (15,4%), extraídas de 1 entrevista (6,7%).

No que concerne ao percurso da carreira, somente as três primeiras etapas foram contempladas com indicadores, com uma frequência decrescente. Este facto pode ser justificado com a instabilidade das colocações dos professores, que diminui à medida que os anos avançam.

De referir, também, que o único indicador que figura nas três etapas é “não pude continuar o trabalho porque mudei de escola”, o que contribui para evidenciar a valorização já denotada, relativamente à mudança de escola.

8. “Facilidades” sentidas

Passando ao tema “‘Facilidades’ sentidas”, verifica-se que o mesmo é composto por dez categorias, que englobam 502 unidades de sentido, as quais traduzem perspectivas contrárias às que deram corpo ao tema anterior.

De evidenciar que, agora, a categoria que se reporta à relação entre a escola e as entidades que desenvolvem projectos locais, na área da educação, é a que mais se destaca, uma vez que comporta 150 unidades de sentido, correspondentes a 29,9% do tema, seguindo-se as que dizem respeito aos alunos e aos colegas, ultrapassando, cada uma delas 20% daquele total (Anexo V-7).

8.1. Meio envolvente à escola

A primeira categoria refere-se ao meio envolvente e é formada por cinco indicadores representando 29 unidades de sentido ou 5,8% do total destas (Quadro XXXV).

Dois indicadores que se situam acima da média da categoria ($\bar{X} = 5,8$): “pessoas muito participativas”, com 13 unidades de sentido (45%) e “há muitas semelhanças entre a realidade das escolas”, detentor de 10 unidades de sentido (34,5%), referentes um e outro a 4 entrevistas, podem ser documentados pelos excertos que se apresentam:

(...) *E os pais... tanto mães, como pais... lá nessa [actividade] até foi a comunidade, vizinhos de café e tudo, entrou tudo...* (...) *tudo ajudou a montar as coisas...* (...) (A1)

(...) *achamos que a realidade [das escolas] não era distinta...* (...) (D1)

Quadro XXXV
“Facilidades” sentidas
Meio envolvente à escola

Meio envolvente à escola	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Pessoas muito participativas”	3	3		7		13	45,0	4	26,7
“Há muitas semelhanças entre a realidade das escolas”		1	5	4		10	34,5	4	26,7
“As pessoas são simpáticas”	4					4	13,8	1	6,7
“As pessoas gostam que o professor desenvolva trabalhos sobre o meio”				1		1	3,4	1	6,7
“O meio é pequeno”	1					1	3,4	1	6,7
Total	8	4	5	12	0	29	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,8$ (unidades de sentido).

A referência às pessoas e ao contexto sócio-geográfico mantêm-se nos restantes indicadores, que dizem respeito somente a 1 entrevista, cada um (6,7%): “as pessoas são simpáticas”, com 4 unidades de sentido (13,8%); “as pessoas gostam que o professor desenvolva trabalhos sobre o meio” e “o meio é pequeno”, ambos respeitando a 1 unidade

de sentido. As afirmações que seguem contribuem para uma melhor compreensão dos dois primeiros indicadores:

(...) *Tem sido tudo muito acolhedor, as pessoas muito simpáticas...* (...) (A1)

(...) *E as pessoas também ficaram contentes... por verem aquele trabalho todo... sobre a terra delas...* (...) (D1)

No que se relaciona com as várias etapas da carreira, salienta-se a não existência de nenhum indicador que figure em todas, sendo “pessoas muito participativas” e “há muitas semelhanças entre a realidade das escolas”, que estão presentes, cada um, em três delas.

Outro aspecto que merece referência é o facto de na etapa E não figurar nenhum dos indicadores, o que pode indiciar uma eventual maior indiferença das professoras com mais tempo de serviço face aos aspectos relacionados com o meio envolvente da escola.

8.2. Alunos

A categoria que se segue diz respeito aos alunos e tem 112 unidades de sentido, valor que equivale a 22,3% do total temático, o que a torna numa das mais significativas, em termos percentuais.

É composta por três subcategorias: a primeira relativa à participação na definição/organização das actividades; a segunda, referente à participação dos alunos nas actividades desenvolvidas; e a última respeitante ao seu interesse por actividades conjuntas com outras turmas/escolas.

Quadro XXXVI - A
“Facilidades” sentidas
Alunos - Participação na definição/organização das actividades

Alunos	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
- Participação na definição/organização das actividades -									
<i>“Trabalham com mais entusiasmo se participarem na def. das actividades”</i>	7	7	1	3	2	20	17,9	9	60,0
<i>“Trabalham com mais entusiasmo se participarem na organização das actividades”</i>		7	3		4	14	12,5	5	33,3
<i>“Os alunos sabem decidir as actividades a realizar”</i>	1		1	1		3	2,7	3	20,0
Total	8	14	5	4	6	37	33,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 12,3 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 112; \bar{X} = 8,0).

A primeira das subcategorias (Quadro XXXVI-A), constituída por 37 unidades de sentido (33% da categoria), comporta três indicadores, dois dos quais se situam acima da média, quer da categoria ($\bar{X}=8$), quer da subcategoria ($\bar{X}=12,3$): “trabalham com mais entusiasmo se participarem na definição das actividades”, com 20 unidades de sentido (17,9%), extraídas de 9 entrevistas (60%), e “trabalham com mais entusiasmo se participarem na organização das actividades”, referente a 14 unidades de sentido (12,5%), provenientes de 5 respondentes (33,3%). Dando palavra a duas protagonistas do estudo, dizem elas, a propósito:

(...) Eles ficam muito mais entusiasmados se for proposto em comum, se for um trabalho decidido entre todos... (...) (A2)

(...) para envolver os miúdos... trabalhei aquela parte das regras... de comportamento e... as tarefas... a organização das coisas ... da sala... e está a resultar... (...) (C2)

O outro indicador: “os alunos sabem decidir as actividades a realizar” representa 3 unidades de sentido (2,7%), contidas em 3 entrevistas (20%).

No tocantes às diversas etapas da carreira, somente o indicador: “trabalham com mais entusiasmo se participarem na definição das actividades” figura em todas elas, o que evidencia a importância que lhe é atribuída ao longo de todo o percurso profissional.

Os restantes dois indicadores dispersam-se por três etapas cada um, o que denota a sua menor importância, no âmbito desta subcategoria.

Todas as etapas contêm unidades de sentido, embora seja a B em que elas mais se concentram, talvez porque, então, e vencidas as dificuldades iniciais do exercício profissional, as professoras já sejam capazes de se centrar mais nos alunos.

A segunda subcategoria respeita à “participação dos alunos nas actividades desenvolvidas” e é a mais significativa de todas elas, ao representar 43,8% da categoria em análise. É formada por nove indicadores, a que dão forma 49 unidades de sentido (Quadro XXXVI-B).

Quadro XXXVI - B
“Facilidades” sentidas
Alunos - Participação nas actividades desenvolvidas

Alunos - Participação nas actividades desenvolvidas -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Há alunos sem problemas de aprendizagem”</i>	3	4	4	1	1	13	11,6	9	60,0
<i>“As turmas pequenas facilitam o trabalho”</i>	6	2	1	1		10	8,9	6	40,0
<i>“Os alunos gostam de trabalhar com o computador”</i>	2		2	2	3	9	8,0	4	26,7
<i>“Há alunos que têm facilidade em trabalhar de modo autónomo”</i>	1			5		6	5,4	3	20,0
<i>“Há alunos bem comportados”</i>		2			2	4	3,6	2	13,3
<i>“Nas turmas pequenas aprofundamos mais os temas”</i>		3				3	2,7	1	6,7
<i>“As turmas grandes dão mais experiência de trabalho”</i>		2				2	1,8	1	6,7
<i>“As turmas homogêneas facilitam o trabalho”</i>				1		1	0,9	1	6,7
<i>“Os alunos conhecem bem o meio natural que os rodeia”</i>	1					1	0,9	1	6,7
Total	13	13	7	10	6	49	43,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 5,4$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 112; $\bar{X} = 8,0$).

Há três indicadores que apresentam valores acima da média, tanto da categoria ($\bar{X} = 8$), como da subcategoria ($\bar{X} = 5,4$): “há alunos sem problemas de aprendizagem”, com 13 unidades de sentido (11,6%), oriundas de 9 entrevistas (60%); “as turmas pequenas facilitam o trabalho”, com 10 ocorrências (8,9%), relativas a 6 respondentes (40%); e “os alunos gostam de trabalhar com o computador”, com 9 unidades de sentido (8%), retiradas do discurso de 4 das entrevistadas (26,7%). As transcrições seguintes ilustram o sentido destes indicadores:

(...) *há miúdos muito interessados... que aprendem muito bem... (...) tenho duas! (...)* (C1)

(...) [Numa turma pequena] *Dá para se trabalhar bem (...)* (B2)

(...) *eles gostam muito! [dos computadores] (...) isto é um exemplo... só para irem para o computador escrever um texto, eles esmeram-se mais! (...)* (A1)

Os restantes indicadores também se centram nas características dos alunos e na constituição das turmas. No que concerne ao primeiro aspecto, há a considerar a identificação dos seguintes facilitadores: “há alunos que têm facilidade em trabalhar de modo autónomo”, com 6 unidades de sentido (5,4%), devidas a 3 das entrevistadas (20%); “há alunos bem comportados”, com 4 afirmações (3,6%), proferidas por 2 das professoras (13,3%); e “os alunos conhecem bem o meio natural que os rodeia”, com 1 unidade de sentido (0,9%), recolhida em 1 entrevista (6,7%). No que ao primeiro indicador se refere, diz uma das professoras:

(...) Realmente, eles com facilidade se organizam e decidem o que há a fazer e o que querem fazer... Têm essa facilidade (...) (A2)

Quanto às facilidades relativas à constituição das turmas, a sua dimensão é o referente usado pelas entrevistadas. Assim, é afirmado que “nas turmas pequenas aprofundamos mais os temas” (3 unidades de sentido ou 2,7%) e “as turmas grandes dão mais experiência de trabalho” (2 unidades de sentido ou 1,8%). Cada um destes indicadores corresponde a 1 entrevista (6,7%), das quais retirámos as seguintes passagens:

(...) Se calhar se estivéssemos com mais miúdos não aprofundaríamos tanto os temas... com turmas pequenas temos mais facilidade nisso... (B2)

(...) Tenho tido sempre turmas grandes (...) E eu acho que isso dá força à pessoa, porque quem começa a trabalhar com poucos alunos... quando chega a uma turma com dezasseis, por exemplo, não consegue desenrascar-se (...) (B3)

A homogeneidade das turmas é também identificada como um facilitador: “as turmas homogéneas facilitam o trabalho”, que apresenta 1 unidade de sentido (0,9%), relativa a 1 entrevista (6,7%).

Em relação ao percurso de carreira, “há alunos sem problemas de aprendizagem” percorre todas as suas etapas, enquanto “as turmas pequenas facilitam o trabalho” e “os alunos gostam de trabalhar com o computador” figuram, cada um deles em quatro etapas.

A visibilidade dos restantes indicadores é menor, dado que apenas dão corpo a uma ou duas etapas. Apesar dos indicadores se encontrarem espalhados por todas as etapas, são as duas primeiras que os contém em número mais elevado, o que poderá querer significar a existência de uma tendência para as entrevistadas identificarem as facilidades nos primeiros anos da carreira, porventura como consequência da sua falta de experiência.

A terceira das subcategorias é a menos expressiva deste conjunto, na medida em que as suas 26 unidades de sentido, repartidas por dois indicadores, perfazem somente 23,2% da categoria (Quadro XXXVI-C).

O primeiro dos indicadores: “Os alunos gostam de fazer actividades conjuntas” obteve um valor que se situa acima da média, tanto da categoria ($\bar{x}=8,0$), como da

subcategoria ($\bar{X}=12,0$), com as suas 22 unidades de sentido (19,6%), provenientes do discurso de 8 entrevistadas (53,3%), de um dos quais se retirou a seguinte passagem:

(...) [Sobre o comportamento dos alunos nas actividades conjuntas com outras turmas] (...) *São sempre dias diferentes, e então são sempre dias de festa (...)* (E2)

Quadro XXXVI - C “Facilidades” sentidas

Alunos - Interesse por actividades conjuntas com outras turmas/escolas

Alunos	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
- Interesse por actividades conjuntas com outras turmas/escolas -									
<i>“Os alunos gostam de fazer actividades conjuntas”</i>	1	6		10	5	22	19,6	8	53,3
<i>“Os alunos gostam de mostrar aos outros o seu trabalho”</i>				4		4	3,6	1	6,7
Total	1	6	0	14	5	26	23,2	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 12,0$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 112; $\bar{X} = 8,0$).

O outro indicador, “os alunos gostam de mostrar aos outros o seu trabalho”, diz respeito somente a 1 entrevistada (6,7%) e compreende 4 unidades de sentido (3,6%), uma das quais se apresenta de imediato:

(...) *Ai, é do melhor... (...)* *Estes gostam muito de apresentar os trabalhos, mesmo em palco... (...)* (D1)

No que concerne ao percurso da carreira, “os alunos gostam de fazer actividades conjuntas” é o indicador que se encontra presente num maior número de etapas, abrangendo as duas primeiras e as duas últimas, enquanto o que se exprime como “os alunos gostam de mostrar aos outros o seu trabalho”, apenas figura na etapa que atingiu um valor mais significativo, em termos de unidades de sentido alcançadas – a etapa D.

8.3. Colegas

Outra das categorias consideradas diz respeito ao desenvolvimento do trabalho com os colegas e integra-se no conjunto das três categorias mais expressivas, no que ao presente tema diz respeito, dado que apresenta 111 unidades de sentido, valor que constitui 22,1% da totalidade do tema.

As duas subcategorias que a compõem referem-se às vantagens relativas ao “trabalho conjunto” e à “troca de experiências ou materiais”, entre as professoras.

A primeira é composta por quatro indicadores, a que correspondem 86 unidades de sentido, valor que equivale a 77,5 da categoria em apreço (Quadro XXXVII-A).

Os seus três indicadores mais significativos, com um valor superior à média, tanto da categoria ($\bar{X} = 13,8$), como da subcategoria ($\bar{X} = 21,5$), são: “é positivo trabalhar em conjunto”, com 33 unidades de sentido (29,7%), provenientes de 13 das entrevistas (86,7%); “gosto de trabalhar em conjunto” (20 unidades de sentido ou 18%, relativas a 11 respondentes ou 73,3%); e “aprende-se sempre quando se trabalha em conjunto”, que abarca 25 unidades de sentido (22,5%), proferidas por 9 das entrevistadas (60%). Por elucidativo se transcreve o excerto seguinte, respeitante ao primeiro indicador:

(...) *Acho que o trabalho em conjunto é muito mais rico. Acho que as coisas saem sempre melhor...* (...) (E2)

Quadro XXXVII - A
“Facilidades” sentidas
Colegas – Trabalho conjunto

Colegas - Trabalho conjunto -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“É positivo trabalhar em conjunto”</i>	11	4	3	8	7	33	29,7	13	86,7
<i>“Gosto de trabalhar em conjunto”</i>	3	3	4	5	5	20	18,0	11	73,3
<i>“Aprende-se sempre quando se trabalha em conjunto”</i>	4	5	6	10		25	22,5	9	60,0
<i>“Traz vantagens para as crianças”</i>		3	1	4		8	7,2	5	33,3
Total	18	15	14	27	12	86	77,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes
N= 15 $\bar{X} = 21,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 111 ; $\bar{X} = 13,8$)

O outro indicador - “traz vantagens para as crianças” - tem menos peso frequencial, pois respeita a 8 unidades de sentido (7,2%), proferidas por 5 das entrevistadas (33,3%), uma das quais declarou:

(...) [O trabalho conjunto com os colegas] *acho que traz muitas vantagens, muitas mesmo... para as crianças...(...) uma planificação em conjunto acho que as favorece...* (B1)

Relativamente às diversas etapas do percurso profissional, constata-se que os dois primeiros indicadores (“é positivo trabalhar em conjunto” e “gosto de trabalhar em conjunto”) figuram em todos os momentos da carreira, o que indicia uma eventual alteração no individualismo dos professores.

Os dois restantes: “aprende-se sempre quando se trabalha em conjunto” e “traz vantagens para as crianças” fazem parte, respectivamente, de quatro e três etapas, mas nenhum deles surge na última delas.

Tal como na subcategoria precedente, a etapa que detém um valor mais elevado, em termos de unidades de sentido, é a D, em que se encontrarão as professoras que estão no auge da carreira.

À subcategoria “troca de experiências” correspondem 25 unidades de sentido, o que equivale apenas a 22,5% da categoria, o que a torna menos representativa que a anterior (Quadro XXXVII-B).

Quadro XXXVII - B
“Facilidades” sentidas
Colegas - Troca de experiências/materiais

Colegas - Troca de experiências/materiais -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“A troca de experiências é importante”</i>	5	2			1	8	7,2	5	33,3
<i>“A avaliação efectuada entre os colegas corresponde à realidade”</i>		4	5			9	8,1	3	20,0
<i>“Troco materiais com colegas”</i>	2		2	1		5	4,5	3	20,0
<i>“Os colegas têm dado apoio”</i>	1				2	3	2,7	2	13,3
Total	8	6	7	1	3	25	22,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 6,3$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 111 ; $\bar{X} = 13,8$).

A sua menor importância é visível também no facto de todos os seus indicadores possuírem valores que se situam abaixo da média da categoria ($\bar{X}=13,8$). Os mais expressivos são: “a troca de experiências é importante”, com uma frequência de f=8 (7,2%), proveniente da narrativa de 5 das entrevistadas (33,3%), e “a avaliação efectuada com os colegas corresponde à realidade”, que tem uma frequência de f=9 (8,1%), resultante dos discursos de 3 respondentes. Prestemos atenção ao extracto seguinte de uma das entrevistadas, elucidativo do sentido do primeiro destes indicadores:

(...) a troca de experiências, é fundamental... (...) há sempre muita coisa que às vezes... uma já fez, a outra não fez... mas com a outra deu resultado e agora vou fazer... E eu gosto muito de trocar assim ideias... (...)
(A1)

Os restantes dois indicadores, com valores abaixo da média da subcategoria: “troco materiais com colegas”, com 5 unidades de sentido (4,5%), relativas a 3 das entrevistas

(20%), e “os colegas têm dado apoio”, com 3 ocorrências (2,7%), devidas a 2 entrevistadas (13,3%), espelham-se nas seguintes passagens, transcritas das narrativas de duas das entrevistadas:

(...) *tudo o que eu tenho... também empresto...* (...) [As colegas] *Emprestam-me livros, cassetes... tem sido assim...* (...) (C2)

(...) *Nunca vou esquecer o apoio que tive quando vim para o Alentejo... em termos de colegas de trabalho... Muitos vocábulos que eu não conhecia... e ia a correr à sala da outra “vê lá o que é isto... e o que não é...”* (...) (E3)

Em relação à distribuição das unidades de sentido pelas etapas da carreira, encontram-se as mesmas dispersas por todas elas, com maior peso, todavia, nas três primeiras.

Apenas dois indicadores - “a troca de experiências é importante” e “troco materiais com colegas” – estão presentes em três das etapas. Os restantes dois figuram em duas etapas, cada um.

A pouca expressão desta categoria está em consonância com o diminuto peso percentual que foi atribuído aos problemas/dificuldades sentidos, tomando por referência o trabalho desenvolvido com os colegas (Quadro XXVIII).

8.4. Encarregados de educação

Ainda quanto ao tema “Facilidades sentidas”, segue-se a categoria dedicada aos encarregados de educação. O seu peso percentual é de 8,4% do total temático e compreende 42 unidades de sentido, repartidas por cinco indicadores (Quadro XXXIII).

Quadro XXXVIII
“Facilidades” sentidas
Encarregados de educação

Encarregados de educação	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Pais interessados pela escola”	6	1	1		2	10	23,8	7	46,7
“Pais satisfeitos com o trabalho do professor”	4	5	2	1		12	28,6	6	40,0
“Pais muito participativos”	5	1		2	3	11	26,2	5	33,3
“Boa relação com os encarregados de educação”	1	1			5	7	16,7	3	20,0
“Os pais gostam que o professor desenvolva trabalhos sobre o meio”				2		2	4,8	1	6,7
Total	16	8	3	5	10	42	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 8,4 (unidades de sentido).

O indicador “pais interessados pela escola” encabeça este conjunto, em termos de peso percentual, tendo sido referenciado por 7 das entrevistadas (46,7%), através de 10 unidades de sentido (23,8%), uma das quais é a que se segue:

(...) *em relação aos lugares por onde eu tenho passado, aqui é onde eles [os pais] se preocupam mais...*
(...) (A2)

A satisfação dos encarregados de educação surge logo de seguida, consubstanciada nos indicadores: “pais satisfeitos com o trabalho do professor”, com 12 unidades de sentido (28,6%), provenientes de 6 entrevistas (40%), e “os pais gostam que o professor desenvolva trabalhos sobre o meio”, compreendendo 2 unidades de sentido (4,8%), relativas a 1 respondente (6,7%). No que ao último indicador se refere, diz a entrevistada em causa:

(...) *Eu penso que (...) [os pais] dão cada vez mais valor a isso... à escola estar interessada pelas coisas do meio local...* (...) (D1)

A participação dos encarregados de educação é outra das “facilidades” identificadas, expressa pelo indicador: “pais muito participativos”, com uma frequência de $f=11$ (26,2%), sustentada pelos discursos de 5 entrevistadas (33,3%), de um dos quais se retirou o seguinte excerto:

(...) *Mas há alguns que já são... têm mais poder de intervenção e já se manifestam, já dizem no que é que acreditam, no que é que não acreditam... se gostam daquele processo, se gostam mais doutro processo... alguns já se manifestam... e isso é bom...* (...) (E2)

O relacionamento com os encarregados de educação é outra das “facilidades” sentidas, expressa pelo indicador: “boa relação com os encarregados de educação”, com uma frequência de $f=7$ (16,7%), referente às narrativas de 3 das entrevistadas (20%), dizendo a propósito uma delas:

(...) *tive sempre assim uma relação muito boa... Praticamente em todos os anos, em todos os anos tenho... com a maioria dos pais... uma relação boa...* (...) (A1)

No tocante às várias etapas do percurso profissional, nenhum dos indicadores surge em todas elas. Os indicadores ligados ao interesse e à participação, assim como um dos

que se referem à satisfação do trabalho do professor estão presentes em quatro das etapas, o que contribui para a sua afirmação de importância. O indicador que se reporta à boa relação com os encarregados de educação e o segundo referente à satisfação pelo trabalho desenvolvido figuram, respectivamente, em três e uma etapas.

De notar que as etapas que comportam um maior número de unidades de sentido são as duas primeiras e a última, tendência que tem vindo a manter-se ao longo da análise dos diferentes temas e categorias.

8.5. Formação

A categoria de menor peso percentual deste tema, refere-se à formação dos professores. As suas 6 unidades de sentido, repartidas por três indicadores, apenas constituem 1,2% do total do tema (Quadro XXXIX).

Quadro XXXIX
“Facilidades” sentidas
Formação

Formação	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“A minha formação deu valor ao protagonismo dos alunos nas aprendizagens”</i>	1	2				3	50,0	3	20,0
<i>“Fiz uma acção vocacionada para a reorganização curricular”</i>		1		1		2	33,3	2	13,3
<i>“Ajuda ter formação para os 1º e 2º ciclos”</i>		1				1	16,6	1	6,7
Total	1	4	0	1	0	6	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 2,0 (unidades de sentido).

Dois indicadores dizem respeito à formação inicial: “a minha formação deu valor ao protagonismo dos alunos nas aprendizagens”, com 3 referências (50%), de 3 das entrevistadas (20%), e “ajuda ter formação para os 1º e 2º ciclos”, com 1 unidade de sentido, recolhida numa entrevista (6,7%). A propósito do que o primeiro indicador expressa, diz uma das protagonistas:

(...) eu já saí... já saí cá para fora numa fase em que se dava importância a isso... de os alunos terem que aprender por eles próprios... (...) (A3)

O outro indicador, relacionado com a formação contínua é: “realização de uma acção vocacionada para a reorganização curricular” e compreende 2 unidades de sentido (33,3%), referentes ao discurso de 2 entrevistadas (13,3%).

Em relação às diversas etapas da carreira, as unidades de sentido encontram-se mais concentradas na etapa B, pois fora desta apenas se encontra uma na etapa A e outra na etapa D, o que espelha a sua pouca representatividade, o que, aliás, é congruente com os valores mais elevados relativos aos problemas/dificuldades sentidos, relativamente à falta de formação (Quadro XXX).

8.6. Recursos

Outra das categorias pouco significativa do tema “Facilidades sentidas” diz respeito aos “recursos” identificados pelas protagonistas do estudo, como necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. São 8 unidades de sentido, repartidas por cinco indicadores, que apenas representam 1,6% da totalidade do tema (Quadro XL).

Quadro XL
“Facilidades” sentidas
Recursos

Recursos	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Temos professor para a Educação Física”</i>	1	1				2	25,0	2	13,3
<i>“Tenho professora de apoio”</i>	1			1		2	25,0	2	13,3
<i>“Temos professor para a Natação”</i>					2	2	25,0	2	13,3
<i>“Vou ter um psicólogo(a)”</i>	1					1	12,5	1	6,7
<i>“Ajuda ter computador e internet”</i>	1					1	12,5	1	6,7
Total	4	1	0	1	2	8	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 1,6 (unidades de sentido).

Quatro indicadores referem-se a recursos humanos: “temos professor para a Educação Física”, “tenho professora de apoio” e “temos professor para a Natação”, cada um dos quais compreendendo 2 unidades de sentido (25%), proferidas por 2 entrevistadas, em cada caso, e “vou ter um psicólogo(a)” tem 1 unidade de sentido (12,5%), devida a 1 entrevistada (6,7%).

O outro indicador, relativo a recursos materiais - “ajuda ter computador e *internet*”-, apenas tem 1 unidade de sentido (12,5%), o que torna evidente a diminuta importância atribuída a esta categoria.

No que ao percurso da carreira se reporta, os indicadores relativos aos professores de Educação Física e de Apoio são os que figuram em duas etapas, cada um. Os restantes surgem, cada um deles, em apenas uma etapa.

A etapa A é a que possuiu mais unidades de sentido, o que vai ao encontro da tendência já manifestada noutras categorias do presente tema, e que é algo contraditório com o conteúdo da subcategoria anterior, reforçando-o, contudo, dado que as protagonistas deste estudo preferiram realçar a identificação de problemas/dificuldades referentes aos recursos, tanto humanos como materiais.

8.7. Inexistência de horários pré-determinados

A categoria que se segue relaciona-se com a gestão do tempo no 1º ciclo do ensino básico. As 12 unidades que a constituem, correspondem a 2,4% da globalidade do tema em questão e referem a inexistência de horários pré-determinados, no tocante à ordem das áreas programáticas e ao tempo a dedicar a cada uma delas (Quadro XLI).

Quadro XLI
“Facilidades” sentidas
Inexistência de horários pré-determinados

Inexistência de horários pré-determinados	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Permite escolher os momentos em que os alunos estão mais disponíveis para um trabalho”</i>	4	2	2			8	66,7	5	33,3
<i>“Possibilita aproveitar melhor as oportunidades temáticas que surgem”</i>	2					2	16,7	2	13,3
<i>“Permite trocar a ordem que estava planeada das áreas a trabalhar”</i>	1					1	8,3	1	6,7
<i>“Permite ter mais tempo para determinadas matérias”</i>	1					1	8,3	1	6,7
Total	8	2	2	0	0	12	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,0 (unidades de sentido).

Dos quatro indicadores que constituem esta categoria, “permite escolher os momentos em que os alunos estão mais disponíveis para um trabalho” é o único que se

situa acima da média ($\bar{X}=3$), com 8 unidades de sentido (66,7%), obtidas nas narrativas de 5 das entrevistadas (33,3%), tendo-se extraído o seguinte excerto de uma delas:

(...) podemos... aproveitar os momentos em que os miúdos estão com mais disposição e com mais disponibilidade para fazer determinado tipo de trabalhos... em vez de outros... (...) (A2)

Os restantes indicadores apresentam um menor peso percentual e são: “possibilita aproveitar melhor as oportunidades temáticas que surgem”, apenas com 2 unidades de sentido (16,7%), proferidas por 2 respondentes (13,3%); “permite trocar a ordem que estava planeada das áreas a trabalhar”; e “permite ter mais tempo para determinadas matérias”, cada um deles contemplando somente 1 unidade de sentido (8,3%), proveniente de 1 entrevista (6,7%).

No que diz respeito ao percurso da carreira, a dispersão das unidades de sentido ficou confinada às três primeiras etapas, com especial incidência para a etapa A. Também é de realçar que o indicador “permite escolher os momentos em que os alunos estão mais disponíveis para um trabalho” é o único que figura em mais do que uma etapa, isto é, nas três primeiras. Esta tendência para privilegiar as etapas iniciais têm-se vindo a evidenciar na análise de categorias anteriores do presente tema.

8.8. Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais

Esta é categoria de maior peso percentual, neste tema, correspondendo a 29,9% do seu total. As suas 150 unidades de sentido repartem-se por onze indicadores que apontam as vantagens da colaboração entre a escola e as entidades que, localmente, desenvolvem projectos educativos (Quadro XLII).

Dos 11 indicadores que a compõem, destaca-se um conjunto que se refere ao apoio dado pelas entidades ao trabalho desenvolvido pelas professoras, entre os quais se encontram dois dos que possuem um valor situado acima da média da categoria ($\bar{X}=13,6$): “ajuda a desenvolver as minhas actividades”, com 35 unidades de sentido

(23,3%), relativas a 11 entrevistadas, e “possibilita o acesso a recursos materiais e humanos”, com 37 unidades de sentido (24,6%), provenientes de 7 entrevistas (46,7%).

No que se refere ao primeiro destes indicadores, diz uma das professoras:

(...) ajudam e porque... trazem tudo, pronto... ajudam muito o nosso trabalho, temos este dia dedicado a essas actividades... E isso é bom...(D3)

Quadro XLII “Facilidades” sentidas

Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais

Relação entre a escola e entidades que desenvolvem projectos locais	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Ajuda a desenvolver as minhas actividades”	8	3	5	8	11	35	23,3	11	73,3
“As propostas efectuadas à escola são interessantes”	5	6	2	2	3	18	12,0	9	60,0
“Possibilita o acesso a recursos materiais e humanos”		3	3	16	15	37	24,6	7	46,7
“Permite um trabalho conjunto entre as escolas”	6	2	1	11	1	21	14,0	7	46,7
“Há acesso a espaços de formação”	6			7	3	16	10,7	6	40,0
“Permite trocar experiências”	4			2		6	4,0	2	13,3
“As entidades preocupam-se com as escolas”	5				1	6	4,0	2	13,3
“A relação entre as escolas e as entidades tem vindo a melhorar”				2	3	5	3,3	2	13,3
“Há muitas entidades locais a trabalhar com as escolas”	2	1				3	2,0	2	13,3
“Traz visibilidade para o meu trabalho”				2		2	1,3	1	6,7
“Permite reflectir conjuntamente”				1		1	0,7	1	6,7
Total	36	15	11	51	37	150	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 13,6 (unidades de sentido).

Embora com menos peso percentual, há outro indicador que se refere ao papel das entidades locais no reconhecimento público do trabalho do professor: “traz visibilidade para o meu trabalho”, com duas unidades de sentido (1,3%), proferidas por 1 entrevistada (6,7%).

Outro grupo de indicadores relaciona-se com o interesse das propostas apresentadas pelas entidades locais: “as propostas efectuadas à escola são interessantes”, que está situado acima da média, com 18 unidades de sentido (12%), referentes a 9 entrevistadas (60%); “as entidades preocupam-se com as escolas”, com 6 unidades de sentido (4%), recolhidas a partir de 2 entrevistas (13,3%); e “a relação entre as escolas e as entidades tem vindo a melhorar”, com uma frequência de $f=5$, assente no discurso de 2 entrevistadas. Os excertos, a seguir transcritos, ajudam a ilustrar os indicadores em questão:

(...) [As entidades] desenvolvem actividades sempre muito enriquecedoras para os alunos... (E2)

(...) Acho que as entidades... a própria autarquia e tudo, esforça-se por... apoiar as escolas... (...) (A3)

(...) [O trabalho conjunto com as entidades locais] (...) tem sido sobretudo cada vez mais diversificado... Isso tem! Porque começou por ser só a este nível, das visitas de estudo e na participação dos transportes... (...) Começou assim e agora já está muito mais que isto... (...) (E2)

O trabalho conjunto entre as escolas, plasmado em três indicadores, surge como outra das vantagens. São eles: “permite um trabalho conjunto entre as escolas”, que tem um valor acima da média, pois possui 21 unidades de sentido (14%), relativas a 7 respondentes (46,7%); “permite trocar experiências”, com 6 unidades de sentido (4%), colhidas em 2 entrevistas (13,3%); e “permite reflectir conjuntamente”, composto por 1 unidade de sentido (0,7%), relativo a 1 entrevista (6,7%). As afirmações que se transcrevem dão mais sentido a este conjunto de indicadores:

(...) O que é que tiro de bom?... O trabalho com as colegas (...) Tem sido bom... (...) Todos juntos funcionamos melhor... Surgem sempre mais ideias (...) (A3)

(...) Eu penso que sim [tem sido positivo], pelo menos para mim, que sou nova aqui nesta escola... nesta zona... e acho que devo conhecer as experiências dos outros... (...) (A2)

(...) havia sempre, no final, um momento de reflexão...(...) (D1)

A possibilidade de ter formação surge como outro dos benefícios da colaboração dos professores em projectos desenvolvidos conjuntamente, a qual se exprime no indicador: “há acesso a espaços de formação”, que possui uma frequência de $f=16$ (10,7%), valor que se situa acima da média desta categoria, assente no discurso de 6 das entrevistadas (40%).

O elevado número de entidades a trabalhar com as escolas constituiu outro dos indicadores a ter em consideração nesta categoria: “há muitas entidades locais a trabalhar com as escolas”, com uma frequência de $f=3$ (2%), referente a 2 das entrevistas (13,3%), o que é tido como positivo.

No que concerne ao percurso de carreira, os indicadores que atingiram valores acima da média são os que figuram em mais etapas: “ajuda a desenvolver as minhas actividades”, “as propostas efectuadas à escola são interessantes” e “permite um trabalho conjunto entre as escolas”. Por sua vez, “possibilita o acesso a recursos materiais e

humanos” e “há acesso a espaços de formação” encontram-se presentes em quatro e três etapas, respectivamente. Daqui se pode inferir que a conjugação do apoio dado ao desenvolvimento do trabalho do professor, quer individual, quer em conjunto com outras escolas, associado ao interesse das propostas apresentadas e à possibilidade de usufruir de formação, parece ser o móbil que consubstancia a relação estabelecida entre as escolas/professores e as entidades que desenvolvem projectos locais.

Os restantes indicadores revestem-se de uma menor importância, dado que apenas se encontram presentes em duas ou uma das etapas, sendo destas a primeira e as duas últimas que comportam mais unidades de sentido.

Outro aspecto que me parece ser digno de referência prende-se com o facto de a relação entre a escola e as entidades que desenvolvem projectos locais estar presente de modo destacado, tanto no tema em análise, onde é a categoria que assume uma maior importância, como no anterior, relativo aos “problemas/dificuldades sentidos”, onde se situava entre as quatro primeiras categorias, o que indicia uma presença marcante, considerada ora na positiva, ora na negativa, no desenvolvimento do currículo, por parte das professoras que protagonizaram esta investigação (Quadro XXXIII).

8.9. Reorganização curricular

A “Reorganização Curricular” é uma das categorias de menor peso relativo, pois somente comporta 12 unidades de sentido (2,4%), distribuídas por cinco indicadores (Quadro XLIII).

Nesta categoria, cuja média é de $\bar{X}=3$, somente o indicador: “é importante haver flexibilidade” possui um valor superior àquela, através de uma frequência de $f=6$ (50%), respeitante aos discursos de 2 entrevistadas (13,3%), num dos quais uma professora diz:

(...) [A gestão flexível do currículo] (...) *Eu acho que é fundamental... Já devia ter ocorrido há mais tempo...* (...) [é] *uma necessidade muito grande, naturalmente...* (...) **(B1)**

Quadro XLIII
“Facilidades” sentidas
Reorganização curricular

Reorganização curricular	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“É importante haver flexibilidade”</i>			6			6	50,0	2	13,3
<i>“A flexibilidade ajuda o trabalho do professor”</i>	1	1				2	16,7	2	13,3
<i>“É fácil colocar em prática o Estudo Acompanhado”</i>	2					2	16,7	1	6,7
<i>“O Estudo Acompanhado é uma necessidade”</i>		2				2	16,7	1	6,7
Total	3	3	6	0	0	12	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,0 (unidades de sentido).

Os restantes indicadores têm apenas 2 unidades de sentido (16,7%) cada um: “a flexibilidade ajuda o trabalho do professor”, relativo a 2 respondentes (13,3%); “é fácil colocar em prática o Estudo Acompanhado” e “o Estudo Acompanhado é uma necessidade”, emergentes de 1 entrevista, cada um (6,7%).

Em relação às diferentes etapas da carreira, as unidades de sentido concentram-se nas três primeiras, sendo de mencionar que o indicador mais significativo (“é importante haver flexibilidade”) apenas figura na etapa C, enquanto os restantes nas etapas A e B.

Confrontando estes dados com os que foram analisados no tema relativo a problemas/dificuldades sentidos (Quadros XXXII- A, B, C, D e E), pode concluir-se que o grupo de protagonistas deste estudo sentiu a Reorganização Curricular mais como um problema do que como um aspecto facilitador do seu trabalho.

8.10. Continuidade

A última das categorias do tema em questão apresenta cinco indicadores, constituídos por 20 unidades de sentido, que equivalem a 4% do somatório de frequências do tema (Quadro XLIV).

A presente categoria é constituída por 5 indicadores, dos quais três são relativos à permanência na mesma escola: “pude continuar o projecto que estava a desenvolver”, com uma frequência de f=4 (20%), de 3 respondentes (20%); “já conheço bem as pessoas com quem trabalho”, que é o indicador com o maior número de unidades de sentido, pois

apresenta uma frequência de $f=7$ (35%), relativa a 2 das entrevistadas (13,3%); e “fiquei na mesma escola”, com 3 unidades de sentido (15%), recolhidas em 1 das entrevistas (6,7%). Evidencia-se a referência ao trabalho com os colegas, através do seguinte excerto:

(...) Depois a nível de trabalho com os colegas também é diferente porque a gente já se conhece... Já conhecemos a nossa maneira de funcionar e é melhor...(.) (B1)

Quadro XLIV
“Facilidades” sentidas
Reorganização curricular

Continuidade	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Pude continuar o projecto que estava a desenvolver”		1		2	1	4	20,0	3	20,0
“Já conheço bem as pessoas com quem trabalho”		1			6	7	35,0	2	13,3
“Conheço bem a turma”		2			2	4	20,0	2	13,3
“Fiquei na mesma escola”		3				3	15,0	1	6,7
“Conheço bem alguns dos alunos”		2				2	10,0	1	6,7
Total	0	9	0	2	9	20	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 4,0 (unidades de sentido).

Os outros dois indicadores: “conheço bem a turma”, com 4 unidades de sentido (20%), oriundas do discurso de 2 das entrevistadas (13,3%), e “conheço bem alguns dos alunos”, com uma frequência de $f=2$ (10%), com origem no discurso de 1 respondente (6,7%), podem ser documentados pelas seguintes passagens de duas das entrevistas:

(...) à partida eu conhecia bem os alunos e foi espectacular... (...) (B3)

(...) os do 2º ano já tinham sido meus alunos... esses conheço melhor (...) (B1)

Quanto às diferentes etapas da carreira, merece referência o facto das unidades de sentido se encontrarem repartidas pelas etapas B, D e E, com destaque para a primeira, dado o seu maior número de indicadores. Não estando agora presente a etapa A, não deixa de se afirmar a tendência já manifestada em algumas categorias deste tema, em que o maior peso frequencial se inclinava para as etapas situadas nos extremos.

Registe-se também que o indicador que contempla mais etapas, ou seja três, é: “pude continuar o projecto que estava a desenvolver”. Por seu lado, os indicadores “já conheço bem as pessoas com quem trabalho” e “conheço bem a turma” integram-se em duas etapas (B e E), cada um e os restantes apenas se encontram na etapa B.

9. Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira

O último tema diz respeito ao desenvolvimento da carreira, em termos de evolução da perspectiva curricular, e é composto por cinco categorias, que perfazem 456 unidades de sentido. A categoria que mais se evidenciou, dado o seu peso percentual relativo, corresponde aos momentos considerados de mudança na prática das entrevistadas, significando 62% do somatório do tema (Anexo V-8).

9.1. Início da carreira

A primeira categoria, relativa ao início da sua carreira, é constituída por duas subcategorias: a relativa às “vivências”, que é a menos significativa, em termos de número de unidades de sentido, e a respeitante à “prática pedagógica”, que abrange mais de dois terços da frequência acumulada da categoria.

Concretamente, a primeira subcategoria é composta por quatro indicadores, que compreendem 12 unidades de sentido, ou seja, 23,5% do total da categoria (Quadro XLV-A).

Quadro XLV - A
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Início da carreira - Vivências

Início da carreira - Vivências -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“A realidade encontrada era diferente do que eu pensava”</i>	3				3	6	11,8	2	13,3
<i>“Estava cheia de medo”</i>	3					3	5,9	1	6,7
<i>“Era uma optimista”</i>	2					2	4,0	1	6,7
<i>“Era tudo muito confuso”</i>		1				1	2,0	1	6,7
Total	8	1	0	0	3	12	23,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,0 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 51 ; \bar{X} = 5,7).

O indicador mais representativo, tanto em unidades de sentido como de entrevistadas que o referenciam, é: “a realidade encontrada era diferente do que eu pensava”, com uma frequência de f=6 (11,8%), com origem nas narrativas de 2 das entrevistadas (13,3%). Dão corpo a este indicador afirmações como a que se segue:

(...) *quando acabei o curso tinha uma ideia completamente diferente; quando entrei na realidade fiquei com outra ideia (...)* (A3)

Os restantes indicadores, complementam, de certo modo, o anterior, embora apontem para aspectos mais concretos, e com menor intensidade, dado que, cada um deles, foi recolhido em 1 entrevista (6,7%). São eles: “estava cheia de medo”, “era uma optimista” e “era tudo muito confuso” com, respectivamente, 3 (5,9%), 2 (4%) e 1 (2%) unidades de sentido. Os excertos seguintes colocam, na voz das entrevistadas, o sentido do que acabamos de referir:

(...) estava cheia de medo... (...) Eu só dizia assim: “mas o que é que eu faço, eu não sei...” (...) E assustei-me muito... (...) O primeiro dia que entrei na sala estava horrorizada (...) (A1)

(...) Quando comecei era uma optimista (...) pensava que era muito fácil (...) (A2)

(...) quando eu comecei ainda era tudo muito confuso para mim... o primeiro ano de serviço,... o segundo ano de serviço... (...) (B1)

Parece-nos significativo chamar a atenção para que a maioria dos indicadores aponta para aspectos negativos.

No que se refere ao percurso da carreira, o indicador, que já tinha sido evidenciado anteriormente, - “a realidade encontrada era diferente do que eu pensava” -, confirma a sua primazia, pois é o único que abrange duas etapas – A e E. Os restantes somente figuram numa etapa cada um, o que comprova sua menor importância.

A maioria das unidades de sentido encontra-se na primeira etapa, o que se justificará porque os anos iniciais de trabalho estão, em termos cronológicos, mais próximas destas docentes. No entanto, as etapas B e E também abarcam algumas unidades de sentido.

A subcategoria mais relevante, tanto no que concerne às unidades de sentido, como ao número de entrevistas que lhes deram origem, refere-se à caracterização da prática pedagógica no início da carreira. As suas 39 unidades de sentido, correspondentes a 76,5% da categoria, enformam cinco indicadores (Quadro XLV-B).

O indicador que mais se destaca, pois é o único que se situa acima das médias da categoria ($\bar{X}=5,7$) e da subcategoria ($\bar{X}=7,8$), abarcando mais de metade do conjunto

das unidades de sentido é: “só pensava naquilo que tinha que ensinar”. Tem o mesmo 26 unidades de sentido (51%), relativas ao discurso de 7 das entrevistadas (46,7%), de um dos quais se extraiu a seguinte passagem:

(...) *Quando comecei... (...) Nem sequer me interrogava... aos vinte e um aninhos (...) Fazia tudo igual ao que fazia no Magistério... (...) (D1)*

Quadro XLV - B
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Início da carreira – Prática pedagógica

Início da carreira - Prática pedagógica -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Só pensava naquilo que tinha que ensinar"	6		5	11	4	26	51,0	7	46,7
"Utilizava muito os manuais escolares"		1		1	2	4	7,8	4	26,7
"Era menos criativa"		1			3	4	7,8	2	13,3
"Trabalhava mais de modo individual"				3		3	5,9	1	6,7
"Saía pouco da sala de aula"				2		2	4,0	1	6,7
Total	6	2	5	17	9	39	76,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 7,8$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 51 ; $\bar{X} = 5,7$).

Outros aspectos da prática são assim expressos por dois indicadores, com 4 unidades de sentido (4,8%) cada um: “utilizava muito os manuais escolares” (4 entrevistas ou 7,8%) e “era menos criativa”, fundamentado em 2 respondentes (13,3%).

O isolamento, quer no que se refere ao número de pessoas com quem as entrevistadas trabalharam, quer em termos de espaço, engloba os indicadores: “trabalhava mais de modo individual”, com 3 unidades de sentido (5,9%), e “saía pouco da sala de aula”, com uma frequência de f=2 (4%), devidos apenas à narrativa de 1 das professoras (6,7%), da qual foram retiradas as seguintes passagens:

(...) *até mesmo as festas de Natal, eram só com os meninos... (...) com outras entidades não havia nada, não... (...) (D1)*

(...) [No início era] *Tudo fechado na sala de aula (...) tudo fechado na sala de aula (...) (D1)*

Reportando-nos ao percurso da carreira, o indicador “só pensava naquilo que tinha que ensinar” reafirma a sua primazia, dado que, à excepção da B, está presente em todas as etapas.

Os indicadores relativos às “carências” no desenvolvimento do currículo: “utilizava muito os manuais escolares” e “era menos criativa” percorrem três e duas etapas, respectivamente; os restantes dois indicadores apenas contemplam a etapa D.

De notar que as etapas que apresentam as frequências mais elevadas são as duas últimas. Tal poderá estar relacionado com o maior distanciamento, em termos cronológicos, em que se posicionam as entrevistadas, relativamente ao início da carreira, o que lhes poderá facilitar uma melhor consciência da evolução da sua prática.

É, ainda, de realçar que as vertentes que enformam a caracterização da prática das protagonistas deste estudo são também referenciadas nos “aspectos mudados”, no que concerne à evolução da sua participação no processo de desenvolvimento do currículo (Quadro XLVII-C).

Por último, parece-nos ser de lembrar que os indicadores desta categoria reflectem bastante bem o que Veenman (1984) apelidou de “choque com a realidade”, caracterizado pelas preocupações dos professores se centrarem, essencialmente, na sua própria pessoa e pelos seus ideais ficarem distantes da realidade encontrada no exercício da docência.

9.2. Momento actual

A segunda categoria do tema “Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira” reparte-se por duas subcategorias: uma mais significativa, relativa a vivências consideradas positivas; outra, de menor importância, respeitante a vivências de cariz mais negativo.

As 82 unidades de sentido que constituem as duas subcategorias correspondem a 18% do somatório do tema. A subcategoria “vivências de cariz positivo” é formada por sete indicadores, que envolvem 61 unidades de sentido, correspondentes a 74,4% do total da categoria (Quadro XLVI-A).

Os seus quatro primeiros indicadores situam-se acima das médias da categoria ($\bar{X}=6,3$) e da subcategoria ($\bar{X}=8,7$): “gosto daquilo que faço”, com 16 unidades de sentido (19,5%), relativas a 7 das entrevistadas (46,7%); “tenho muito entusiasmo”, composto por 14 unidades de sentido (17,1%), provenientes de 5 entrevistas (33,3%); “estou mais paciente” e “tenho mais experiência”, com uma frequência de $f=10$ (12,2%), relativa a 4 respondentes, para cada um. As passagens de entrevistas que se transcrevem espelham o sentido destes indicadores:

(...) *Eu... eu gosto muito ainda do que faço (...)* uma das coisas que acho que me motiva é gostar de dar aulas... (...) (A1)

(...) [Actualmente] *estou... estou entusiasmada...* (...) (B1)

(...) *Acho que estou menos ansiosa, porque eu sempre fui muito... tive muita pressa de ver os resultados... E quando era mais nova se calhar tinha ainda mais pressa! E aquilo martirizava-me, angustiava-me imenso ver que... que os miúdos não conseguiam chegar ao ponto que eu queria, no tempo que eu queria... Agora não, estou mais calma...* (...) (E2)

(...) [agora] *a experiência já é outra, já não é o mesmo tipo de ansiedade (...)* tenho mais experiência... (...) (B1)

Quadro XLVI - A
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momento actual - Vivências de cariz positivo

Momento actual - Vivências de cariz positivo -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Gosto daquilo que faço”	4	4	1		7	16	19,5	7	46,7
“Tenho muito entusiasmo”	1	9	2		2	14	17,1	5	33,3
“Estou mais paciente”	1	2			7	10	12,2	4	26,7
“Tenho mais experiência”		2	4		4	10	12,2	4	26,7
“Tenho mais à vontade”		2	1		4	7	8,5	3	20,0
“Sinto-me com mais maturidade”		3				3	3,7	2	13,3
“Sou mais activa”		1				1	1,2	1	6,7
Total	6	23	8	0	24	61	74,4	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes

N= 15 $\bar{X} = 8,7$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 82 ; $\bar{X} = 6,3$)

Consideremos, de seguida, o indicador que se situa acima da média da categoria: “tenho mais à vontade”, detentor de 7 unidades de sentido (8,5%), presentes no discurso de 3 das entrevistadas (20%), a um dos quais pertence o seguinte excerto:

(...) *sinto-me muito mais segura, sinto-me muito mais à vontade, muito mais tranquila...* (...) (E2)

Os dois restantes indicadores apresentam uma importância mais diminuta: “sinto-me com mais maturidade”, que possui 3 unidades de sentido (3,7%), relativas a 2 respondentes (13,3%), e “sou mais activa”, que apenas contempla o discurso de 1

entrevistada (6,7%), com 1 unidade de sentido (1,2%). Documentam-nos os seguintes extractos de uma das entrevistadas:

(...) Há mais maturidade, quando se tem mais idade... (...) assisti ao crescimento dos meus filhos e isso faz dar valor também aos nossos alunos... (...) (B3)

(...) [Agora] talvez eu seja uma pessoa mais activa... (...) (B3)

No que concerne à análise da distribuição das unidades de sentido pelo percurso da carreira, os dois indicadores que obtiveram maior destaque, em termos de número de unidades de sentido são: “gosto daquilo que faço” e “tenho muito entusiasmo”, que se distribuem, cada um deles, por todas as etapas, à excepção da D.

Dos restantes indicadores, os que se situam acima da média da categoria são (“estou mais paciente”, “tenho mais experiência” e “tenho mais à vontade”), distribuem-se por três etapas cada um; por outro lado, os dois menos representativos, em termos de unidades de sentido (“sinto-me com mais maturidade” e “sou mais activa”) apenas se encontram presentes na etapa B.

De referir que a etapa B, conjuntamente com a E, são as que, com destaque, compreendem maior número de unidades de sentido, o que poderá quer significar uma maior motivação pela prática docente, por parte das professoras integradas nestas duas etapas.

A outra subcategoria, referente aos aspectos perspectivados como mais negativos do “momento actual” da prática das protagonistas deste estudo, engloba seis indicadores que são constituídos por 21 unidades de sentido, ou seja, 25% da presente categoria (Quadro XLVI-B).

O único indicador que se encontra acima das médias da categoria ($\bar{X}=6,3$) e da subcategoria ($\bar{X}=3,5$) é: “sinto-me muito cansada”, com 8 unidades de sentido (9,8%), referentes apenas ao discurso de 2 das entrevistadas (13,3%), tendo-se retirado, de um deles, o seguinte excerto:

(...) *Eu quando chego às quatro horas estou arrasada... (...) Eu sinto-me muito cansada... (...) e eu sinto-me muito cansada... (E1)*

Quadro XLVI - B
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momento actual - Vivências de cariz negativo

Momento actual - Vivências de cariz negativo -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Sinto-me muito cansada"					8	8	9,8	2	13,3
"Sou muito ansiosa"	5					5	6,1	2	13,3
"Ainda tenho pouca experiência"	2					2	2,4	2	13,3
"Sinto-me desiludida"	3					3	3,7	1	6,7
"Tenho indecisões"				2		2	2,4	1	6,7
"Sinto-me desmotivada"	1					1	1,2	1	6,7
Total	11	0	0	2	8	21	25,6	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 3,5$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 82 ; $\bar{X} = 6,3$).

De seguida, por ordem decrescente do valor das frequências, há a referenciar um outro indicador que se situa acima da média da subcategoria: "sou muito ansiosa", com uma frequência de f=5 (6,1%), resultante das narrativas de 2 entrevistas (13,3%), de onde foi extraída a seguinte passagem:

(...) *Eu quero que as coisas resultem, que comecem logo a resultar... (...) estamos à espera sempre de tudo logo de uma vez e não pode ser assim [com os alunos] (...) (A1)*

Dos restantes indicadores, todos com valores abaixo das médias, quer da categoria, quer da subcategoria, há a realçar "ainda tenho pouca experiência", referente a 2 respondentes (13,3%), em 2 unidades de sentido (2,4%).

Os outros indicadores: "sinto-me desiludida", "tenho indecisões" e "sinto-me desmotivada", correspondentes, respectivamente, a 3 (3,7%), 2 (2,4%) e 1(1,2%) unidades de sentido, apenas se referem ao discurso de 1 entrevista (6,7%), cada um. Dão mais sentido a estes indicadores, afirmações com as seguintes:

(...) *começa-se a ter assim um bocado de desilusão (...) (A2)*

(...) *tenho ao longo da vida indecisões... Penso que, se calhar, por ser uma pessoa responsável, sou capaz de achar sempre que sei menos "ai, se calhar não está bem..." (...) (D1)*

(...) *[Uma pessoa] nem sempre está bem, nem sempre sente vontade de preparar as coisas, de planificar... de se organizar... (A3)*

A pouca representatividade desta subcategoria também se reflecte na distribuição das unidades de sentido pelo percurso da carreira. As etapas B e C não registaram qualquer ocorrência e as duas últimas apenas apresentam um indicador cada uma, pelo

que a etapa que representa o maior número de indicadores, assim como de unidades de sentido, é a A. Este facto é consentâneo com o relevo que já havia sido atribuído a esta etapa, aquando da análise das vivências relativas ao início da carreira, que evidenciaram mais os aspectos negativos deste (Quadro XLV-A).

9.3. Momentos considerados de mudança na sua prática

A terceira categoria, que se reporta aos momentos de mudança da prática pedagógica das professoras envolvido neste estudo, constitui-se com a mais significativa, dado que contém 273 unidades de sentido, equivalentes a mais de metade (59,9%) do total das que constituem o somatório do presente tema, repartido-se por cinco subcategorias. Destas, a mais significativa diz respeito à identificação de momentos que mudaram na prática das entrevistadas, pois compreende 23,2% da globalidade do tema em questão e envolve 13 entrevistadas (86,7%). Contrariamente, a de representatividade mais reduzida refere-se a aspectos de mudança nos alunos, sendo o seu peso frequencial de apenas 1,8%, com origem nos discursos de 2 entrevistadas.

A primeira destas subcategorias compreende 62 unidades de sentido, repartidas por oito indicadores, correspondendo a 22% da categoria (Quadro XLVII-A).

Quadro XLVII - A
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momentos considerados de mudança na sua prática - Identificação

Momentos considerados de mudança na sua prática - Identificação -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Tenho vindo a mudar"	2	1	3	6	3	15	5,3	8	53,3
"Mudei com o surgimento da Area-Escola"		1	4	7	2	14	4,9	4	26,7
"Mudei com os Novos Programas, no início dos anos 90"			2		16	18	6,4	3	20,0
"Mudei com a realização da Feira das Escolas (meados dos anos 80)"				2	3	5	1,8	2	13,3
"Mudei com os Novos Programas, a seguir ao 25 de Abril"					4	4	1,4	2	13,3
"Mudei, a partir do segundo ano de trabalho"	2		1			3	1,1	2	13,3
"Comecei a ter mais autonomia com o novo modelo de gestão das escolas"		2				2	0,7	1	6,7
"Mudei a partir do sétimo ano de trabalho"			1			1	0,4	1	6,7
Total	4	4	11	15	28	62	22,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 $\bar{X} = 7,8$ (unidades de sentido); (Σ da categoria = 283 ; $\bar{X} = 8,8$).

Os três primeiros indicadores, situados acima das médias da categoria ($\bar{X} = 8,8$) e da subcategoria ($\bar{X} = 7,8$), são: "tenho vindo a mudar", que tem origem no discurso de 8

entrevistadas (53,%), do qual se retiraram 15 unidades de sentido (5,3%), numa das quais se pode ler:

(...) as coisas têm vindo mudando assim ao longo dos anos, agora não sei dizer taxativamente se foi a partir deste ano... tenho mudado... progressivamente... (...) **(D2)**

O carácter, algo vago, desta afirmação vai ser substituído pela identificação de momentos mais definidos, quer de âmbito nacional, quer de contorno mais local, em todos os restantes indicadores.

De facto, os outros dois indicadores, que fazem parte do conjunto que alcançou um maior destaque, apontam para aspectos bastante concretos: “mudei com o surgimento da Área-Escola”, compreendendo 14 unidades de sentido (4,9%), relativas a 4 entrevistas (26,7%), e “mudei com os Novos Programas, no início dos anos 90”, com uma frequência de f=18 (6,4%), proveniente dos discursos de 3 respondentes (20%). Dão deles testemunhos os seguintes excertos:

(...) a Área Escola, para mim, foi qualquer coisa de válido! (...) Já não era aquele livro seco (...) o programa que a gente faz porque tem que fazer... (...) Era já era qualquer coisa que se fazia com gosto, porque era ali, era a realidade daquela gente, daqueles meninos... (D1)

(...) Houve a experiência dos novos programas... (...) isso foi uma grande mudança... (...) era já um projecto entre professora e alunos... foi a parte que marcou mais... a mudança maior foi aí... (...) tenho muito mais ideias de diferença e de mudança quando foi a experiência dos novos planos curriculares... (E1)

Dos restantes indicadores, com menor significado percentual, destacam-se os que se referem a 2 entrevistas (13,3%), num e noutro caso: “mudei com a realização da Feira das Escolas (meados dos anos 80)”, suportada por 5 unidades de sentido (1,8%); “mudei com os Novos Programas, a seguir ao 25 de Abril”, relativo a 4 unidades de sentido (1,4%); “mudei, a partir do segundo ano de trabalho”, com uma frequência de f=3 (1,1%), caso bem expresso na seguinte passagem:

(...) Especialmente, a partir do meu segundo ano... (...) A partir daí, eu, pelo menos, comecei a ver que as coisas tinham que ser muito diferentes... (...) **(A2)**

Cada um dos outros, com origem em 1 entrevista (6,7%), são: “comecei a ter mais autonomia com o novo modelo de gestão das escolas” e “mudei a partir do sétimo ano de

trabalho”, e representam 2 (0,7%) e 1 unidades de sentido (0,4%), respectivamente.

Dizem, a propósito, as entrevistadas que sobre eles se pronunciaram:

(...) acho que desde que nós entrámos no novo modelo de gestão (...) é que começamos a ter tanta autonomia... (...) (B1)

(...) Estava com seis. Pois, seis, sete anos [de serviço] por aí... quando voltei de novo a ter mais entusiasmo pelo ensino... (...) (C2)

No que diz respeito ao percurso da carreira, o indicador de conteúdo mais indefinido: “tenho vindo a mudar” confirma a primazia que já lhe tinha sido atribuída, pois é o único a contemplar todas as etapas. Esta imprecisão na identificação dos momentos de mudança, que percorre toda a carreira, pode denotar falta de reflexão, em torno do percurso profissional, por parte das docentes envolvidas neste estudo.

Quanto aos restantes indicadores, relativos a aspectos mais concretos, parece-nos de salientar: “mudei com o surgimento da Área-Escola”, que figura nas últimas quatro etapas.

De seguida, evidenciam-se os indicadores: “mudei com os Novos Programas, no início dos anos 90”, “mudei com a realização da Feira das Escolas (meados dos anos 80)” e “mudei, a partir do segundo ano de trabalho”, um e outro presentes em duas etapas. Cada um dos restantes indicadores apenas está presente em apenas uma etapa, o que evidencia a sua menor importância.

Registe-se que, exceptuando as duas primeiras etapas, que possuem frequências de igual valor, o número de unidades de sentido aumenta de etapa para etapa, ao longo de toda a carreira. Tal poderá ter justificação no aumento da experiência dos professores, subjacente ao percurso da carreira, que tornará mais fácil identificar momentos de mudança, à medida que se avança no percurso profissional.

A subcategoria “razões atribuídas” complementa a anterior, na medida em que se refere às razões que explicarão os momentos identificados como de mudança da prática.

Os seus cinco indicadores corporizam-se em 97 unidades de sentido, que equivalem a 34,3% da categoria em questão (Quadro XLVII-B).

Os parceiros curriculares dão substância às duas razões mais fortes para a mudança da prática das entrevistadas, situando-se estes indicadores acima das médias, quer da categoria (\bar{X} = 8,8), quer da subcategoria (\bar{X} = 9,4). São eles: “estímulos dos alunos”, com uma frequência de $f=22$ (7,8%), com origem em 9 das entrevistas (60%), e “mudamos com os colegas”, assente em 35 unidades de sentido (12,4%), referentes a 8 respondentes. Os dois excertos que se apresentam, retirados do discurso de uma das entrevistadas, servem para ilustrar estes indicadores:

(...) [Mudamos] *principalmente com os alunos! Eu acho que nós aprendemos muito, se quisermos, nós aprendemos muito com eles! Porque eles é que nos mostram as dificuldades que têm e nós temos que saber lutar contra as dificuldades que eles têm... E é aí é que temos que agir (...)* (C1)

(...) *Nós vemos exemplos de outros colegas à medida que estamos a trabalhar... (...) Eu acho que isso faz-nos um bocado mudar a nossa prática... a vemos outros exemplos e vemos na prática como é que as coisas funcionam... (...)* (C1)

Quadro XLVII - B
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momentos considerados de mudança na sua prática – Razões atribuídas

Momentos considerados de mudança na sua prática - Razões atribuídas-	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Estímulos dos alunos”	3		7	4	8	22	7,8	9	60,0
“Mudamos com os colegas”	1	5	19	8	2	35	12,4	8	53,3
“Aprendemos com a experiência que vamos acumulando”	4	3	8	9	3	27	9,5	8	53,3
“Mudamos com as ações de formação que realizamos”		2	5	2		9	3,2	4	26,7
“Mudamos pela nossa vontade em querer evoluir”			4			4	1,4	1	6,7
Total	8	10	43	23	13	97	34,3	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 19,4 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 283 ; \bar{X} = 8,8).

De lembrar que a importância dada a estes parceiros curriculares já tinha sido evidenciada aquando da análise de situações anteriores (Quadros V; VII-A; XIII-A, por exemplo).

Outro dos indicadores que possui valores acima das médias consideradas, aponta para uma razão mais intrínseca ao professor: “aprendemos com a experiência que vamos acumulando”, com 27 unidades de sentido (9,5%), definidas a partir de 8 entrevistas (53,3%), e que a seguinte passagem de uma delas elucidada:

(...) O que é que me tem feito modificar? Olhe, tem sido a prática (...) a gente vai sempre aprendendo... (...) É a prática que nós vamos tendo, ao longo dos anos... (...) (D3)

Embora com uma expressão percentual mais reduzida, mas no mesmo plano que o anterior, encontramos o indicador: "mudamos pela nossa vontade em querer evoluir", com 4 unidades de sentido (1,4%), relativas ao discurso de apenas 1 entrevistada (6,7%), do qual se retirou o seguinte extracto exemplificativo:

(...) A prática não tem a ver com a idade, tem a ver com a pessoa... (...) As pessoas podem-nos ajudar um pouco a mudar certas coisas por exemplos que vemos... Mas tudo tem a ver connosco, porque ninguém muda se interiormente não estiver virado para mudar... (...) (C1)

Com um valor superior ao da média da categoria, há ainda o indicador: "mudamos com as acções de formação que realizamos", com uma frequência de $f=9$ (3,2%), definida a partir de 4 entrevistas (26,7%).

É de salientar que esta referência à formação é consentânea com a importância que lhe tinha sido atribuída no indicador mais significativo da categoria relativa à formação contínua, do primeiro tema analisado (Quadro IV).

Relativamente ao percurso da carreira, os três indicadores que apresentam maiores pesos percentuais são os que figuram em mais etapas. De facto, "estímulos dos alunos" está presente em quatro etapas; "mudamos com os colegas" e "aprendemos com a experiência que vamos acumulando", em todas elas; "mudamos com as acções de formação que realizamos" e "mudamos pela nossa vontade em querer evoluir" dão corpo a três e uma etapas, respectivamente.

De referir que o valor das frequências acumuladas relativas às diversas etapas cresce até à etapa C, decrescendo de seguida até à última, para terminar com valores acima dos iniciais.

Mais especificamente, o discurso que deu origem à presente subcategoria concentrou-se mais nas três últimas etapas, tal como se tinha verificado na subcategoria anterior (Quadro XLVII-A). No entanto, destacam-se aqui as etapas C e D, o que pode

querer significar uma maior capacidade de reflexão por parte das professoras com cerca de vinte anos de percurso profissional.

Passemos, de imediato, à análise da subcategoria que alcançou o maior significado em termos percentuais, não só desta categoria, como do próprio tema em questão. Constitui, por assim dizer, uma síntese dos aspectos mudados na prática das entrevistadas e é formada por catorze indicadores que abarcam 106 unidades de sentido ou 37,5% da categoria (Quadro XLVII-C).

Quadro XLVII – C
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momentos considerados de mudança na sua prática – Aspectos mudados na sua prática

Momentos considerados de mudança na sua prática - Aspectos mudados na sua prática -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
"Diminuição da importância do manual escolar"		3	2	1	9	15	5,3	6	40,0
"Valorização da relação com colegas/comunidade"			3	4	12	19	6,7	4	26,7
"Valorização das vivências dos alunos"			5	6	2	13	4,6	3	20,0
"Valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem"		3	4		5	12	4,2	3	20,0
"Mais à vontade na relação com os encarregados de educação"	7	1	2			10	3,5	3	20,0
"Maior integração dos temas a explorar"	1				4	5	1,8	3	20,0
"Diminuição da realização de actividades de carácter repetitivo"		2			5	7	2,5	2	13,3
"Valorização das áreas de expressão"					6	6	2,1	2	13,3
"Valorização dos instrumentos de avaliação"		1			4	5	1,8	2	13,3
"Aumento da minha participação no desenvolvimento do currículo"				1	1	2	0,7	2	13,3
"Valorização de outros espaços educativos, além da sala de aula"			7			7	2,5	1	6,7
"Valorização da exposição do trabalho realizado"				3		3	1,1	1	6,7
"Maior utilização das novas tecnologias"					1	1	0,4	1	6,7
"Maior facilidade na organização dos grupos de trabalho dos alunos"	1					1	0,4	1	6,7
Total	9	10	23	15	49	106	37,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 7,6 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 283 ; \bar{X} = 8,8).

Dos cinco indicadores mais significativos, por apresentarem frequências situadas acima das médias, tanto da categoria (\bar{X} = 8,8), como da subcategoria (\bar{X} = 7,6), destaca-se o que se refere aos manuais escolares: "diminuição da importância do manual escolar", com 15 unidades de sentido (5,3%), com origem em 6 entrevistas (40%), de uma das quais se retirou o seguinte excerto:

(...) *E agora a pessoa tem dias que não toca num livro! (...) Agora de há uns anos... e não há muitos anos para cá... que não se liga aos manuais escolares... Ligava-se muito aos manuais escolares... (...)* (E1)

Os restantes quatro indicadores pertencentes ao grupo que mais se evidencia, com origem, cada um deles, em 3 entrevistas (20%), são: "valorização da relação com colegas/comunidade", com 19 unidades de sentido (6,7%); "valorização das vivências dos

alunos”, com uma frequência de $f=13$; “valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem”, representando 12 unidades de sentido (4,2%); e “mais à vontade na relação com os encarregados de educação”, com uma frequência de $f=10$, que podem ser ilustrados através das afirmações que se apresentam:

(...) Agora também se trabalha mais em conjunto... (...) (D1)

(...) Agora acho que dou mais importância aos miúdos... às vivências deles... (...) (C3)

(...) Eu, neste momento (...) também me sinto mais à-vontade para dar mais autonomia às crianças... a nível de decisões que nós tomamos dentro da sala... desde coisas em que elas podem participar a nível de organização da escola, da sala... ao nível do trabalho e das aprendizagens também... (...) Se calhar, agora estou a fazer com que os alunos participem mais... (...) (B1)

(...) eu com os pais... era uma coisa que me metia muita confusão... (...) Agora não, noto que agora já falo com eles normalmente (...) (A1)

Os aspectos agora evidenciados, relativos ao trabalho conjunto com os colegas e à valorização dos alunos no desenvolvimento do currículo, assim como a importância atribuída aos encarregados de educação, já tinham também sido postos em destaque na análise de anteriores categorias (Anexo V-3 e Quadros VI-A; XIII-A, por exemplo).

Segue-se, por ordem decrescente do peso percentual dos indicadores, a integração curricular, aspecto também, já anteriormente evidenciado (Quadro XLVIII-B), como é o caso do indicador: “maior integração dos temas a explorar”, com 5 unidades de sentido (1,8%), respeitantes a 3 entrevistas (20%).

Há, ainda, a considerar quatro outros indicadores, devidos a 2 respondentes (13,3%), cada um: “diminuição da realização de actividades de carácter repetitivo”, com 7 unidades de sentido (2,5%); “valorização das áreas de expressão”, com uma frequência de $f=6$ (2,1%); “valorização dos instrumentos de avaliação”, assente em 5 unidades de sentido (1,8%); e “aumento da minha participação no desenvolvimento do currículo”, com uma frequência de $f=2$ (0,7%).

É oportuno referir que as áreas de expressão já tinham sido evidenciadas, aquando da identificação das áreas mais valorizadas, relativamente ao trabalho definido com os parceiros curriculares (Quadro XII-B).

Por último, apresentam-se ainda quatro indicadores de importância mais diminuta, pois cada um foi apenas citado por 1 entrevistada (6,7%): “valorização de outros espaços educativos, além da sala de aula”, com 7 unidades de sentido (2,5%); “valorização da exposição do trabalho realizado”, com uma frequência de $f=3$ (1,1%); “maior utilização das novas tecnologias” e “maior facilidade na organização dos grupos de trabalho dos alunos”, ambos com 1 unidade de sentido (0,4%). Quanto ao primeiro deles, diz uma das protagonistas do estudo:

(...) [Quando comecei a trabalhar] *levávamos o tempo todo na escola, só tínhamos aquelas visitas de estudo lá de vez em quando.... E agora não... agora... temos quase todos os dias actividades fora da escola... (C3)*

É de salientar que a referência a outros espaços educativos, além da sala de aula, também já tinha sido realçada a propósito da identificação de práticas de flexibilidade curricular (Quadro XIV-E).

Em relação ao percurso da carreira, julgamos ser de salientar que o indicador “diminuição da importância do manual escolar” é o que se encontra presente em mais etapas, o que realça a importância que já lhe tinha sido atribuída. De facto, à excepção da primeira etapa, figura em todo o percurso da carreira, o que o torna no indicador que consegue obter o maior consenso entre as entrevistadas. Realce-se, assim, até por comparação com a análise do tema relativo à prática curricular, no plano dos recursos utilizados (Quadro XI-A), a menorização do papel e da importância atribuídos aos manuais escolares.

A propósito, evidencie-se, ainda, a ausência de referências à diminuição do uso dos manuais escolares por parte das professoras em início de carreira (etapa A), como já acontecera anteriormente.

Refiram-se, de seguida, outros quatro indicadores: “valorização da relação com colegas/comunidade”; “valorização das vivências dos alunos”; “valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem”; e “mais à vontade na relação com

os encarregados de educação”, todos eles estando presentes em três etapas, aspecto congruente com a importância que lhes advém do número de unidades de sentido que comportam.

Seguem-se mais outros quatro indicadores: “maior integração dos temas a explorar”, “diminuição da realização de actividades de carácter repetitivo”, “valorização dos instrumentos de avaliação” e “aumento da minha participação no desenvolvimento do currículo”, que figuram, cada um deles, em duas etapas.

Os restantes indicadores surgem apenas numa etapa cada um, pelo que a sua presença é pouco significativa.

De referir, por fim, que os totais das frequências acumuladas, por etapa, têm um valor crescente, à excepção da etapa D, que foge a esta lógica.

A subcategoria respeitante aos alunos é menos significativa, apresentando somente 8 unidades de sentido (2,8% da categoria) (Quadro XLVII-D).

Quadro XLVII - D
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Momentos considerados de mudança na sua prática – Aspectos mudados nos alunos

Momentos considerados de mudança na sua prática	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
- Aspectos mudados nos alunos-									
“Diminuição do interesse dos alunos pela escola”					5	5	1,8	2	13,3
“Aumento da indisciplina”					3	3	1,1	2	13,3
Total	0	0	0	0	8	8	2,8	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 4,0 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 283 ; \bar{X} = 8,8).

Os dois indicadores desta subcategoria, respeitam a 2 entrevistas (13,3%), cada um. São eles: “diminuição do interesse dos alunos pela escola” e “aumento da indisciplina”, com 5 (1,8%) e 3 unidades de sentido (1,1%), respectivamente, e o seu sentido pode ser evidenciado através dos seguintes excertos:

(...) *acho que os miúdos tinham um outro interesse pela escola... (...) Não recusavam tarefas, estavam sempre dispostos a trabalhar, ao passo que agora... (...) (E2)*

(...) *Eu, cada vez mais, acho que a indisciplina na nossa escola está... está a acentuar-se cada dia mais. Cada ano que passa eu acho que vai estando pior (...) (E3)*

Estes indicadores, referentes a aspectos de cariz negativo, apenas figuram na última

etapa da carreira, o pode ter a ver com a sua especificidade, designadamente a perspectiva de desencanto profissional que, nesse momento, caracteriza o estado de espírito de muitos professores.

A última das subcategorias deste conjunto aborda a “reflexão sobre as mudanças ao longo da carreira” e os seus três indicadores, constituídos por 10 unidades de sentido, correspondem a 3,5% da presente categoria (Quadro XLVII-E).

Quadro XLVII - E
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira

Momentos considerados de mudança na sua prática – Reflexão sobre as mudanças ao longo da carreira

Momentos considerados de mudança na sua prática - Reflexão sobre as mudanças ao longo da carreira -	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
<i>“Ainda não tinha pensado nisso”</i>		2	1	1	2	6	2,1	2	13,3
<i>“Gostei de falar sobre as minhas mudanças”</i>					3	3	1,1	1	6,7
<i>“Costumo pensar acerca das minhas mudanças”</i>			1			1	0,4	1	6,7
Total	0	2	2	1	5	10	3,5	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

N= 15 \bar{X} = 3,3 (unidades de sentido); (Σ da categoria = 283 ; \bar{X} = 8,8).

O indicador que mais se evidencia aponta para a falta de reflexão: “ainda não tinha pensado nisso”, com 6 unidades de sentido (2,1%), definidas a partir do discurso de 2 das entrevistadas (13,3%), tendo uma delas afirmado:

(...) foram coisas que eu nunca tinha... nunca tinha pensado nas coisas desta forma ou pelo menos não tinha tido a preocupação de as organizar no tempo para as pôr para fora... (...) (E2)

Os outros dois indicadores têm origem, cada um deles, em 1 entrevista (6,7%). Enumerando-os, são: “gostei de falar sobre as minhas mudanças” e “costumo pensar acerca das minhas mudanças”, com 3 (1,1%) e 1 unidades de sentido, respectivamente.

No que concerne ao percurso da carreira, o indicador: “ainda não tinha pensado nisso” reafirma o relevo que já lhe tinha sido dado, ao estar presente nas últimas quatro etapas, enquanto que os outros dois: “gostei de falar sobre as minhas mudanças” e “costumo pensar acerca das minhas mudanças” figuram, singularmente, numa só etapa.

Note-se, por fim, que a primeira etapa não regista qualquer frequência e que a última é a que apresenta um valor mais elevado, o que, à semelhança de subcategorias

anteriores, poderá estar relacionado com o aumento do próprio tempo de serviço, intrínseco ao percurso da carreira (Quadros XLVII-A e C).

9.4. Expectativas profissionais futuras

Do conjunto das categorias consideradas, a menos significativa, dado o número de unidades de sentido que compreende, refere-se às “expectativas profissionais futuras”, o que poderá ficar a dever a alguma falta de motivação profissional das protagonistas do estudo. Na verdade, a sua frequência de $f=34$ apenas corresponde a 7,5% do tema “Evolução das perspectivas curriculares ao longo da carreira” (Quadro XLVIII).

Quadro XLVIII
Evolução da perspectiva curricular ao longo da carreira
Expectativas profissionais futuras

Expectativas profissionais futuras	A	B	C	D	E	Total 1*	%	Total 2**	%
“Quero aprender mais”	8		2	4		14	41,2	5	33,3
“Gostava de continuar entusiasmada”	1		3	1		5	14,7	3	20,0
“Gostava de saber lidar melhor com os encarregados de educação”		5				5	14,7	1	6,7
“Gostava de partilhar experiências profissionais”				4		4	11,8	1	6,7
“Gostava de conseguir motivar mais os alunos”	4					4	11,8	1	6,7
“Gostava de ter mais paciência com os alunos”	1					1	2,9	1	6,7
“Quero fazer uma grande reflexão sobre o meu desempenho”	1					1	2,9	1	6,7
Total	15	5	5	9	0	34	100,0	---	---

*Total 1 - número de respostas dadas (respostas múltiplas); **Total 2 - número de respondentes.

$N=15$ $\bar{X}=4,9$ (unidades de sentido) .

A presente categoria é composta por sete indicadores, de que se destacam, por estarem acima da média da respectiva categoria ($\bar{X}=4,9$) e, também, por serem os que correspondem ao maior número de entrevistas: “quero aprender mais”, com 14 unidades de sentido (41,2%), provenientes de 5 entrevistas (33,3%), e “gostava de continuar entusiasmada”, com uma frequência de $f=5$ (14,7%), relativa a 3 respondentes (20%), dando deles testemunho as seguintes passagens de duas das entrevistas:

(...) *Continuar sempre a aprender!* (...) *gostaria de sentir-me sempre com vontade de aprender, de nunca achar que sei o suficiente* (...) **(D1)**

(...) *espero não perder o entusiasmo...* (...) *o entusiasmo é muito importante...* **(C2)**

O carácter de generalidade dos indicadores acabados de mencionar dá lugar à identificação de aspectos mais específicos, nos seguintes casos, respeitantes apenas a 1

entrevista, cada um deles (6,7%): “gostava de saber lidar melhor com os encarregados de educação”, com 5 unidades de sentido (14,7%); “gostava de partilhar experiências profissionais” e “gostava de conseguir motivar mais os alunos”, ambos com uma frequência de f=4; “gostava de ter mais paciência com os alunos” e “quero fazer uma grande reflexão sobre o meu desempenho”, com 1 unidade de sentido cada um (2,9%). Atentemos, de seguida, nos excertos que se transcrevem e que documentam uma focalização mais aproximada dos aspectos enunciados:

(...) tenho sempre um bocado de medo da relação com os encarregados de educação... (...) Gostava de saber lidar melhor com isso... (B2)

(...) posso aprender sempre mais um bocadinho com a colega que está ao lado... (...) É importante haver sempre uma troca com a colega do lado, não fechar.... (...) (D1)

(...) Agora a nível de prática, das minhas aulas, gostava de conseguir motivá-los [aos alunos] mais... Gostava de ter mais facilidade nisso (...) (A2)

(...) Gostava de ter mais facilidade e mais paciência [com os alunos] (...) (A2)

(...) [Gostava de] fazer uma grande reflexão sobre... sobre o meu desempenho e sobre a maneira como estou a fazer as coisas (...) (A3)

A distribuição das unidades de sentido da categoria pelas cinco etapas da carreira, ao contrário do que se verificou com a categoria anterior, faz com que seja a etapa A a destacar-se mais, o que poderá estar relacionado com o “entusiasmo” que pode caracterizar o início do exercício profissional. Por outro lado, a etapa D também mereceu algum destaque, o que traduzirá alguns sinais de uma maior participação das professoras dessa fase da carreira, no processo de desenvolvimento curricular.

Mais especificamente, à excepção dos que já se tinham evidenciado: “quero aprender mais” e “gostava de continuar entusiasmada”, figuram em três etapas; todos os indicadores apenas se referem apenas a uma delas, o que concorre para a fraca visibilidade desta categoria.

10. Síntese final

A extensão e a diversidade dos dados apresentados exigem a construção de uma visão de conjunto, que dê corpo a um quadro de síntese das perspectivas curriculares emergentes do discurso das entrevistadas, assim como da sua configuração ao longo da carreira, ou seja, das duas dimensões que percorrem, transversalmente, toda a análise interpretativa dos dados.

10.1. Aspectos determinantes das perspectivas curriculares

No processo de formação ao longo da vida, é valorizada a dimensão “formação contínua”, sobretudo na sua vertente mais formal. Neste plano, e considerando o contexto da Reorganização Curricular em curso, é bastante diminuta a visibilidade atribuída à elaboração de projectos educativos, como tema de acções de formação frequentadas (Quadro IV), o que justifica que nos interroguemos se não deverão as professoras assumir um maior protagonismo no desenvolvimento do currículo, que, neste momento, ainda parece algo difuso.

Por outro lado, a partir da análise das experiências mais significativas do seu percurso profissional, começa-se a desenhar uma maior valorização do trabalho realizado em parceria, relativamente ao trabalho individual, assim como a atribuição de uma importância acrescida à área de Estudo do Meio, tanto no trabalho desenvolvido com os colegas, como com as restantes entidades (Quadro V).

A propósito, constata-se que, em termos gerais, as entrevistadas associaram mais as áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao trabalho desenvolvido individualmente (Quadro VIII-A) e o Estudo do Meio, como vimos, e as áreas das Expressões ao trabalho de parceria (Quadro XII-B).

De referir que a fraca expressão dada à concepção de projectos curriculares

individuais pode querer indiciar alguma passividade, por parte das entrevistadas, no desenvolvimento do currículo, o que vai ao encontro do que se referiu a propósito da formação contínua.

A comprovar a tendência já referida, também o discurso em torno da prática curricular valorizou o trabalho desenvolvido em parceria, comparativamente com o trabalho mais individual (Anexo V-3).

Neste âmbito, foi atribuído algum relevo aos colegas, dado que se configuraram como os parceiros curriculares directos mais referenciados (Quadro VII-A), o que se mostra concordante, por um lado, com a diminuta expressão atribuída aos problemas sentidos em torno do trabalho com os colegas (Quadro XXVIII) e, por outro, com a forte visibilidade dada ao desenvolvimento do trabalho com os pares, no âmbito da análise das “facilidades” sentidas (Quadro XXXVII-A) e também, ainda, no papel e na importância atribuída aos colegas, nas mudanças ocorridas na prática educativa das entrevistadas (Quadro XLVII-B).

Ainda no que à relação como os parceiros educativos se reporta, na generalidade, as entrevistadas denotam assumir um papel de protagonismo face aos encarregados de educação e aos alunos, colocando-se a um mesmo nível na relação com os seus colegas do 1º Ciclo (Quadros VII-A e XIII-A). No entanto, evidenciam aceitar um papel mais secundário nas decisões curriculares relativas ao trabalho conjunto com as entidades que intervêm localmente na área da educação (Quadro XIII-B).

Os referenciais de desenvolvimento curricular mais evidenciados pelas entrevistadas foram o programa nacional e os manuais escolares, no que se refere ao currículo nacional; as vivências dos alunos, no que ao meio onde eles se integram diz respeito; e, por último, algumas rotinas de trabalho, com destaque para a referência à prática dos anos anteriores (Quadros VI-A, B e C).

O enfoque dado aos manuais escolares, também realçado a propósito dos recursos utilizados (Quadros XI-A e B), e na sequência da fraca expressão dada à concepção de projectos curriculares individuais, parece indiciar uma certa tendência genérica para uma participação passiva, por parte das entrevistadas, no processo de desenvolvimento curricular.

Em termos de prática curricular, as entrevistadas planificam o seu trabalho individual sobretudo isoladamente (Quadro VIII-B) e no que concerne ao trabalho desenvolvido com os alunos privilegiam o trabalho individual, comparativamente com o trabalho desenvolvido em grupo (Quadro X).

A participação mais vincada das professoras entrevistadas no desenvolvimento do currículo está ligada à valorização de uma componente mais local do mesmo, sendo de referir que esta se manifesta, por exemplo, na organização temática do currículo, aquando da identificação de práticas de flexibilidade curricular (Quadro XIV-B) e também num dos referenciais de desenvolvimento curricular, que aponta para as vivências dos alunos, no sentido de serem tomados em consideração o seu meio geográfico, o seu meio social e o seu meio cultural (Quadro VI-B). Acrescente-se, ainda, que a valorização do meio local surge também referenciada nas necessidades de mudança manifestadas (Quadro XIX-B).

Em relação à Reorganização Curricular, considerando não só que as protagonistas do estudo admitem que ela não terá grandes repercussões na sua prática (Quadros XV, XVI e XII), mas também os problemas que as mesmas lhe associaram (Quadros XXXII-A, B, C, D e E), parece-nos que a Reorganização não é perspectivada pelas professoras como um factor de promoção efectiva do seu desenvolvimento profissional, através da mudança das suas práticas.

De facto, na generalidade, as entrevistadas não consideraram como inovador o princípio da flexibilidade, subjacente à Reorganização Curricular (Quadro XV), e

sustentaram a ideia de que a sua prática já detinha as inovações preconizadas pela Reorganização Curricular, designadamente os aspectos respeitantes às novas áreas curriculares não disciplinares (Quadro XVII-A). Todavia, esta perspectiva apresenta-se em contradição com o destaque que concederam à Reorganização Curricular, no âmbito dos problemas sentidos, nomeadamente ao nível das inovações existentes (Quadro XXXII-A), e com a diminuta visibilidade que lhe foi dada, no discurso que enformou as “facilidades” sentidas (Quadro XLIII).

Ainda em relação à Reorganização Curricular, em termos globais, os dados revelam que as entrevistadas deixaram transparecer algum desinteresse pelos novos documentos de trabalho, designadamente no que concerne às Competências (Quadro XVI-A) e aos Projectos Curriculares de Turma (Quadro XVI-C) e de Escola (Quadro XVI-B). É, aliás, de referir que a terminologia “projecto(s)” surge principalmente aliada ao desenvolvimento do trabalho conjunto com as entidades locais, facto que parece sugerir que esta tem sido a dimensão mais propícia à concretização de projectos contextualizados e com uma forte componente local.

Ainda a propósito das mudanças ocorridas na prática das entrevistadas, estas atribuem-nas, em primeiro lugar, aos parceiros curriculares mais directos, dando primazia aos estímulos dos alunos e dos colegas, sendo, a seguir, realçadas as acções de formação realizadas, a experiência acumulada e a própria vontade de querer evoluir (Quadro XLVII-B).

No entanto, é de referir que o discurso sobre a reflexão acerca das mudanças efectuadas tem uma visibilidade reduzida, o que, por si, poderá já querer denotar a fraca expressão daquelas no desenvolvimento profissional das entrevistadas (Quadro XLVII-E).

Relativamente à avaliação, a mais evidenciada foi a realizada de modo individual pelo professor, o que complementa e dá mais significado a uma determinada tendência

para o isolamento, que leva as professoras a “refugiarem-se” num trabalho mais individual (Anexo V-5).

É de assinalar que é a propósito da avaliação curricular que é atribuída uma maior valorização aos alunos, enquanto parceiros educativos, dado que participam, sobretudo, na avaliação das aprendizagens, tendo aí oportunidade de manifestar o seu interesse pelo próprio processo de formação e aprendizagem (Quadros XXI-A e C).

Por outro lado, a avaliação é realizada, sobretudo, de modo informal (Quadros XXI-A; XXII-A; XXIII-A; XXIV-A) e, essencialmente, para verificação do “cumprimento” dos objectivos (Quadros XXII-C; XXIII-C).

Ainda no que à avaliação diz respeito, os respectivos instrumentos são mencionados, principalmente, na que é realizada entre as professoras e as outras entidades (XXXIII-A), o que poderá querer denotar a pouca importância atribuída a esta vertente do desenvolvimento curricular, por parte das entrevistadas, quando a realizam fora deste contexto específico.

Outro campo das perspectivas das protagonistas do estudo tem a ver com os “problemas” e as “facilidades” que elas encontram no exercício da sua acção educativa, assinalando-se que privilegiaram, em termos discursivos, os “problemas sentidos” em detrimento das “facilidades sentidas” (Anexos V-6 e V-7).

Em relação aos primeiros, foram evidenciados os problemas com os alunos, entre os quais se destacaram as dificuldades/problemas de aprendizagem (Quadro XXVII-B), e com a Reorganização Curricular, relativamente à qual as entrevistadas salientaram a grande quantidade de inovações proposta (XXXII-A). Coerentemente, a Reorganização Curricular do Ensino Básico mereceu uma fraca expressão aquando da abordagem das “facilidades” sentidas” (Anexo V-7).

A falta de recursos materiais também teve um lugar de destaque na enumeração dos “problemas sentidos” (Quadro XXXI-A), o que se mostra em coerência com a fundamentação aduzida para o desenvolvimento de trabalho de parceria entre a escola e outras entidades, ao nível das “facilidades sentidas” (Quadro XLII).

Ainda no tocante às “facilidades sentidas”, as entrevistadas, além de evidenciarem a relação entre a escola e as entidades que desenvolvem projectos locais na área da educação (Quadro XLII), também referiram os alunos, nomeadamente a nível da sua participação nas actividades (Quadro XXXVI-A), e os colegas, sobretudo no que respeita à valorização do trabalho realizado em conjunto ou cooperação (Quadro XXXVII-A).

De realçar, por último, que tanto nos problemas sentidos, como nas “facilidades” manifestadas, para além das razões atribuídas para a evolução da respectiva prática, as protagonistas apontaram, predominantemente, aspectos exteriores a si próprias, o que pode denotar que as suas perspectivas curriculares se constituem ou justificam em termos de causalidade externa, com prejuízo de uma auto-reflexão crítica sobre o processo de desenvolvimento da sua intervenção educativa (Anexos V-6 e V-7).

10.2. Análise “evolutiva” das perspectivas curriculares

Não sendo objectivo deste estudo caracterizar as etapas das carreiras das professoras do Concelho de Mértola, é, porém, verdade que o mesmo nos possibilitou identificar não só alguns traços específicos de cada uma delas, no que respeita às perspectivas curriculares das entrevistadas, mas também ter uma certa visão dessas etapas, em termos de “evolução” no tempo.

Assim, o início da carreira foi perspectivado como uma etapa marcada por alguns “aspectos negativos” e pelo reconhecimento de uma menor participação no desenvolvimento do currículo, assim como por uma menor “consideração” pelos alunos

(Quadros XLV-A e B). Pegando nas palavras de uma das professoras entrevistadas: “só pensava no que tinha que ensinar”, ou seja, a sua preocupação centrava-se no domínio dos conteúdos, o que constitui um traço característico desta etapa do desenvolvimento profissional dos professores.

Pelo contrário, o momento presente das protagonistas desta investigação, no que à prática respeita, é encarado de modo mais positivo (Quadro XLVI-A).

Prosseguindo, é de registar que é na etapa A, conjuntamente com a seguinte, que, por comparação com as restantes, se dá mais a importância ao trabalho desenvolvido em parceria com os colegas, ao mesmo tempo que se atribui uma menor valorização do trabalho conjunto com as entidades que actuam localmente, na área da educação (Quadros XVII-A e B).

No tocante a mudanças na prática, o segundo ano de trabalho, portanto na já referida etapa A, foi apontado como um momento de mudança (Quadro XLVII-A), sendo de notar que é nesta etapa que mais se destaca a referência a expectativas profissionais futuras (Quadro XLVIII), o que poderá estar ligado com um maior entusiasmo por parte das entrevistadas, porventura ainda não conscientes das dificuldades do exercício profissional e que poderá contribuir também para justificar o menor relevo atribuído nesta etapa aos manuais escolares (Quadro XI-A).

É de notar que é nas três primeiras etapas da carreira que mais é valorizado o trabalho desenvolvido em grupo, pelos alunos (Quadro X), e que é também nelas que mais foi referida a diferenciação de actividades, a realizar com os mesmos (Quadro IX).

Além disso, merece destaque o facto de serem, de um modo geral, as entrevistadas que se encontram nas duas primeiras etapas que mais colocam a tónica nos “problemas sentidos”, como nas “facilidades” encontradas, o que poderá querer significar que são as etapas em que mais intensamente é vivida a realidade educativa.

É significativo também que tivesse sido na etapa B que as protagonistas do estudo mais tivessem assumido a existência de práticas de flexibilidade curricular (Quadro XIV-B) e, conseqüentemente, também tivesse sido nesta etapa que menos se fez sentir a atitude de indiferença perante o apelo da necessidade de flexibilizar o currículo (Quadro XV), atitude que poderá estar relacionada com a segurança, o entusiasmo e a maturidade que já, neste período, começam a caracterizar a carreira.

Na realidade, as professoras que se encontram na etapa B, e também na E, são as que revelam viver o actual momento da sua profissão de maneira mais positiva (Quadro XLVI-A).

A interpretação dos dados sugere, porém, que as etapas que deixam transparecer maior protagonismo das entrevistadas, quanto ao desenvolvimento curricular, são as etapas C e D, sobretudo esta última. Tal facto dever-se-á, porventura, aos traços caracterizadores dos professores nestas etapas, dado que todas as perspectivas das entrevistadas da etapa C se encontram integradas na dimensão mais positiva da mesma e, por outro lado, à etapa D corresponde um período de estabilidade e de reflexão, o que pode contribuir para justificar estes aspectos (Anexo I).

De facto, é de registar que, na etapa D, é notório o interesse atribuído às novas áreas curriculares (Quadros XVIII- A, B e C), são evidentes as necessidades de mudança manifestadas (Quadros IX- A e B) e são sintomáticas as expectativas profissionais futuras (Quadro XLVIII), enquanto que na etapa C se evidenciam idênticas perspectivas quanto, por exemplo, à manifestação das “facilidades” sentidas, ao nível da reorganização curricular (Quadro XLIII) e às práticas de flexibilidade curricular referenciadas (Quadro XIV-A), o que, num contexto de alguma indiferença perante as mudanças propostas (Quadros XV, XVI e XVII), que parece caracterizar a generalidade da prática dos professores, não é, por certo, despiciendo.

Relativamente às duas últimas etapas da carreira, é de assinalar que são nestas que as protagonistas do estudo denotam uma maior tendência para considerar os encarregados de educação como parceiros educativos (Quadro VII-A), o que é confirmado pelo relevo que elas lhes atribuíram, no âmbito da avaliação “entre estes dois parceiros” (Quadro XXIV-A). É também nestas etapas que se evidencia algum protagonismo das professoras face aos parceiros curriculares locais, com que a escola desenvolve projectos, e que se traduz numa maior iniciativa das mesmas, no que concerne ao desencadeamento dos referidos projectos (Quadro XIII-B).

No que aos alunos respeita, consideram estes como parceiros do processo educativo, constatando-se, porém, que a sua valorização aumenta ao longo da carreira, nomeadamente no que concerne à sua intervenção no processo de avaliação (Quadro XXI-A).

Atendendo-nos, ainda, às duas últimas etapas da carreira, são as entrevistadas que nelas se situam que mais enfatizam a falta de inovação, no que se refere ao princípio da flexibilidade, subjacente à última Reorganização Curricular (Quadro XV), sustentando a ideia, como aliás acontece com as que se encontram na primeira etapa, que a sua prática já detinha as inovações preconizadas na aludida Reorganização Curricular (Quadro XVII-A).

Em termos genéricos, de entre os aspectos que as protagonistas reconheceram como tendo sofrido evolução ao longo da sua carreira e que consideraram como negativos e associados ao início do seu percurso profissional (Quadro XLVII-C), salienta-se a importância atribuída ao manual escolar, sendo este, mesmo, o aspecto mais enfatizado e o que figura em todas as etapas da carreira, à excepção da primeira, o que se pode associar à valorização menos expressiva que esta mesma etapa tinha atribuído à utilização de manuais escolares (Quadro XI-A).

Quanto à mudança de atitude relativamente aos parceiros curriculares, tendo as entrevistadas, como já referimos, valorizado a relação com os colegas/comunidade e a posição dos alunos como participantes no processo educativo, tanto no que concerne às suas vivências, como no que diz respeito à sua participação no processo de aprendizagem, do seu discurso emergiram, ainda, os seguintes aspectos: a maior integração dos temas a explorar; a diminuição da realização de actividades de carácter repetitivo; a valorização das áreas de expressão e dos instrumentos de avaliação; e também o aumento da efectiva intervenção das professoras no processo de desenvolvimento do currículo. Todavia, não é possível assinalar uma relação específica destes aspectos com as etapas da carreira, nem a definição de uma tendência de maior ou menor importância, ao longo das mesmas (Quadro XLVII-C).

Note-se, porém, no que às mudanças das práticas diz respeito, que, apesar da identificação dos aspectos acabados de enunciar e que indicarão passos de um processo evolutivo, as protagonistas do estudo tiveram dificuldade em identificar os momentos considerados de mudança (Quadro XLVII- A), o que poderá significar falta de reflexão, quanto ao próprio percurso profissional.

Apesar disso, em todas as etapas, se detectaram sinais de ocorrência progressiva de mudanças, tendo sido definidos alguns momentos específicos, tanto de âmbito nacional, como de contorno mais local, tais como: o aparecimento da Área-Escola; a implementação dos Novos Programas, no início dos anos 90; a realização da Feira das Escolas – um acontecimento de âmbito concelhio, em meados dos anos 80; e o lançamento dos Novos Programas, a seguir ao 25 de Abril de 1974 (Quadro XLVII-A).

A propósito, é de notar que, à medida que a carreira evolui, se verificou ter aumentado o discurso em torno dos momentos de mudança, o que poderá ter justificação

na maior experiência dos professores, subjacente ao seu percurso da carreira (Quadro XLVII- A).

Registe-se, por fim, que são as três últimas etapas - e, sobretudo, as etapas C e D -, aquelas em que parecem denotar-se a existência de mais reflexão, por parte das entrevistadas, relativamente ao seu desenvolvimento profissional, pois foram as que nelas se situam que mais se expandiram no discurso em torno dos momentos de mudança (Quadros XLVII- A, B e C), a que não deve ser alheio a um certo sentido de um vivido que começa a ser considerado de uma forma mais distante e quiçá mais crítica, atitude facilitada pelo fenómeno de (re)interiorização sócio-psicológica, que começa, então, a definir-se.

Considerações finais

É difícil determinar o momento em que um trabalho deve ser dado por concluído, pois há sempre a impressão de inacabamento, que se contrapõe ao desejo de o finalizar, além de, no caso presente, ter de dar cumprimento aos imperativos e às formalidades relativas à conclusão de uma Dissertação de Mestrado. De facto, tal como afirma Popper (1967: 31), “um estudo não pode nunca estar acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos”. E é esta insatisfação que nos impele, também, a desejar aprofundar os problemas ou áreas investigados e a não desistir de perspectivar a realidade educativa de forma interrogativa e questionadora.

No presente estudo, partindo dos pressupostos de que é possível, por uma via indutiva, compreender os acontecimentos, tal como eles são concebidos pelos sujeitos (Pacheco, 1995), de que o desenvolvimento profissional dos professores pode ser perspectivado como um percurso constituído por diversas etapas (Gonçalves: 1992; 2000), e de que a escola pode ser concebida como uma realidade contextualizada, procurei caracterizar e compreender - no âmbito dos limites da metodologia adoptada - as perspectivas curriculares dos professores, ao longo das etapas da sua carreira, num quadro simultaneamente abrangente e analítico das suas práticas educativas.

As questões de pesquisa colocadas no início do estudo não poderiam ter respostas simples e breves, dado que têm a ver com a complexidade do pensamento e da acção do professor, além de que, dada a natureza fenomenológica deste estudo, o seu desenvolvimento não foi desenhado com base em hipóteses, mas procurou orientar-se por um conjunto de interrogações a que nos conduziu a nossa própria experiência e interesse pessoais, necessariamente suportados pelas conceptualizações teóricas acerca da situação que nos propusemos estudar .

◆ **Natureza do estudo**

Estando o objecto deste estudo relacionado com o pensamento e a acção das suas protagonistas, concretamente ao nível das suas perspectivas sobre o currículo, optámos pela técnica da entrevista, de cariz biográfico, como a mais adequada para a recolha dos dados, de acordo, aliás, com o preconizado por diversos autores.

Devemos, contudo, ter presente que à técnica da entrevista estão associados alguns constrangimentos, que podem, eventualmente, redundar em enviesamentos, resultantes da própria interacção entre o entrevistador e o entrevistado, das escolhas circunstanciais das descrições efectuadas pelo entrevistado e, até, por traições da própria memória do entrevistado, pelo que os enunciados devem ser entendidos não como a realidade, mas como uma reinterpretação da mesma.

Importa, todavia, lembrar, que, de acordo com Nóvoa (1992a), o valor heurístico da abordagem biográfica aplicada a estudos em torno da problemática do desenvolvimento da profissão docente tem sido evidenciado por diversos autores e comprovado por vários estudos que têm utilizado esta metodologia para recolha de dados sobre a carreira dos professores. São exemplos desses estudos as investigações de Huberman (1992), Gonçalves (1992; 2000) e Cavaco (1992), tendo os dois últimos sido desenvolvidos com grupos de professores portugueses.

No presente caso, julgamos que a opção por uma entrevista semi-directiva, de natureza biográfica, aplicada no âmbito de uma unidade de estudo, se revelou adequada, na medida em que nos permitiu não apenas identificar as perspectivas curriculares das entrevistadas, como relacionar o desenvolvimento da sua carreira com os seus contextos de trabalho, e compreendê-las melhor, em termos pessoais e profissionais.

Por outro lado, o “agrupamento” das professoras por anos de experiência de trabalho, de acordo com o modelo de análise de Gonçalves (2000), possibilitou-nos

distinguir entre as perspectivas das entrevistadas sobre o currículo, contextualizadas no âmbito dos seus ciclos de vida, e as que se situam no quadro das tendências contextuais gerais, o que se constituiu de facto, num processo de validação interna da investigação.

Convém realçar que uma abordagem metodológica de natureza qualitativa não permite tirar conclusões generalizáveis, visto que os dados se referem a um contexto particular de que se procura compreender o sentido e o significado.

Na verdade, a importância de um estudo essencialmente qualitativo, segundo Pacheco (1995: 210), “julga-se mais por um critério de qualidade, que se prende com a sua utilidade conceptual e metodológica, do que por uma validação empírica de hipóteses previamente formuladas”.

De acordo com este espírito, pensamos legítimo afirmar que este estudo contribuiu, embora de modo modesto, para uma melhor definição da problemática do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao nível do conhecimento e compreensão de um contexto específico, o das perspectivas curriculares das professoras entrevistadas, que as mesmas evidenciaram no plano diacrónico da sua carreira, que se mostram, aliás, congruentes com o modelo de análise que usámos como referência.

◆ **As professoras e as suas perspectivas curriculares**

A análise interpretativa dos dados, que dão corpo aos diferentes temas, evidenciaram alguns aspectos dicotómicos quanto ao processo de desenvolvimento do currículo por parte das protagonistas do estudo, que importa realçar e que possibilitarão uma melhor compreensão das perspectivas curriculares das mesmas.

Uma dessas dicotomias diz respeito à diferente valorização atribuída ao trabalho conjunto (quer com os parceiros curriculares mais directos, quer com entidades que localmente têm uma intervenção na área da educação) e ao trabalho desenvolvido mais individualmente, pois, em termos gerais, o discurso das professoras focalizou-se no

primeiro aspecto, tal como ficou evidenciado, por exemplo, na análise da sua prática curricular.

Quanto às etapas da carreira, de um modo geral, é nas duas primeiras que as entrevistadas menos valorizam o trabalho conjunto com as entidades que actuam localmente na área da educação, mas é nelas que mais importância se atribui ao trabalho desenvolvido em parceria com os colegas. Eventualmente, isso poderá ficar a dever-se a que as professoras que se encontram nas etapas A e B estão ainda numa fase de socialização profissional, que as impele a ouvir os colegas e a procurar o seu apoio.

Idêntico sentido pode ser atribuído ao facto das protagonistas do estudo terem identificado os colegas como os mais importantes parceiros curriculares, o que se mostra concordante, por um lado, com a diminuta expressão atribuída aos problemas sentidos no trabalho com os colegas e, por outro, com o peso significativo concedido ao desenvolvimento desse trabalho no quadro das “facilidades” do exercício da prática docente. Acresce, ainda, neste plano, a importância concedida aos colegas, em todas as etapas da carreira, constituindo-se os mesmos, nas palavras das entrevistadas, como factores das mudanças ocorridas na sua prática pedagógica.

Por outro lado, o discurso em torno da autoformação, nomeadamente das entrevistadas que se encontram nas duas primeiras etapas da carreira, também evidenciou a importância que as mesmas atribuem aos colegas. Situação idêntica se evidenciou quando elas se pronunciam acerca da avaliação, tendo-se feito sentir a tendência para valorizar a participação deles nesse processo, embora de modo informal.

Algumas interrogações se nos colocam, determinadas por estes dados: Estará em quebra o individualismo, que se diz caracterizar a atitude dos professores? Estará a mudar a cultura profissional docente, no sentido de uma dimensão mais colaborativa? Ou tratar-se-á de um fenómeno meramente circunstancial ou conjuntural?

No que respeita ao papel dos professores, no processo de desenvolvimento do currículo, na relação com os demais parceiros educativos, os discursos das entrevistadas evidenciaram que elas assumem a dimensão de protagonistas principais face aos encarregados de educação e aos alunos, colocando-se ao mesmo nível apenas dos seus colegas do 1º Ciclo. Esta visão tradicional do papel do professor, altera-se, contudo nas decisões curriculares relativas ao trabalho conjunto com as entidades que localmente intervêm na área da educação, em que evidenciam a assunção de um papel mais secundário. Esta situação parece, porém, modificar-se, talvez fruto da experiência acumulada, nas duas últimas etapas da carreira, em que é possível descortinar algum protagonismo por parte das entrevistadas, consubstanciado numa maior iniciativa no desenvolvimento de projectos com as referidas entidades. No caso dos pais, não se tratará de uma menor importância atribuída à sua intervenção educativa, mas sim de uma rentabilização da experiência adquirida, até porque, nestas duas últimas etapas denota-se, mesmo, uma maior tendência para considerar os encarregados de educação como parceiros, tal como os dados permitiram evidenciar.

O menor protagonismo das entrevistadas, atrás referido, na sua relação com os parceiros curriculares mais distantes da escola pode, porventura, ser resultado do processo, embora lento e nem sempre “pacífico”, de aproximação entre a escola e o meio e, simultaneamente, do crescente interesse dos pais pelo processo educativo.

Ainda quanto aos parceiros educativos, salienta-se a valorização da participação dos alunos no processo de avaliação, que não só se evidenciou em todas as etapas da carreira, como revelou uma tendência crescente ao longo da mesma.

Por outro lado, e de acordo com as perspectivas das entrevistadas, os alunos constituíram-se como a primeira das razões atribuídas para as mudanças ocorridas na sua prática e pela participação crescente dos mesmos na planificação das actividades lectivas.

Em síntese, podemos afirmar que estes aspectos se revelam congruentes com o afirmado por Garcia (1999), segundo o qual, os elementos do ambiente que influenciam os professores, para além da sua própria concepção e motivação para aprender, são os alunos e os colegas.

Na linha de análise que vimos seguindo, mencione-se, ainda, que a presente investigação tornou patente a importância acrescida atribuída aos parceiros curriculares, nomeadamente no que se refere às entidades que desenvolvem projectos em colaboração com as escolas. Não previsível no início da investigação, este enfoque coloca, no entanto, em destaque o carácter social da acção educativa, em parte como resultado das interacções com os demais parceiros e que se fazem sentir ao nível do desenvolvimento curricular que o professor efectua ou é levado a efectuar.

O desenvolvimento do currículo, realizado de modo individual ou em parceria, conduz a uma outra dicotomia: o trabalho desenvolvido no âmbito dos limites da sala de aula, em contraste com o que se desenrola no exterior da mesma. Na realidade, a utilização de outros espaços, além da sala de aula, está mais associada ao desenvolvimento de actividades conjuntas, tanto com colegas como com outras entidades que colaboram com a escola, e tem merecido uma valorização crescente, tal como a perspectivam as entrevistadas.

Outra das dualidades emergentes da análise dos dados tem a ver com a associação que a generalidade das entrevistadas estabelece entre o trabalho desenvolvido individualmente e as áreas que se identificam com o tradicional “ler, escrever e contar”, dada a ênfase colocada no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Inversamente, no que ao trabalho realizado com os parceiros curriculares se refere, o destaque vai para a área de Estudo do Meio e para as Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica. Aliás, quanto ao Estudo do Meio, o relevo que lhe foi dado começou logo a ser

evidenciar-se nas referências aos projectos desenvolvidos pelas entrevistadas, tidos como os mais significativos do seu percurso profissional. No que às áreas de expressão diz respeito, foi posta em evidência a sua valorização crescente.

No tocante à formação, embora a grande maioria das entrevistadas reconheça que já participou em muitas acções de formação, foi a mesma perspectivada como insuficiente, designadamente em aspectos relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico, traço que parece caracterizar todas as etapas da carreira, com relevo para as duas primeiras e para a etapa D.

No entanto, e algo contraditoriamente, as protagonistas situadas em todas as etapas da carreira, em especial as duas últimas, não atribuem grande significado à Reorganização Curricular, designadamente quanto ao princípio da flexibilidade curricular, a ela subjacente. Por outro lado, deixam também transparecer algum desinteresse pelos novos documentos de trabalho por ela exigidos, podendo mesmo falar-se de uma atitude de indiferença perante a definição das competências, mais vincada nas duas primeiras etapas da carreira; pela elaboração do Projecto Curricular de Escola, que teve uma representação mínima nos seus discursos e no sentido da desvalorização do mesmo; e pela elaboração do Projecto Curricular de Turma, cuja funcionalidade foi posta em causa.

Aliás, importa referir que o discurso das entrevistadas, embora de maneira não totalmente explícita e com uma expressão não muito significativa, deixou transparecer uma certa desvalorização dos “papéis”, enquanto documentos elaborados pelos professores, que organizam e orientam um desenvolvimento contextualizado e diferenciado do currículo. Tal atitude coloca em causa a sua verdadeira finalidade e funcionalidade, pois poderá determinar que passem a ser considerados como documentos

virtuais, não correspondentes à prática, “só para inglês ver”, nas palavras de uma das entrevistadas.

É de acrescentar que as entrevistadas, com realce para as que integram a primeira e as duas últimas etapas da carreira, salientam a ideia de que já integravam na sua prática as inovações preconizadas Reorganização Curricular, no que concerne às novas áreas não disciplinares. Ora, estas afirmações estão em contradição com o destaque que atribuíram à Reorganização Curricular, quando se referiram aos problemas sentidos, nomeadamente aí situando as inovações existentes e, pelo contrário, não lhes tendo dado visibilidade quando enumeraram as “facilidades” sentidas.

A interpretação dos dados e as contradições que a mesma nos evidencia sugere uma alteração diminuta do desenvolvimento do currículo, por parte das protagonistas do estudo, o que se mostra congruente com o fraco relevo que atribuíram à identificação de necessidades de mudança e parece configurar um cenário de fraco envolvimento na Reorganização Curricular, que, na verdade, elas perspectivam, com algum ênfase, como um dos problemas que as afectou.

Outro aspecto que emergiu, de modo significativo, da análise dos discursos das protagonistas do estudo relaciona-se com a valorização que fizeram do meio local, nas suas dimensões geográfica, social e cultural, como quadro referencial das vivências dos alunos, para um processo congruente de desenvolvimento do currículo. Esta postura verifica-se ao longo de todas as etapas, mas revela tendência para diminuir ao longo da carreira. Além disso, e como última nota acerca desta perspectiva, assinala-se que a valorização do meio local surge também referenciada como uma das necessidades de mudança manifestadas pelas entrevistadas

Numa dimensão estratégica da acção educativa, a análise interpretativa dos dados leva a destacar que a terminologia “projecto(s)” aparece bastante, e sobretudo, associada

à colaboração com as entidades locais, o que tanto pode ser entendido como resultado de um currículo concebido como um projecto contextualizado, com uma forte componente local, ou como numa certa “incapacidade” para promover a eclosão e desenvolvimento de projectos a nível de sala de aula.

Todavia, a valorização do meio local não impediu que os manuais escolares merecessem um destaque expresso e claro, ainda que – e eis-nos mais um vez, na presença de um dos contraditórios a que aludimos - a diminuição da sua importância tivesse sido o aspecto que assumiu maior peso nos discursos analisados, no que respeita às mudanças identificadas pelas entrevistadas, em relação à respectiva prática. As professoras de todas as etapas da carreira, à excepção das que se encontram na primeira, referiram-se à importância dos manuais, daí que se possa afirmar que eles ocupam, ainda, um papel central no processo de desenvolvimento do currículo, o que colidirá, pelo menos em parte, com o novo papel do professor, como construtor curricular.

Na realidade, a importância dos manuais começou logo a ser notada na identificação, pelas protagonistas do estudo, dos referenciais do desenvolvimento curricular, já aí transparecendo a ideia de que a consulta dos manuais escolares se baseia no pressuposto de que os mesmos reflectem fielmente o currículo nacional.

No entanto, a manifestação mais vinculada da relevância que lhe é atribuída, está patente no quadro das referências aos recursos utilizados, em que eles surgem, pelo menos aparentemente, como hegemónicos em relação aos restantes recursos. Esta constatação respeita a todas as etapas do percurso profissional, embora com uma menor expressão na primeira delas, consequência, talvez, do processo recente de formação.

Outro aspecto que se salienta é o facto das entrevistadas terem privilegiado os “problemas sentidos” em detrimento das “facilidades sentidas”, relativamente à

concretização do desenvolvimento do currículo e à sua actividade, o que poderá indiciar a existência de alguma desmotivação profissional.

Quanto aos problemas/dificuldades enumerados pelas entrevistadas e de acordo com o que a literatura assinala, evidenciam-se os que respeitam aos problemas/dificuldades de aprendizagem e os que se reportam à Reorganização Curricular, aí se salientando a grande quantidade de “inovações” existentes.

Não será de estranhar, pois, que a Reorganização Curricular do Ensino Básico tenha pouca expressão no conjunto das “facilidades” sentidas”, evidenciando-se que, para as protagonistas deste estudo, a Reorganização Curricular terá vindo a configurar-se mais como um problema para o desenvolvimento do seu trabalho do que como um aspecto facilitador do seu exercício profissional.

Em termos genéricos, um outro traço característico das perspectivas das professoras entrevistadas, e que releva da análise dos seus discursos, é a atribuição causal externa na “justificação” ou explicação do porquê e do como das suas atitudes e acções.

Dando continuidade à evidenciação dos aspectos mais significativos das perspectivas curriculares das protagonistas do estudo e considerando-as, agora, numa visão diacrónica, constata-se que o início da carreira é caracterizado, essencialmente, pelo realce atribuído a “aspectos negativos” do exercício profissional e também pelo reconhecimento de uma menor participação no desenvolvimento do currículo, bem como por uma menor atenção aos problemas dos alunos.

É, portanto, significativo que as entrevistadas tenham reconhecido que os aspectos negativos associados ao início da carreira são os que sofreram uma evolução ao longo da mesma, sendo de assinalar, no campo curricular, que é aquele que o estudo privilegia, a diminuição da utilização do manual escolar, a valorização da relação com

colegas/comunidade e a valorização dos alunos, quer no que concerne às suas vivências, quer no que respeita à sua participação no processo de aprendizagem.

Tomada a carreira na globalidade, e em síntese, podemos afirmar que são as professoras que se encontram nas etapas C e D do modelo de referência (da divergência e da serenidade), que mais valorizam a importância e a necessidade das mudanças curriculares, o que poderá ser justificado pelos traços que caracterizam estas etapas da carreira, aí pesando também, decisivamente, a sua experiência profissional. Na verdade todas as entrevistadas da etapa C se encontram na vertente de orientação mais positiva que caracteriza esta fase, dado que se encontram muito empenhadas na prática relativa ao seu trabalho, ao passo que as que se situam na etapa D evidenciam a estabilidade e a reflexão, que lhe são próprias, de acordo com o modelo, circunstâncias que podem servir de suporte à tendência manifestada, nestas duas etapas, para uma maior e mais interveniente participação em alguns aspectos, de cariz inovador, do desenvolvimento do currículo.

◆ **Pistas de trabalho**

A realização do presente estudo e a reflexão a que o mesmo nos conduziu sugerem-nos a formulação de algumas questões, que poderão ser alvo e/ou ponto de partida para estudos futuros e que poderão possibilitar uma melhor compreensão e/ou aprofundamento de alguns dos aspectos que emergiram desta pesquisa.

Assim, parece-nos que poderia ser útil pensar a formação contínua dos professores que se encontram nos primeiros anos da carreira numa perspectiva de acompanhamento supervisão, levado a efeito por professores com uma maior experiência profissional, de modo a potenciar as interações que os mais novos estabelecem com os colegas mais experientes e, simultaneamente, a abrir novas pistas de trabalho a estes últimos.

Por outro lado, e atendendo a que a acção de cada professor se perspectiva no sentido da assunção de um papel de decisor e promotor de inovações educativas, no contexto do processo de desenvolvimento curricular e numa lógica que se pretende reflexiva e colaborativa, e tendo em conta que eles não possuem todos o mesmo grau de desenvolvimento profissional, torna-se inevitável, pensarmos, “a emergência de novas formas de encarar a formação de professores que ultrapassam a linha da racionalidade técnica” (Flores: 2000: 148). Assim, seria, porventura, pertinente conceber ofertas diversificadas de formação, que correspondessem às necessidades dos professores situados nas diferentes etapas da carreira, no sentido da optimização do seu desenvolvimento, ao longo do respectivo percurso profissional.

Seria, ainda, também interessante indagar da necessidade de se desenvolver uma estrutura que pudesse servir de apoio formativo aos professores, no processo de desenvolvimento curricular, ou que promovesse a construção e divulgação de materiais curriculares alternativos aos manuais escolares, ligados aos contextos específicos de cada escola.

Por último, e reflectindo sobre a importância dos contextos estruturais na actuação dos vários intervenientes do processo educativo, seria talvez interessante considerar o papel que a cultura organizacional das diferentes escolas desempenha nas perspectivas curriculares dos professores, com realce para as interacções com os outros parceiros de toda a comunidade educativa, no sentido da definição de estratégias conducentes à construção de uma verdadeira cultura de colaboração.

◆ **Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais**

Considerando que a nossa carreira corresponde a um “percurso de vida e formação” (Gonçalves, 2000: 94), não podemos deixar de mencionar que a realização desta dissertação se constituiu como um acontecimento marcante no processo contínuo da

construção do nosso percurso pessoal e profissional, dado que a rememoração retrospectiva das entrevistadas conduziu a que nós próprios também olhássemos para o nosso passado e para o nosso presente, como professora, nomeadamente em termos da relação com os outros e da valorização de determinadas componentes curriculares, o que nos permitiu que também pudéssemos perspectivar a nossa actuação futura, no âmbito de um processo de construção permanente, ao longo da vida.

De igual modo, este processo investigativo revelou-se importante a nível da construção do conhecimento teórico, pois a pesquisa bibliográfica e as leituras que efectuámos permitiram-nos ficar com um conhecimento mais aprofundado acerca do processo de desenvolvimento do currículo e das práticas educativas desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A concluir, tomando como referência a experiência e a reflexão pessoais, articulando-as com as perspectivas manifestadas acerca do currículo pelas protagonistas deste estudo, pensamos que se torna necessário (re)pensar as estratégias da formação de professores e as condições organizacionais em que os mesmos trabalham, com vista à promoção do seu desenvolvimento profissional, numa lógica que vá ao encontro das suas e nossas características e necessidades determinadas pelo seu percurso de carreira e tendo como referência a assunção plena do seu e nosso papel de construtores do currículo.

Bibliografia

- ABREU, I. & ROLDÃO, M. C. (1989). A evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In PIRES, E. L. *et al.*, *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa, 41 - 94.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21: 46-50.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. (1994). Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. In ALONSO, L. *et. al.*, *A Construção do Currículo na Escola*. Porto: Porto Editora, 15 - 33.
- ALONSO, L. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: O Contributo do Projecto "Procur"*. Lisboa: Ministério da Educação - Programa de Educação Para Todos.
- ALONSO, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento (Policopiada).
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade*. Porto: Edições Asa.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, 79 - 92.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BEN-PERETZ, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. In VILLAR ANGULO, L. (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 239 - 258.
- BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: The Free Press.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1990). *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88, do Ministério da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BRAZÃO, M. M. (1996). Concepções Curriculares dos Professores e Decisões sobre o Currículo Formal. *Revista de Educação*, VI, 1, 43 - 61.
- CANÁRIO, R. (1991). *Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação*. Conferência proferida no II Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE, Lisboa.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

- CAVACO, H. (1992). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In NÓVOA, A. (Org.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora, 155 - 191.
- CERRILLO, Q. (1989). El Centro Educativo Versátil: la Demanda de un Nuevo tipo de Centro Educativo. In CERRILLO, Q. (Org.). *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 23 - 62.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1988). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum*. Barcelona: Ed. Laia.
- D'UNRUG, M.C. (1974). *Analyse de Contenu et Acte de Parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris, Editions Universitaires.
- DAPP/ME - Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (2001). *Ano Escolar 2000/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE LA ORDEM, A. (1988). Prefácio. In JANUÁRIO, C. *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, 19 - 23.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In VILLAR ANGULO, L. (Dir.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil, 87 - 95.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 119-162.
- ESTEVES, M. (2000). Flexibilidade curricular e formação de professores. *Revista de Educação*, IX, 1, 117 - 123.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1996). A Reforma Curricular vista por Albano Estrela. *Noesis* - nº 39, 14 - 21.
- FERNANDES, A. S. (1991). A dimensão social da educação. In PIRES *et. al.* *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa, 23 - 33.
- FERNANDES, M. (1996). Formação de Professores e Práticas de Investigação. In ESTRELA, A.; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (1996). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*, Vol. I. Lisboa: Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, 139 - 147.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M. & J. A. GONÇALVES (2000). Territórios educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Organizacional e Curricular. In BETTENCOURT, A. M. *et al.* (1996) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.

- FLORES, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 147 - 165.
- FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for passivity: A study of portuguese education (1926/1968)*. London: Institute of Education, University of London. (Tese de Doutoramento não publicada).
- FORMOSINHO, J. (1989). De serviço de Estado a comunidade Educativa: Uma nova Concepção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2 - nº 1, 53 - 86.
- FULLER, F. (1969). Concerns of Teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 2: 207-226.
- GAMBOA M. R. (1997). Formação de Professores: uma questão estruturante do Ensino Básico. *Rumos*, 14, 17.
- GARCIA, M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In NÓVOA, A. (Org.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora, 61 - 92.
- GONÇALVES, J. A. (1992). A carreira das professoras do Ensino Primário. In NÓVOA, A. (Ed.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 141 - 169.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. M. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4 (1): 135 - 147.
- HARGREAVES, A. (1988). Cultures of teaching. In HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (Eds.). *Understanding teacher development*. London: Cassel.
- HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- HUBERMAN, M. & MILES, B. (1994). Data Management and analysis Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications: 428 - 444.
- HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, A. (Coor.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31 - 61.
- LIEBERMAN, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In McLAUGHLIN, M. W.; OBERMAN, I. (eds.). *Teachers Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.

- LIMA, M. J. (1993). *As Componentes Locais e Regionais e Locais do Currículo - Um instrumento para a consecução dos objectivos de Uma Escola Para Todos*. Lisboa: M.E. - Programa PEPT.
- LOFF, M. (1996). As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal - Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da Obrigatoriedade Escolar, 1910 - 1974. In PIRES, E. L. (Org.). *Educação Básica - Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 11 - 82.
- NÓVOA, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Coor.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11 - 30.
- NÓVOA, A. (1992b). Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA, A. (Coor.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 13 - 33.
- NÓVOA, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos. In (ESTRELA, A. & NÓVOA, A.) (Org.) *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 105 - 123.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 7 - 37.
- PACHECO, J. A. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 49 - 71.
- PATRICIO, M. (1989). *Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- PEREIRA, M. F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os Equívocos e as Possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PETERSON, N. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In BIDDLE, B.; ELLENA, W. (eds.). *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York, Holdt, Rinehart, 268 - 315.
- PINTRICH, P. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In HOUSTON, R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 826 - 857.
- PIRES, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PIRES, E. L. (1996). Currículo Educativo Básico: uma questão de essencialidades e trivialidades. *Noesis* - nº 39, 22 - 24.
- POPPER, K. (1967). *Conjectures and Regulations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- ROLDÃO, M. C. (1999a). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. In MARQUES, R. & ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, 11 - 21.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. C. (1999c). Currículo e gestão curricular – O papel das escolas e dos professores. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, 45 - 55.
- ROLDÃO, M. C. (1999d). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX, 1, 81 - 90.
- ROLDÃO, M. C. (2000b). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In MARQUES, R. & ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, 121 - 133.
- ROQUE, H. (1995). Currículo, programas e manuais escolares... um sobrevoo pela história recente. *Rumos*, 6, 12 - 13.
- RUDDUCK, J. (1997). *Professional Development and School Improvement. Reviewing the concept of Partnership*. Comunicação apresentada na “1997 Biennial Meeting The International Study Association on Teachers Thinking “Teachers’ Work and Professional Development”, Kiel: Alemanha.
- SÁ-CHAVES, I. (1997). Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? – Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 105 - 117.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*. Comunicação apresentada no âmbito do Seminário da Especialidade (Ensino Básico), do Mestrado de Psicologia da Educação, na Universidade do Algarve.
- SARMENTO, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores - Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. J. (1996). Instituições Educativas: Organização e Acção. In PIRES, E. L. (Org.). *Educação Básica - Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 173 - 208.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SHULMAN, L. (1987a). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard educational Review*, vol. 57, 1, 1 - 8.
- SHULMAN, L. (1987b). Knowledge Growth in Teaching. In NÓVOA, A. (Org.) *Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Técnica - ISEF, 88 - 98.
- SIMÕES, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho profissional. In SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Percursos de Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 37 - 54.

SPRINTHAL, N. A. & THIES-SPRINTHAL, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-development view. In GRIFFIN, G. A. (Ed.). *Staff development*. Chicago, NSSE/University of Chicago Press, 13 - 35.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J. (1997). A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 59 - 74.

VARELA DE FREITAS, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VARELA DE FREITAS, C. (2000). O currículo em debate: positivismo–pós modernismo. Teoria-prática. *Revista de Educação*, IX, 1, 39 - 52.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143 - 178.

VIEGAS FERNANDES, J. (1993). A Centralidade da Sociologia do Currículo na Nova Sociologia da Educação - Importância dos Manuais Escolares. In *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Escola Superior de Educação, 495 - 506.

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

ZABALZA, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3 - 9.

ZEICHNER, K. M. & B. R. TABACHNICH (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education of Teaching*, vol. 11, nº 1, 1 - 25.

Referências legislativas:

. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

. Dec.-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Organização Curricular).

. Dec.-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Autonomia das Escolas).

. Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 (Escolas Básicas Integradas).

- . Dec.-Lei n.º 172/91, (Regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário).
- . Despacho Conjunto 45/SEEBS/SERE/93 (Escolas Básicas Integradas).
- . Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo).
- . Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário).
- . Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico).
- . Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho (Avaliação das aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico).

Outras referências:

Endereços na Internet:

- . <http://www.alentejodigital.pt/mertola/>
- . <http://www.deb.min-edu.pt/>

Nota:

Esta Dissertação é complementada por um volume de anexos, apresentado em separado, para uma melhor ilustração das diversas fases da metodologia utilizada neste estudo.