



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



**ATITUDES DE DOCENTES DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**  
**EM CONTEXTOS DE REFORMA EDUCATIVA**

**(A QUESTÃO ESPECÍFICA DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO)**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

*JORGE MANUEL PATO BASTOS*



FARO  
2005



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**INSTITUTO POLITECNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Atitudes de docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico  
em contextos de reforma educativa**  
**(a questão específica da Reorganização Curricular do Ensino Básico)**

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
em Observação e Análise da Relação Educativa**

**Jorge Manuel Pato Bastos**

**Faro, 2005**

\*  
25.05.06.66212/1

371.214

BAS + At1

1° vol

1



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**INSTITUTO POLITECNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**



**Atitudes de docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico  
em contextos de reforma educativa**  
(a questão específica da Reorganização Curricular do Ensino Básico)

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
em Observação e Análise da Relação Educativa**

**Jorge Manuel Pato Bastos**

**Faro, 2005**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
INSTITUTO POLITECNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**MESTRADO  
EM  
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

**Atitudes de docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em  
contextos de reforma educativa  
(a questão específica da Reorganização Curricular do Ensino Básico)**

**Orientador  
Professor Doutor Vito José de Jesus Carioca**

**Faro, 2005**

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Vito Carioca, pela prova de amizade, competência e interacção que conseguimos estabelecer.

Às três Escolas objecto do nosso estudo, na pessoa dos seus órgãos directivos, pela sua total disponibilidade e colaboração: E.B.I. de Amareleja; Escola Básica 2,3 de Moura e Secundária com 3.º CEB de Moura.

Ao colega e amigo, José Bebiano pelo apoio a nível informático que, ao longo do projecto, sempre nos foi disponibilizando.

Ao Professor Cesário P. Almeida da Escola Superior de Educação de Beja pelo apoio a nível estatístico.

## **Dedicatória**

· Às minhas filhas, Francisca e Bárbara, na firme convicção de que o ensino público pode ser um ensino de qualidade.

Aos meus Pais, por tudo aquilo que puderam e souberam construir em mim.

À Raquel, minha mulher e companheira dos bons e maus momentos...

## Resumo

O presente estudo insere-se, em termos de opção metodológica, no âmbito de um estudo de caso múltiplo, objectivando-se analisar em que medida a *atitude dos docentes* (Escolas do concelho de Moura - E. B. I. Amareleja; Escola 2,3 Moura e Escola Secundária c/ 3.º CEB, Moura) face à mudança no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico, se assume como variável determinante na justificação da discrepância teoria-prática verificada, resultante do conhecimento empírico que possuímos na matéria. A investigação, que se efectuou em contextos bem identificados e delimitados, pretende situar esta relação numa perspectiva dinâmica, tendo em consideração os **anos de experiência de ensino**, o “**ciclo de vida**” em que se encontra o docente, a sua **situação profissional** e o **género**, enquanto variáveis fundamentais independentes em análise.

As leituras permitem-nos afirmar que a atitude é bom preditor de comportamentos<sup>1</sup>, o que vem reforçar a importância do estudo, particularmente em contextos de mudança educativa como é o caso da reorganização curricular. Estudar a atitude de docentes face à reorganização curricular constitui, em nossa opinião, um elemento chave para o sucesso da sua implementação nas escolas em estudo. **Observar** e **analisar** o conceito de atitude docente face à reorganização curricular pode “*constituir-se como um potente instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes nos actos e fenómenos educativos em geral e dos professores em particular*”, e somente (...) “*se soubermos observar saberemos compreender, se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar*” (Ribeiro, 2001:232). Neste pressuposto pretende-se elaborar um instrumento (Escala de Atitudes) que permita avaliar a atitude docente relativamente às novas propostas organizacionais e práticas educativas propostas na Reorganização Curricular do Ensino Básico e, obviamente, sugerir propostas de intervenção no sentido da sua adequada e correcta implementação, o que será o objecto fulcral da dissertação.

**Palavras-chave:** Mudanças educativas, reorganização curricular, ciclos de vida do professor, carreira docente.

---

<sup>1</sup> - Artigo da word wide web - <http://www.geocities.com/ludivick/psisocial/link3.html>

## Abstract

The present study is concerned, in terms of methodological option, within the ambit of a study of multiple case, and the main objective is to analyse in what measure the *attitude of the teachers* (from the schools of the municipality of Moura – EBI of Amareleja, Escola 2,3 of Moura and Escola Secundária of Moura) facing the change within Curricular Reorganization, is assumed as a condition and determinant variable in justifying the occurred theoretical/practical discrepancy, through the empirical knowledge we have of the subject..

The research, that was made in perfectly identified and delimited contexts, wishes to place this relation in a dynamic perspective, taking in account the **professional experience**, the “**the cycle of life**” one is in, the teacher’s **professional situation** and the **gender**, as fundamental independent variables in analysis.

Reading allows us to say that attitude is a good predictor of behaviours<sup>1</sup> what gives importance to the study, mainly in educational changing contexts, as curricular reorganization. Studying the attitude of teachers facing curricular reorganization establishes, in our opinion, a key element to its implementation in the studied schools. To **observe** and **analyse** the teacher’s attitude in presence of the curricular reorganization may constitute “*a powerful tool to the personal and professional development of all intervenient in the educational acts and phenomena, specifically the teachers*”, and only “*if we know how to observe we will understand, if we understand we will know how to intervene and if we know how to intervene, we will improve*” (Ribeiro, 2001:232). In this presupposition we want to elaborate a tool (scale of attitudes) which allows us to evaluate the teacher’s attitude in relation to the new organizational proposals and the educational practices contained in the Curricular Reorganization, and, obviously suggest proposals of intervention in order to its correct and adequate implementation, which will be the main object of our essay.

<b>Key words</b>	Educational changes, curricular reorganization, teacher’s life cycles, teacher’s career
------------------	---

<sup>1</sup> – World Wide Web article – <http://www.geocities.com/ludivick/psiesocial/link3.html>

## ÍNDICE GERAL

	Pág.
AGRADECIMENTOS.....	3
DEDICATÓRIA.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRAT.....	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE ANEXOS.....	15
ÍNDICE DE FIGURAS.....	17
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	18
ÍNDICE DE QUADROS.....	19
ÍNDICE DE TABELAS.....	20
INTRODUÇÃO.....	28
CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	31
1. – A identificação da problemática e o objecto concreto do estudo.....	31
2. – Objectivos do estudo.....	35
3. – Universo do estudo.....	37
CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	38
1. - Conceitos operativos do estudo.....	38
1.1. – Atitude e fundamentos teóricos.....	38
1.2. – Características das atitudes.....	44
1.3. – Funções das atitudes.....	45
1.4. – Componentes das atitudes.....	46
1.5. – A formação das atitudes.....	47
1.6. – A mudança das atitudes.....	49
1.7. – A medição das atitudes.....	51
2. – Fundamentos epistemológicos e ciclos de vida dos professores.....	54

	Pág.
2.1. – Os ciclos de vida dos professores – Teorias .....	54
i) Primeiros anos de carreira.....	55
ii) Meio da carreira.....	55
iii) Fim da carreira.....	56
3. – Mudanças.....	58
3.1. – Mudanças sociais e os sistemas educativos.....	58
3.2. – Mudanças sociais e função docente.....	64
3.3. – Condicionantes dos processos de mudança no sistema educativo. Os agentes de ensino face à mudança.....	71
3.3.1. – As responsabilidades do poder político.....	75
3.4. – As reformas educativas e os factores de insucesso....	76
3.5. – Factores potenciadores de mudanças no sistema educativo.....	80
4. – Contextos de mudança. Da escola actual à escola da reorganização curricular...	85
4.1. – Reorganização curricular do ensino básico.....	86
4.1.1. – Estratégias de desenvolvimento do currículo.....	87
4.1.2. – Princípios orientadores da organização e gestão do currículo. ....	87
4.1.3. – Organização e gestão do currículo.....	88
4.1.4. – Currículo e avaliação.....	90
5. – O novo paradigma educacional colocado pela reorganização curricular .....	91
6. – Fragilidades da reorganização curricular.....	96
7. – Modelos organizacionais – O desenvolvimento organizacional.....	102
7.1. – Organizações inteligentes. A instituição escolar como organização que aprende.....	102
8. – Dos modelos organizacionais actuais à escola de qualidade.....	110

	Pág.
9. – A emergência de novos perfis profissionais face ao paradigma do processo de reorganização curricular.....	119
CAPITULO III - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	124
1. - Da identificação da área problemática ao modelo teórico.....	124
1. 1. - Tipologia de observação utilizada.....	125
1. 2. – Mapa conceptual.....	127
2. – Objectivos do estudo.....	129
3. - Hipóteses formuladas.....	129
4. - Variáveis operacionalização.....	131
4.1. - Classificação das variáveis quanto à operacionalização.....	132
4.1.1. - Variáveis dependentes.....	132
4.1.2. - Variáveis independentes.....	132
4.2. – Classificação das variáveis quanto à escala de medida.....	133
5. - População e amostra.....	133
6. - Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados.....	135
6.1. - O pré-teste.....	138
6.1.1. - Entrevista exploratória .....	138
6.1.2. - Aplicação do pré-teste.....	140
CAPITULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E VALIDAÇÃO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO.....	142
1. - Nota introdutória.....	142
2. – Análise dos resultados.....	144

	Pág.
3. – Validação do modelo explicativo teórico	164
CAPITULO V – DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO AO MODELO EMERGENTE	166
1. – Relação existente entre o modelo teórico e a relação educativa.....	166
2. – Técnicas e Instrumentos de observação do objecto de estudo.....	169
3. - Pressupostos à construção do questionário final.....	171
3.1. - As Técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados.....	172
3.1.1. - Aspectos de ordem geral.....	172
3.2. - O pré-questionário de avaliação de atitudes.....	173
3.2.1. - Estrutura do pré-questionário e sua fundamentação.....	176
4. - O método de juizes e as alterações sugeridas/produzidas.....	178
4.1. - A escala de Likert.....	185
5. - Fidelidade e validade de um estudo.....	187
5.1. - Definição conceptual de fidelidade.....	187
5.1.1. – Cálculo da fiabilidade do instrumento.....	189
5.2. - Definição conceptual de validade.....	190
5.2.1. - Validade de um estudo.....	191
5.2.1.1. - Validade de conteúdo.....	192
5.2.1.2. - Validade de critério.....	193
5.2.1.3. - Validade de constructo.....	194
6. - Fase de aplicação do pré-questionário.....	195
6.1. - Análise de dados do pré-questionário.....	195
7. - O Questionário final.....	200
7.1. - Aplicação do questionário final de avaliação de atitudes.....	204

	Pág.
CAPITULO VI – ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	205
1. - Análise e tratamento de dados.....	205
1.1. – Idade.....	205
1.2. – Género.....	206
1.3. – Situação profissional.....	206
1.4. – Ciclo de vida/perfis profissionais.....	207
2. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Educativo de Escola.....	209
3. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Curricular de Escola.....	213
4. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Curricular de Turma.....	214
5. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares.....	220
5.1. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Área de Projecto.....	222
5.2. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Estudo Acompanhado.....	224
5.3. - Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Formação Cívica.....	225
6. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica.....	228
6.1. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Direcção de Turma.....	229

	Pág.
7. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Lideranças.....	233
8. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Clima.....	235
9. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Trabalho Cooperativo.....	236
10. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação.....	238
11. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Gestão – Organização de Escola.....	244
12. – Análise da Componente III – Desenvolvimento Profissional.....	252
13. – Análise da Componente IV – Melhoria do Ensino.....	261
14. – Análise da Componente V – Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos.....	270
15. – Análise das tabelas de contingência.....	280
15.1. – Agrupamentos entre ciclo de vida e idade.....	280
15.2. – Agrupamentos entre ciclo de vida e género.....	284
15.3. – Agrupamentos entre ciclo de vida e situação profissional.....	285
16. – Análise da homogeneidade entre variáveis independentes.....	288
17. – Análise da correlação entre as categorias do modelo de análise.....	290

	Pág.
18. – Verificação das hipóteses de trabalho.....	293
18.1. – Verificação da hipótese H <sub>1</sub> .....	294
18.2. – Verificação da hipótese H <sub>2</sub> .....	295
18.3. – Verificação da hipótese H <sub>3</sub> .....	297
18.4. – Verificação da hipótese H <sub>4</sub> .....	299
CAPITULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	300
1. – Enquadramento global.....	300
1.1. – Conclusões acerca da análise e tratamento de dados.....	302
<i>i</i> ) Relativamente à componente Desenvolvimento Didáctico Curricular.....	302
<i>ii</i> ) Relativamente à componente Desenvolvimento Organizacional.....	305
<i>iii</i> ) No âmbito do Desenvolvimento Profissional.....	308
<i>iv</i> ) Relativamente à componente que relaciona a reorganização curricular com a Melhoria de Ensino.....	310
<i>v</i> ) Representações que os docentes fazem sobre as aprendizagens dos alunos em contexto de reorganização curricular .....	311
1.2. – Outras conclusões de carácter geral.....	312
1.2.1.1- Verificação da fidelidade e validade da escala de atitudes.....	312
<i>i</i> ) A fidelidade.....	312
<i>ii</i> ) A validade do questionário.....	313
1.2.2. – Conclusões acerca da verificação das hipóteses.....	314
1.3. – Indicadores para as Escolas/Alvo.....	315
<i>i</i> ) Ao nível do Desenvolvimento Didáctico Curricular.....	315
<i>ii</i> ) Ao nível do Desenvolvimento Organizacional.....	317
<i>iii</i> ) Ao nível do Desenvolvimento Profissional.....	319
<i>iv</i> ) Ao nível da Melhoria do Ensino.....	319
<i>v</i> ) Ao nível das Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos.....	320
1.4. – Outros indicadores de análise.....	321
1.5. – REFLEXÃO FINAL.....	324
2. – NOVAS INVESTIGAÇÕES.....	326

	<b>Pág.</b>
3. - LIMITAÇÕES AO ESTUDO.....	328
BIBLIOGRAFIA.....	330

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Cartas de autorização para realização de estudo.....	
Anexo II - - Guião de Entrevista.....	
Anexo III - Formulário para Transcrição de Entrevista.....	
Anexo IV – Pré-Questionário – enviado a especialistas para validação do mesmo...	
Anexo V – Pré-Questionário – após alterações pelos especialistas e respondentes e Pré-Questionário Final para aplicação a docentes.....	
Anexo VI – Modelo Conceptual e Modelo Explicativo Teórico.....	
Anexo VII – Tratamento de dados do Pré-Questionário para validação de estudo.....	
Anexo VIII – Modelo Explicativo Emergente.....	
Anexo IX – Pré-Questionário da Avaliação de Atitudes – Listagem de Itens – (versão a aplicar a especialistas) .....	
Anexo X - – Listagem Final de Itens para construção da Escala de Avaliação de Atitudes – (Conteúdo Funcional).....	
Anexo XI – Pré-Questionário Final.....	
Anexo XII – Tratamento estatístico do Pré-Questionário de Avaliação de Atitudes – Teste <i>Alfa de Cronbach</i> ; <i>Split-half</i> ; <i>Bravais Pearson</i> .....	
Anexo XIII – Questionário Final.....	

Anexo XIV – Quadro síntese dos itens/indicadores do Questionário Final – A e B  
(Itens favoráveis e desfavoráveis por componente) .....

Anexo XV - Tratamento de dados – Dados correlacionais e verificação de Hipóteses.

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
• Figura n.º 1 – O processo de mudança segundo Lewin.....	104
• Figura n.º 2 – As etapas do processo de desenvolvimento organizacional.....	105
• Figura n.º 3 – Organização / organizar-se.....	106
• Figura n.º 4 – Organização piramidal.....	112
• Figura n.º 5 – Pirâmide Invertida.....	116
• Figura n.º 6 – Modelo Conceptual.....	124
• Figura n.º 7 – Modelo Explicativo Teórico.....	126
• Figura n.º 8 – Modelo Conceptual / Mapa de Tomada de Decisões.....	128
• Figura n.º 9 – Modelo Explicativo Emergente - Fluxograma .....	171
• Figura n.º 10 – Modelo Explicativo Emergente.....	172
• Figura n.º 11 – Componentes, Sub-Componentes e Indicadores do estudo.....	173
• Figura n.º 12 – Modelo/Quadro Conceptual com distribuição dos Itens favoráveis e desfavoráveis.....	177
• Figura n.º 13 – Modelo/Quadro Conceptual Definitivo.....	182
• Figura n.º 14 - Quadro síntese com as alterações produzidas pelos especialistas.....	183
• Figura n.º 15 - Componentes com Distribuição dos Itens Favoráveis/Desfavoráveis.....	185

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

	Pág.
• Gráfico n.º 1 – Distribuição das respostas à questão n.º 1 – DC1.....	146
• Gráfico n.º 2 – Distribuição das respostas à questão n.º 2 – DC2.....	147
• Gráfico n.º 3 – Distribuição das respostas à questão n.º 3 – DO1.....	149
• Gráfico n.º 4 – Distribuição das respostas à questão n.º 4 – DO2.....	151
• Gráfico n.º 5 – Distribuição das respostas à questão n.º 5 – DO3.....	152
• Gráfico n.º 6 – Distribuição das respostas à questão n.º 6 – DP1.....	154
• Gráfico n.º 7 – Distribuição das respostas à questão n.º 7 – MAA1.....	156
• Gráfico n.º 8 – Distribuição das respostas à questão n.º 8 – PEE.....	158
• Gráfico n.º 9 – Distribuição das respostas à questão n.º 9 – PCE.....	159
• Gráfico n.º 10 – Distribuição das respostas à questão n.º 10 – PCT.....	161
• Gráfico n.º 11 – Distribuição das respostas à questão n.º 11 – TPRC.....	163
• Gráfico n.º 12 - Análise da homogeneidade entre variáveis independentes..	288

## ÍNDICE DOS QUADROS

	Pág.
• Quadro n.º 1 – Universo do estudo.....	37
• Quadro n.º 2 – Fases da carreira docente - segundo Huberman .....	57
• Quadro n.º 3 – Fases da carreira docente - segundo Gonçalves – Itinerário tipo.....	58
• Quadro n.º 4 – Operacionalização das variáveis.....	133
• Quadro n.º 5 – Caracterização da amostra.....	134
• Quadro n.º 6 – População para aplicação do Pré-Questionário.....	141
• Quadro n.º 7 – Intervalos de variação – desvio padrão.....	145
• Quadro n.º 8 – Amostra do Pré-Questionário Final.....	195
• Quadro n.º 9 – Quadro Síntese dos Itens/Indicadores do Questionário Final - (Itens favoráveis e desfavoráveis por Componente).....	203
• Quadro n.º 10 – Universo do Questionário Final.....	204

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela n.º 1 – Guião das entrevistas exploratórias .....	138
Tabela n.º 2 – Valores da escala de Likert / Níveis de concordância-discordância.....	143
Tabela n.º 3 – Distribuição das respostas à questão n.º 1 - DC1.....	144
Tabela n.º 4 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 1 – DC1.....	145
Tabela n.º 5 – Distribuição das respostas à questão n.º 2 – DC2.....	147
Tabela n.º 6 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 2 – DC2.....	147
Tabela n.º 7 – Distribuição das respostas à questão n.º 3 – DO1.....	148
Tabela n.º 8 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 3 – DO1.....	148
Tabela n.º 9 – Distribuição das respostas à questão n.º 4 – DO2.....	150
Tabela n.º 10 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 4 – DO2.....	150
Tabela n.º 11 – Distribuição das respostas à questão n.º 4 – DO2.....	151
Tabela n.º 12 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 4 – DO2.....	152
Tabela n.º 13 – Distribuição das respostas à questão n.º 6 – DP1.....	153
Tabela n.º 14 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 6 – DP1.....	153
Tabela n.º 15 – Distribuição das respostas à questão n.º 7 – MAA1.....	155
Tabela n.º 16 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 7 – MAA1.....	155
Tabela n.º 17 – Distribuição das respostas à questão n.º 8 – PEE.....	157
Tabela n.º 18 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 8 – PEE.....	157
Tabela n.º 19 – Distribuição das respostas à questão n.º 9 – PCE.....	159
Tabela n.º 20 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 9 – PCE.....	159
Tabela n.º 21 – Distribuição das respostas à questão n.º 10 – PCT.....	160
Tabela n.º 22 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 10 – PCT.....	161
Tabela n.º 23 – Distribuição das respostas à questão n.º 11 – TPRC.....	162
Tabela n.º 24 – Valores da média, mediana e desvio padrão à questão n.º 11 – TPRC.....	162
Tabela n.º 25 – Resumo das médias e desvios padrão dos itens do Pré-Questionário.....	163
Tabela n.º 26 – Estatística dos itens – totais.....	164
Tabela n.º 27 – Estatística do Questionário – Secção I – Idade.....	205
Tabela n.º 28 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Idade.....	205

	Pág.
Tabela n.º 29 – Estatística do Questionário – Secção I – Idade.....	206
Tabela n.º 30 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Género.....	206
Tabela n.º 31 – Estatística do Questionário – Secção I – Situação Profissional.....	206
Tabela n.º 32 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Situação Profissional.....	206
Tabela n.º 33 – Estatística do Questionário – Secção I – Ciclo de Vida .....	208
Tabela n.º 34 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Ciclo de Vida....	208
Tabela n.º 35 – Estatística do Questionário – Secção II / Atitude - Projecto Educativo de Escola_Item 1.....	209
Tabela n.º 36 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 1.....	209
Tabela n.º 37 – Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola_Item 2.....	210
Tabela n.º 38 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 2.....	210
Tabela n.º 39 – Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola_Item 3.....	211
Tabela n.º 40 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 3.....	211
Tabela n.º 41 – Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola_Item 4.....	212
Tabela n.º 42 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 4.....	212
Tabela n.º 43 – Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Escola_Item 5.....	213
Tabela n.º 44 – Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 5.....	213
Tabela n.º 45 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item 6.....	214
Tabela n.º 46 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 6.....	214
Tabela n.º 47 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item 7.....	215
Tabela n.º 48 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 7.....	215
Tabela n.º 49 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item 8.....	215

	Pág.
Tabela n.º 50 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 8.....	216
Tabela n.º 51 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item 9.....	216
Tabela n.º 52 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 9.....	216
Tabela n.º 53 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item10.....	217
Tabela n.º 54 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 10.....	217
Tabela n.º 55 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item11.....	218
Tabela n.º 56 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 11.....	218
Tabela n.º 57 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item12.....	218
Tabela n.º 58 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 12.....	219
Tabela n.º 59 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma_Item13.....	219
Tabela n.º 60 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 13.....	219
Tabela n.º 61 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item14.....	220
Tabela n.º 62 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 14.....	220
Tabela n.º 63 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item15.....	221
Tabela n.º 64 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 15.....	221
Tabela n.º 65 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item16.....	222
Tabela n.º 66 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 16.....	222
Tabela n.º 67 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item17.....	223
Tabela n.º 68 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 17.....	223
Tabela n.º 69 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item18.....	224
Tabela n.º 70 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 18.....	224

	Pág.
Tabela n.º 71 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares_Item19.....	225
Tabela n.º 72 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 19.....	226
Tabela n.º 73 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item20.....	229
Tabela n.º 74 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 20.....	229
Tabela n.º 75 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item21.....	230
Tabela n.º 76 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 21.....	230
Tabela n.º 77 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item22.....	230
Tabela n.º 78 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 22.....	231
Tabela n.º 79 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item23.....	231
Tabela n.º 80 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 23.....	231
Tabela n.º 81 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item24.....	232
Tabela n.º 82 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 24.....	232
Tabela n.º 83 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Lideranças_Item25.....	233
Tabela n.º 84 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 25.....	233
Tabela n.º 85 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude_Lideranças_Item26.....	234
Tabela n.º 86 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 26.....	234
Tabela n.º 87 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Clima_Item27.....	235
Tabela n.º 88 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 27.....	235
Tabela n.º 89 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude – Trabalho Cooperativo_Item28.....	236
Tabela n.º 90 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 28.....	237
Tabela n.º 91 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude – Trabalho Cooperativo_Item29.....	237
Tabela n.º 92 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 29.....	237

	Pág.
Tabela n.º 93 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item30.....	238
Tabela n.º 94 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 30.....	239
Tabela n.º 95 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item31.....	239
Tabela n.º 96 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 31.....	239
Tabela n.º 97 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item32.....	240
Tabela n.º 98 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 32.....	240
Tabela n.º 99 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item33.....	241
Tabela n.º 100 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 33.....	241
Tabela n.º 101 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item34.....	241
Tabela n.º 102 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 34.....	242
Tabela n.º 103 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item35.....	242
Tabela n.º 104 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 35.....	243
Tabela n.º 105 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação_Item36.....	243
Tabela n.º 106 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 36.....	244
Tabela n.º 107 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola_Item 37.....	245
Tabela n.º 108 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 37.....	245
Tabela n.º 109 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola_Item38.....	246
Tabela n.º 110 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 38.....	246
Tabela n.º 111 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola_Item39.....	247
Tabela n.º 112 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 39.....	247

	Pág.
Tabela n.º 113 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item40.....	252
Tabela n.º 114 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 40.....	252
Tabela n.º 115 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item41.....	253
Tabela n.º 116 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 41.....	253
Tabela n.º 117 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item42.....	254
Tabela n.º 118 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 42.....	254
Tabela n.º 119 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item43.....	254
Tabela n.º 120 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 43.....	255
Tabela n.º 121 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item44.....	255
Tabela n.º 122 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 44.....	256
Tabela n.º 123 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item45.....	256
Tabela n.º 124 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 45.....	257
Tabela n.º 125 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item46.....	257
Tabela n.º 126 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 46.....	257
Tabela n.º 127 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item47.....	258
Tabela n.º 128 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 47.....	258
Tabela n.º 129 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma_Item48.....	259
Tabela n.º 130 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 48.....	259
Tabela n.º 131 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item49.....	261
Tabela n.º 132 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 49.....	262

	Pág.
Tabela n.º 133 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item50.....	262
Tabela n.º 134 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 50.....	262
Tabela n.º 135 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item51.....	262
Tabela n.º 136 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 51.....	263
Tabela n.º 137 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item52.....	263
Tabela n.º 138 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 52.....	264
Tabela n.º 139 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item53.....	264
Tabela n.º 140 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 53.....	265
Tabela n.º 141 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item54.....	265
Tabela n.º 142 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 54.....	265
Tabela n.º 143 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item55.....	266
Tabela n.º 144 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 55.....	266
Tabela n.º 145 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item56.....	267
Tabela n.º 146 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 56.....	267
Tabela n.º 147 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino_Item57.....	268
Tabela n.º 148 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 57.....	268
Tabela n.º 149 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos_Item58.....	270
Tabela n.º 150 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 58.....	270
Tabela n.º 151 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos_Item59.....	271
Tabela n.º 152 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 59.....	271

	Pág.
Tabela n.º 153 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item60.....	273
Tabela n.º 154 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 60.....	273
Tabela n.º 155 - Estatística do Questionário – Secção II / Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item61.....	273
Tabela n.º 156 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 61.....	274
Tabela n.º 157 - Estatística do Questionário – Secção II / Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item62.....	274
Tabela n.º 158 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 62.....	274
Tabela n.º 159 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item63.....	275
Tabela n.º 160 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 63.....	275
Tabela n.º 161 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item64.....	276
Tabela n.º 162 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 64.....	276
Tabela n.º 163 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item65.....	277
Tabela n.º 164 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 65.....	277
Tabela n.º 165 - Estatística do Questionário – Secção II / Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos _Item66.....	278
Tabela n.º 166 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 66.....	278
Tabela n.º 167 - Tabela de contingência - ciclo de vida / idade.....	280
Tabela n.º 168 - Tabela de contingência - ciclo de vida / género.....	285
Tabela n.º 169 - Tabela de contingência – ciclo de vida / situação profissional.....	287
Tabela n.º 170 - Tabela de correlação entre as Variáveis/Categorias.....	290
Tabela n.º 171 - Prova de Wilcoxon.....	294
Tabela n.º 172 – Grau de significância .....	294
Tabela n.º 173 – Cálculo da atitude total.....	295
Tabela n.º 174 - Teste de <i>Scheffé</i> - Comparações múltiplas - Variável dependente: TOTAL1 Teste de <i>Scheffé</i> .....	296
Tabela n.º 175 - Provas <i>post hoc</i> – Comparações múltiplas - Variável Dependente: TOTAL1...	297

## INTRODUÇÃO

Pensar a Escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar a prática pedagógica enquanto actividade de investigação e de intervenção para a mudança. Isto é, pensar a Escola enquanto espaço de reflexão e de diálogo entre os actores em presença e pensar que essa reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:7).

A leitura atenta dos autores, acompanha desde sempre, no contexto deste estudo, a nossa linha de pensamento. Efectivamente, é este novo entendimento de escola e de currículo, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa actual (*e. g.* Dec. Lei 6/2001 de 18/01), que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Os docentes são, neste processo, uma peça fundamental, enquanto meio que permite configurar novas práticas de gestão curricular, indutoras de mudança e de melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Não podemos, no entanto, assumir sem restrições, que a mudança, de uma lógica instrumental da escola – para uma lógica orientada pelos princípios da comunicação –, onde todos possam ter vez e voz, se faz sem a existência de um forte desejo de o querer fazer e de uma forte consciência ideológica do que isso implica do ponto de vista social. É, pois, necessário que se reconheça o acto educativo como acto social e a escola como uma organização (ou sistema social) promotora de mudanças sociais ou, pelo menos, preparada para responder aos desafios colocados pela sociedade.

É nossa opinião, que as “boas práticas” não resultam, apenas, da “boa-fé”, da “carolice” e/ou do militância dos docentes, nem apenas e somente por imposição legal, sendo necessário instituir modos de trabalho dentro das escolas que estruturam novas relações entre os/as professores/as (cultura colaborativa) e novos processos e modos de trabalho pedagógico (Leite *et al.*, 2001).

Os professores são reconhecidos como um factor decisivo para o êxito de qualquer projecto de mudança mas, paradoxalmente, são considerados também como o principal obstáculo à sua concretização. A resistência à mudança surge assim, como uma explicação possível para o desvio entre os resultados realmente obtidos e os resultados esperados.

Por sua vez, as atitudes nos seus componentes – informações, afecto e predisposição para a acção – tendem a ser congruentes. As atitudes são, assim, bons preditores de comportamentos, o que sustenta a ideia de que conhecendo a atitude docente, face ao objecto em estudo - mudança educativa (reorganização curricular) -, é possível intervir sobre ela, adequando-a ao objectivo pretendido, i. é., assegurando uma correcta e adequada implementação de novas práticas pedagógicas suportadas por uma nova atitude profissional (cultura colaborativa).

Este raciocínio lógico orienta-nos para a problemática em estudo, isto é, será que a atitude docente influencia a mudança educativa? Será esta a variável determinante, que se constitui como fundamental no tipo de posicionamento e comportamento docente face ao discurso e edifício teórico, que configura toda a ideia de reorganização curricular?

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, procedeu-se à contextualização do estudo, definimos a problemática e os objectivos a cumprir com o mesmo. No segundo capítulo, é feito o enquadramento teórico, que teve por referência a consulta de vários trabalhos de investigação, bem como estudos de autores que abordaram os conceitos referenciais de enquadramento do estudo. Este capítulo permitiu recolher o máximo de opiniões sobre a temática e a elaboração de um corpo alargado de itens que constituirão o anteprojecto de escala.

No terceiro capítulo, é apresentado o quadro metodológico de desenvolvimento da investigação, bem como o instrumento que conduziu à validação do Modelo Explicativo Teórico. No quarto capítulo é apresentada a análise e tratamento dos resultados conducentes à validação do Modelo Explicativo Teórico.

No quinto capítulo, são apresentadas as reflexões que nos conduzem à transição do Modelo Teórico Explicativo ao Modelo Emergente, bem como as propostas do instrumento para observação do objecto de estudo do Modelo Explicativo Emergente. Ainda neste capítulo abordámos todo o quadro de procedimentos sobre a construção da escala de atitudes. A análise e tratamentos dos dados é inteiramente remetida para o capítulo seis e por fim no capítulo sete é dedicado às considerações finais e conclusões do estudo.

## CAPITULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

### 1. - A identificação da problemática e o objecto concreto do estudo.

O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que começou a produzir efeitos para todos os anos de escolaridade do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico no ano lectivo 2001-2002, para os 7.ºs anos em 2002-2003, para os 8.º anos em 2003-2004, generalizando-se em 2004-2005 com a introdução do 9.º anos, vem produzir nas escolas um conjunto de mudanças ao nível das praticas pedagógicas, da organização do ensino e da própria gestão e administração, o que constitui, na opinião de Freitas (2001:17), a maior mudança experimentada nas últimas décadas pela Instituição escolar.

Conceitos como o Projecto Educativo de Escola; o Projecto Curricular de Escola; o Projecto Curricular de Turma; as Competências Essenciais; a Gestão Flexível do Currículo; as Áreas Curriculares Disciplinares (com nova organização); as Novas Áreas Não Curriculares: Área de Projecto, Formação Cívica (educação para a cidadania), Estudo Acompanhado; matrizes de operacionalização do ensino diferentes: tempos lectivos de 90 e 45 minutos, introdução no horário do docente das novas áreas não curriculares, vêm introduzir ou revelar novos posicionamentos e/ou atitudes face às anteriores práticas pedagógicas.

Aos Directores de Turma, entre muitas outras competências que se adquirem por saber experimental, e em parceria com os demais elementos que compõem o conselho de turma, são agora exigidas competências ao nível da gestão curricular – *reconstrução, diferenciação, adequação e construção do currículo*. O trabalho cooperativo torna-se, no quadro deste documento, um elemento transversal e imprescindível para a toda a escola, quer ao nível dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma, dos docentes em geral, pelo que a sua existência é, forçosamente, uma competência a conquistar!

De acordo com Benavente (2001), toda esta estratégia de mudança educativa teve início no Ministério da Educação em 1996/97. Paralelamente ao debate e elaboração

de um novo quadro de administração, gestão e autonomia das escolas, iniciou-se um processo reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, procurando-se que os professores dos três ciclos analisassem criticamente a organização curricular e a sua gestão. Assim, a estratégia de implementação do projecto de reorganização curricular/gestão flexível do currículo passou por envolver as escolas num processo voluntário de gestão curricular, a partir de novas concepções e de práticas flexíveis. Cada escola elaborou um projecto adequado ao seu contexto; definiram-se suportes e referências comuns, nomeadamente as competências dos alunos no final de cada ciclo, os núcleos fundamentais de saberes para todos, um elenco de disciplinas e três novas áreas transversais não curriculares. A carga horária global era e é também idêntica, mas as escolas têm maior liberdade de distribuir e gerir esses tempos. Este trabalho foi sendo melhorado e... em 2001 é consagrado na Lei (Dec. Lei ME/6/2001), sendo apresentado a todas as escolas.

Em suma, com a presente Lei, e ainda de acordo Benavente (2001), trata-se, pela primeira vez, de ensaiar uma política curricular com alguma coerência entre os normativos e as condições de realização no terreno. Pretende-se pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar para o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores, como profissionais de uma educação de qualidade e, portanto, promotora de sucesso para todos (Alonso, 2001).

Todo este processo (a partir da sua passagem a Lei) estava suportado por formação adequada aos professores e às escolas, possibilitando assim uma adaptação mais coerente e eficaz às mudanças educativas nele contidas. Esta configuração legislativa coincidiu com a mudança de governo, tendo-se gerado neste período de transição alguma incerteza relativamente à continuidade do processo pois a formação necessária e desejada, não chegou às escolas e foram estas, através das suas

dinâmicas próprias que, na medida das suas possibilidades, procuraram encontrar soluções para a situação.<sup>1</sup>

O conjunto das circunstâncias apresentadas, o conhecimento empírico que a experiência profissional nos aporta, leva-nos à conclusão que aquilo que justifica a discrepância entre a teoria e a prática verificada, no que concerne à implementação do normativo legal que sustenta a reorganização curricular é a atitude dos docentes, face a essa mesma mudança educativa.

Esta nossa convicção é também reforçada pela opinião de autores como Leite e Fernandes (2002:7), que citam algumas das reacções dos professores face à implementação da reorganização curricular:

*[h]á os que vêem neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo, há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores.*

Também a partir dos elementos por nós recolhidos nas entrevistas exploratórias levadas a cabo para construção do pré-questionário, são frequentes opiniões como:

*“Não acho que a Reorganização Curricular tenha vindo trazer grandes mudanças e grandes melhorias às Escolas....e se calhar isso tem mais a ver mais com os seus actores que propriamente com a Reorganização Curricular.”*

ou ainda,

---

<sup>1</sup> Em escolas do interior, a implementação do Dec. Lei ME/6/2001 ficou à mercê dos seus intérpretes, isto é, das comunidades escolares – professores, auxiliares de acção educativa, alunos e aqui e além elementos da comunidade educativa (PSP, Centros de Saúde, Autarquias, etc.).

*“Eu concordo com a filosofia do modelo de Reorganização Curricular!  
Já tenho mais dúvidas da forma como ela se vem desenvolvendo. Acho que  
assim..., não vamos a lado nenhum!”*

Este conjunto de afirmações deixa pressupor que os docentes assumem uma determinada atitude face ao objecto de estudo. Pelo que, em nossa opinião, o conceito de **Atitude** é uma variável fundamental que enquadra o nosso estudo e que fundamenta as opções de investigação que assumimos.

Neste sentido, e que fundamentam e investigação que assumimos, são vários os autores que apontam o conceito como um bom preditor de comportamentos. Assim, para:

- **Ajzen (1988)** - A atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento;
- **Alport (1935)** - A atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizado através de experiências, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona;
- **Rokeach (1981)** - A atitude é uma organização de crenças, relativamente duradoura, em torno de um objecto ou situação que predispõe que se responda de alguma forma preferencial;

Deste modo, entendemos justificável a construção de um instrumento (Escala de Atitudes) que possa clarificar em que medida esta variável (Atitude) se apresenta como determinante na consecução das mudanças educativas em curso. Por outro lado, assume-se que, ao conhecer a atitude dos docentes face à reorganização curricular, fica-nos a possibilidade de melhor podermos intervir sobre a realidade contextual, assegurando uma correcta e adequada implementação de novas práticas pedagógicas que devem ser sustentadas por uma nova atitude e cultura profissional. Este será o objecto concreto do estudo, a construção e validação de uma escala de

atitudes de docentes face à reorganização curricular de forma a observar e avaliar o seu posicionamento perante esta mudança educativa.

Como pressuposto de investigação e após leituras acerca da matéria da atitude, das suas componentes direccionais e, igualmente, o corpo de questões e problemática que se situa no caso do que é estendível por “**mudança educativa**” a Reorganização Curricular, no actual sistema educativo português, definimos como questão de partida para o processo de investigação a seguinte: “**Será que a atitude dos docentes influencia a predisposição para a mudança educativa.**”. É nosso entender que a mesma compreende a dimensão e conteúdos adequados aos propósitos que considerámos para o estudo.

## **2. – Objectivos do estudo**

A possibilidade de intervenção no espaço profissional sustenta e motiva os objectivos traçados para o projecto de investigação em causa. É nossa convicção, conforme anteriormente referimos, que a atitude se apresenta como boa preditora de comportamentos face ao objecto específico – implementação da reorganização curricular. Deste modo pretendemos saber de que modo nas três escolas-alvo é a atitude a variável fundamental que influencia a implementação do novo modelo de reorganização curricular para o ensino básico.

De acordo com Huberman (1989), Garcia (1994) e outros, ao longo da sua carreira os docentes experimentam diferentes atitudes e comportamentos perante a profissão. É nossa intenção verificar em que medida a atitude pode ser influenciada pelo ciclo de vida em que o docente se encontra, sendo que este elemento se pode traduzir numa eventual e indesejável estagnação das práticas profissionais.

Assumida como projecto de continuidade é admitido que a implementação da reorganização curricular nas escolas passa, entre outros aspectos pela estabilização do seu corpo docente. Assim, a estabilidade profissional, a relação/vínculo profissional do docente com a escola, é passível de influir sobre a sua atitude perante

a mudança educativa ora requerida. Em que medida tal ocorre é o que procuraremos saber.

Constata-se também que a efeminização do ensino é um dado evidente. Saber em que medida o género humano pode influir ou não sobre a atitude docente perante a mudança educativa materializa igualmente outro objecto de estudo.

Em síntese constituem objectivos da nossa investigação os seguintes:

- Identificar a atitude dos docentes face às mudanças decorrentes da Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- Conhecer o modo como os docentes, ao longo da carreira docente (experiência de ensino), exprimem a sua atitude face à reorganização curricular - (ciclo de vida);
- Conhecer a atitude dos docentes, face à reorganização curricular, de acordo com a sua situação profissional.
- Conhecer a atitude dos docentes, face à reorganização curricular, em função do género;

Esta investigação perspectiva ainda o reconhecimento valorizado da importância das atitudes em contextos de mudanças educativas – reorganização curricular, quando se subentende que esta contribuirá para uma maior qualidade e sucesso do ensino básico.

Por outro lado, acreditamos que este estudo irá preencher um espaço ainda pouco ocupado, conforme a investigação exploratória que realizámos nos permite referir.

### 3. – Universo do estudo

O nosso Universo do estudo é constituído por todos os docentes das três escolas objecto de estudo que leccionam em contexto de reorganização curricular. Assim, o número total de docentes é de 139 distribuídos conforme o Quadro n.º 1.

**Quadro n.º 1 – Universo do estudo**

<b>Nome da Escola</b>	<b>Total de docentes Ano Lectivo 2003-2004</b>	<b>Docentes a leccionarem em contexto de Reorganização Curricular 5.º ao 8.º ano de escolaridade</b>	<b>% de docentes a leccionarem R.C. em relação ao n.º total de docentes</b>
Escola B. I. de Amarcleja.....	57	41	71,9%
Escola B. 2, 3 de Moura.....	55	54	98,1%
Escola Sec. c/ 3.º C.E.B. Moura	79	27	34,1%
<b>Total (²).....</b>	<b>191</b>	<b>122</b>	<b>100%</b>

<sup>2</sup> Dados relativos ao ano lectivo 2003-2004. A amostra poderá aumentar aquando da aplicação do instrumento final para recolha de dados. Lembra-se que em 2004-2005 a Reorganização Curricular passar a abranger também os 9.ºs anos de escolaridade o que aumentará o universo da população a inquirir.

## CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA

### 1. – Conceitos operativos do estudo

#### 1.1. – Atitude docente e fundamentos teóricos

As primeiras referências que se encontram sobre o conceito de atitude, e de acordo com Thomas e Phillippe (1983:5), surgem com o princípio da psicologia experimental, particularmente, nos escritos dos fundadores da escola de Wurzburg e, com os trabalhos de Oswald Kulpe<sup>3</sup>. Vala e Caetano e Thomas e Phillippe, citados por Carioca (1991:55), referem que o conceito foi proposto por Thomas e Znaniecki em 1918, sendo por estes entendido como “um reflexo do meio social, a nível grupal, e como uma tomada de posição de um grupo, face a um objecto social”.

Com origem no campo da Psicologia Social é um dos conceitos mais estudados, tendo desde o princípio do século até ao presente, assumindo uma vasta diversidade de acepções, sobrevivendo sempre aos diferentes paradigmas e níveis de explicação. Os primeiros estudos sobre as atitudes partiam do pressuposto que as atitudes previam os comportamentos. Através dos estudos de La Pierre (1934) (Fonseca, A., s/d) concluiu-se que as pessoas não hesitavam assumir os seus preconceitos em situação de anonimato, mas já não o faziam em situação de face a face. Estes resultados apontam ainda para o efeito contextual das atitudes, ou seja, a maneira de agir do individuo depende do contexto em que está inserido, o que significa que não podemos impor à atitude o carácter de prever o comportamento.

Assumindo, na sua fase inicial, uma base puramente afectiva, o conceito veio sofrendo mutações ao longo do tempo, para se cifrar actualmente numa base de tendência operacionalista e multidimensional, de modo a permitir a sua quantificação.

Alos (1981) a este respeito, refere-se à importância da atitude citando para o efeito trabalhos de outros autores (e.g. Allport, 1935; Rokeach, 1996) que afirmam considerá-

<sup>3</sup> Oswald Kulpe (1862-1915), aluno de Wundt, é considerado como o fundador da escola de Wurzburg.

la indispensável para a psicologia social e para a psicologia da personalidade. Outros (Berkowitz 1972; McGuire, 1969) consideram-na não só indispensável, senão o tema mais central da Psicologia Social. E tudo isso, porque: i) nos permitem prever bem a conduta; ii) nos ajudam a ter uma imagem mais estável do mundo em que vivemos; iii) constituem a base das distintas situações sociais em que vivemos;

Pese embora o reconhecimento da importância do conceito não tem sido fácil encontrar uma definição consensual. A este propósito Trindade (1993:45) refere-se ao assunto afirmando que, de acordo com as diferentes linhas de pensamento que vão desde as abordagens de um “behaviorismo” mais ou menos puro (STAATS, 1968; TRIANDIS, 1971; BANDURA, 1982) até às “cognitivistas” (HOVLAND et al., MCGUIRE, 1969; PETTY & CACIOPPO, 1981), passando pelas “funcionalistas” (KATZ, 1969), assim o constructo assume definições.

É também nesta linha que Cabrita (2003) em referência a Lima (1993), faz uma síntese das várias definições que, ao longo dos tempos apareceram na literatura, traduzindo simultaneamente as diferentes abordagens teóricas do conceito. Assim, podemos agrupar as atitudes nas seguintes definições clássicas, de acordo com aquele autor:

- Um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no plano social – (Thomas e Znaniecki, 1915);
- Um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona – (Allport, 1935);
- Atitude face a um objecto consiste no conjunto de *scripts* relativos a esse objecto. Esta perspectiva combinada com a perspectiva abrangente acerca da selecção e dos *scripts* daria o significado funcional ao conceito de atitude que outras definições não possuem – (Abelson, 1976);
- Predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas – (Rosenberg e Hovland, 1960);

- A variável dependente nos estudos de dissonância cognitiva é, com muito poucas excepções, a afirmação de auto descrição de atitudes ou de crenças. Mas como é que se adquirem estes comportamentos auto descritivos? A afirmação de determinada atitude pode ser vista como uma inferência a partir da observação do seu próprio comportamento e das variáveis situacionais em que ocorre. Desta forma, as afirmações de um indivíduo são funcionalmente equivalentes às que qualquer observador exterior poderia fazer sobre ele. Quando a resposta à pergunta: “Gosta de pão de milho?” é “Acho que sim, visto que estou sempre a comê-lo, parece desnecessário invocar uma fonte de conhecimento pessoal privilegiada para dar conta da resposta” – (Bem, 1967);
- As atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações do comportamento em situações aparentemente iguais, como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento – (Jaspars, 1986);
- Predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, ou pessoa, instituição ou acontecimento – (Ajzen, 1988).

Trindade (1993), refere que as atitudes são estruturas básicas do indivíduo que permitem que a mesma adopte uma postura interpretativa e de realização, perante o mundo. Com efeito, é pelas atitudes enquanto estruturas básicas da pessoa, que nós manifestamos reacções avaliativas do género “gosto – desgosto”, que o fazemos com intensidades diferentes, do tipo “gosto muito – gosto pouco” e que nos dispomos, ou não, a agir e, portanto, a comportarmo-nos, consoante as intensidades das mesmas. É através delas que interpretamos o mundo, que o avaliamos e nos dispomos a ter qualquer tipo de conduta. E, se é verdade que as atitudes nem sempre se manifestam em comportamentos, como provam algumas investigações empíricas (La Piere, 1934; Katz & Stotland, 1959) é porém amplamente verificado que os comportamentos radicam em atitudes (Allport, 1935; Osgood, Suci & Sannenbaum, 1957).

Ainda nesta linha de definição conceptual Rokeach (1981:91), define atitude como sendo uma organização de crenças, relativamente duradoura, em torno de um objecto ou situação que predispõe que se responda de alguma forma preferencial. Por sua vez, Shaw & Wright, citados por Trindade (1993:45) definem atitude como “um conjunto de reacções afectivas para com o objecto da atitude, derivado de conceitos ou crenças que o sujeito possui acerca desse objecto e predispondo-se a comportar-se de uma certa maneira com o objecto da atitude.”

Na mesma linha de pensamento Allport, (citado por Alos, 1981) define a atitude como um estado neural de disposição para responder, organizado através da experiência e que exerce uma influência directa e/ou dinâmica da conduta.

A análise do sentido das definições explícitas deixam transparecer as diferentes linhas de pensamento/investigação dos seus autores. Ainda hoje as dificuldades e a controvérsia em torno da definição do conceito permanecem, devido à sua evidente polissemia. Para esta controvérsia, contribuem os conceitos estruturais da atitude tais como a “consistência”, a “predisposição”, e a “aprendizagem” (Trindade, 1993:114). Na verdade, a investigação tem provado que, nem sempre apresentamos comportamentos consistentes, isto é, na presença de um determinado estímulo (atitude) nem sempre apresentamos a mesma resposta (comportamento). O problema da “consistência”, na opinião de alguns autores (*e.g.* Fishbein & Ajzen - 1975, 1980; Schuman & Johnson, 1976) deve ser considerado, não de forma probabilística. Isto permitirá resolver alguns dos problemas na relação atitude – comportamento.

No que toca à “predisposição”, a controvérsia gira à volta da existência, ou não, deste processo mediático entre a atitude e o comportamento. Não sendo directamente observável, alguns põem-no em causa enquanto outros o consideram essencial. Estão no primeiro caso os adeptos do “behaviorismo” puro e no segundo, os adeptos da psicologia cognitiva, onde o estudo dos processos de cognição, que não são imediatamente observáveis, é considerado um procedimento válido e da maior importância para a investigação científica.

Das múltiplas interpretações e diversidade de tentativas de definição do conceito, Carioca (1997:59), em referência a Trindade (1991), refere que a controvérsia parece ter assumido uma certa linha de orientação mercê das influências do modelo/teoria da acção raciocinada (*theory of reasoned action*) de Ajzen e Fishbein (1980). Esta linha de pensamento segundo a qual “a atitude é uma predisposição apreendida para responder de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente a um objecto (social)” constituiu-se como vector de orientação do estudo que desenvolvemos, no que respeita ao significado do conceito que assumimos.

A clarificação e diferenciação do conceito de atitude não fica completo sem que façamos referência a outros dois construtos, com este intimamente ligados, como são o de crença e o de valor. Barros<sup>4</sup>, refere-se ao conceito de **crença** como sendo “conjunto de conhecimentos internalizados inculcados nos indivíduos durante o decorrer das suas vida e que os fazem ter uma visão particular do mundo”.

Carioca (1991: 58), afirma a este respeito que, tal como as atitudes, o conceito de crença é definido sempre com referência a um objecto, entendendo-se a informação que o sujeito dispõe acerca do mesmo e face à qual se pode sempre associar uma probabilidade de veracidade. Segundo Shrigley, Koball e Simpson (1988, citados por Trindade, 1993) as atitudes existem suportadas por crenças, que constituem a sua componente cognitiva e racional, e que apresentam uma maior estabilidade que aquelas.

Trindade (1993:27) a propósito da controvérsia entre os conceitos em causa, refere que, por crenças, se entende as cognições informativas, inferenciais ou descritivas ligadas, ou não, a factos. As crenças são pois informações “acerca de...” e, por poderem estar ligadas aos factos, são mais estáveis do que as atitudes (Shrigley, Koballa & Simpson - 1988).

Rokeach (1981:92), define crença como uma qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “Eu creio que...”. O conteúdo de uma crença pode descrever o objecto de crença como verdadeiro ou falso, correcto ou incorrecto; avaliá-lo como

---

<sup>4</sup> Crenças no Discurso do Professor Universitário, Seladina Gomes de C. Barros (LAEI/PUC-SP-UNISO), <http://laei.pucsp.br/intercambio/05barros.ps.pdf>

bom ou mau; ou advogar um certo curso de acção ou estado de existência como sendo desejável ou indesejável. O mesmo autor distingue crenças de atitudes referindo que todas as atitudes incorporam crenças, mas nem todas as crenças fazem parte, necessariamente, das atitudes. As atitudes podem ser designadas como “pró” ou “contra”, enquanto que as crenças são concebidas como “neutras”. Ainda a este propósito refere que existem diferentes tipos de crenças não assumindo para o indivíduo todas o mesmo grau de importância. Estas variam ao longo de uma dimensão periférica central; quanto mais central for uma crença, tanto mais resistirá à mudança e que quanto mais central for a crença que mudou, tanto mais difundidas as repercussões no resto do sistema de crenças. Vão neste sentido as suas investigações que referem que se torna mais difícil desalojar uma crença em pessoas idosas que em pessoas jovens.

O mesmo Trindade V. (1993:27) afirma, os «valores» possuem referentes menos específicos mas mais abrangentes do que as atitudes, constituindo imperativos morais ou éticos. Uma pessoa possui “meia dúzia de valores e centenas de atitudes”, no dizer de Rokeach M. (citado por Shrigley, Koballa & Simpson - 1988). O mesmo autor refere ainda que os valores são concepções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou colectivo, e que servem como padrões ou critérios para orientar não só a acção, mas também a avaliação, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade.

Os valores são, essencialmente, finalidades de vida e são eles que estruturam os padrões de conduta de uma pessoa.

Abordando o terceiro conceito, valores, Reinhold H.<sup>5</sup> (2002:24), tendo por referência Rokeach (1981), define o conceito como sendo o conjunto de disposições psicológicas que se dirigem a pessoas, objectos, fenómenos, condições e eventos, tanto no plano concreto quanto abstracto, de modo consciente ou inconsciente, orientando comportamentos nas relações familiares sociais, no trabalho, na escola, na ciência e política.

---

<sup>5</sup> Reinhold H., (2002), Revista de Humanidades, Valores de Alunos do Curso de Pedagogia e a Missão da Instituição, p. 24, PUC - Campinas.

Para Carioca (1997:58), em referência a Shirgley, Koball e Simpson (1988) refere que valores são concepções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou colectivo, e que servem como padrões ou critérios para orientar não só a acção, mas também, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade. Nesta lógica conceptual, enquanto as atitudes se dirigem a um objecto, os valores são mais gerais e abstractos e apresentam um carácter normativo inexistente nas atitudes.

O mesmo Rokeach, (1981:130-132), refere que embora a atitude e o valor sejam ambos amplamente admitidos como determinantes do comportamento social, o valor é um determinante de atitude, tanto quanto do comportamento. Um valor tem a ver com os modos de conduta e estados finais da existência. Dizer que uma pessoa “tem um valor”, é dizer que ela tem uma crença duradoura de que um modo específico de conduta ou de estado final da existência é pessoal e socialmente preferível a modos alternativos de conduta ou estados finais da existência. Um valor é diferente de uma atitude, é um imperativo de acção, não somente uma crença sobre o preferível mas também uma preferível. Finalmente, um valor, diferente de uma atitude, é um padrão ou uma medida para guiar as acções, atitudes, comparações, avaliações e justificativas do eu e dos outros.

## **1.2. - Características das atitudes**

Trindade (1993:112), refere que tradicionalmente as atitudes apresentam as seguintes características: referem-se a um objecto, que pode ser concreto (pessoas ou grupos de pessoas, instituições, comportamentos, coisas, etc.) ou abstracto (conceitos, normas, ideias,...), mas que tem sempre valor social para o sujeito; têm uma componente cognitiva que engloba os conhecimentos que o detentor da atitude possui em relação ao objecto; esses conhecimentos são tidos como certos para o sujeito; possuem uma componente afectiva preenchida pela avaliação que o sujeito faz do objecto e pode ser positiva ou negativa; apresentam uma componente psicomotora, ou seja, uma predisposição para responder em relação ao objecto. Refere ainda este autor que as atitudes são aprendidas, sofrendo por isso influências sociais; são duradoiras, isto é, prolongam-se suficientemente no tempo para serem estáveis, mas de modo

suficientemente transitório para permitir a sua mudança; e são consistentes, isto é, relacionam-se com comportamentos específicos, permitindo prevêê-los.

A componente avaliativa, para além de determinar a “direcção” da atitude, permite ainda determinar a “intensidade” (a força do “pró” e do “contra”) e a “importância” ou “relevância” da atitude (o mesmo objecto de atitudes pode ser de diferente relevância para diferentes pessoas).

Hubert (1980) e Lima (1973), citados por Carioca, (1991:56) referem também como característica da atitude quatro elementos que permitem delimitar a noção:

- É uma variável inferida, não directamente observada nem observável, o que implica para a sua avaliação a existência de técnicas de inferência especiais (as escalas de atitude);
- A intencionalidade, pois a atitude pressupõe uma preparação para a acção, tornando semelhante as reacções a um conjunto de estímulos ou situações;
- A polarização em relação ao objecto, i.e., estão carregadas de afectividade e constituem o pólo subjectivo dos valores (atitude a favor de, atitude contra...);
- São adquiridas e sofrem influências externas.

### **1.3. - Funções das atitudes**

A última característica referida sustenta que as atitudes são transformadas na relação e pela relação do indivíduo com o meio em que vive. Nesta linha Trindade, (1996:19), sob o enfoque funcionalista, sintetiza as quatro funções que as atitudes desempenham para o indivíduo:

a) uma função adaptativa, pela qual as pessoas se esforçam por maximizar o que lhes é agradável e minimizar o que lhes é desagradável; as pessoas desenvolvem atitudes favoráveis em relação aos objectos que estão associados com a satisfação das suas

necessidades e atitudes desfavoráveis em relação aos objectos que lhes causam frustração ou castigo;

b) uma função defensiva do eu, com a qual as pessoas evitam as realidades, exteriores ou interiores a si próprias, que lhe são desagradáveis;

c) uma função expressiva de valores, com a qual as pessoas dão expressão positiva aos seus valores nucleares e ao tipo de pessoas que crêem ser, obtendo com isso satisfação;

d) uma função cognitiva, com a qual as pessoas adquirem ou constroem referenciais que lhes permitem distinguir, precisar, interpretar e organizar as informações com que lidam.

Refere no entanto que esta abordagem funcionalista das atitudes revela fraquezas importantes do ponto de vista heurístico, uma vez que não permite previsões, mas fornece, contudo, algumas indicações úteis, do ponto de vista descritivo, importante para as práticas educativas.

#### **1.4. - Componentes da atitude**

Alos, (1981:6-7) refere que, a maior parte dos autores (Katz y Stotland, 1959; Fishbein, 1967; Krech, Crutchfield e Ballachey, 1972; Rokeach, 1976; Triandis, 1974; Pastor, 1978; Whittaker, 1979; Rodrigues, 1979; Villegas, 1979) tornam extensivo a conceptualização das atitudes distinguindo nelas três componentes básicos: cognitivo, afectivo e comportamental. Thomas e Phillippe (1983:20), corrobora nesta ideia afirmando que, classicamente, as atitudes se compõem de três dimensões: afectiva; cognitiva e conativa ou comportamental.

- **Componente Cognitiva**

“Difícilmente podemos ter uma atitude sobre algo que desconhecemos. (...)”

“Contudo há que ter muito em conta que a estabilidade e enraizamento cognosciente não são sinónimos de veracidade, de certeza.”

“Convém assinalar também que o componente cognitivo da atitude não é uma mera representação perceptiva do “objecto” já que, de alguma forma, se produz uma “avaliação – valoração” do mesmo, adjudicando-lhe propriedades, valorando aspectos do mesmo, sejam eles positivos ou negativos. Finalmente cabe anotar que o componente cognitivo da atitude não tem que ser necessariamente consciente.

- **Componente Afectiva**

A predição positiva ou negativa (componente cognitiva) que fazemos de um determinado objecto encontra-se irremediavelmente ligada ao sentimento afectivo.

- **Componente Comportamental / (Conativa)**

É simplesmente a conduta ou intenção de conduta que um individuo assume frente a um «objecto» determinado, tendo em conta que na origem de tal conduta se encontram as componentes cognitiva e afectiva, que valoram e vivenciam tal «objecto».

Para além das funções e das componentes, importa também referir como se formam e se mudam as atitudes.

### **1.5. - A formação de atitudes**

Keil, citado por Trindade, (1993:129), identifica três grandes famílias de teorias para a formação e desenvolvimento das atitudes: *i*) teorias com ênfase na aprendizagem social; *ii*) teorias com ênfase no desenvolvimento cognitivo e *iii*) teorias integrativas de factores maturacionais e experienciais. Contudo, nenhuma delas é suficientemente satisfatória na explicação da complexidade das atitudes para que as outras sejam abandonadas.

Evans, citado pelo mesmo Trindade, (1993:118) afirma que “as atitudes são moldadas na interacção, do sujeito com o ambiente em que vive”. Tal facto revela-se de extrema importância em ambientes educativos. Aceitando pois que as atitudes são aprendidas, podem elas ser alvo de ensino. No entanto e na opinião de Trindade, para além dos factores pessoais, há ainda que considerar o meio, fonte de informação e de vivências significativas.

As atitudes formam-se para responder a determinadas funções, sendo úteis para o ajustamento da personalidade do indivíduo perante o mundo exterior, sendo formada por factores internos e externos à pessoa.”

Para Rodrigues (1991, citado por Cabrita, 2003), as atitudes “(...) formam-se para exercer determinadas funções, governadas por um princípio geral de consistência cognitiva e também através de um reforço”. A este respeito Alos, (1981:332) refere, citando Lambert e Lambert, que; “*Desarrollamos nuestras actitudes en el proceso de tratar de enfrentarnos y ajustarnos a nuestro ambiente social y, una vez desarrolladas, se prestan regularmente a nuestras maneras de reaccionar y facilitan ajustes sociales.*”

Para Fraisse (1967): “A atitude é gerada pela mesma sequência das estimulações. A atitude pode nascer das nossas necessidades. Com frequência, as nossas atitudes não são ditadas pelas exigências da vida social.” Noutra perspectiva, Rokeach (1976) assinala que, “Como a personalidade é um sistema dinâmico, as atitudes desenvolver-se-ão e modificar-se-ão de acordo com os papéis que desempenhem nas adaptações e transições da personalidade.” (...).

Para a formação de atitudes Ardouin, *et al.* (1998), refere a importância da experiência do sujeito relativamente ao objecto e mesmo ou com as categorias cognoscitivas que o indivíduo associa ao objecto”. Nesta mesma linha de pensamento situam-se Triandis (1974) ao referir que: “As atitudes se aprendem” e Alos, (1981): afirmando que: “a aprendizagem é o factor fundamental; as atitudes que se desenvolvem, na maior parte das vezes, são para satisfazer determinadas necessidades; tanto as normas como os valores do grupo ao qual se pertence (família, bairro, professores, companheiros...) chegam a determinar a formação das atitudes mediante o processo de socialização e, conseqüentemente, é decisiva a experiência positiva ou negativa do indivíduo com o objecto da atitude”.

## 1.6. - A mudança de atitudes

Também sobre a mudança de atitudes existem várias teorias. Os condutivistas enfatizam de forma exclusiva o tema do reforço e assim, qualquer atitude não reforçada irá desaparecendo para dar espaço a outra ou outras mais reforçada. Um objecto associado repetidamente a experiências agradáveis, satisfatórias, ver-se-á acolhido e fixado no marco atitudinal pessoal, o mesmo sucederá quando determinados esquemas atitudinais se vejam recompensados ou quando se imitem modelos gratificantes para o individuo. Esta corrente fixa a sua atenção nas qualidades do estímulo condicionante.

Outro grande grupo de teorias sobre a mudança atitudinal e aquela que se conhece como «enfoques cognitivos». Baseiam a mudança atitudinal nas necessidades racionais do ser humano: na necessidade de que a estrutura cognitiva seja «consistente», em que essa mesma «consistência» se produza entre a estrutura cognoscitiva e os comportamentos. Se se produz a inconsistência no indivíduo ele tenderá a reduzi-la, modificando a sua estrutura cognoscitiva, seus comportamentos ou ambos, já que esta situação resultaria desagradável e pouco gratificante.

A última, com mais aceitação nos últimos tempos: a dissonância cognitiva de Festinger (1952). Esta «dissonância» não é uma coisa agradável e tratar-se-á da eliminar por todos os meios, ainda que para o conseguir tenha que desfigurar a própria realidade. De facto a dissonância produz-se quando o sujeito chega a perceber a conflitualidade existente entre os dois elementos cognitivos («qualquer conhecimento, opinião ou crença do meio ambiente ou sobre o comportamento de uma pessoa»), por um ser o oposto do outro.

Se bem que as diferentes teorias, anteriormente referidas procurem encontrar, cada uma para si, a explicação em torno da mudança de atitudes, no entender de Alos, (1981: 335), “devemos chegar a pôr em cena uma actuação eclética, conciliadora, já que tanto as teorias condutivistas como as cognitivas têm razão, cada uma delas pode explicar fenómenos de uma mesma realidade.”

À semelhança do que ocorre com as crenças, também as atitudes podem ser particularmente resistentes à mudança: se estas forem aprendidas nos primeiros momentos da vida, se tiverem sido aprendidas por associação ou transferência, se ajudam de forma decidida a satisfazer necessidades e se forem integradas na personalidade e estilo de actuar da pessoa.

No entender de Rokeach, (1981), as mudanças duráveis de importantes valores e atitudes são possíveis como um resultado do estabelecimento de uma certa educação, mais do que de procedimento de persuasão experimentalmente orientados.

Krech, e Newcomb, citados por Alos, (1981:334) indicam-nos as dimensões que podemos encontrar em toda a atitude e que devem ter-se em conta na hora de potenciar a sua mudança:

- i) Conteúdo;
- ii) Direcção (favorável/desfavorável; positiva/negativa);
- iii) Intensidade;
- iv) Importância;
- v) Saliência (se a atitude ocupa o primeiro plano na consciência do indivíduo);
- vi) Coerência;
- vii) Estabilidade;
- viii) Claridade

Para Ardouin, *et al.* (1998) a mudança de atitude das pessoas depende de três variáveis fundamentais: das características do comunicador, da natureza da mensagem e da condição da audiência. O comunicador pode ter uma de três tarefas: produzir uma atitude, mudar o signo de uma existente ou incrementar a sua intensidade. Para criar uma atitude em relação a um objecto centra-se na premissa de valor que sabe que o auditório possui e tratará de assinalar em que medida o objecto secunda ou contraria esse valor. Numa situação em que se queira inverter o sentido de uma atitude, tentar-se-á desacreditar a premissa de valor que secundava a atitude inicial ou unirá outros valores com os conhecimentos em relação à crença. Se, por último, o comunicador deseja aumentar a força de uma atitude, poderá fazê-lo

incrementando a premissa de valor constitutiva da atitude ou assinalando outros valores que se conseguem com a expressão da atitude na acção.

### **1.7. - A medição de atitudes**

As décadas de 20 e 30 foram caracterizadas pela era da medição da atitudes. A medição de atitudes nessa altura conquistou vários adeptos visto que se pensava que o que os cientistas estudavam tinha de ser passível de medição para ser considerado ciência.

A este respeito Thomas, e Phillippe, (1983) afirmam que existem vários métodos para medir atitudes sendo os mais conhecidos os de Bogardus (escala de distância social), de Thurstone (escalas diferenciais), Gutmann e de Likert (escalas somatórias).

A este propósito Trindade, (1993) refere que a obtenção de dados conducentes à avaliação das atitudes, faz-se através de instrumentos de medida, que podem ser, ou escalas de atitudes, ou grades de observação. Contudo a forma mais usual são as escalas de atitudes, porque permitem medir através de observações. Esta medição pressupõe a transferência conceptual para a quantificação, permitindo a sua passagem a número. Como as atitudes têm que ser inferidas a partir dos comportamentos, a sua medição passa por três fases (Cabrita, 2003):

- Identificação dos vários tipos de comportamentos que são observados para, a partir destes saírem as atitudes;
- Observação e recolha de dados sobre os comportamentos observados;
- Tratamento dos dados recolhidos de forma a torná-los quantificados.

De referir que a posição do indivíduo nas escalas de atitude resulta das suas respostas a uma série de perguntas/ítems considerados significativos. Cada pergunta/ítem não importa o resultado pelo seu interesse intrínseco, importa pelo resultado total (ou

sub-resultados) que cada indivíduo obtém pela combinação das respostas aos vários itens. Os itens devem estar relacionados com a atitude que se quer medir; a escala deve produzir diferenciações refinadas/subtis entre os indivíduos.

No campo da medição das atitudes a técnica de Likert é uma das técnicas mais usuais e será aquela que utilizaremos para a construção da nossa escala de atitudes.

A medição das atitudes obedece a alguns cuidados. Neste sentido Carioca, (1997:64) em referencia a Henerson *et al.* (1987) chama à atenção para alguns problemas que se colocam nesse âmbito:

- Quando medimos atitudes temos que nos basear na inferência, visto não ser possível medir atitudes directamente;
- Comportamentos, crenças e sentimentos nem sempre se coadunam uns com os outros mesmo que se assuma correctamente que reflectem uma única atitude. Dessa forma focar a nossa atenção numa única manifestação de atitude pode levar-nos a ter uma visão distorcida da situação;
- Não existe garantia de que a atitude que queremos analisar se mantenha durante tempo suficiente para uma única medida fiável. Uma atitude flutuante ou volátil não pode ser revelada por informação coligida numa única ocasião;
- Quando se estudam determinadas atitudes fazemo-lo sem que exista concordância global acerca da sua natureza;

Toucinho da Silva (1994:89) acrescenta ainda:

- A medição das atitudes possui muita complexidade, sendo difícil com exactidão determinar a sua presença, havendo dificuldade também em saber a sua profundidade e intensidade;

- Antes de utilizarmos uma escala de atitudes devemos antes realizar um trabalho exploratório, porque só assim ficamos a conhecer melhor as atitudes da população do nosso estudo, tornando mais fácil formular itens da escala de atitudes a utilizar.

Nesta linha de pensamento o mesmo, (1994:87) com referência a Cook e Selltiz (1964, citados por Adams, s/d), (...) afirma que a medição das atitudes acarreta algumas dificuldades pois, (...) “identificam (-se) nas atitudes aspectos afectivos e comportamentais, o que as torna difíceis de detectar e medir, mas consideram a componente afectiva da atitude o seu aspecto central”.

Por sua vez Cabrita, (2003:27), afirma que um dos atributos mais importantes das atitudes é a intensidade. Este atributo faz com que as atitudes se situem num dos extremos, isto é mais intensas no sentido positivo ou negativo, e em que o posicionamento mais neutral é defendido com menos intensidade.

Nas escalas de Likert, os sujeitos respondem a uma série de itens elaborados sob a forma de estímulo único, indicando o seu grau de acordo ou desacordo, geralmente ao longo de uma escala de 5 pontos que varia entre 1 e 5, ou entre -2 e +2.

Segundo Scott (1968) citado por Carioca, (1998:65) a direcção e a magnitude são calculadas através do somatório dos resultados dos itens. Esta soma varia então, no nosso caso concreto, entre  $1k$  e  $5k$  ( $k = n.^{\circ}$  de itens).

## 2. – Fundamentos epistemológicos e ciclos de vida do professor

### 2.1. – Os ciclos de vida do professor – teorias

A propósito dos estudos biográficos em educação, Fontes, C.<sup>6</sup>, refere que, desde meados dos anos oitenta, tem crescido a popularidade dos estudos sobre a vida dos professores. Várias razões têm sido apontadas para explicar a emergência deste fenómeno. Para alguns autores, como Cavaco (1999), a explicação está na *crise que atravessam os grandes sistemas teóricos*, o que terá provocado a necessidade de repensar tudo de novo. Os grandes quadros conceptuais, centrados nos sistemas de ensino, foram, por este motivo, substituídos por abordagens centradas em protagonistas singulares, como os professores. É a partir deles que se procura compreender o próprio sistema mais global. Neste sentido passou-se a estudar, por exemplo, quais são os seus percursos profissionais e o modo como vivem a sua profissão, e em termos mais genéricos, a forma como compatibilizam a tríade – Homem-Cidadão-Profissional.

Hargreaves (1998), atribui o fenómeno às *consequências sociais da pós-modernidade*. Esta ao imprimir uma orientação social para o individualismo, acentuou as tendências narcísicas e de auto-referencialidade. Intérpretes destas tendências sociais profundas, muitos investigadores dos fenómenos educativos face a um mundo caótico procuraram descobrir o sentido da educação nas biografias e narrativas pessoais dos professores. Partindo de uma visão mais ampla sobre os ciclos de vida, nomeadamente tendo em conta as contribuições da sociologia da educação, vários investigadores abordaram as vidas dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Admite-se que cada uma destas fases não é de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores. Entre os trabalhos mais significativos fazemos referência aos de Huberman (1989; 1992) e

---

<sup>6</sup> Fontes C., Documento *www*, Etapas da Vida de Professor – <http://educar.no.sapo.pt/PROFES1.htm#emergencia>

Garcia (1994), organizados segundo os três períodos tradicionais dos ciclos de vida dos professores: primeiros anos de carreira, meio da carreira e fim da carreira.

### ***i) Primeiros anos de carreira***

Garcia (1994) citando Sikes, afirma que entre os 21 e os 28 anos, o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. Preocupa-o de forma premente o domínio dos conteúdos. É a sua fase de socialização profissional. Huberman (1992), caracteriza os primeiros anos como de sobrevivência e descoberta, apontando desde logo, para a formação de duas atitudes face à profissão. Os que se situam mais na **sobrevivência** sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios, e nas diferenças entre os ideais e a realidade. Os outros, que assumem uma atitude de **descoberta**, manifestam de forma viva o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de uma corpo profissional. Em síntese a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma.

### ***ii) Meio da carreira***

Entre os 28 e os 33 anos, Garcia (1994) citando Sikes, diz que a carreira do professor entra numa fase de transição. É a fase de estabilidade para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos. Huberman afirma que, 4 a 6 anos depois do início da profissão, os professores entram numa fase de estabilização. De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude revelada pelos professores que se manifestam plenamente integrados nas escolas, mas também revelam um grande independência e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas.

Entre os 30 e os 40 anos, os professores estão cheios de energia física e intelectual, mostram-se preocupados com a sua afirmação profissional, através da melhoria da sua competência, mas também almejam por uma promoção. Huberman, ao contrário de Sikes, mostra que após 7 anos de ensino, os professores estão longe de encararem

o ensino todo da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes. Outros centram a sua acção na promoção profissional investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direcção ou cargos administrativos. Outros ainda entram numa fase de verdadeira angústia existencial submergidos pelo peso da rotina e das frustrações quotidianas.

Entre os 40 e os 55 anos, ainda e segundo Sikes, os professores atingem a fase de maturidade. Nas escolas é sobre eles que recai muitas das responsabilidades pelo seu funcionamento. Mas nem todos os professores encaram a situação da mesma forma. Uns aceitam estas responsabilidades com naturalidade, outros reagem amargurados e críticos do sistema. Para Huberman, neste período, o professor está sobretudo concentrado na procura de uma situação profissional estável. É um período em que os professores se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes. Mais uma vez uns assumem a actividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional. Desvalorizam a preocupação com a promoção profissional, para se centrarem na vida da escolar e na própria profissão docente, procurando desta forma desfrutar o melhor possível a sua profissão. Outros, pelo contrário, sentem-se como nunca amargurados com a sua vida profissional, estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Estes professores queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema.

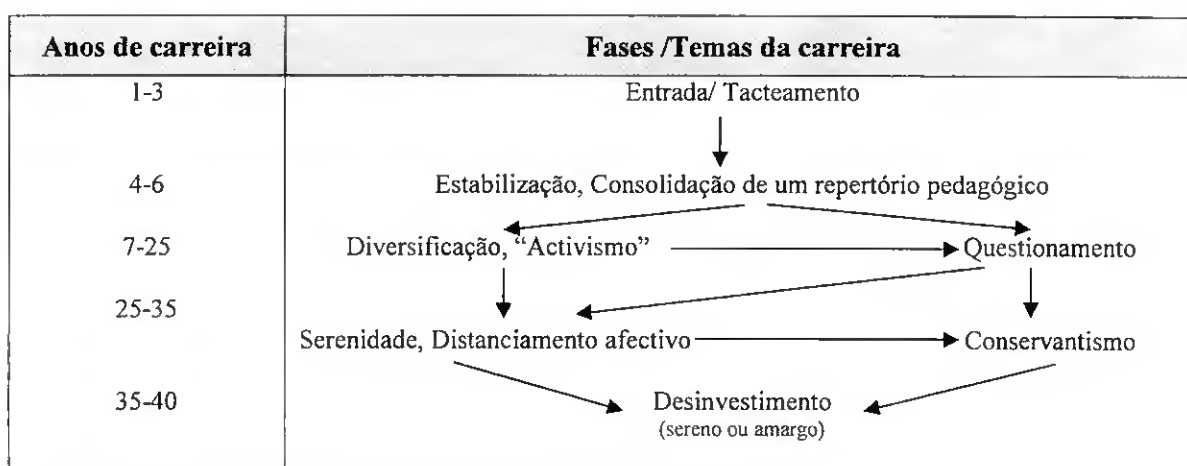
### ***iii) Fim da carreira***

Entre os 55 anos até à jubilação, os professores segundo Sikes, afrouxam a disciplina e as exigências para com os alunos. Huberman assinala que nesta fase é possível encontrar três tipos de atitudes, cristalizando três tipos de percursos profissionais anteriores: Os "positivos" prosseguem o seu alegre caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os "defensivos" que face às experiências passadas se mostram mais do que nunca pouco optimistas e generosos; os "desencantados", como o próprio nome indica, estão cansados e prontos a desancar todos os que encontram pela frente. Em suma, são diversas as formas de viver a profissão e os modos de a terminar, tudo parece depender do projecto de vida de cada um. Dos autores anteriormente referenciados, Huberman (1989, 1992, 2000, etc.), é dos mais

reconhecidos internacionalmente nesta matéria, e face à sua ampla perspectiva relativamente às fases da carreira entraremos em mais pormenores.

Na tradução portuguesa de parte do livro “*La vie des enseignants*” (1989) de 1992, Huberman apresenta-nos o esquema em que tenta descrever o percurso que os professores poderiam efectuar, e que é fruto da ampla revisão teórica por si efectuada.

Quadro n.º 2 – Fases da carreira docente segundo Huberman



(Fonte: Huberman, 1992)

Ao longo do seu estudo nunca, em momento algum, Huberman afirma que este modelo é linear, pelo contrário, é possível encontrar vários percursos-tipo em que, apesar da delimitação de séries ou tendências centrais, tal não significa que surjam sempre na mesma ordem e que todos os professores os experimentem todos.

Das pesquisas efectuadas a nível nacional, salientam-se os estudos de Cavaco (1992), Moita (1992, 2000) Fontoura (1992, 2000), Loureiro (1992, 1997) e Gonçalves (1992, 1990, 2000). Relativamente a este último, Gonçalves (1992), o mesmo pondera a interferência de vários factores no percurso de desenvolvimento, esquematizando a evolução da carreira do seguinte modo:

Quadro n.º 3 – Fases da carreira docente segundo Gonçalves. Itinerário - tipo.

Anos de experiência	Fases
1-4	O "INÍCIO" (Choque do real, descoberta)
5-7	ESTABILIDADE (Segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	DIVERGÊNCIA (+) (Empenhamto, entusiasmo)      DIVERGÊNCIA (-) (Descrença, rotina)
15-20/25	SERENIDADE (reflexão, satisfação pessoal)
25-40	RENOVAÇÃO DO INTERESSE (Renovação do entusiasmo)      DESENCANTO (Desinvestimento e saturação)

(Fonte: Gonçalves, 1992)

Este quadro assemelha-se ao apresentado por Huberman, começando a maior diferença a surgir a partir da terceira fase, em que os processos de divergência positiva ou negativa se começam a evidenciar por volta dos 15 anos de serviço, mais cedo do que no estudo de Huberman. Quanto à última fase, apesar de ter dois pólos possíveis, renovação do interesse e desencanto, aproxima-se do que Huberman definia como desinvestimento sereno ou amargo, estando a maior diferença, novamente, nos anos de carreira a que corresponderão.

Por opção metodológica seguiremos as fases/etapas (ciclos de vida) propostas por Huberman, como referenciais na construção do instrumento de medida das atitudes.

### 3. – Mudanças

#### 3.1. - Mudanças sociais e os sistemas de ensino

No contributo que Aguiar (2004) quis dar ao trabalho "*O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades*" o autor desenvolve, em torno dos processos de mudança nas sociedades, um conjunto de reflexões que importa sintetizar. Em sua opinião e nas condições actuais, o processo de mudança aparece muito intenso, obrigando a reformular hábitos e rotinas estabelecidos, porque perderam a sua eficácia e não são sustentáveis, isto é, não têm viabilidade em prazos

longos – e as questões da educação colocam-se, necessariamente, em perspectivas de prazos longos. Um dos factores inéditos do actual processo de modernização, é a manifestação da sua rapidez e irreversibilidade. Estas características são, em grande medida, resultado da revolução dos instrumentos e dos custos da comunicação (é o factor instrumental ou técnico do processo de mudança).

Ainda e sobre a dinâmica do contexto do processo de mudança, Aguiar (2004:20) afirma que nas sociedades onde não houver informação suficiente sobre o conteúdo e o sentido da mudança terão maior dificuldade em se adaptar a estas novas condições, optando antes por atitudes de resistência e de defesa dos estatutos adquiridos nas condições do passado, o que irá contribuir para a perda das oportunidades de afirmação competitiva bem como para o nível da formação permanente de competências profissionais que permitam a adaptação sintonizada com a rapidez das mudanças tecnológicas, competitivas e estratégicas.

A noção de sociedade educativa aparece, assim, como o complemento necessário à dinâmica do contexto em que existe o actual processo de mudança. Se não existirem estes dispositivos de tratamento organizado de informação disponível (que é o sentido mais lato da função educativa, que também é aquele que permanece válido quaisquer que sejam as circunstâncias e as mudanças) não será realista esperar que o esforço de adaptação possa ser feito através de acções e com base num suporte educativo que foi concebido para sociedades estáveis e para condições estratégicas muito diferentes das que existem já hoje – e que serão ainda mais exigentes no futuro. O que está em causa, segundo Aguiar (2004:29), é a transição de uma sociedade competitiva para uma sociedade educativa. Esta identidade entre sociedade competitiva e sociedade educativa, entre sociedade eficiente e sociedade de formação para a eficiência, que se encontra quando se reflecte sobre o processo de mudança actualmente em curso, justifica que se considerem outras relações, de identidade ou de contradição, que separam o passado do futuro que, como não podia deixar de ser, formam correntes e linhas de orientação diferentes no presente actual.

Em sua opinião, as sociedades actualmente desenvolvidas legitimaram-se como sociedades de segurança através da generalização do Estado Providência e, por isso mesmo, estão mal preparadas para enfrentar os desafios da sociedade de risco que nasce das dinâmicas de inovação e de procura da eficiência. No mesmo sentido, os sistemas educativos das sociedades de segurança concentram-se na produção de estatutos, válidos para toda a vida, e estão mal preparados para enfrentar as necessidades da actualização permanente dos conhecimentos (como condição de adaptação à novidade) e da amplitude da polivalência (como condição de defesa contra a variação das condições de acção e contra a alteração das condições estratégicas de sucesso).

O actual processo de mudança altera todas as condições de acção, dando origem a um novo contexto estratégico, onde as sociedades abertas competitivas são, na sua natureza, sociedades de risco. A mudança em causa põe em evidência o contraste entre sociedades fechadas e sociedades abertas, entre sociedades de segurança e sociedades de risco, entre sociedades de contrato social e sociedades de sustentabilidade ou, como refere o autor, entre sociedades do tipo “*Keynesiana*” para o tipo de sociedade “*Schumpeteriana*”. Apontemos algumas características destas sociedades.

Segundo Aguiar (2004) a sociedade “*Keynesiana*” apresenta quatro características essenciais:

- *Situações de pleno-emprego em economias nacionais relativamente fechadas, onde a política económica se centra na gestão da procura utilizando o Orçamento como instrumento anti-cíclico e a política social se desenvolve através de dispositivos de regulação baseados nas negociações de contratação colectiva, com os diferentes interesses sociais a utilizarem o Estado nacional como o factor de arbitragem em caso de conflitualidade persistente; os dispositivos do Estado Providência surgem com o prolongamento natural dos dispositivos do contrato social baseado na cobertura do risco em nome dos objectivos da sociedade do crescimento;*
- *Promoção de formas de consumo que possam sustentar um crescimento continuado dos diversos sectores da economia, generalizando as condições de consumo de massa, designadamente de segurança social e de apoio nas despesas sociais que permitam dispensar o recurso a aforro de precaução;*

- *Organização das relações económicas, sociais e internacionais na base do Estado nacional, que tem poderes de protecção e de regulação da mobilidade dos factores, estabelecendo sociedades delimitadas por fronteiras e cuja abertura obedece aos princípios gerais da negociação prévia e da reciprocidade;*
- *Modelo de economia mista, onde o Estado nacional tem o poder de corrigir os efeitos do mercado nacional através do planeamento indicativo ou através da intervenção de empresas controladas pelo Estado, de modo a orientar a evolução geral da economia nacional.*

O conjunto das características apontadas identificam um padrão de regulação eficaz e um forte dinamismo interno, mas pressupõe a diferenciação destas entidades nacionais para que os dispositivos de regulação possa operar. Foi este o modelo que presidiu ao longo período de crescimento do pós-guerra e que, de modo implícito ou explícito, ainda condiciona a formação das expectativas dos grupos sociais nas sociedades europeias. E foi também para este modelo que se conceberam os dispositivos de educação de massas, preparando os recursos humanos para o modo de produção fordista, com especializações sectoriais e com garantia de uma carreira profissional estável por toda a vida: a especialização não só é um valor inicial para a entrada na vida activa, como é um valor cumulativo gerado pela experiência profissional.

O modelo de sociedade “*Schumpeteriana*” apresenta características muito diferentes das anteriores, mas que se revelam mais próximas do que são as características do presente no actual contexto de mudança:

- *Promoção da flexibilidade e da inovação permanente em economias abertas, actuando do lado da oferta e sustentando as condições de competitividade nos espaços económicos relevantes. Já não se está perante mercados nacionais fechados, mas perante espaços económicos competitivos abertos. Para vencer nestes mercados é essencial atingir níveis de elevados de eficiência, porque o discriminante competitivo passa a ser o custo e a qualidade e já não há consumidores cativos ou mercados protegidos;*
- *Redefinição da esfera económica de modo a estabelecer as condições de competitividade através do capital de infra-estruturas e do capital social, condições essenciais para sustentar uma estratégia de oferta em mercados competitivos onde só têm sustentabilidade os que forem continuamente eficientes;*
- *Estabelecimento do modo de produção pós-fordista que não é repetitivo nem tem condições de protecção dos mercados, pelo que valoriza as condições de flexibilidade dos factores e a capacidade empresarial para gerir a inovação, generalizando-se a evidência do risco e revelando-se insustentáveis os dispositivos de garantia da segurança sem consideração do risco;*

- *É atribuído uma função estratégica aos papéis sociais e culturais que estão associados com a inovação, pois esses que preparam a sociedade para se adaptar com a rapidez a situações novas ou inesperadas;*
- *As políticas sociais não estão centradas na oferta de segurança do Estado Providência mas sim na preparação para enfrentar o risco, com investimento na formação profissional e na generalização da sociedade educativa (do welfare para o workfare), dentro do princípio geral de que a actualização de conhecimentos e a polivalência são as defesas mais eficazes para contextos económicos caracterizados pela globalização competitiva e pela dinâmica das inovações;*
- *As políticas e estruturas de regulação já não podem estar baseadas nos poderes de intervenção e de protecção dos Estados nacionais e são transferidas para redes de racionalização e de aplicação de recursos que operam na escala mundial.*

Deste modo é neste presente contexto de mudança que surgem as grandes dúvidas e dilemas das sociedades actuais. Contudo parece claro que esta conflitualidade de modelo de orientação não se poderá manter por muito tempo, haverá inevitável selecção dos que melhor se adaptarem às novas condições geradas pela mudança.

Ora na perspectiva actual, onde as sociedades estão confrontadas com os desafios e as incertezas da mudança, o modelo de desenvolvimento social parece apontar para o projecto de sociedade educativa.

De facto, a abertura das sociedades e a sua integração em espaços globais competitivos torna cada vez mais difícil a continuidade da gestão de privilégios e de protecções que estavam tradicionalmente associados ao patrimonialismo do Estado e que os responsáveis políticos administravam através das políticas distributivas e de forma de garantismo de direitos sociais, restritos ou generalizados.

Numa outra dimensão tornou-se evidente que as sociedades modernas que têm os seus processos de modernização e de desenvolvimento apoiados e protegidos pelas instituições do Estado nacional, a partir das quais estruturam os seus dispositivos sociais de garantia de segurança que cobrem percentagens elevadas das populações nacionais, estão sujeitas a riscos sério de evolução crítica no financiamento desses dispositivos de segurança social. Aquilo que com o Estado Providência foi um factor de promessa de segurança, um factor de estabilidade e de promoção de consumo tem os dias contados. Essas condições de validade mudaram e a promessa de segurança

deixou de poder estar baseada na solidariedade entre gerações porque implicaria um sacrifício sistemático das gerações mais novas, mais pequenas do que as gerações anteriores.

Perante esta evidência, é preciso reconquistar a segurança através da resposta organizada ao risco e isso implica, nas condições actuais, aumentar a eficiência de todos os recursos e, no caso específico dos recursos humanos, isso exige a sua formação permanente e a sua utilização em períodos de tempo tão longos quanto seja possível. A sociedade “schumpeteriana” e o modelo pós-fordista apela à existência da sociedade educativa e, por associação, o Estado Estratégico terá de ser também um Estado do Conhecimento. Se no modelo industrial o dispositivo educativo estava orientado para a padronização, no modelo pós-industrial, centrado no tratamento da informação, o dispositivo educativo deve estar orientado para a capacidade de adaptação a configurações diferentes – e é por isso que tem de ser um dispositivo permanente, cobrindo toda a população e mantendo sempre abertas as oportunidades para a reinserção no sistema educativo.

O papel da formação e difusão do conhecimento aparece como absolutamente central e envolvendo toda a sociedade. Os centros educativos como emissores e difusores do conhecimento já não se podem limitar a uma formação para integração num padrão de sociedade estabilizado, a um produtor de estatutos com validade vitalícia, mas sim assumir um papel estratégico, de formação de capacidade estratégica e uma fonte de poder estratégico, na gestão da mudança nas sociedades modernas. Torna-se imperativo manter a possibilidade de actualização de conhecimentos e de obtenção de novos estatutos educativos ao longo da vida.

Será também através do sistema educativo que se conseguirá aumentar o capital social de que as sociedades precisam para continuar os seus processos de modernização, mas também é indispensável para que possa ser valorizado o contributo de cada um. Assim sendo, é seguro considerar que as concepções e dispositivos actuais do sistema educativo que existem, serão profundamente

transformados, até porque o centro de inovações está nas tecnologias e nos tratamentos de informação, um factor vital para a organização da função educativa.

Com as novas tecnologias, os lugares só são relevantes se estiverem integrados em rede, mas isso só acontecerá se os recursos humanos locais tiverem a qualidade suficiente para operarem com esses instrumentos e para se relacionarem com os outros nós dessa rede. Também por esta via, o papel do sistema educativo é estrategicamente vital, pois ele estabelece a primeira de todas as redes, a rede educativa da formação, que assim aparece como base necessária para a formação e para a manutenção continuada de todas as outras redes.

Se quisermos fazer um contraste entre duas concepções do sistema educativo e dos seus dispositivos, que correspondem a épocas diferentes teríamos por um lado, um sistema educativo entendido como plataforma ou intermediação estável, circunscrito a um período etário e que se articula em três elementos: escola – estatuto - actividade para toda a vida. De outro lado está o sistema educativo entendido como plataforma de geometria variável, também articulando três elementos: escola permanente – estatuto polivalente – redes competitivas. Esta generalização da actividade educativa é, também a generalização da possibilidade de diferenciação, onde a flexibilidade e a polivalência se compensam de modo a garantir a valorização dos recursos humanos de cada sociedade e onde a competitividade ou o risco não têm de ser vividos como ameaças mas, pelo contrário, como uma evidência natural da condição humana e da realidade das sociedades.

### **3.2. – Mudanças sociais e função docente**

É do comumente aceite que a mudança acelerada do contexto social em que vivemos influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino. Nesta linha de pensamento Esteve, (1999) identifica vários factores de mudança que estão estritamente ligados ao sistema de ensino e que, paralelamente, atestam a complexidade da função docente.

Estes factores resumem as mudanças que mais recentemente ocorreram na área da educação como sejam: o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outros agentes de socialização; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre a educação; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; a mudança dos conteúdos curriculares; a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; as mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Assim, constata-se um *aumento das exigências em relação ao professor*. Ao professor é solicitado que saiba intervir muito para além da do âmbito estritamente cognitivo. Actualmente o professor deve reunir competências para intervir desde o âmbito pedagógico ao âmbito psicológico, passando pela educação ambiental, educação sexual, novas tecnologias de informação e tudo isto sem que nos últimos anos os programas de formação inicial de professores tenham sofrido transformações significativamente abrangentes de todas estas temáticas.

Paralelamente assistiu-se a uma *inibição educativa de outros agentes de socialização*. Referimo-nos à centralidade que a família tinha na dimensão socializadora e de transmissão de valores e que acabou por se repartir e deslocar para a escola sendo-lhe atribuída maiores responsabilidades educativas. Está na origem deste fenómeno a integração da mulher no mundo do trabalho cuja consequência, entre outras, se traduziu numa drástica redução do número de horas de convívio (socialização) entre os seus membros. Por outro lado veio a constatar-se um afastamento entre a família e a escola/professores.

O *desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola* que vieram colocar o maior desafio a profissionalidade docente. Não é mais possível sustentar a acção educativa na perspectiva centralista do docente enquanto “fonte única de informação”. Actualmente o docente enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo das novas fontes de informação que vão muito para

além do campo do audiovisual, devendo fazer particularmente uso das novas tecnologias da informação. Correia (1996:22) citando Lazar, refere que “a criança contemporânea que vive desde o nascimento sob a influência da informação visual, chega pouco a pouco, a uma visão do mundo na qual o imaginado se realiza através de técnicas criativas e na qual o real só é compreendido através de imagens”. Jesus (1998:25) enfatiza a mesma situação dizendo: “Actualmente o universo das possibilidades de aquisição de informações ocupa as vinte e quatro horas do dia, incluindo o acesso a bibliotecas, a programas de televisão e à Internet, constituindo a “síndrome de fadiga da informação”, ou a “obesidade informática”, um dos problemas que traduz a dificuldade em gerir o excesso de informação à disposição dos jovens”.

De facto a “criação” desta escola paralela é uma fonte de instabilidade, dado que permite aos alunos dominar uma série de conhecimentos que dantes eram fundamentalmente do foro do docente. Esta nova realidade obriga o docente a um esforço de actualização permanente sob pena de um desempenho profissional comprometido.

Outro factor que ocorre é a *ruptura do consenso social sobre a educação*. A massificação do ensino veio desfazer o consenso social em torno do ensino. A escola de hoje é um espaço multicultural, sendo os seus principais utentes, os alunos, também eles a expressão viva dos mais diversos modelos de socialização. Esta realidade obriga o docente a repensar a sua atitude do desempenho da sua função. Poderá ser exemplo a situação da emigração em Portugal ou a integração de distintas etnias na uniformizada escola portuguesa.

*O aumento das contradições no exercício da docência*, personificadas nas inúmeras reformas que, ao longo da sua carreira os docentes vão interpretando abdicando, por vezes, dos seus valores educativos de referência. O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de interpretar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos.

A interiorização da *mudança de expectativas em relação ao sistema educativo* consubstanciada na incerteza de que a qualificação proporcionada pela escola seria o garante de uma estabilidade profissional ou social. Tal fenómeno teve na origem a mudança de um ensino de elite para um ensino de massas. A competitividade pelos lugares veio a traduzir-se num fenómeno de desmotivação estudantil. Este fenómeno traduz-se forçosamente em adaptações das expectativas quer por parte dos alunos, como dos professores como também dos pais. No que se refere aos docentes este fenómeno constitui mais um desafio à sua profissionalidade.

No que se refere à *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*, o mesmo têm-se vindo a alterar sendo uma das causas o que anteriormente referimos. De uma maneira geral grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação social, e também alguns governantes chegam à conclusão linear de que os docentes como responsáveis directos do sistema de ensino são também eles os principais responsáveis por todos os fracassos e imperfeições que nele ocorrem. As causas do insucesso não passam mais pelas dificuldades aprendizagem e/ou de educação dos alunos ou mesmo pelas evidentes insuficiências do próprio sistema educativo, elas têm muito claramente um alvo, o docente.

A *menor valorização social do professor*, é outro fenómeno contemporâneo. Vítima dos sinais dos tempos em que o prestígio social é enfatizado em quem mais poder económico manifesta, os docentes outrora referências sociais pelo seu elevado status social e cultural vêem o seu reconhecimento social abalado, um pouco também pelos baixos salários auferidos. O preconceito social de que o exercício da função docente resulta da incapacidade de encontrar outra profissão melhor remunerada levou segundo Nóvoa (1991) ao abandono da própria profissão por muitos docentes, procurando uma promoção social noutros sectores. Na sequência desta linha de pensamento, Correia, (1996) citando Ranjard refere mesmo que “a profissão caminha para um estado cada vez mais frustrante e impraticável.”

A *mudança dos conteúdos curriculares*, fenómeno ao qual a evolução da ciência não é alheia, tem consequências visíveis. Ao docente coloca-se o problema da

transmissão do conhecimento actual, e o que a necessidade do investimento pessoal em torno do conhecimento é fundamental, o que em alguns casos pode afectar a própria confiança do docente não só no domínio da matéria a ensinar, como mesmo em relação à opção sobre o que é importante ensinar face a uma sociedade em constante transformação. Actualmente vivemos na escola portuguesa mais um processo de mudança educativa de que é exemplo o projecto de reorganização curricular do ensino básico, a revisão curricular do ensino secundário e o próprio modelo gestão em autonomia das escolas. Estas situações, por ventura, encontrariam solução na existência de um bom sistema de formação permanente dos professores de forma a garantir uma adequada compreensão dos novos objectivos curriculares bem como das reformas, evitando-se assim a desinformação e a insegurança que estes assumem perante as mudanças em causa.

*A escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.* Este é um fenómeno que se verifica hoje em dia dado que a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores, não se fizeram acompanhar de uma melhoria das condições laborais dos mesmos. A escassez ou ausência de recursos impossibilita os docentes de cumprirem programas e currículos com consequências na atitude dos docentes. A médio prazo estas situações provocam a inibição do docente, resultando mesmo em atitudes de cepticismo perante as novas reformas. Os professores questionam-se sobre se as reformas ora em marcha no nosso país terão condições para chegarem ao fim com sucesso.

Também é inquestionável que *as mudanças nas relações professor-aluno* se alteraram significativamente nos últimos anos. De facto, passou-se de uma situação onde o docente era uma referência de autoridade, tinha todos os direitos e, pelo contrário, o aluno só tinham deveres. Actualmente, os fenómenos de indisciplina grassam com uma impunidade frustrante para o docente. Silva, Nossa e Silvério (2000:175), a título de conclusão de um estudo refere “*Sem querer fazer profecia, acreditamos que a indisciplina na sala de aula tenderá a aumentar de forma exponencial, para além de que assumirá contornos insustentáveis. Efectivamente, se não houver uma reforma do sistema educativo que promova a reabilitação da*

*autoridade do professor na sala de aula, este será o futuro que nos espera: agressões físicas, armas de fogo, sequestros, destruição do património, narcotráfico, abuso de drogas ilícitas, ameaças e insultos.*” Também, nesta linha Estrela (1994:97) assinala que “a indisciplina a par com o insucesso escolar são os problemas mais graves que afectam a escola de hoje.” Este é também um fenómeno com o qual o docente terá que aprender a lidar.

Assiste-se, por fim, *a uma fragmentação do trabalho do professor*. Na verdade, numa época onde a especialização parece tomar lugar, a função docente é inundada de uma multiplicidade de tarefas que vão desde funções administrativas, ao planeamento, avaliação, reciclagem, orientação dos alunos, atendimento aos encarregados de educação, organização de actividades variadas e, até mesmo, vigilância nos recreios. Nesta dispersão, muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, não tanto por incompetência mas mais por incapacidade de cumprir um leque enorme de tarefas. A fragmentação do trabalho do docente surge pois, paradoxalmente, como um factor perturbador da qualidade do ensino.

Sintetizámos, deste modo e na opinião de Esteve (1999), os principais indicadores de mudança do nosso sistema de ensino, que estão relacionados com a função docente. Paralelamente são também estes os indicadores que se constituem como os principais problemas pendentes e que afectam os projectos de reforma, sobretudo no tocante à formação do professorado.

Sendo um dos objectos de estudo o conceito de atitude torna-se ainda significativo fazer referência ao estudo de Abraham (1987), citado por Esteve (1999:110). Assim, na opinião daquele autor, a atitude dos professores perante a mudança dos sistemas de ensino não diferem muito das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada, i.e., confrontam-se com uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser). As reacções daqui decorrentes poder-se-iam agrupar em quatro grandes tipos, Abraham (1987):

1. O grupo de professores que aceita a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. A sua atitude em relação à mudança é positiva, ainda que reconhecendo que deverão transformar a sua atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências. Este grupo considera que as novas reformas educativas podem responder a muitas das actuais deficiências do sistema de ensino e aceita a mudança como uma realidade objectiva, que se integra num esforço para encontrar respostas adequadas à presente situação.

2. Um segundo grupo de professores, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), tem atitudes de inibição. Conscientes de que não podem opor-se abertamente a uma ampla corrente de mudança, estão decididos a suportar o temporal, com o propósito oculto de continuar a fazer na sala de aula o que sempre tem feito. Não estão dispostos a mudarem e acalentam a esperança de chegar à reforma sem grandes sobressaltos. Muitos destes professores já acreditaram e já lutaram com entusiasmo por uma educação melhor. Mas estão fartos de promessas e sabem que, no fundo, tudo se decide no interior da sala de aula, num esforço individual que não é reconhecido. Como assinala Abraham, vão chegar à negação da realidade, devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo a distintos mecanismos de evasão, entre os quais a inibição e a rotinização da prática da prática docente, como meio de cortar a sua implicação pessoal com a docência.

3. Em terceiro lugar, há um grupo de professores que alimentam, face à mudança do sistema de ensino, sentimentos profundamente contraditórios: por um lado dão-se conta de que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social; mas, por outro, o seu desacordo ou cepticismo em relação à capacidade real de mudança fazem com que se mantenham reticentes. Em grupo, mantêm sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de actuação prática que resolvam o conflito entre os ideais e a realidade, adoptando uma conduta flutuante sobre a valoração da mudança do sistema de ensino. Mas, na maior parte dos casos, mostram-se cépticos a respeito da possibilidade de melhorar substancialmente o que fazem nas aulas.

4. Um quarto grupo tem medo da mudança. São os professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos. Olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a empreender acções para deter a mudança, que consideram preocupante. Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer. A comparação contínua entre a sua prática quotidiana e os ideais que desejariam alcançar levam-nos a esquemas de ansiedade; por vezes os professores reagem de forma hiperactiva, procurando compensar com o seu esforço individual os males endémicos do ensino. As manifestações depressivas surgem quando o professor chega ao menosprezo de si próprio, culpabilizando-se pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos.

### **3.3. - Condicionantes dos processos de mudança no sistema de ensino. Os agentes de ensino face à mudança**

Por muito fortes que sejam as indicações de que as sociedades modernas estão a entrar num ponto de viragem, não deixa de ser igualmente evidente, e com mais força ainda do ponto de vista da análise da prática dos agentes, que essas indicações de viragem encontram resistências efectivas por parte de um grande número de agentes do sistema educativo. Aguiar (2004:119) refere no seu trabalho/contributo para a obra já anteriormente referida – O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades, as dificuldades sentidas pelo Sistema Educativo Português na hora da mudança.

O autor sublinha que é no sistema educativo que se encontram as resistências mais fortes à mudança, quando deveria ser neste sistema que se esperaria encontrar o contributo mais importante para a orientação de uma mudança organizada da sociedade através da difusão do conhecimento, condição indispensável para a compreensão dos novos desafios.

A prática do sistema educativo, através das acções de cada um dos seus agentes, é muito mais influenciada pelos interesses específicos de cada um desses agentes do que pelas regras de racionalização, através do conhecimento, em cuja difusão eles participam. Nas próprias Escolas a vocação de transmissão e de produção do conhecimento não é defesa suficiente contar a necessidade de afirmação dos interesses, pessoais e de grupo dos seus agentes.

Neste sentido, a mudança organizada da sociedade através da difusão do conhecimento não é a evolução mais provável nas sociedades modernas, pois a interferência dos interesses tende, também nos centros de transmissão e de produção de conhecimentos, a gerar as condições para uma mudança conflitual: a mudança não poderá ser evitada, mas as resistências à mudança vão dar origem a uma série de conflitos entre os que consideram que ganham, resistindo, e os que optam por acelerar a mudança, ainda que também movidos pela interpretação do que consideram serem os seus interesses.

O sistema educativo é uma parte da sociedade, influenciada pelo mesmo tipo de tensões e de conflitos que existem na sociedade, mesmo que possa aspirar a desempenhar o papel de ser o sistema que difunde o conhecimento e que tem as condições para interpretar o sentido da evolução. Na prática, o efeito resultante deste paradoxo é que não haverá reformas organizadas do sistema educativo, do mesmo modo que não haverá mudança organizada da sociedade: o mesmo sistema que aspira a produzir a racionalização da sociedade está penetrado por redes de interesse e por objectivos específicos de grupos que lhe impedem uma efectiva transparência crítica sobre o seu próprio funcionamento e sobre os desvios que a dinâmica dos interesses nele introduz.

Para Aguiar (2004), a mudança acontece, porque o jogo dos interesses não tem potência suficiente para neutralizar o efeito dos factores de transmissão que são gerados na sociedade quando estes ultrapassam a possibilidade da reprodução integradora. Mas não acontece de forma organizada antes acontece como a reacção a uma acumulação de acidentes que vão ocorrendo no sistema educativo até que se torna evidente a necessidade dessa mudança – mas também esta ainda influenciada pela correlação de interesses que estiver definida quando se aceita reconhecer a inevitabilidade de introduzir alguma reforma. Ou seja, também esta não será uma reforma organizada e apenas baseada na racionalização dos objectivos e dos meios instrumentais, mas sim uma mistura de inovações e reproduções, que subsistirá, num equilíbrio instável, até que a evolução das condições force a uma nova reforma, que também será do mesmo tipo, com as mesmas motivações e as mesmas limitações.

As mudanças efectivas no sistema educativo não ocorrem sob a forma de reformas, e menos ainda sob a forma de reformas voluntárias. É obvio que isto não pode ser reconhecido pelos agentes do sistema educativo, tendo em conta a ambição da sua função abstracta de geração da racionalidade da sociedade sobre si mesma. Mas é essa a consequência inevitável do jogo dos agentes do sistema educativo e da conflitualidade de interesses. Professores, alunos, pais e administradores ou funcionários auxiliares, têm a dignidade de integrarem o sistema educativo, mas continuam a privilegiar os interesses pessoais nas suas acções e concepções.

Não é por acidente que as reformas do sistema educativo aparecem como a proposta de códigos estabelecidos no passado, mesmo que se apresentem como motivadas pela intenção razoável de corrigir os desvios detectados em relação a uma norma considerada superior. Este não tem de ser um vício conservador inerente aos reformadores, ele surge espontaneamente por efeito do sistema de interesses dos agentes que vão realizar essa reforma do sistema educativo. Se estes agentes não encontrarem a possibilidade de integrar os seus interesses no quadro da reforma do sistema educativo, a reforma fracassará. E também é por isso que uma reforma do sistema educativo, para ser operacional, tem de integrar os interesses dos agentes – uma exigência que, por si mesma, gera uma orientação conservadora na sua concepção.

Desta necessidade dá também conta Hargreaves, (1998:13) quando afirma que, normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios desejos de mudança dos professores.

Na opinião de Aguiar (2004), admite-se que, as mudanças acontecem no sistema educativo embora não sejam produzidas pelas reformas. Para ele, as mudanças acontecem pela “*força das coisas*”, pela alteração das circunstâncias – e só não acontecem com maior rapidez e com maior intensidade porque as propostas de reforma, ou os quadros legais que codificam os equilíbrios instáveis de interesses estabelecidos, funcionam como membranas de opacidade, como factores de resistência, em relação ao que é novo e que vai marcar o futuro. Em sua opinião essa “*força das coisas*” ou alteração das circunstâncias tornam evidente que:

- (...) *uma formação universitária actual tem um prazo de validade que não ultrapassa uma década – e, no entanto, o estatuto corporativo associado ao cumprimento das regras formais que conduzem à licenciatura não só tem validade para a vida inteira, como nada é feito para que as instalações universitárias sejam programadas e utilizadas em programas de formação permanente, formação pela vida inteira.*
- *A evolução da demografia vai desertificar as escolas e que o mercado educativo se vai deslocar para as idades mais avançadas, que necessitam de reciclagem – mas nada é feito para reconverter o sistema educativo a estas novas funções.*

- *O insucesso escolar nos programas tradicionais é o mais sério factor de exclusão nas sociedades modernas – e, apesar disso, o sistema educativo não se diversifica de modo a criar múltiplas oportunidades de reentrada no sistema educativo ao longo da vida.*
- *A qualidade e a dedicação do corpo docente são atributos essenciais da eficácia da função do sistema educativo – e, não obstante, a forma específica de contingentação dos corpos docentes em cada escola impede a entrada de professores qualificados que não pertençam à linha endógena dos que são formados no interior da escola, dentro do sistema de interesses estabelecidos ou que, por já lá estarem, estruturam a sua própria rede de interesses.*

*A força das coisas* torna tudo isto evidente, mas a eficácia da resistência também torna evidente a força dos interesses. Pretender estabelecer uma reforma do sistema educativo sem ter em conta a força dos interesses e sem dar a maior importância à força das coisas é o caminho mais directo para a reprodução dos códigos conservadores, dos códigos estabelecidos e estruturados na base das experiências, e dos privilégios, do passado.

Quando o sistema educativo tem como função social principal a produção de um estatuto corporativo com validade para a vida inteira e quando, por sua vez, este estatuto corporativo é, nas sociedades modernas, o mais potente diferenciador social, um gerador definitivo de desigualdade social, não se pode esperar que quem detém este tipo de poder definitivo possa conduzir processos de mudança que reduzam esse poder, que o banalizem, que o transformem de modo a que não seja um discriminador definitivo. O poder do sistema educativo na estratificação da sociedade é demasiado visível e relevante para que os seus agentes protagonistas possam ser os geradores e os condutores da sua própria mudança.

Perder esse poder, ou aceitar que ele se dilua com a multiplicação de oportunidades de integração no sistema educativo e de avaliação múltipla ao longo da vida é o que não será aceite nem pelos protagonistas do sistema (professores) nem pelos seleccionados (que assim pretendem preservar o estatuto corporativo que obtiveram). Cada seleccionado é um contribuinte activo para manter os excluídos nesse estatuto definitivo, sem o qual a sua selecção teria muito menos valor.

É por isso, sustenta o autor, que o sistema se reproduz a si mesmo, numa lógica de interesses que pouco têm a ver com a qualidade do conhecimento efectivo, e menos ainda, com o conhecimento activo, aquele que se actualiza ou se recicla ao longo da vida.

Enquanto este dispositivo se mantiver, o projecto da sociedade educativa não será realizável, porque o próprio sistema educativo que deveria gerar esse projecto está muito mais orientado para preservar o poder que lhe é atribuído pelo exercício da função selectiva. E se o sistema educativo não se reforma a si próprio, muito menos do interior de si próprio, terão de ser forças exteriores – a força das coisas ou, mais raramente, a visão política – quem tem de assumir a responsabilidade da transformação.

### **3.3.1. – A responsabilidade do poder político**

Também e enquanto factor responsável pela mudança, o poder político assume um papel de relevo pois é ele que tem o poder de decisão sobre o que deve ser a estrutura orçamental e, em especial, sobre o que deve ser a variação no tempo. Há uma indicação forte de que é no poder político que se concentra a maior capacidade de orientação da mudança, designadamente nos sistemas onde os sinais de mudança, a força das coisas, são mais evidentes.

Uma atitude de passividade por parte do poder político é, neste domínio e segundo Aguiar, a aceitação da inevitabilidade de um atraso crescente em relação às tendências de modernização existentes nas sociedades mais evoluídas, designadamente porque não há investimento nos agentes de modernização que poderiam existir no sistema educativo e, pelo contrário, estará a favorecer-se o reforço das posições dos agentes do sistema educativo que estão mais interessados na continuidade da estrutura existente.

Em sentido contrário, um poder político empenhado na modernização da sociedade não poderá deixar de identificar no sistema educativo a alavanca essencial para a

concretização desse projecto estratégico. Para tanto, precisa sempre da mobilização de recursos humanos qualificados e cujas competências (e interesses) se adequem a essa estratégia. Para ser eficaz na condução da política actual precisa de estabelecer a rede de intermediações que lhe permita configurar os comportamentos colectivos. Da estratégia política de modernização, para ser eficaz, faz parte a concepção e a implantação do que será esta rede de intermediações. E, nessa rede de intermediações, terá um papel de primeiro plano o sistema educativo, na medida em que o principal factor de estratificação social num contexto de relações competitivas é o conhecimento mas, também porque o alargamento do sistema educativo a toda a sociedade (a constituição da sociedade educativa, onde o desenvolvimento da vida activa pressupõe a passagem por sucessivas fases de reciclagem e de obtenção de novos créditos educativos) oferece a oportunidade de se configurar, através dele, os comportamentos sociais adequados a esse contexto de relações competitivas.

#### **3.4. – As reformas educativas e os factores de insucesso**

Na mesma linha de pensamento Vicente (2004) identifica outro conjunto de factores que se assumem como resistências à mudança educativa no sistema educativo português:

- Os ciclos conjunturais da política portuguesa que vêm decretando sucessivas reformas que não conseguem os fins desejados, pois é ao nível da implementação na prática quotidiana que o futuro das reformas se joga.
- A forma como a administração educativa tenta projectar, implementar e controlar o sistema educativo, através dos serviços centrais ou regionais esquecendo, no entanto, que existe um longo caminho e entramado hierárquico que separa a administração da sala de aula, espaço onde efectivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema. Essa distanciação é fruto de um vasto conjunto de filtros, constituídos por dificuldades de comunicação, pela ausência de lideranças, pela heterogeneidade de culturas,

por condicionalismos de vária ordem e, apesar de tudo, focos de autonomia, que amortecem e desviam todo o processo.

Deste modo, sustenta o autor, as reformas falham porque não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas.

Por outro lado, as reformas têm frequentemente criado nos profissionais uma boa dose de frustração e acumulação de uma certa fadiga, como consequência do discurso reformista da educação e da mera multiplicação de reformas educativas, ditadas por impulsos tecnocráticos. Os profissionais não se sentem sujeitos, mas objectos de experimentações sucessivas, o que acaba por criar anticorpos que os levam a encarar as reformas com superficialidade ou como modas sem grande propósito nem estratégia. Na prática, a cultura das escolas acaba por se manter inalterada, excepto nas questões processuais burocráticas em que estas fazem questão de cumprir e a inspecção de controlar.

De facto, para muitos autores *e.g.*, são essencialmente as pessoas (professores) que garantem o sucesso das reformas. Neste sentido Vilar, (1992) centra a sua opinião na importância que o clima organizacional das escolas assume nos processos de mudança e refere que as propostas no âmbito das reformas exigem a adopção de um conjunto de medidas estruturais e de funcionamento, que facilitem e/ou potenciem o seu desenvolvimento, na base do trabalho cooperativo dos protagonistas da sua implantação. Portanto, no âmbito da Reforma, é indispensável considerar a evidência das fórmulas organizativas do «ambiente escolar», sobretudo se pensarmos que o fim último da reforma é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Efectivamente, resulta evidente que as condições do «ambiente» escolar configuram sempre, de uma maneira ou outra, a forma como se planifica e desenvolve o currículo e, portanto, a forma como se ensina e aprende nas nossas escolas. Em suma, a (re)estruturação do marco organizativo das nossas escolas é condição ou estratégia essencial para o êxito da própria Reforma.

Grácio e Nadal, (2000) identificam também várias situações endémicas que se fazem sentir no Sistema Educativo Português e que em sua opinião impedem as mudanças e bloqueiam as reformas:

**i) Ao nível do ambiente e da sociedade:**

- Um ambiente cultural saturado de imagens e percorrido por uma informação caótica e destruturante em que se diluem as referências culturais e éticas.
- O desinteresse cultural generalizado e a despromoção das elites culturais;
- A pobreza, o desemprego, o analfabetismo, a iliteracia, a falta de qualificações e o baixo nível cultural de um largo sector da sociedade (eu diria da nossa comunidade educativa) perpetuam-se na ausência de motivações para as aprendizagens ao longo da vida e no desinteresse pela valorização própria e de outros (filhos);
- O baixo nível cultural do sector patronal não favorece a formação contínua dos próprios e dos seus empregados.
- A desvalorização social de muitas profissões, nomeadamente as técnicas e manuais, com reflexos na oferta e na procura de cursos tecnológicos e do ensino profissional;
- A pressão do imediatismo, do consumismo e do stress;

**ii) Ao nível do sistema educativo:**

- Uma concepção técnico-racionalista da educação e do ensino alheia à perspectiva cultural e predominantemente orientado para a progressão da vertente racional (o Homo-Sapiens) secundarizando a progressão das vertentes activas e formativas (o Homo-Faber) e expressivas (o Homo-Symbolicum).
- A disfuncionalidade de um modelo de educação e ensino desadaptado à realidade cultural que, nas suas tentativas reformistas, produz contradições graves entre políticas, objectivos, estratégias e medidas regulamentares;

- Uma concepção de ensino universitário pobre em pedagogias e em componentes de formação pré-profissional que, não estimulando a realização prática dos saberes e suas especializações, não corresponde às necessidades do mercado de emprego mais exigente e inovador.
- A desarticulação de programas de ensino com currículos sem progressão lógica, através de corpos de conteúdos extensos, dispersos e organizados segundo critérios enciclopedistas ou analíticos de especialização, sem correspondência com conhecimentos anteriormente adquiridos e competências desejáveis;
- A carência de avaliações sistemáticas a projectos e reformas e a generalização de experiências educativas sem avaliações rigorosas, ou redução do alcance das reformas quando os instrumentos de acompanhamento e avaliação ficam aquém do necessário.
- Uma concepção de reformas técnico/administrativas como medidas de poupança económica conducentes a situações perversas para o sistema educativo e para o ensino;
- O recurso a medidas reducionistas tendentes a facilitar o “sucesso” escolar que, sacrificando conteúdos básicos ou vertentes educativas estruturantes, prolongam a iliteracia e comprometem os alicerces para a mudança qualitativa da educação para todos;
- A importação de reformas importadas, ou voluntaristas, descontextualizadas, sem estratégias intermédias de adaptação e sem a criação previa de condições materiais e humanas;
- A não inclusão nos horários dos professores, do tempo para planificações, coordenação e avaliação conjunta;

- A falta de apoio ou excesso de intervenção do Ministério da Educação, no estabelecimento de acordos e parcerias com outras instituições para projectos de educação/formação;

**iii) Ao nível dos Docentes:**

- A desmotivação profissional dos docentes que, carecidos de meios e sem incentivos, descrêem da possibilidade operacional das reformas para as quais não vêm condições práticas de exequibilidade;

- A insegurança científica, técnica, cultural e pedagógica de grande número de professores que se traduz na relutância a inovações que não se enquadrem nos quadros de referência que da formação que receberam;

- A recusa de uma racionalização dos horários de permanência nas escolas em ordem a trabalhos de coordenação, avaliação e interdisciplinaridade;

- A recusa sindical da avaliação da prática pedagógica dos professores e da consequente premiação de boas práticas.

**3.5. – Factores potenciadores da mudança no sistema educativo**

Aguiar *et al.* (2004) defendem que para avançar no sentido da mudança dentro de uma estratégia de modernização, é preciso encontrar factores de aceleração que contribuam para mudar os comportamentos sociais. Apontam como factores potenciadores para a mudança no sistema educativo português o modelo de remunerações e a tecnologia da informação digital.

Na opinião destes autores o modelo de remunerações é o factor acelerador mais potente que se pode encontrar nas sociedades modernas. É por esta via que as sociedades modernas fazem a selecção entre comportamentos adequados (sustentáveis) e os comportamentos inadequados (insustentáveis). O modelo de

remuneração tradicional – estatutário, corporativo e incremental por escalões etários -, ainda por cima associado a um modelo de reconhecimento de competências rígido – categorias profissionais segmentadas, qualificação por repetição de rotinas e tendencialmente igualitário em função da medida do esforço e não do valor acrescentado – é o mais sério obstáculo à formação de comportamentos sustentáveis em contextos competitivos e é o mais sério desmotivador de um projecto estratégico de sociedade educativa, pela óbvia razão de que o que se ganha em créditos de formação não tem correspondência em benefícios profissionais no estatuto remuneratório.

O sistema remuneratório (actual) associado ao sistema educativo – dotado de uma estrutura de organização em carreiras – é visto como tendo um efeito perverso: Para Aguiar (2004:130) “Enquanto a gestão burocrática das carreiras tiver uma contrapartida remuneratória, patrimonial, superior ao que seria a gestão de competências crescentes e dos benefícios resultantes de valores acrescentados diferenciados, os sistemas organizados em função de carreiras de gestão burocrática não são reformáveis. Por amplificação, é a própria sociedade que não é reformável, na medida em que não é mobilizável em função de novos critérios de qualidade e de valorização dessa qualidade.” Por isso defende a alteração do modelo remuneratório indicando-o como o mais importante elemento de configuração de comportamentos sustentáveis.

Aliás, é justamente por esta via que a força das coisas (o outro gerador de mudança que opera quando o poder político opta por uma linha de passividade) tem vindo a fazer sentir a sua pressão transformadora: a extinção de funções profissionais e de empresas não sustentáveis, assim como o aprofundamento dos processos de exclusão, não são mais do que as demonstrações práticas da impossibilidade de se manter o modelo de remunerações tradicionais.

Face a estas condições, a responsabilidade do poder político está na exigência de tomar a iniciativa, em lugar de se limitar a registar – no aumento do desemprego e da reduzida produtividade dos produtos do seu sistema educativo – as evidências de insustentabilidade do actual modelo de remunerações. Ao assumir esta exigência, o

poder político abre uma oportunidade de utilizar o modelo de remunerações como factor promotor de outros tipos de comportamento – o que é, afinal, a razão de ser da remuneração, que não pode continuar a ser entendido como a tradução de um direito adquirido, pois só tem sentido se corresponder a um valor que seja sustentável no tempo.

Neste âmbito - mudança no sistema educativo e alteração organizada dos interesses que caracterizam o seu sistema de agentes -, o que importa sublinhar é que o novo modelo de remunerações deverá respeitar o critério de aumentar a remuneração dos que tiveram mais créditos educativos, mais qualificações, independentemente da função concreta que estão a exercer. Isto implica acabar com o princípio, não sustentável, de “vencimento igual para trabalho igual”, justamente porque as condições actuais de actividade não permitem manter a convenção de que há “trabalho igual”. Nas novas condições de actividade, persistir na imposição deste modelo remunerações equivale a conduzir as sociedades para um bloqueamento, do qual só poderá sair em movimento catastrófico.

Admite-se que esta não poderá ser uma medida política que possa ser utilizada isoladamente, desinserida da defesa política de uma estratégia de modernização. Mas é ao alterar o quadro tradicional em que os interesses corporativos se estabelecem, um factor de aceleração das mudanças, contendo a virtude especial de não conduzir a novos sistemas rígidos e insensíveis à necessidade de mudança continuada e à satisfação do critério da sustentabilidade. A alteração do actual modelo de remuneração no sentido de lhe adicionar componentes variáveis e periódicas é vista como uma condição essencial para que sejam premiadas a iniciativa, a valorização de competências e a capacidade para gerar valor acrescentado.

O segundo factor de aceleração da mudança, tal como referimos anteriormente, e que está associado à evolução tecnológica e inserido no capítulo da força das coisas é a tecnologia da informação digital.

Se a imprensa foi um excepcional multiplicador da leitura, a tecnologia da informação digital é um multiplicador excepcional do sistema educativo, tornando imediatamente realizável o que, sem esta inovação tecnológica, continuaria a ser uma utopia ou implicaria custos muito elevados para permitir que todos os elementos da sociedade tivessem assegurado o acesso regular a programas educativos de formação.

Com estas possibilidades tecnológicas o sistema educativo só não arranca para a sua transformação radical – no caso português, nem sequer começa a equacionar o que seria essa possibilidade – porque o peso do sistema de interesses associado à estrutura tradicional bloqueia essa evolução. Já não é uma questão de condições materiais e financeiras, é uma questão de rigidez e de auto-protecção dos interesses estabelecidos.

O mesmo Aguiar (2004) sustenta que os sistemas políticos e as sociedades estão confrontados com a necessidade de passarem da sua experiência centrada nos poderes proteccionistas das estruturas nacionais fechadas para o contexto novo onde as relações competitivas se decidem em sociedades abertas. A combinação do proteccionismo com as características de sociedades ou de estruturas fechadas, que merece a adesão de todos os interesses que foram formados nesse tipo de campo de acção, conduz a uma crise regressiva, no duplo sentido de não poder acompanhar a evolução e de ter de se refugiar numa atitude de isolamento em relação às tendências competitivas dominantes.

No outro extremo, em sociedade e estruturas abertas assumindo as exigências da competição, haverá a concentração dos elementos mais activos e mais qualificados dessa sociedade, mas que só poderão subsistir nessa atitude e nessa estratégia de modernização se um projecto de sociedade educativa assegurar as condições de produtividade generalizada, de produtividade da produtividade, não permitindo que o peso dos excluídos (e as necessidades de financiamento do seu mínimo vital ou das suas condições de protecção social) ponha em causa a sustentabilidade das suas iniciativas de modernização e das suas organizações competitivas.

Esta passagem do primeiro para o segundo extremo, do quadro tradicional (que conduz à regressão) para o quadro moderno (que conduz à sociedade educativa) não será fácil, pois como se sabe a partir da análise dos comportamentos dos grupos sociais confrontados com as pressões da mudança, a larga maioria dos elementos integrados nas sociedades modernas, na ordem dos 80%, não tem uma motivação suficiente para se confrontarem com as tendências de modernização. O peso das expectativas formadas nas condições do passado tende a ser muito superior à capacidade de motivação para assumir novos desafios, cujos contornos se conhecem mal e que, em qualquer caso põem em causa rotinas e interesses estabelecidos no contexto daquelas condições do passado.

Por isso, é razoável que se considere a possibilidade de concentrar os esforços na estabilização de um ponto intermédio entre dois extremos, que corresponderia a uma dualização da sociedade, dividida entre um estrato modernizado e um estrato tradicional, o primeiro integrando os que estão preparados para enfrentar os desafios da modernização, o segundo protegendo os que preferem manter-se na continuidade tradicional.

Se considerarmos aplicar esta perspectiva ao sistema educativo, de pouco serviria formar em níveis de excelência quando há outros (provavelmente muitos) que têm, e permanecem com, níveis de conhecimento rudimentares.

A opção por um sistema educativo que conduza a uma sociedade dualizada é ainda menos justificável do que seria a opção por um sistema educativo que conduzisse, de modo deliberado e consciente, a uma tendência de crise regressiva. É menos justificável porque os instrumentos tecnológicos disponíveis, quando utilizados num programa sistemático e continuado que fosse constituinte da sociedade educativa, têm a sua maior eficiência na recuperação e reconversão rápida dos que têm níveis de conhecimento menos evoluído. Optar deliberadamente por não utilizar estas novas potencialidades, só porque se continua a conceber o sistema educativo nas normas e padrões do passado, é um erro estratégico de extraordinárias consequências, pois o modelo da sociedade dualizada arrastará para a crise regressiva (ou para a emigração,

para os que não se resignarem a esse destino) mesmo os que tiverem atingido níveis de excelência na sua passagem pelo sistema educativo.

São estas características do campo problemático do sistema educativo que, uma vez mais, apontam para o papel essencial do poder político como configurador da sociedade: o que for realizado no sentido da mudança do sistema educativo fará parte das orientações políticas gerais da sociedade e não pode ser interpretado, ou não terá êxito, se não for colocado nesta perspectiva geral de mudança da sociedade. Neste sentido, a crise do sistema educativo (sinalizando a necessidade da sua mudança) é uma parte da crise mais geral das sociedades modernas e terá de fazer parte da sua resolução.

#### **4. – Contextos de mudança. Da escola actual à escola da reorganização curricular**

Tradicionalmente, o currículo do ensino básico em Portugal era coincidente com o “programa do ensino básico”.

*“Quando comecei a ensinar, recebi do director da Escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas de grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora...”*

*Roldão, (1999:11)*

Esta era uma preocupação central na escola portuguesa pois o normativo legal a isso obrigava. Este facto constituía uma dificuldade acrescida para algumas escolas pois a sua uniformidade não permitia às escolas a adaptação aos ritmos e características próprias de cada realidade escolar. Freitas, (2001:21) referindo-se ao currículo do ensino básico diz mesmo (...) “deve creditar-se ao Ministério da Educação a coragem de assumir que o problema central da educação está no currículo, o que teve

como consequência positiva dar-lhe uma visibilidade total e colocar, não só o vocábulo mas o melhor conceito a ele associado, no quotidiano dos professores.”

Em resposta a esta dificuldade surge o Dec. Lei 6/2001 de 18 de Janeiro que vem institucionalizar a liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. É assim permitida uma nova e ampla visão do currículo que integra o normal programa mas propõe-se uma maior flexibilidade na sua exploração, passando a ser possível a adaptação à realidade de cada grupo/turma. O currículo é sugerido como um conjunto de aprendizagens e competências (competências como saber em acção), integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 Outubro.

Segundo Roldão (1999), aos professores é solicitada uma nova forma de abordar o currículo, de fazer a gestão do currículo e, paralelamente é induzida a necessidade de uma nova profissionalidade. A esta nova profissionalidade devem estar subjacentes competências várias das quais salientamos, pela sua particularidade no contexto da reorganização curricular, a gestão flexível do currículo.

Na mesma linha de pensamento Lemos (2000), refere que o docente e o respectivo conselho de turma devem operacionalizar a reconstrução do currículo; a diferenciação do currículo; adequação do currículo e a construção curricular;

#### **4.1. – Reorganização curricular do ensino básico**

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro veio estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento do currículo nacional.

Conjuntamente com o referido Decreto foi publicado posteriormente o “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” que integra um conjunto de

competências gerais, as competências específicas para cada disciplina, o perfil de competências terminais e os tipos de experiências educativas que devem ser propiciadas aos alunos.

#### **4.1.1. – Estratégias de desenvolvimento do currículo**

Dando sentido à crescente autonomia das escolas (Dec-Lei 115-A / art.º 3.º) é estabelecido que o currículo nacional deve ser adequado ao contexto de cada escola através de novas práticas de gestão curricular.

A estratégia de concretização e desenvolvimento do currículo nacional deverá ser operacionalizada através de um Projecto Curricular de Escola (documento concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão) e desenvolvido em função do contexto de cada turma num Projecto Curricular de Turma (documento concebido e aprovado pelo conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos).

As aulas passam a ter 90' tendo por objectivo permitir uma maior diversificação de estratégias de aprendizagem.

#### **4.1.2. – Princípios orientadores da organização e gestão do currículo**

O artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, estabelece que a organização e a gestão do currículo se subordina aos seguintes princípios orientadores:

- coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- integração com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

- valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- racionalização de carga horária lectiva semanal dos alunos;
- reconhecimento da autonomia da escola/agrupamento no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com o recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- diversificação de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

#### **4.1.3. – Organização e gestão do currículo**

O capítulo II do citado Dec.-Lei define a organização e gestão do currículo sendo os aspectos mais importantes a salientar os seguintes:

Oferta de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) com as quais se pretende proporcionar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes. Para além destas a escola pode construir outros tipos de projectos e actividades educativa que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nomeadamente educação moral e religiosa, de frequência facultativa – Art.º 5.º.

São consideradas formações transdisciplinares: a educação para a cidadania; domínio da Língua Portuguesa, Valorização da Dimensão Humana do Trabalho e utilização das Tecnologias e Comunicação. A utilização das Tecnologias de Informação e

Comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio – Art.º 6.º.

A importância atribuída ao aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas traduz-se na aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo, de acordo com os recursos das escolas, uma língua estrangeira obrigatoriamente no 2.º ciclo que se prolonga no 3.º ciclo e a obrigatoriedade de uma segunda língua no 3.º ciclo – Art.º 7.º.

O ensino experimental das Ciências assume carácter de obrigatoriedade nas diferentes áreas e disciplinas.

A Língua Portuguesa surge como segunda língua para os alunos cuja língua materna não seja o português – Art.º 8.º.

É dada uma particular atenção ao desenvolvimento da educação artística, da educação para a cidadania e ao reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da Matemática. Também se preconiza que as escolas devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo nomeadamente nos domínios: desportivo; artístico; científico e tecnológico; ligação da escola com o meio; solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação – Art.º 9.º.

Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial. - Art.º 10.º.

Visando combater a exclusão e assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, a diversificação das ofertas curriculares é destinada a alunos que revelem insucesso escolar repetido e problemas de integração na comunidade escolar. A organização destas propostas é da responsabilidade das escolas, podendo estas conferir um certificado de qualificação profissional. – Art.º 11.º.

#### 4.1.4. – Currículo e avaliação

O presente Decreto-Lei no seu art.º 12.º faz igualmente referência à avaliação enquanto processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. O Despacho Normativo n.º 30/2001 de 22 de Junho, vem posteriormente regulamentar a avaliação neste ciclo de ensino e estabelecer duas modalidades: avaliação formativa e sumativa.

A avaliação formativa é a principal modalidade da avaliação do ensino básico, assumindo um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem. Inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

Abrantes, (2001) a propósito do currículo e da avaliação na reorganização curricular reafirma, o espírito da lei e salienta os princípios fundamentais a que a mesma deve obedecer:

- a consistência dos procedimentos de avaliação face aos objectivos curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas pelos alunos, o que requer a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma.
- a primazia da sua natureza formativa, devendo ela assumir um carácter positivo, identificando os aspectos em que as aprendizagens precisam ser

melhoradas e apontando modos de fazer, mas valorizando os interesses dos alunos e o que eles são capazes de fazer.

Nas disposições finais e transitórias, reconhecendo a mudança/ inovação que pressupõe a reorganização curricular é dada ênfase à necessária e adequada formação de professores em prol da implementação da mesma. Assim, aponta-se para a adequação da formação inicial, aos princípios orientadores da organização e gestão do currículo do ensino básico e, ao nível da formação contínua, deve a mesma ter em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades centradas nas escolas e nas práticas profissionais, e dar ainda particular atenção às áreas curriculares não disciplinares. Já ao nível da organização de acções especializadas de professores deve ser dada particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

##### **5. – O novo paradigma educacional colocado pela reorganização curricular**

Vicente (2004), desenvolve uma postura prospectiva favorável relativamente ao projecto de reorganização curricular.

Em sua opinião a reorganização curricular é entendida e na perspectiva do docente como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal com consequências claras no desenvolvimento (da qualidade) do ensino. Já para a escola e enquanto organização, a reorganização curricular potencia um espaço de transformação organizacional permitindo à escola transformar-se progressivamente numa organização inteligente i.e., numa escola em constante aprendizagem à medida que se torna cada vez mais autónoma.

Assim, para este autor, a reorganização curricular do ensino básico parece conter em si a génese da mudança para uma escola de qualidade configurando um novo paradigma educacional. As escolas surgem como entidades construtoras do seu currículo mantendo como referência um currículo nacional que garanta a

convergência de todo o sistema, pretende-se que as mesmas sejam realmente o centro da organização e construção do processo educativo adaptado a cada contexto local.

A avaliação passa a ter uma importância essencial como elemento regulador e orientador de todo o processo, assumindo um valor essencialmente formativo e inclusivo. A avaliação dos alunos deixa de avaliar conhecimentos para avaliar competências.

Reconhece-se contudo que não se pode esperar uma mudança profunda nas escolas pela simples publicação de um decreto. Cabe à administração central, regional e local, aos órgãos de gestão pedagógica e executiva das escolas e aos centros de formação de professores credibilizar e viabilizar o processo, através da disponibilização atempada de meios necessários, da formação e dinamização do envolvimento dos profissionais e consequentemente o reconhecimento do esforço exigido.

Face a estes novos desafios, que implicam profundas mudanças conceptuais e práticas, pode questionar-se se existe uma efectiva capacidade de assumir a descentralização e autonomia, quando a cultura das escolas era tradicionalmente baseada numa dependência de normativos que regulamentavam até à exaustão qualquer assunto ou procedimento.

Por outro lado, será que o nível de descentralização, os recursos cedidos às escolas serão suficientes ou será pela prática das escolas que estes meios poderão ser conquistados ao poder central?

Pese embora se admita que este processo de mudança deve ser assumido por toda a comunidade educativa, Vicente (2004:76) refere que “de uma coisa parece não haver dúvidas, o êxito da implementação da reorganização curricular dependerá, em última instância, do grau de envolvimento dos professores em todo este processo”.

Este envolvimento implica romper com hábitos e práticas rotineiras, valorizar a cultura de escola e o trabalho em equipa, em detrimento do individualismo docente que o modelo anterior de certo modo favorecia.

Outro aspecto *e.g.* apontado como determinante para o êxito da sua implementação ao nível de cada escola é também as lideranças.

Embora se admita que esta mudança é um processo lento, o que parece certo é que não chegou ainda aos professores e a sua qualidade parece não ser a mais desejada. Refiram-se os poucos exemplares dos documentos base que chegaram às escolas, em alguns casos pouco tempo antes de se iniciar o ano lectivo já com o novo modelo, o que, conjugado com a natural objecção dos professores à mudança, parece estarem reunidas as condições suficientes para a desmobilização dos docentes relativamente à reorganização curricular. A administração tem-se revelado pouco capaz de liderar o processo, mas, acreditando nas suas virtualidades, as escolas têm autonomia, capacidades e massa crítica necessárias para poder avançar, de acordo como o seu próprio ritmo.

A formação dos profissionais, pressuposto fundamental para o sucesso de qualquer processo de mudança, terá que ser contínua e de qualidade. Neste processo de reorganização curricular, tudo leva a crer que essa formação não virá do Ministério da Educação. Pelo contrário, parece que terá que ser encontrada com base na criatividade e autonomia das escolas. Assim sendo, a escola não se poderá fechar sobre si própria. É desejável uma permanente abertura e troca de experiências e saberes com outras escolas da região e do país, constituindo-se para isso em rede a mais ampla possível. Será nessa abertura a trocas de experiências que pode residir uma mais-valia resultante das sinergias geradas.

A reorganização curricular deve, assim ser entendida como um conjunto de instrumentos e processos que poderão contribuir para a construção de uma escola de qualidade.

A nível organizacional, têm que se criar hábitos e instrumentos que permitam fazer uma avaliação permanente dos processos de forma a adequá-los continuamente à missão da escola. A avaliação é um elemento-chave para a melhoria de qualquer processo e uma ferramenta das ferramentas básicas para a implementação da qualidade.

As mudanças que necessariamente terão que se operar nas escolas têm, como instrumento privilegiado de acção, a autonomia, assumida no sentido de uma co-responsabilização dos actores sociais no processo educativo. Não será possível desenvolver um processo educativo consequente sem que os pais, alunos, professores, técnicos de educação especial, psicólogos, auxiliares de acção educativa, assistentes administrativos, agentes da P.S.P. “Escola Segura” e demais elementos que constituem a comunidade educativa estejam de acordo relativamente aos papéis, conceitos, modos de actuar, metas a atingir, planeamento estratégico, etc.

O documento, por vezes estático, chamado Projecto Educativo de Escola, deve ser cada vez mais um documento dinâmico, estratégico e pró-activo, que deverá resultar de uma participação activa e de comprometimento de todos os membros da comunidade educativa. É da interacção deste com o currículo nacional, que nascerá o Projecto Curricular de Escola, referência fundamental para a elaboração do Projecto Curricular de Turma.

Se a primeira condição para iniciar a reorganização curricular é a assunção de um modelo de gestão flexível baseado na confiança, na liderança partilhada, na autonomia, na pró-actividade e abertura que facilite e promova a participação crítica de todos, a segunda condição será a de encontrar, entre todos os actores do processo educativo, uma visão comum que permita e garanta a assunção da missão escola.

Para Morgado (2001) são três os aspectos fundamentais para que se consiga corporizar uma efectiva flexibilização curricular nas escolas portuguesas:

- **(Re)constuir o currículo nas escolas:**

Sugere-se uma mudança da própria cultura escolar. “A flexibilização curricular deve ser entendida como um dos pressupostos das práticas democráticas na escola o que, por si só, implica que os professores deixem de ser meros implementadores de prescrições, requer uma alteração das regras que governam a vida da escola e uma mudança dos métodos de trabalho (...);

Citando Barroso (1998), refere que tal implica a passagem de uma cultura de subordinação para uma cultura de autonomia. Uma nova cultura institucional que passa simultaneamente pela capacidade e envolvimento dos professores e demais agentes educativos em todo o processo educativo, mas também pela vontade expressa da própria sociedade revalorizar o papel das escolas e de reabilitar socialmente a posição que o professor ocupa”.

- **(Re)contextualizar a formação de professores**

Face aos actuais desafios de mudança urge outra concepção de educação escolar básica. Tal passa pela exigência de uma outra formação inicial e continua dos docentes. Citando Leite, C. (1995), “ a escola só muda se tiver condições institucionais e materiais que viabilizem a mudança e se forem despoletados mecanismos de formação contínua que propicie esse mudança”, não devendo os professores ser responsabilizados por “não conseguirem sozinhos, implementar a “inovação” e produzirem a diversidade de respostas que frequentemente lhes são solicitadas”;

- **(Re)pensar o sistema de avaliação:**

Evitando que a “avaliação dos alunos seja tida como a avaliação do sistema”. Para tanto torna-se necessário “construir uma estrutura de progressão dos alunos, o que na opinião do autor, implica uma alteração da actual organização curricular no sentido de diluir o pendor das disciplinas e de evitar a fragmentação do conhecimento escolar, uma organização que procure uma profícua intercepção da componente nacional com as componentes regionais e locais do currículo. (...) a assunção de uma matriz curricular sensível à diferenciação e à diversidade. (...) só por caminhos diferentes, com ritmos diferentes, com ritmos distintos e através de propostas

diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas, Benavente, A. (1999).

## **6. – Fragilidades da reorganização curricular**

Da análise prospectiva dos fundamentos que a sustentam, constatamos que a reorganização curricular é entendida por muitos como a maior mudança jamais operada no sistema educativo português com evidentes ganhos quer ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que ao nível do desenvolvimento organizacional das próprias escolas. Contudo, o seu processo de implementação deixa transparecer fragilidades que a podem por em causa.

Morgado (2001), identifica um conjunto de características que sustentam a afirmação anterior. Entre outros aspectos salienta a centralidade da decisão educativa no Ministério da Educação, a ténue articulação e a escassez de práticas de colaboração entre os vários órgãos no interior das escolas e entre estas e outras instituições comunitárias, a falta de tradição e a carência de destrezas para o trabalho em equipa, aliadas às emergentes resistências pessoais dos professores, são o exemplo dos factores que têm obstaculizado a construção de projectos pelas escolas, resumindo-se estes à formalidade administrativa do cumprimento da obrigação.

A importância do trabalho em equipa na construção do projecto curricular assumido como factor decisivo para o êxito desta mudança mas, concomitantemente, reconhece-se a ténue articulação e a escassez de práticas de colaboração existente entre os vários órgãos no interior das escolas e entre estas e outras instituições comunitárias. O mesmo autor (2001:48) refere mesmo que, “a implementação e desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas é um processo que requer a predisposição dos professores para a participação e a mudança das suas práticas, exige que se assumam rupturas com esquemas e rotinas profundamente enraizadas no quotidiano educativo, obriga à assunção de responsabilidades nas tomadas de

decisão, necessita de tempo e de reflexão, mas sobretudo de aprender a trabalhar em equipa.”

Também a evidente e notória falta de formação específica dos mais directos intervenientes no processo de flexibilização curricular constitui-se como factor de inércia. Como referimos anteriormente, muito provavelmente, terão que ser as próprias escolas a promoverem a formação que entendem por necessária. Esta formação por sua vez não surge no tempo ideal nem tão pouco ajustada às necessidades de cada escola.

O factor humano dos profissionais de ensino é outro aspecto a ter em conta. A participação dos professores e as mudanças que se pretendem efectivar surgem, quase sempre como resultado de determinada estratégia política e de uma imposição burocrática do que, propriamente, como uma necessidade sentida pelos professores e pelas escolas. Deste modo só o tempo se encarregará de demonstrar se as alterações agora preconizadas se inserirão no quadro de um verdadeiro movimento nacional de mudança, com a conseqüente melhoria das práticas curriculares dos professores ou se, à semelhança do que tem acontecido em momentos de reforma anteriores, se limitará a aumentar o sofrimento, a angústia e a frustração dos professores e perpetuar a evidente contradição entre “o discurso e a sua negação prática”.

Nesta mesma linha de pensamento Morgado (2001) entende que o projecto agora generalizado se fundamenta numa outra concepção de escola e de educação escolar básico. Deste modo, carece de uma outra postura e de um maior envolvimento dos vários agentes educativos e necessita, sobretudo, de tempo – para observar, para reflectir, para discutir, para ajustar. Para que os professores consigam diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo é necessário que se apropriem dele, que o articulem e o ajustem a cada contexto específico, que se assumam como profissionais autónomos no processo de desenvolvimento curricular. Porém, não basta mudar os discursos, evidenciando a necessidade dos professores alterarem e (re)contextualizar em as suas práticas, para mudar o que quer que seja. Tais processos necessitam de condições e de tempo.

Nos últimos tempos a vida nas escolas tem sido marcada por acentuada inércia e alguma confusão resultantes de mudanças constantes, o que tem motivado comportamentos nem sempre consonantes com as prioridades educativas e curriculares estabelecidas e as expectativas sociais relativas à escola. Este fenómeno acaba por influenciar a forma como os docentes se vão posicionando face à mudança onde a descrença e a desconfianças ganham espaço. Embora o poder político tente envolver, pelo menos em termos de retórica, os diversos agentes educativos na operacionalização de uma transformação global do sistema de ensino, com a consequente reconceptualização da escola, o facto é que os professores continuam a revelar bastante insatisfação e uma acentuada resistência no que às «inovações» propostas e experiências iniciadas diz respeito.”

Na opinião de Morgado tal deve-se a três situações:

- primeiro: (...) a própria formação inicial. Um grande número de professores continua ainda a ser formado numa perspectiva *tyleriana* consubstanciada pela trilogia objectivos-actividades-avaliação, uma perspectiva que se baseia numa abordagem racionalista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas mas que é difícil de ultrapassar a vários níveis. (...) a formação inicial não tem merecido por parte dos responsáveis políticos os olhares de que necessitam....Por outro lado, formar educadores/professores hoje em dia implica a observação de critérios de qualidade que nem sempre todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir.
- segundo: (...) a gramática cultural da escola, as práticas visíveis e invisíveis são individualistas; não há tempo nem espaço para o diálogo entre professores. São socializados pela escola numa prática individualista. Por outro lado, a configuração arquitectónica da escola – salas de aula individuais, ausência de espaços polivalentes e abertos – e a organização curricular – disciplinarização – favorecem as práticas individualistas, dando corpo ao que *Fullan & Hargreaves* denominam por *isolamento físico* e *isolamento profissional*. (...) A colegialidade que existe é uma *colegialidade*

*artificial* e resulta de uma imposição administrativa que procura implementar projectos de reforma numa lógica *top-down* com o propósito de obter resultados previamente fixados como objectivos fixados, citando Hargreaves (1994) ”. Mas o maior paradoxo é que, na prática quotidiana o professor não tem precisado de abandonar esta postura individualista – nem para actuar como agente curricular nem para responder perante a Administração. Basta-lhe cumprir o que está superiormente determinado em termos de objectivos, actividades e avaliação. Aliás, esta postura iliba-o de conflitos na própria escola.”

- terceiro: (...) a formação continua. “Em termos de funcionamento da própria formação, constatam-se algumas dificuldades para os professores trabalharem em equipa. Os *círculos de estudos* ou *oficinas de formação* dificilmente funcionam de forma colegial, o que demonstra, em termos de trabalho de grupo, uma evidente falta de prática. As ofertas de formação, ... dos centros de formação das associações de escolas ou de outras instituições que trabalham na formação na área da escola, na grande maioria dos casos não respondem às necessidades de formação dos professores. O actual sistema de progressão na carreira docente acaba por impor uma corrida dos professores às acções de formação para a simples obtenção de créditos, em detrimento das suas verdadeiras necessidades de formação.

Ora o posicionamento dos docentes referente às aludidas propostas do Ministério da Educação só é estendível de ser ultrapassado se na opinião deste autor, for possível fazer apropriar os professores do sentido das medidas propostas pela administração central e lhes reconheçam alguma utilidade em termos do processo ensino-aprendizagem. Infelizmente, e por ambos os motivos, a realidade tem sido bem diferente. Existe um conjunto de imposições administrativas a que os professores têm estado obrigados mais recentemente – agrupamentos de escolas, departamentos curriculares, a própria autonomia das escolas... – e que, em vez de os galvanizar para a mudança, tem criado alguma descrença acerca do discurso político e levado muitos professores a terem atitudes de desinteresse e alheamento.

A avaliação das reformas educacionais é identificada também como outro dos problemas que tem tido uma influência decisiva no fracasso das mesmas. Segundo Estrela (1996), no que ao processo de desenvolvimento curricular diz respeito, o professor é visto como um pivot da avaliação. Sabe-o ele, sabem-no os alunos, sabe-o o sistema e sabe-o a sociedade! Embora a avaliação seja como um dos elementos centrais de todo o processo educativo, não foi ainda definido um sistema de avaliação consonante com o quadro de mudanças actual. O sistema em vigor não fornece dados sobre a evolução dos alunos de ano para ano, não dá garantias de que os critérios de avaliação sejam uniformes dentro das escolas e em termos de idades. O mais grave é que, a avaliação dos alunos tem sido a avaliação do próprio sistema educativo. Além disso, os responsáveis políticos têm acentuado a necessidade de controlos tradicionais, basicamente através de exames a nível nacional.”

Freitas, (2001:19) neste mesmo contexto de mudança e referindo-se à realidade da escola portuguesa diz (...) “entre outros factores que impedem uma reforma de obter resultados temos [os] de ordem material, como o existirem certas escolas degradadas, que ainda as há, e/ou com falta de equipamentos básicos; outros mais relacionados com as pessoas, como a menos boa preparação dos professores ou um menor investimento na sua qualidade de profissionais.” (...) os professores são profissionais que tendem a ser resilientes em relação a inovações perturbadoras de esquemas de actuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo de anos da prática lectiva. Não devia ser assim, mas é. Ora uma reforma muito ampla implica sempre desequilíbrios no sistema educativo, e esses desequilíbrios afectam sobretudo os professores. Por isso, o êxito de uma reforma dependerá, por completo, deles; e a não ser que tenha existido um trabalho prévio de formação e informação criterioso, as reformas têm pouca viabilidade de vingar.”

Do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, (Roldão *et al.*, 1997:9) lançado pelo DEB às escolas durante o ano lectivo 1996/97<sup>7</sup>, vieram a ser identificadas no Relatório final, as seguintes tendências e pontos críticos:

---

<sup>7</sup> Projecto cuja finalidade foi lançar o debate reflexivo sobre o currículo da educação básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas nas escolas portuguesas.

- a mudança da gestão curricular para um quadro de autonomia só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas, sob risco de resultar apenas numa mudança de discurso sem consequências na prática, em que o aparente consenso sobre os princípios da mudança não tenha correspondência na alteração dos hábitos e formas de trabalhar;
- a receptividade demonstrada perante este processo é indiciadora de uma disponibilidade para uma maior participação que não foi (no entanto) prática na tradição e na cultura do sistema educativo nem na experiência profissional da classe docente;
- a ausência dessa cultura de autonomia no sistema português tem de ser tida em conta na evolução futura, requerendo o desenvolvimento de mecanismos que constituam o quadro ecológico para uma prática de efectiva gestão das escolas e do currículo mais adequada e eficaz face às características específicas que as suas populações apresentam;
- os docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam como primeiro nível das suas prioridades e direitos (...) não tendo no passado tido protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas na execução de programas, tendem a situar as suas prioridades essencialmente nas condições de trabalho a que têm direito, e a focar as suas principais expectativas em soluções administrativas centrais, em factores externos e em mudanças de normativos legais;
- apesar de ser sido trabalhada nas escolas.... a questão da gestão flexível do currículo (...) não é ainda claro no terreno o sentido da mudança que se está a discutir, tendo-se produzido apenas um nível de sensibilização no sentido de flexibilizar o currículo....;

- é visível nas reflexões produzidas um certo sentido de contradição interna que corresponde ao estado do sistema educativo: por um lado, aceitam-se princípios mas, por outro, julga-se impossível intervir ou agir na prática (...);
- a mudança para um modo de gerir a educação e o currículo, centrado nas escolas, integrador de toda a acção curricular (disciplinar, não disciplinar, institucional, na comunidade, etc.) e praticado de forma contextualizada, só pode construir-se envolvendo cada vez mais os professores na responsabilidade pelas decisões que entendam adequadas, mas conferindo-lhe a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática;
- o envolvimento de outros interlocutores sociais em apreço – a gestão curricular centrada nas escolas e nos contextos, com um quadro nuclear de aprendizagens comuns a garantir – não teve muito significado no processo;

## **7. – Modelos organizacionais. O desenvolvimento organizacional**

### **7.1. – Organizações inteligentes. A instituição escolar como organização que aprende**

A abordagem do currículo pela escola, adaptando-o em função das suas especificidades contextuais e necessidades educativas dos seus alunos e que está subjacente ao projecto de reorganização curricular coloca novos desafios às escolas. Desde logo a capacidade da escola, com os seus actores, mas também da própria comunidade envolvente assumirem essa responsabilidade. Para gerir uma escola com autonomia, o actual modelo burocrático não serve. Não serve o gestor burocrata, não serve a estrutura funcionalista, nem servem os profissionais com cultura de “funcionários”. Torna-se necessária uma gestão pró-activa, mais inteligente, mais eficiente, Vicente (2004:78). Corroborando com o pensamento do autor, parece-nos que um dos aspectos importantes para a implementação da Reorganização Curricular será a adopção de um modelo de gestão flexível, baseado na confiança, na liderança partilhada, na pró-actividade e abertura que facilite e promova a participação crítica

de todos. A escola deverá ser uma “*organização que aprende*”, com capacidade de melhorar continuamente.

O modelo orgânico actual, com características piramidais, deverá dar lugar a uma estrutura orgânica flexível que orientará a sua actividade em função dos projectos a desenvolver, privilegiando-se as redes ou, no mínimo, a uma organização do tipo matricial.

É sobre a necessidade da reformulação dos modelos de gestão e administração das escolas e sobre as características do tipo de organizações referenciadas que reflectiremos em seguida.

O Desenvolvimento Organizacional (D.O.) é uma abordagem que pretende facilitar o crescimento e desenvolvimento das organizações, com uma orientação contingencial, a partir da Teoria das Relações Humanas. O conceito de D.O. está relacionado com os conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança e, de acordo com Vicente (2004), assume-se como uma ciência comportamental aplicada, que busca melhorar organizações através de esforços sistemáticos, planificados, a longo prazo, focalizados na cultura organizacional e nos seus processos sociais e humanos. O D. O. caracteriza-se por ser: um processo interactivo em marcha; uma forma da ciência do comportamento aplicada; uma estratégia de mudança normativa e reeducativa; considerar as organizações desde uma perspectiva sistémica; uma aproximação da mudança planificada e baseada em dados; estar baseado na experiência; enfatizar o estabelecimento de objectivos e a planificação e centra-se em equipas de trabalho;

French e Bell, citados por Vicente (2004) definem o Desenvolvimento Organizacional como o esforço de longo prazo apoiado pela alta direcção, no sentido de melhorar os processos de resolução de problemas de renovação organizacional, particularmente através de um eficaz e colaborativo diagnóstico e administração de cultura organizacional – com ênfase especial nas equipas formais de trabalho, equipas temporárias e cultura intergrupais – com a assistência de um

consultor/facilitador e a utilização da teoria e tecnologia das ciências comportamentais, incluindo acção e pesquisa.

O objectivo primordial deste tipo de *Desenvolvimento* consiste em mudar as pessoas, a natureza e a qualidade das suas relações dentro da organização. Coloca-se a ênfase na mudança da cultura da organização sendo que por cultura organizacional se entende o conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, intenções e relacionamentos sociais típicos de cada organização. Representa a maneira costumeira e tradicional de pensar e fazer as coisas e que são compartilhadas por todos os membros da organização. Noutras palavras, cultura organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da organização no dia-a-dia e que direccionam as suas acções para a realização dos objectivos organizacionais.

Sem grandes rigores teóricos podemos dizer que a mudança é a transição de uma situação para outra diferente ou a passagem de um estado para outro. Tal implica uma ruptura, transformação, perturbação e interrupção. Uma mudança radical, efectivamente, implica um corte, uma ruptura, um salto. Em alternativa à mudança radical, existe a possibilidade de uma mudança contínua, possível através da implementação de processos de melhoria contínua – Desenvolvimento Organizacional. Este processo de mudança baseia-se no modelo de Lewin, Chiavenato (2000), mais tarde desenvolvido por Schein e outros, e que é aplicável a pessoas, grupos e organizações. O modelo envolve três etapas: descongelamento, mudança e recongelamento, Fig. n.º 1.

Fig. n.º 1 – O processo de mudança segundo Lewin



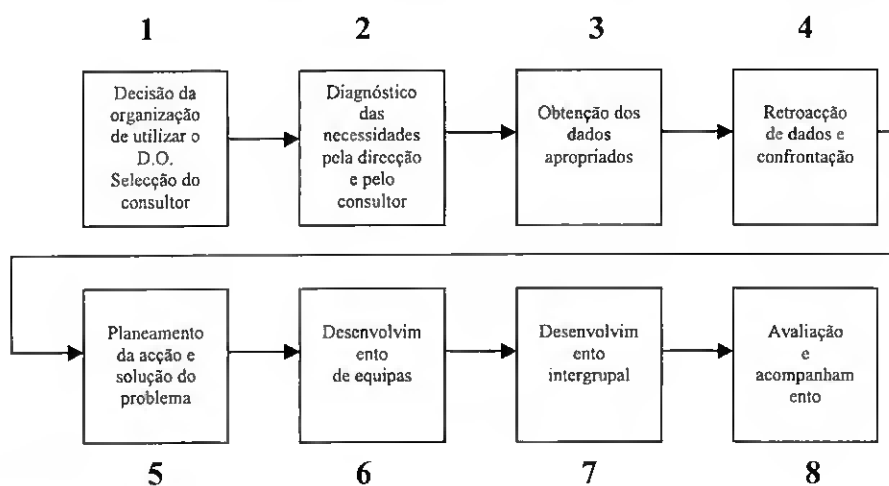
Fonte: Vicente (2004)

Ainda e de acordo com Vicente (2004) os pressupostos básicos do D.O. são: a constante e rápida mutação do ambiente; a necessidade de contínua adaptação; a interacção entre indivíduo e organização; a mudança organizacional planeada; a necessidade de participação e comprometimento; a melhoria da eficácia organizacional e do bem-estar da organização, que dependem da compreensão e aplicação dos conhecimentos sobre a natureza humana; a variedade de modelos e estratégias e uma resposta às mudanças.

Como características referenciais o D.O. tem: a focalização na organização e no todo; a orientação sistémica; ser agente de mudança; a resolução de problemas; a aprendizagem experimental; os processos de grupo e desenvolvimento de equipas; a retroacção; a orientação contingencial e o enfoque interactivo;

Este D.O. é um processo que se desenvolve por oito etapas, como se pode observar pela Fig. n.º 2.: Decisão da organização de utilizar o D.O.. Selecção do consultor; Diagnóstico das necessidades pela direcção e pelo consultor; Obtenção dos dados apropriados; Retroacção de dados e confrontação; Planeamento da acção e solução do problema; Desenvolvimento de equipas; Desenvolvimento intergrupar; Avaliação e acompanhamento.

**Fig. n.º 2 - As etapas do processo de Desenvolvimento Organizacional**



Fonte: Vicente (2004)

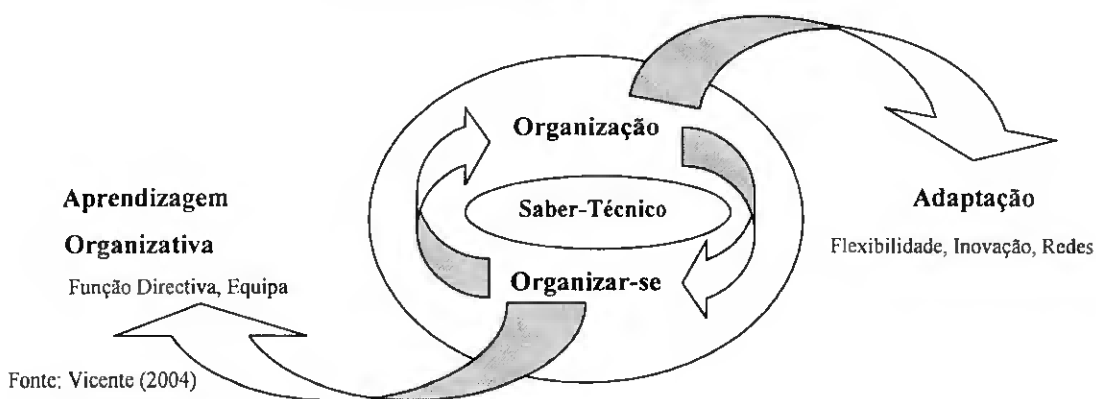
Cummings e Huse citados por Vicente (2004:30), agrupam as técnicas de intervenção de D.O. em quatro categorias: Intervenções a nível de processos humanos; Intervenções ao nível de gestão de recursos humanos; Intervenções tecno-estruturais; Intervenções estratégicas;

Os Níveis de Intervenção em D.O. são: Estratégia; Processos humanos; Tecno-estrutura; e Recursos-humanos;

Através de processos de melhoria que implicam: Mudança; Desenvolvimento; Comunicação; Redesenho.

Perante as características do mundo actual, em constante mudança, torna-se necessário que as organizações modifiquem a sua postura tradicional, que desenvolvam capacidades de adaptação e inovação como forma estratégica de garantirem a sua própria sobrevivência. Neste contexto, a função de organizar adquire novo significado relativamente à organização tradicional, deixando de constituir-se unicamente como controlo e manutenção das situações existentes. Organizar transforma-se num processo, o processo de “organizar-se”, organizar-se para gerir situações novas, imprevistas e imprevisíveis em direcção a futuro imaginado, *organizar-se* para sobreviver, Moreno, cit. por Vicente, (2004). Para o mesmo Moreno (1998) organizar-se é o processo capaz de se adaptar à situação cambiante da forma mais vantajosa, gerando melhores resultados, inovação e desenvolvimento profissional e pessoal dos actores organizativos.

Fig. n.º 3 – Organização / organizar-se



As organizações que assumem estas características são entendidas, de acordo com Vicente (2004:33) como: *learning organizations* ou em língua portuguesa, organizações em constante aprendizagem e organizações aprendentes. Elas são, assim, organizações abertas à aprendizagem e capazes de gerir o seu próprio processo de mudança.

Nesta mesma linha reflexiva, Senge (1990), refere o significado básico de organização inteligente: uma organização que aprende e continuamente expande a sua capacidade para criar o seu futuro. Para este autor, as *learning organizations*, têm as características seguintes:

- Existe uma visão compartilhada com a qual todos estão de acordo;
- As pessoas abandonam a sua velha maneira de pensar e as suas rotinas estandardizadas para resolver problemas ou para desempenharem as suas tarefas;
- Os membros são conscientes de que todos os processos, actividades, funções e interacções organizacionais com o ambiente formam parte de um sistema de inter-relações;
- As pessoas comunicam abertamente umas com as outras sem receio da crítica ou das sanções;
- As pessoas sublimam o seu interesse pessoal aos interesses departamentais para trabalhar juntos e alcançar a visão compartilhada da organização.

As razões pelas quais a aprendizagem organizacional ocorre estão relacionadas com a necessidade da organização se ajustar às mudanças ambientais.

Também Thurler (2004:161-163) situa a instituição escolar enquanto organização aprendente e refere ser, [a] “... *vía a través de la cual una institución puede propiciar o no el cambio, ya proceda del interior, es su capacidad para aprender de la experiencia, acumular recursos y construir competencias. Este tema enlaza, por una parte, con la idea de la institución como marco de la formación continua y del desarrollo personal y profesional de los docentes. Por otra parte, también hace referencia a una característica sistémica, que convierte a la institución educativa en*

*una organización que aprende en tanto que constituye la suma de los aprendizajes individuales de sus miembros”.*

Nesta perspectiva é dada particular importância à formação dos docentes, mas diferenciada daquilo que é a sua formação tradicional, e tal porque, se tem observado que os docentes aprendem a absorver e a neutralizar as concepções e práticas novas que lhes propõem os formadores ou as autoridades escolares para modernizar o sistema educativo. Assim aponta-se no sentido dos professores se apropriam da sua formação contínua (no sentido da auto-formação) e controlarem os contributos em função das suas necessidades e do estado das suas práticas. Recorre-se a uma forma de radicalização do princípio de orientação, segundo as necessidades reais dos profissionais, e busca-se uma coordenação estreita entre os momentos de formação em equipa e os momentos em que cada profissional tenta transportar as suas novas competências para a vida quotidiana da aula. Nesta linha de pensamento Thurler (2004), suscita a emergência de um novo tipo de profissionalidade e de organização institucional na escola referindo: (...) *asistimos a la aparición de un nuevo tipo de profesionalismo, que se caracteriza por la evolución de los valores y las prácticas de los maestros y maestras a favor de una relación más estrecha entre el desarrollo profesional y el desarrollo institucional.*

*Las transformaciones más significativas en la cultura profesional de los docentes son: la cultura del individualismo da paso a la cooperación; las aportaciones jerárquicas se sustituyen por el trabajo en equipo; la supervisión evoluciona hacia la presencia de mentores; los cursos de reciclaje pierden terreno a la popularidad del desarrollo profesional; en fin, la unión contractual negociada entre compañeros sostiene a las decisiones autoritarias.*

Concluído e enfatizando a importância da escola enquanto organização aprendente o mesmo autor refere ainda “...ningún cambio será duradero si la organización no es capaz, deliberadamente y por iniciativa propia, de aprender de la experiencia, de ajustar su proyecto, de revisar sus estrategias y de modificar sus prácticas, lo que la situará al mismo tiempo en las antípodas de la lógica burocrática. Para que la institución se convierta en una organización de aprendizaje, será necesario que aprenda a aprender.

Debruçando-se igualmente sobre o conceito de mudança sustentável na escola, a equipa do projecto europeu SOE2-CT97-20027, cujo objectivo é a criação de um modelo de desenvolvimento da qualidade na escola - *effective school improvement* - ESI (2000), aponta para aquilo que anteriormente já designamos como **organização inteligente** ou **organização em constante aprendizagem**.

O conceito de *effective school improvement* – ESI, é entendido como “uma mudança educativa planeada que promove não só resultados de aprendizagem dos alunos, como também a capacidade da escola para gerir a mudança”, ou seja, pode falar-se de “*melhoria eficaz da escola*” quando a escola é capaz de decidir e gerir os seus próprios processos de mudança e quando as melhorias deles decorrentes se evidenciam nos resultados dos alunos.

As conclusões dos estudos preliminares apontam os factores a seguir indicados:

Factores a nível do contexto - agentes externos envolvidos nos projectos de mudança; pressão exterior para desencadear a mudança; avaliação externa das escolas; descentralização das decisões (conteúdos, práticas de ensino);

Factores a nível da escola - atitude positiva face à mudança; cultura da escola, valores partilhados, visão de educação, missão; organização escolar facilitadora da mudança (tempo, etc...); liderança do director (ou de outros professores); instabilidade de pessoal; avaliação interna (avaliação de alunos e de professores); definição de objectivos (resultados dos alunos e/ou resultados intermédios); participação dos pais/comunidade em projectos de mudança; planeamento adequado dos processos de mudança; melhoria integrada do desenvolvimento global da escola; preparação para a mudança/tratar primeiro das questões mais salientes; complexidade/abrangência do projecto de mudança; ciclo auto-regulador da mudança; participação dos alunos nos processos de mudança;

Factores a nível da sala de aula/professor - motivação e envolvimento dos professores/participação nos processos de decisão; colaboração entre professores (na escola; entre-escolas); feed-back da acção do professor; formação de

professores/desenvolvimento do pessoal; implementação dos elementos essenciais do currículo/ inovações;

A melhoria eficaz das escolas passará pela abordagem tangencial ao nível do contexto, da escola e da sala de aula/professor.

Da pesquisa bibliográfica efectuada torna-se evidente que as escolas têm pela frente um enorme desafio para o qual não foram preparadas. É urgente o investimento numa formação de qualidade, num novo paradigma organizacional, na aplicação de novas técnicas de gestão onde o papel do consultor externo e o consultor interno poderão proporcionar uma inestimável ajuda.

#### **8. – Dos modelos organizacionais actuais à escola de qualidade**

Os resultados escolares dos alunos são influenciados e determinados por uma hipercomplexidade de factores entre os quais, Vicente (2004:137) citando Clímaco, evidencia: a aptidão dos alunos; o seu esforço individual; factores contextuais, nomeadamente o investimento das famílias; a qualidade do currículo; a qualidade do ensino; a qualidade da própria avaliação.

Se é verdade que a qualidade do currículo; do ensino e da avaliação são da responsabilidade da administração e gestão das escolas, o esforço individual dos alunos e o próprio investimento das famílias, pode, em grande medida ser determinado ou, no mínimo, influenciado pela dinâmica existente nas escolas. O único factor que fica assim fora da influência da escola é a aptidão dos alunos, o que não deixa de evidenciar o grau de importância que a escola pode assumir no sucesso dos alunos.

A escola pode, pois, acomodar-se à actual situação do ensino ou, pelo contrário, constituir-se como um motor de desenvolvimento do processo educativo e através de

uma forte liderança assente em boas práticas, inverter o quadro pouco animador do ensino português.

Vicente *et al.* (2004) afirma que esta possibilidade decorrerá, para além das políticas educativas adequadas, de um forte investimento ao nível da gestão local de cada escola, já que a boa gestão é uma característica evidente das melhores escolas. A administração educativa centralista e centralizada tem conseguido garantir uma qualidade mínima do sistema educativo, por via do investimento e do controlo a eventuais desvios à norma, recorrendo frequentemente a medidas administrativas tendentes a promover o sucesso escolar, ou seja, diminuir índices de retenções, sem que isto se reflecta necessariamente na qualidade e sucesso educativo de cada escola e de cada aluno.

Nesta perspectiva entendemos ser oportuno fazer uma breve referência àquilo que deve ser uma abordagem prospectiva da administração e gestão das escolas e que em nosso entender melhor serve o modelo de implementação do projecto referencial do nosso estudo – a reorganização curricular do ensino básico.

A gestão das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se em nosso entender como meios fundamentais de incrementar a qualidade do sistema educativo. Torna-se assim premente uma mudança paradigmática na gestão e administração que permita e potencia a passagem de uma “*escola da qualidade mínima garantida*” à “*escola de qualidade*”, Vicente (2004). Vejamos, segundo este autor, o que se entende por uma “*escola da qualidade mínima garantida*”, ou seja, pela escola actual. Esta escola, não se enquadrando nos padrões de qualidade europeus, consegue garantir uma qualidade mínima do sistema educativo, revelando-se capaz de evitar que o mesmo entre em ruptura. Sujeita a uma administração centralizada e a uma organização hierárquica tipicamente piramidal, Fig. n.º 4, baseada no modelo burocrático, normativo e de procedimentos vai, basicamente, permitindo aos alunos, a acumulação de conhecimentos e, por parte dos professores e demais técnicos, um desempenho meramente funcional. Relativamente ao seu modelo de gestão, assume-se uma

característica amadora, no qual desempenham um papel preponderante as qualidades e atributos pessoais do professor/gestor, bem como a sua experiência acumulada. O professor é transformado em gestor, desde que “democraticamente” assim seja decidido. A prática, o bom senso e, eventualmente, alguma “acção de formação” assegura-lhe os rudimentos básicos da gestão.

Figura n.º 4 – Organização piramidal



Fonte: Vicente (2004)

No quadro funcional da designada – *escola de qualidade mínima garantida* – encontramos, entre outras as seguintes práticas e/ou características de funcionamento:

- as escolas estão ao serviço da administração educativa, no sentido de cumprir os seus projectos educativos;
- a administração central distante do processo ensino/aprendizagem, dita as normas e procedimentos, que pretendem regulamentar até à exaustão todos os aspectos possíveis da vida das escolas;
- o processo de ensino aprendizagem é centrado nos saberes académicos;
- a administração e gestão do sistema e das escolas é essencialmente do tipo *reactivo*, isto é, as medidas são tomadas ao sabor das conjunturas, para remediar situações que poderiam, de uma forma *pró-activa* ter sido previstas e evitadas;
- toda a informação e formação são de carácter normativo e perfeitamente prescritas pela hierarquia, com vista a assegurar um normal funcionamento das escolas, dentro do sistema vigente de *ordem e certeza*;

- o modelo pressupõe que todos têm que cumprir as normas de um modo uniforme, existindo mecanismos de controlo, nomeadamente através dos serviços de inspecção, de forma a garantir que todas as escolas produzam um mínimo de qualidade;
- os currículos e programas nacionais terão que ser cumpridos uniforme e totalmente por todas as escolas, sendo obrigatoriamente registados os casos excepcionais em que tal cumprimento não tenha sido possível a algum professor;
- não há avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor, bem como do grau de aquisição das competências dos alunos;
- os recursos são estandardizados. Os edifícios são inadaptados a determinadas regiões geográficas e às necessidades locais, nomeadamente à investigação e trabalho de preparação de aulas por parte dos docentes ou a reuniões de grupos de trabalho. Os equipamentos fornecidos nem sempre estão de acordo com o interesse e necessidades das escolas;
- o orçamento mais ou menos standard não contempla a diferenciação e os eventuais projectos das escolas. Sendo rígida a forma de administração do orçamento, não se permite a sua adaptação à realidade de cada escola;
- a organização internas das escolas é também standard, desde a constituição das turmas ao desenvolvimento dos horários dos alunos e professores, distribuição e utilização de espaços, bem como aos demais aspectos organizativos. A estandardização impõe a constituição de turmas por critérios meramente administrativos ou economicistas, distantes dos critérios de natureza pedagógica;
- os quadros de pessoal docente e auxiliar nem sempre correspondem às necessidades da escola mantendo-se incoerentemente estáticos durante décadas e revelam-se anacrónicos mantendo alguns grupos de docência que na prática já nem existem;
- os órgãos de gestão, fazendo cumprir as normas superiormente determinadas, ficam extraordinariamente absorvidos em funções eminentemente burocráticas, respondendo a solicitações centrais, não exercendo uma efectiva

função directiva (*capacidades técnicas de planeamento, organização, liderança, coordenação e controlo*);

- os gestores mantêm o estabelecido, estão centrados na estrutura, estão convencidos que controlam, estão com o poder e pelo poder, têm uma visão a curto prazo, impõem disciplina, tratam a informação de uma forma específica e parcelar;
- há a tendência centralista de ter um elemento que preside aos três Conselhos (Executivo, Pedagógico e Administrativo), pretendendo controlar a totalidade dos aspectos de administração e gestão da escola. Não raras vezes, os conselhos pedagógicos são conseqüentemente transformados em passivos receptores de questões meramente burocráticas. Reproduz-se assim na escola, uma hierarquia acentuadamente piramidal e tendencialmente centralizada;
- os professores desenvolvem a sua actividade docente na sala de aula, espaço mais ou menos hermético, no qual verdadeiramente se joga o êxito ou o fracasso do processo ensino/aprendizagem. A aula funciona assim como uma caixa fechada, uma caixa negra;
- a actividade desenvolvida pelo professor tem essencialmente por base a sua formação inicial (faltando uma formação contínua de qualidade) bem como a sua interpretação pessoal dos planos de estudo ou programas e teorias de acção sobre o modo como os concretizar nas aulas. O professor é a autoridade na sala de aula e, apesar do pretenso controlo, é o gestor dos programas a desenvolver;
- considera-se que o professor, em virtude da sua formação académica e profissional, se encontra definitivamente na posse dos conhecimentos e habilidades necessárias à sua actividade docente ou de gestor de topo (Conselhos Executivo, Pedagógico e Administrativo) ou de gestor intermédio (Coordenador de Departamento, de Ciclo ou Ano e Director de Turma), não se investindo em formação contínua de qualidade. Abandona-se o professor à sua própria sorte;
- a administração educativa possui meios para manter o funcionamento do sistema e intervir em casos de possível ou previsível ruptura, mas não pode

assegurar uma alta qualidade de ensino, já que não possui instrumentos de efectiva liderança local, uma vez que não existe função directiva na escola;

O modelo caracterizado assegurou, aparentemente no passado, resultados eficazes numa escola que era selectiva. Estes resultados eram obtidos à custa do reduzido tamanho do sistema, da exclusão dos alunos com baixo aproveitamento o que permitia controlar o reduzido número de profissionais.

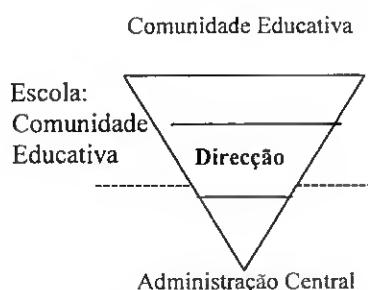
Na complexidade e processo de transformação em curso do mundo actual, e no qual a escola se insere, não parece ser este o modelo mais eficaz e que melhor sirva os interesses do sistema e dos seus actores. A transição para um modelo de *escola de qualidade* torna-se emergente para fazer face aos desafios latentes.

Essa escola na opinião de Vicente (2004:142) é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar, exceder as expectativas explícitas e implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Forma cidadãos activos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidades de aprendizagem permanentes de *aprender a ser*, de *aprender a aprender*, de *aprender a fazer*, de *aprender a estar* com os outros. Relativamente às aprendizagens e competências dos alunos, a escola de qualidade garante altos padrões de desempenho avaliados ao nível nacional e internacional. Para a concretização da escola de qualidade, a administração e gestão da actual escola de massas deverá apoiar-se na apropriação da autonomia nas escolas comprometidas e co-responsáveis pela criação das condições que garantam o sucesso dos alunos. Assim, para o mesmo autor, uma *escola de qualidade* deve ter características de as seguintes:

- toda a actividade escolar tem como enfoque o aluno;
- os programas e currículos são adequados ao contexto de cada escola e de cada turma;
- o processo ensino/aprendizagem, em conjunto com a avaliação pedagógica representam o núcleo essencial de todo o sistema educativo. Todos os restantes processos e recursos devem concorrer para o êxito deste núcleo;
- o processo educativo é centrado nos resultados dos alunos, no que respeita às competências que eles constroem;

- a Educação Básica é vista como o início de um processo de educação e aprendizagem ao longo da vida. Daqui a importância de promover a aprendizagem em permanência;
- é escola do conhecimento, mais do que escola que transmite conhecimentos, consciente do capital que o conhecimento representa;
- partir do eficiente esforço quantitativo de massificação e democratização no acesso ao ensino, feito nas últimas décadas, para um eficaz aumento contínuo da qualidade;
- toda a actividade educativa está centrada na escola. Será desenvolvida “a partir da escola como entidade institucional doadora de sentido aos esforços”<sup>8</sup>;
- a adopção de um modelo de excelência, enquanto referencial para melhoria contínua ou qualidade, que pode, no caso da administração educativa ou das escolas o pretenderem, ser complementado por mecanismos de certificação externa de qualidade;
- implementação de um sistema de avaliação da qualidade, baseado em auto-avaliação permanente dos processos e dos resultados e na avaliação externa;
- a administração educativa está ao serviço das escolas, ajudando-as a desenvolver o seu projecto educativo, com referenciais permanentes de qualidade. A administração educativa deverá definir as políticas, as grandes orientações e supervisionar o sistema. Inverte-se assim a pirâmide típica da escola da qualidade mínima garantida;

Figura n.º 5 – Pirâmide invertida



Fonte: Vicente (2004)

<sup>8</sup> - Miguel ZABALZA (1998), p: 278

- os professores, técnicos especializados em educação, são os protagonistas da acção e inovação e que podem e devem tomar decisões relativas à vida da escola, tradicionalmente tomadas pela administração central ou regional;
- a gestão e administração das escolas é feita com base na apropriação da autonomia. As escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente;
- uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim, o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança;
- assunção de uma direcção que defina valores e orientações, participada por toda a comunidade educativa, com capacidades técnicas de planeamento, organização, liderança, coordenação e *função directiva*;
- a gestão flexível, baseada em projectos, em factos e em processos, na confiança, na liderança partilhada, na autonomia, na pró-actividade e abertura, é fulcral para a construção de uma escola de qualidade;
- organização escolar flexível em função dos projectos a desenvolver, privilegiando-se as redes e, no mínimo, uma organização matricial;
- a prática sistemática e continuada da avaliação e auto-avaliação pedagógica e institucional é vista como um instrumento formativo e capaz de influenciar uma melhoria continua, numa escola aprendente e inteligente. O resultado da auto-avaliação institucional servirá, em última instância, como um elemento de avaliação externa da escola;
- o Projecto Educativo da Escola, visto como um projecto dinâmico que mobiliza continuamente a comunidade educativa em volta da Missão, Visão e Valores partilhados e de um plano estratégico assumido por todos;
- concretização de projectos de melhoria graduais anuais, como operacionalização do Projecto Educativo de Escola;

- escola como espaço de auto-realização, inovação e boas-práticas;
- investimento adequado em instalações e equipamentos;
- forte investimento nas pessoas, no seu desenvolvimento e envolvimento pessoal e profissional no reconhecimento do seu desempenho e empenho;
- formação contínua e continuada de todos os profissionais, que corresponda às suas necessidades e necessidades do sistema;
- sistema eficaz de comunicação, sem o qual todos os processos ficam comprometidos;
- abertura da escola ao meio e às práticas das outras escolas. Práticas permanente de Benchmarking<sup>9</sup>, beneficiando do saber e experiências dos outros;
- recurso a consultores externos, como contributo para a construção de uma escola de qualidade, permitindo aferi-la e melhorá-la;

A passagem da Escola de Qualidade Mínima Garantida a uma Escola com Garantia de Qualidade é então dependente da mudança de paradigma organizacional e de gestão. A organização terá de dar lugar ao *organizar*, à organização inteligente, que saiba lidar com o ambiente complexo em que a Estratégia é fundamental para assegurar os objectivos e a Liderança para garantir a motivação. O desenvolvimento organizativo (DO), associado a um sistema de qualidade, será, no entender de Vicente e também em nosso entender, a chave para a mudança de paradigma na administração e gestão sistema educativo, já que é indiscutível que o sucesso de qualquer organização está indissociavelmente ligado ao modo como é gerida.

Esta transição de uma *Escola de Qualidade Mínima Garantida* para uma Escola com Garantia de Qualidade, que deverá ser feita com base num forte e sério investimento em formação, necessitará da segurança suficiente para garantir um salto qualitativo e consequente adesão dos actores envolvidos.

---

<sup>9</sup> - a palavra *Benchmarking*, originária do idioma inglês, não tem tradução directa para o português. A definição mais usual para o conceito vem de Spendolini: *Benchmarking* é um processo contínuo para avaliar produtos e processos de trabalho de organizações que são reconhecidas como representantes das melhores práticas, com a finalidade de melhoria organizacional, (produtos e serviços prestados por outras organizações). Em <http://www.aidsalliance.org/apoioong/resources/0202092p00.pdf> define-se como uma metodologia utilizada por organizações para aperfeiçoar sua gestão mediante a realização sistemática de levantamentos e análises de práticas, processos, produtos e serviços prestados por outras organizações. O processo de benchmarking gera informações importantes para que as organizações conheçam diferentes formas de lidar com situações e problemas semelhantes e, desta forma, contribui para que as mesmas possam aperfeiçoar seus próprios processos de trabalho.

## **9. – A emergência de novos perfis profissionais face ao paradigma do processo de reorganização curricular**

São vários os autores que prospectivam a necessidade de eleger a profissionalidade dos docentes como factor determinante das mudanças desejáveis e em curso, e que nós centramos na Reorganização Curricular. Numa escola que se quer autónoma só têm sentido profissionais autónomos o que requer recentralização do papel do docente na escola. O professor não pode continuar, por exigência da expectativa social, a ser a resposta para todos os males da sociedade. Este voltar para dentro do ensino passará, forçosamente, pelo desenvolvimento de respostas políticas exteriores à escola. Esta perspectiva exige um novo papel ao professor, um novo perfil docente, conforme refere Campos (2004). Do profissional de ensino uniforme transmissivo e expositivo devemos caminhar para um profissional de ensino diferenciado, interactivo e centrado nos alunos. O desempenho da profissão exige, cada vez mais, a capacidade/competência para a organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem onde as novas tecnologias jogam um papel fundamental.

Do especialista de uma disciplina, agindo individualmente, torna-se necessário caminhar para o professor membro de uma equipa responsável pela gestão local de um currículo. A inadequação do processo de ensino centrado na soma de unidades autónomas que constituem as disciplinas assim o exige.

A contextualização do processo de ensino deixa antever a necessidade de escolas autónomas o que pressupõe a atribuição e o assumir de responsabilidades. Nestas escolas autónomas, responsabilizadas pela prossecução de metas, e já não pelo cumprimento de orientações relativas ao processo, a direcção pedagógica centrada nos resultados da aprendizagem constituirá a prioridade da direcção das escolas, à qual estará submetida a disponibilização de recursos humanos, financeiros e materiais. Tal significa que os professores terão de redefinir o seu papel. De executores de decisões externas à escola, passarão a decisores e gestores do desenvolvimento curricular local.

É aqui que emerge claramente a dimensão profissional da actividade docente – ou seja a necessidade de uma nova profissionalidade – em detrimento das dimensões de funcionário ou de técnico. A exigência de profissionalidade coloca a necessidade de uma monitorização permanente ao longo da sua actividade profissional. Ao papel do professor é exigido não só autonomia no seu desempenho, mas também o recurso e a construção de saberes – desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional e pessoal acenta num vector fundamental que é a formação (inicial e contínua). A formação, conducente a desenvolvimento profissional e pessoal, terá forçosamente consequências ao nível do desenvolvimento da escola (organizacional) e do ensino (de qualidade).

Relativamente à importância da formação são vários os autores que salientam o seu papel na construção de uma nova profissionalidade, particularmente no que se refere à problemática da exigência de professores reflexivos para fazer face aos novos modelos/reformas educativas em curso. Nóvoa (1989:69) refere-se à emergência de um novo tipo de paradigma de formação. (...). Entre uma abordagem formativa “técnicoprofissional” que - estimula uma reflexão pessoal, o exame crítico e o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros professores - e uma abordagem “crítico-reflexiva”, - que valoriza os aspectos instrumentais, as referências didácticas e metodológicas, as experiências práticas de simulação de actividades de ensino-aprendizagem e o treino das competências futuras dos professores, - o autor entende que se deve valorizar esta última em virtude dela fornecer aos professores os meios para o desenvolvimento de uma reflexão pessoal e os instrumentos para a prática de uma (auto)-formação participada. Nesta perspectiva entende que as escolas deveriam funcionar como lugares de formação, numa perspectiva de autonomia e de transformação da própria instituição escolar; na perspectiva de um outro estatuto para a profissão docente que facilite uma dinamização da formação contínua tendo como centro a instituição escolar e baseada na construção de projectos educativos alicerçados numa reflexão sobre o professor como pessoa e como profissional; na perspectiva do lançamento de projectos de investigação educacional que provoquem mudanças reais na realidade escolar; na perspectiva da mobilização de outros actores educativos em torno de projectos

centrados nos estabelecimentos de ensino. A escola surge assim como o núcleo ou unidade referencial de mudança e/ou inovação.

A partir da realidade concreta do acto educativo o docente numa atitude de autonomia, numa postura critico-reflexiva sobre a sua prática bem como sobre as necessidades dos seus alunos e da sua escola promove o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido Nóvoa (1991 e 1992) refere que a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos num quadro de desenvolvimento pessoal e profissional que deve ser equacionado no contexto de um desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares, segundo uma “perspectiva ecológica” de mudança interactiva dos profissionais e dos seus contextos”.

Outros autores, colocando de igual modo o enfoque na formação (inicial), vão mais longe tornando extensível a problemática à abordagem do sistema de teorias e crenças dos professores. Para Liston & Zeichner (1993, cit. por Braga, 2001), consideram que para que nas escolas se desenvolva uma prática reflexiva competente, é preciso mudar as condições em que se desenvolve a escolarização e a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito à consciencialização dos professores das suas próprias crenças. Clark & Peterson (e.g. 1986, cit. por Braga, 2001) vêem o professor como um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças, pelo que os seus pensamentos giram e orientam a sua conduta, fazendo dele alguém que constantemente constrói, elabora e comprova as suas teorias. Também Estrela (1997:15) defende que um bom técnico também reflecte, não se limitando a aplicar receitas, antes retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão sobre ela.

Alves (1997), reflectindo acerca do professor baseados na prática reflexiva, conclui que esta perspectiva pressupõe a valorização da reflexão do professor sobre a sua experiência pessoal, na assunção de que o saber que decorre da experiência dos outros é empobrecedor e ilusório.

Nóvoa (1995:9) diz que, não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la (...).

Sobre a necessidade de alterar o quadro teórico em que a formação de professores assenta, Alarcão (1996:96) afirma, a propósito da possibilidade de ser reflexivo: “é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar” Na mesma linha Gimeno (1995:89) defende que “o ensino como actividade racional ou reflexiva [...] é uma prática utópica a que se aspira. Identifica depois os obstáculos possíveis a essa prática: *i) limites da capacidade humana de conceptualizar as informações da prática; ii) dificuldades em detectar, no ensino, regularidades susceptíveis de investigação; iii) desvalorização das competências reflexivas na formação: “as lógicas de socialização profissional são adquiridas, principalmente, no período de formação e durante o trabalho escolar, isto é, durante períodos nos quais não se presta atenção à condição reflexiva que o ensino exige (idem, ibidem); iv) falta de comunicação e partilha entre os professores; v) falta de estatuto académico da formação inicial: “o sistema de formação inicial não possui um estatuto académico adequado ao exercício de uma função de crítica e de investigação” (idem, ibidem:89).*

O perfil do professor requerido para as mudanças educativas em curso, aponta para um professor reflexivo, capaz de analisar o seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais, que lhe permitem a “*maîtrise d’un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui donneront au futur enseignant un regard non naïf sur les situation de classe*” (Develay, 1994:47). Ou ainda, como refere Alonso, (2001), alguém aberto ao desenvolvimento profissional através de processos de investigação, experimentação e reflexão que a gestão do projecto [Educativo; Curricular de Escola; Curricular de Turma], lhes colocou, num contexto de colegialidade e colaboração em modalidades diversas de formação.

A par de outras dimensões para a mudança, tais como a organizacional da escola importa compreender melhor o tipo de acção educativa do professor reflexivo. Assim, Braga, (2001:24), citando Roth identifica a partir de uma vasta pesquisa na literatura da especialidade, as características que aparecem como o perfil do professor reflexivo: *i) perguntam o quê, por quê, e como se fazem as coisas, em relação a si*

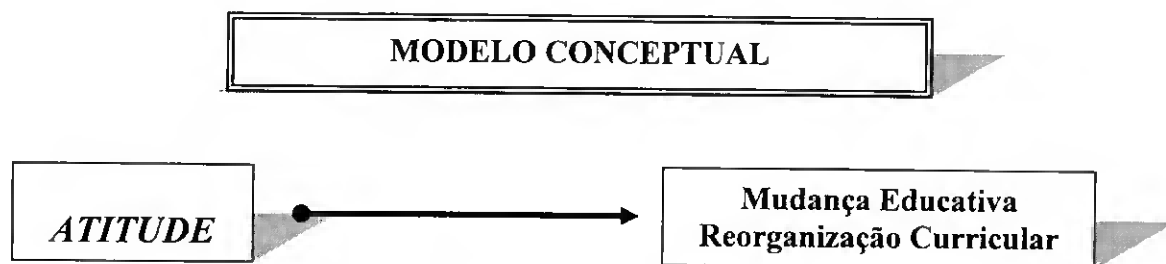
*próprios e aos outros; ii) usam a indagação como forma de aprendizagem; iii) só emitem juízos sobre dados suficientes; iv) procuram alternativas; v) mantêm uma mente aberta; vi) comparam e confrontam; vii) procuram a fundamentação teórica do que fazem; viii) aceitam diferentes perspectivas; ix) identificam e confrontam os pressupostos próprios e dos outros; x) experimentam; xi) são curiosos em relação aos pontos de vista dos outros; xii) adaptam-se à instabilidade e à mudança; xiii) funcionam em situação de incerteza, complexidade e variedade; xiv) formulam hipóteses; xv) têm em conta as possíveis consequências das suas acções; xvi) sintetizam e confrontam dados; xvii) procuram, identificam e resolvem problemas; xviii) analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto; xix) avaliam o que funcionou e porquê; xx) utilizam modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação; xxi) tomam decisões na prática.*

## CAPITULO III - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

### 1. - Da identificação da área problemática ao modelo teórico

Identificada que ficou a problemática do nosso estudo passámos à definição do nosso Modelo Conceptual que fica assim balizado por duas vertentes estruturantes, em torno das quais se irá organizar a lógica global e parametrizadora da investigação a desenvolver: **ATITUDES** e **MUDANÇA EDUCATIVA**.

Fig. n.º 6 – Modelo Conceptual



A partir da definição do modelo conceptual estruturámos a questão inicial, tendo para o efeito em consideração a opinião de Quivy (1998:44),

“ a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida. Com esta pergunta o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura elucidar e compreender melhor de partida.”.

Assim formulámos como questão de partida a seguinte proposição:

**“Será que a atitude dos docentes (*face ao objecto concreto – a mudança*) influencia a predisposição para a mudança educacional, com evidência específica na reorganização curricular (*objecto concreto desta investigação*)?”**

Ainda e segundo Quivy (2003:35), procurámos que a questão anteriormente formulada obedecesse a três critérios: clareza, exequibilidade e pertinência.

Simultaneamente pretendemos com a questão focalizar o propósito que orientará o nosso estudo.

### **1. 1. - Tipologia de observação utilizada**

Segundo De Ketele (1980:27, cit. por Damas, 1985, p:27) “(...) observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”.

No nosso estudo e em função da problemática e objectivos já identificados, foi elaborado o seguinte Modelo Explicativo Teórico, Fig. n.º 7:

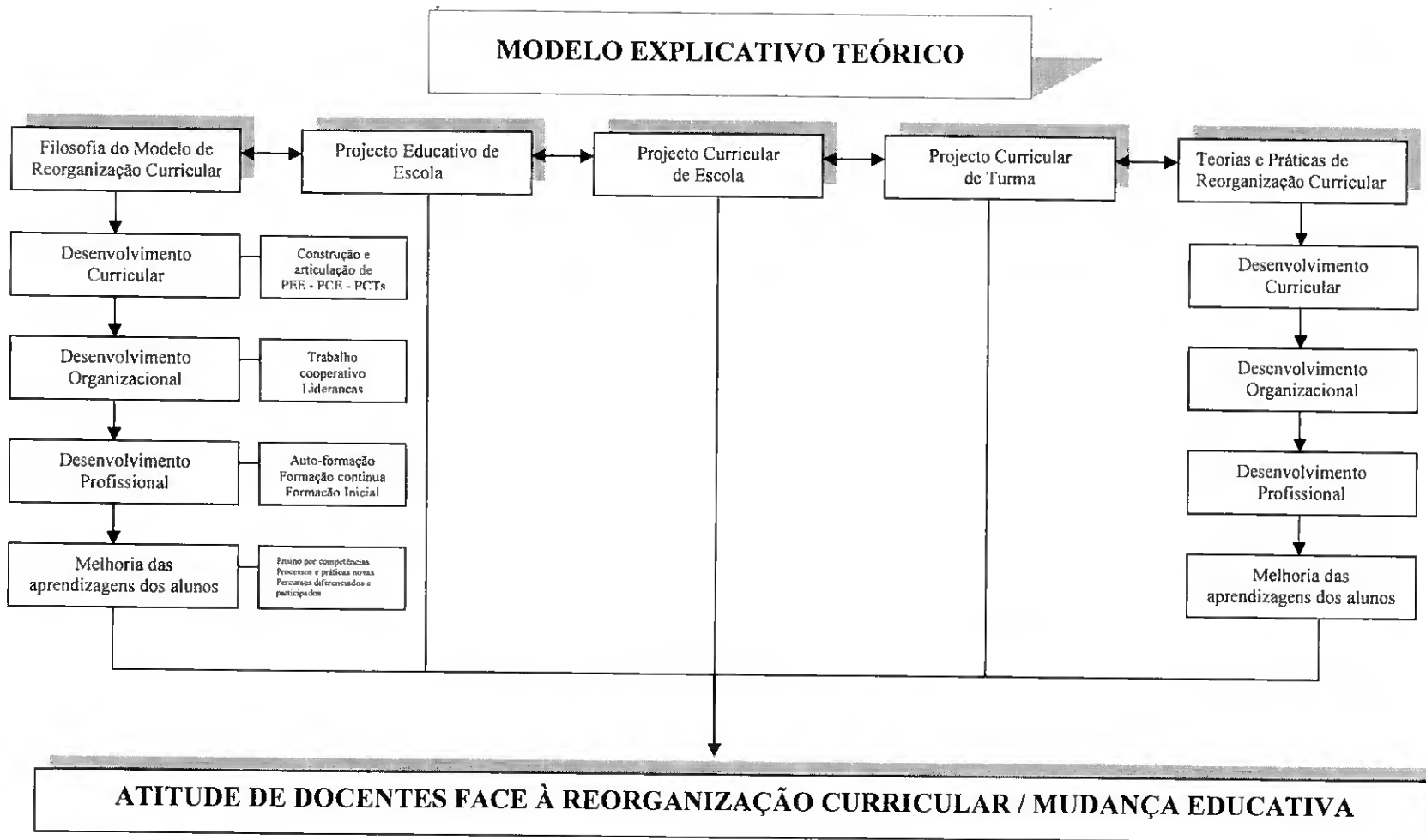


Fig. n.º 7 – Modelo Explicativo Teórico

Tendo em conta a natureza da problemática do estudo do Modelo Explicativo Teórico foram usadas, de acordo com Damas e De Ketele (1980:26-27) duas funções da observação:

*i)* a função descritiva, de forma a recolher informações para na fase seguinte ser mais fácil a construção do instrumento (questionário);

*ii)* a função de verificação, com o objectivo de verificar as hipóteses. O instrumento criado para este tipo de observação foi o inquérito por questionário.

## **1. 2. – Mapa conceptual**

Paralelamente, elaborámos o Modelo Conceptual/Mapa de Tomada de Decisão, com a construção das Dimensões, Conceitos e Componentes a estudar e que a seguir se demonstra na Fig. n.º 8.

**MODELO/QUADRO CONCEPTUAL**

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	SUB-COMPONENTES
Atitude	Atitude dos Docentes face a....	Cognitiva	
		Afectiva	
		Comportamental	
Mudança Educativa	Reorganização Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular</li> </ul>	1- Desenvolvimento Curricular 2- Desenvolvimento Organizacional 3- Desenvolvimento Profissional 4- Melhoria das aprendizagens dos alunos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Projecto Educativo de Escola</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Projecto Curricular de Escola</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Projecto Curricular de Turma</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Teorias e Práticas na Reorganização Curricular</li> </ul>	1- Desenvolvimento Curricular 2- Desenvolvimento Organizacional 3- Desenvolvimento Profissional 4- Melhoria das aprendizagens dos alunos

Fig. n.º 8 – Modelo Conceptual / Mapa de Tomada de Decisão

## 2. – Objectivos do estudo

Situada que foi a problemática da investigação definida por dois eixos principais: **Atitude e Mudanças Educativas/Reorganização Curricular** reafirmamos aqui os objectivos que perseguimos no nosso estudo e que são observar se factores como:

- Situação profissional do docente;
- Ciclo de Vida do docente;
- Género

influenciam a atitude dos docentes face a implementação da Reorganização Curricular

Especificamente procuraremos:

- Conhecer a atitude dos docentes face às mudanças decorrentes da Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- Conhecer o modo como os docentes, ao longo da carreira docente (experiência de ensino), exprimem a sua atitude face à reorganização curricular - (*ciclo de vida*)
- Conhecer a atitude dos docentes, face à reorganização curricular, de acordo com o seu situação profissional;
- Conhecer a atitude dos docentes, face à reorganização curricular, em função do género;

## 3. - Hipóteses formuladas

Da revisão bibliográfica efectuada e na opinião de Quivy (2003:136) entende-se por Hipótese uma “proposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. Uma hipótese é portanto, uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada.”

Ainda e para Kerlinger citado por Cabrita, M. (2003:45), (...) é um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis” colocando-se a tônica na necessidade de verificação para a comprovação do corpo de hipóteses definido num estudo de investigação.

A partir deste esquema (Modelo Explicativo Teórico) é possível representar a relação entre os conceitos expressos na problemática que foi definida, bem como perceber as respectivas hipóteses de trabalho:

Quando ao nível de concretização definimos uma Hipótese Conceptual:

#### Hipótese 1 (H<sub>1</sub>)

A atitude dos docentes influencia a sua predisposição para a mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular.”

Para esta hipótese (H<sub>1</sub>) foi também definida a hipótese nula (H<sub>0</sub>).

#### Hipótese Nula 1 (H<sub>01</sub>)

*“A atitude dos docentes não influencia a sua predisposição para a mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular.”*

Foram também definidas mais três hipóteses indutivas e operativas, que emergem do nosso objectivo de estudo:

#### Hipótese 2 (H<sub>2</sub>)

A atitude dos docentes é influenciada pela situação profissional em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.

Tendo por Hipótese Nula 2 ( $H_{02}$ ):

“A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual nas diferentes situações profissionais em que se encontram os docentes.

Hipótese 3 ( $H_3$ )

A atitude dos docentes é influenciada pelo ciclo de vida em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular.”

Tendo por Hipótese Nula 3 ( $H_{03}$ ):

“A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual nos diferentes ciclos de vida em que se encontram.”

Hipótese 4 ( $H_4$ )

A atitude dos docentes é influenciada pelo género, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.

Tendo por Hipótese Nula 4 ( $H_{04}$ ):

“A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual em ambos os sexos.”

As hipóteses referenciadas anteriormente permitem definir um fio condutor na investigação sem, no entanto, esquecer a característica provisória das mesmas.

#### **4. - Variáveis operacionalização**

De igual modo da revisão bibliográfica efectuada, Variável, segundo Lakatos *et al.* (1990) (...) é uma valor que pode ser dado por uma quantidade, qualidade, característica, magnitude, traço, etc., que pode variar caso individual”.

Para Barreiros, M. (1984:7), “variável é a característica ou atributo comum a todos os elementos de uma amostra em observação.”

Perspectiva-se observar os conceitos de atitude dos docentes e mudanças educacionais tendo por base a seguinte operacionalização das variáveis:

#### **4.1. - Classificação das variáveis quanto à operacionalização**

Quanto à sua operacionalização definimos as Variáveis como Dependentes e Independentes.

##### **4.1.1. - Variáveis dependentes**

Segundo Tuckman (2000:122), Variável Dependente “é o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz ou remove ou faz variar a variável independente.”

- **Variável dependente:** Atitude dos docentes face à reorganização curricular;

##### **4.1.2. - Variáveis independentes:**

- Mudanças Educativas / Reorganização Curricular;
- Ciclos de vida do professor;
- Situação Profissional;
- Género;

Quadro n.º 4 – Operacionalização das Variáveis

Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes
• Mudança Educativa / Reorganização curricular	Atitude dos docentes
• Ciclos de vida do professor	
• Situação profissional	
• Género	

#### 4.2. – Classificação das variáveis quanto à escala de medida

Quanto ao nível as variáveis foram consideradas de Intervalo. Tuckman (2000:121) refere que “as escalas de intervalo indicam não só a ordem das coisas, mas também o intervalo, ou as distâncias entre os níveis de apreciação”

No nosso caso optámos por uma escala de Likert para medir a atitude dos docentes face à reorganização curricular.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

#### 5. - População e amostra

População, segundo Fortin (1999:202) “(...) é uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidos por um conjunto de critérios”.

No caso do nosso estudo a população corresponde ao universo de professores que leccionam no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico nas três escolas seleccionadas, Quadro n.º 3, i.e., Escola Básica Integrada de Amareleja; Escola 2,3 de Moura e Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura.

**Quadro n.º 5 – Caracterização da amostra**

<b>Nome da Escola</b>	<b>Total de docentes Ano Lectivo 2003-2004</b>	<b>Docentes a leccionarem em contexto de Reorganização Curricular 5.º ao 8.º ano de escolaridade</b>	<b>% de docentes a leccionarem R.C. em relação ao n.º total de docentes</b>
Escola B. I. de Amareleja.....	57	41	71,9%
Escola B. 2, 3 de Moura.....	55	54	98,1%
Escola Sec. c/ 3.º C.E.B. Moura	79	27	34,1%
<b>Total <sup>(10)</sup>.....</b>	<b>191</b>	<b>122</b>	<b>63,8%</b>

A população que lecciona em contexto de Reorganização Curricular nas três escolas é de 122 docentes correspondendo assim ao universo da população a inquirir aquando da aplicação do questionário final.

Relativamente ao total da população docente das três escolas - 191 docentes -, 63,4 % (122 docentes) encontram-se a leccionar em contexto de Reorganização Curricular.

**Critérios que presidiram à escolha desta população:**

- Tendo em conta a circulação da população estudantil ao longo do seu percurso formativo pelas três escolas em estudo, identificar dados que permitam intervir nas respectivas comunidades educativas bem como criar as bases de um verdadeiro Conselho Municipal de Educação;
- Criar condições para que as escolas funcionem cada vez mais em rede obedecendo a critérios de qualidade na sua gestão e administração bem como oferta curricular;
- A possibilidade de contribuir para a construção de Escolas autónomas, com características aprendentes, que lhes permitam cada vez mais decidir e construir os seus projectos educativos e curriculares de acordo com as características da sua comunidade escolar e educativa;

<sup>10</sup> Dados relativos ao ano lectivo 2003-2004. A amostra poderá aumentar aquando da aplicação do instrumento para recolha de dados. Lembra-se que em 2004-2005 a Reorganização Curricular passar a abranger também os 9.ºs anos de escolaridade o que aumentará o universo da população a inquirir.

- O facto de exercer funções em Moura, na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura;
- O conhecimento da realidade orgânica e educativa das escolas em estudo e do respectivo meio sócio-económico-cultural em que as escolas se inserem;
- A disponibilidade e colaboração manifestada pelas escolas aquando dos contactos efectuados para a realização do estudo;

## 6. - Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados

Como instrumento de pesquisa e recolha de dados seleccionámos o Inquérito por Questionário por considerarmos que, de acordo com Ghiglione & Matalon (1992):

- se trata de um estudo de pendor quantitativo;
- porque permite maior liberdade de inquirição;
- porque assegura o anonimato do inquirido;
- permite evitar uma distorção de riscos, pela não influência/presença do investigador;
- porque a técnica do Inquérito é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa social;

No questionário optámos por questões do tipo fechado. As respostas são dadas numa escala de Likert, com cinco pontos – (1) *Discordo totalmente*; (2) *Discordo parcialmente*; (3) *Não Concordo - Nem Discordo*; (4) *Concordo Parcialmente*; (5) *Concordo Totalmente*; – através dos quais os sujeitos expressam o seu grau de concordância com as afirmações expressas. A organização-construção dos itens do questionário obedeceu a um critério de coerência relativamente ao Modelo Explicativo Teórico.

O questionário é constituído por cinco partes, tantas quantas as componentes do modelo explicativo teórico, com um total de onze questões.

Assim o Questionário tem a seguinte estrutura:

- **Parte I** – É constituída por quatro sub-temas, correspondendo a sete questões, medidas com uma escala intervalar que nos permite medir de que modo o desenvolvimento curricular influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização curricular.

O sub-tema I - *Desenvolvimento Curricular* - é composta por duas questões com as quais se pretende medir especificamente de que modo:

☞ a existência de documentos-chave, e entre eles, o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e dos Projectos Curriculares de Turma influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular; e,

☞ a organização do ensino por competências, bem como as suas transversalidades influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

O sub-tema II - *Desenvolvimento Organizacional* - é composta por três questões com as quais se pretende medir especificamente de que modo:

☞ o trabalho cooperativo no Departamento, na Área Disciplinar, no Conselho de Turma, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

☞ a necessidade da existência/criação de instrumentos que permitam uma avaliação dos alunos, dos processos e da escola, numa perspectiva formativa – auto-avaliação permanente –, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

☞ o estilo de liderança na Escola (no Órgão de Gestão, nas Coordenações das Direcções de Turma, nos Directores de Turma) influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

O sub-tema III - *Desenvolvimento Profissional* - é composta por uma questão com a qual se pretende medir especificamente de que modo:

☞ a auto-formação, formação contextualizada na escola (formação contínua) e a própria formação inicial dos docentes influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

O sub-tema IV – *Melhoria das aprendizagens dos alunos* - é composta por uma questão com a qual se pretende medir especificamente de que modo:

☞ a necessidade de organização do ensino em torno de “competências”, de processos e práticas centrados na pesquisa, no questionamento crítico, no estabelecimento de relações de interdisciplinaridade e globalização, conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

- **Parte II** – É constituída por uma questão, medida com uma escala intervalar que nos permite medir de que modo a elaboração dum Projecto Educativo que defina, claramente, as finalidades educativas a cumprir pela escola, influencia a atitude dos docentes face à implementação da Reorganização Curricular;
- **Parte III** – É constituída por uma questão, medida com uma escala intervalar que nos permite medir de que modo a elaboração dum Projecto Curricular onde se definam as opções curriculares da escola, as competências essenciais, competências transversais prioritárias bem como as articulações entre áreas disciplinares curriculares e não curriculares, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;
- **Parte IV** – É constituída por uma questão, medida com uma escala intervalar que nos permite medir de que modo a elaboração/construção de Projectos Curriculares de Turma, onde se definam as linhas orientadoras do trabalho

pedagógico dos docentes, se identificam os problemas dos alunos e as estratégias articuladas para superação dos mesmos, bem como as articulações disciplinares, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular;

- **Parte V** – É constituída por uma questão, medida com uma escala intervalar que nos permite medir de que modo as ideias expressas pelos docentes acerca da Reorganização Curricular são distintas das suas práticas pedagógicas e influenciam a sua atitude face à implementação desta mudança educativa.

## 6.1. - O pré-teste

Dentro do quadro do modelo investigativo, foram desenvolvidos vários aspectos conducentes a possibilitar uma efectiva realização do trabalho de campo do estudo.

### 6.1.1. - Entrevista exploratória

Assim, na fase prévia à construção do inquérito por questionário efectuamos um conjunto de entrevistas (semi-directiva de aprofundamento) com o objectivo de melhor caracterizar o objecto de estudo “Atitude docente face à Reorganização Curricular”. Com os dados recolhidos procurámos melhorar a construção dos itens do pré-questionário adequando os mesmos ao objecto em causa – Tabela n.º 1.

Tabela n.º 1 – Guião das entrevistas exploratórias

	Questões	Objectivos Orientadores
1.ª	Quais as vantagens que vê no processo de Reorganização Curricular em geral, e na sua escola?	Identificar a percepção que os docentes têm relativamente ao projecto de Reorganização Curricular.
2.ª	Quais as limitações que pode identificar no processo de Reorganização Curricular em geral, e na sua escola?	Identificar o nível de compreensão do projecto e a percepção da sua contextualização no seu local de trabalho.

3. <sup>a</sup>	Tendo em contra o conhecimento que possui da realidade da sua escola, que importância confere ao trabalho desenvolvido pelos Conselhos de Turma?	Avaliar a sensibilidade dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo.
4. <sup>a</sup>	Em sua opinião o Projecto Curricular de Turma pode contribuir para um melhor acompanhamento do processo educativo dos alunos e consequentemente das suas aprendizagens.	Identificar a sensibilidade dos docentes relativamente às novas práticas induzidas pela Reorganização Curricular.
5. <sup>a</sup>	Qual a importância que reconhece às Áreas Curriculares Não Disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, no contexto da Reorganização Curricular?	Identificar qual a percepção dos docentes relativamente às NAC e de que modo estabelecem a articulação com as Áreas Curriculares Disciplinares.
6. <sup>a</sup>	Da sua experiência considera que a prática verificada corresponde aos objectivos previstos para as Áreas Curriculares Não Disciplinares.	Perceber como é que os docentes avaliam a implementação das NAC no contexto das suas escolas.
7. <sup>a</sup>	Qual a articulação entre os PEE / PCE e os PCT na sua Escola?	Compreender qual o nível de conhecimento dos docentes relativamente a documentos-referência na implementação da reorganização curricular e como constroem estabelecem a articulação entre eles.

Para a realização da entrevista foram seleccionados, de modo aleatório, em cada escola, um director de turma, o professor coordenador dos directores de turma do 3.º ciclo e um professor.

Por indisponibilidade temporal dos inquiridos não foi possível entrevistar dois elementos previamente seleccionados, respectivamente: director de turma e coordenador dos directores de turma da EBI de Amareleja.

Na aplicação da entrevista foram tidos em consideração os aspectos como a clareza das questões a abordar; a linguagem e sua adequação aos inquiridos; o local da entrevista; a importância que o entrevistado atribuiu ao tema em questão; os aspectos motivacionais, auto-estima do entrevistado, na sua motivação para responder ou não

responder; abordado o protocolo ao entrevistado, entre outros e de acordo com Ghiglione & Matalon (1989).

### **6.1.2. - Aplicação do pré-teste**

Previamente à aplicação do pré-questionário e uma vez definido o universo de estudo, procedeu-se ao contacto dos Órgãos de Gestão dos três estabelecimentos de ensino, aos quais foi manifestando o desejo de desenvolver um estudo de caso no âmbito da temática deste projecto de investigação. Estes contactos ocorreram na primeira semana de Fevereiro de 2004. Posteriormente, na semana de 23 a 27 de Fevereiro de 2004, foi formal e pessoalmente entregue uma carta por escrito onde foi solicitada autorização/colaboração para o efeito.

De todos os estabelecimentos de ensino foi dada resposta positiva para prossecução do estudo.

Também e para validação do estudo foi previamente contactada outra escola (EBI de Pias) para possível aplicação do pré-questionário com vista à validação do estudo.

A opção por esta escola prendeu-se com o facto de:

- nesta escola também se leccionar o 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade em contexto de Reorganização Curricular;
- ser uma EBI semelhante à de Amareleja com características idênticas no que se refere à sua população docente;
- a EBI de Pias, situa-se num espaço geográfico, económico, social e cultural semelhante às escolas-alvo, distando apenas 13 km das duas escolas de Moura;
- por último, procurar não influenciar, desde logo, os inquiridos com a aplicação do pré-questionário sobre a mesma temática do estudo;

O pré-questionário foi sujeito à apreciação de cinco especialistas. Da sua análise procedeu-se à alteração das questões: 4; 7; 8; 9; 10 e 11.

Após estas alterações o mesmo foi ainda aplicado a 6 respondentes (Docentes da Escola Secundária de Serpa) não tendo daqui resultado mais qualquer sugestão de alteração.

Manteve-se assim o modelo do pré-questionário confirmando assim os objectivos perseguidos de adequação de linguagem, inteligibilidade e pertinência do pré-questionário.

Em 18 de Maio de 2004, foi entregue ao Órgão de Gestão da Escola BI de Pias o pré-questionário para validação do estudo tendo os mesmos sido recolhidos a 4 de Junho de 2004.

A aplicação do pré-questionário efectuou-se a toda a população docente que lecciona em contexto de Reorganização Curricular (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade) – Quadro n.º 5. Dos 41 pré-questionários aplicados obtivemos 20 respostas o que significa uma taxa de respondentes de 48,7 %. Relativamente ao universo de inquiridos (122 docentes) o pré-teste foi aplicado a 16,3% do mesmo.

**Quadro n.º 6 – População para aplicação do Pré-Questionário**

Nome da Escola	Total Docentes	Docentes 1.º ciclo	Docentes em RC	% Respostas
EBI de Pias	71	30	41	47,78%

## **CAPITULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E VALIDAÇÃO DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO**

### **1. - Nota introdutória**

Os elementos considerados nesta fase do estudo têm por referência os dados obtidos a partir da aplicação do pré-questionário.

O pré-questionário, como já referimos anteriormente, foi aplicado a toda a população docente que lecciona em contexto de Reorganização Curricular (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade) na Escola Básica Integrada de Pias. Dos 41 pré-questionários aplicados houve uma taxa de retorno de 48,7 %. O período de aplicação dos pré-questionário decorreu entre 18 de Maio e 4 de Junho de 2004.

A população – universo – sobre a qual vai ser aplicado o inquérito final é de 122 docentes pelo que a aplicação do pré-questionário foi feita sobre 16,3% dessa população.

Para caracterizar a amostra foram consideradas as seguintes variáveis que decorrem do conceito mudança educativa/reorganização curricular:

- Desenvolvimento curricular: existência de documentos chave - o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e dos Projectos Curriculares de Turma;
- Desenvolvimento curricular: organização do ensino por competências, e a sua transversalidade;
- Desenvolvimento organizacional: trabalho cooperativo no Departamento, na Área Disciplinar, no Conselho de Turma;
- Desenvolvimento organizacional: existência/criação de instrumentos que permitam uma avaliação dos alunos, dos processos e da escola, numa perspectiva formativa – auto-avaliação permanente;

- Desenvolvimento organizacional: estilo de liderança na Escola (no Órgão de Gestão, nas Coordenações das Direcções de Turma, nos Directores de Turma);
- Desenvolvimento Profissional: auto-formação, formação contextualizada na escola (formação contínua) e a própria formação inicial dos docentes;
- Melhoria das aprendizagens dos alunos: organização do ensino em torno de “competências”, de processos e práticas centrados na pesquisa, no questionamento crítico, no estabelecimento de relações de interdisciplinaridade e globalização, conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos;
- Projecto Educativo de Escola;
- Projecto Curricular de Escola;
- Projecto Curricular de Turma;
- Teorias e Práticas sobre Reorganização Curricular;

Os itens referenciados estão relacionados com o Modelo Explicativo teórico e visam a validação do mesmo.

A análise dos resultados obtidos é feita a partir de uma escala de Likert onde os inquiridos expressam o seu nível de concordância/discordância. As afirmações opostas que variam entre um valor de desacordo total (valor 1 ponto) e a concordância total (valor 5 pontos), passando por duas intermédias, uma de sentido positivo (valor 4) e outra de sentido negativo (valor 2). A posição central era neutra (valor 3), Tabela n.º 2.

**Tabela n.º 2 - Valores da Escala de Likert / Níveis de concordância/discordância**

<b>Valor 1</b>	<b>Valor 2</b>	<b>Valor 3</b>	<b>Valor 4</b>	<b>Valor 5</b>
Discordo totalmente	Discordo totalmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

O tratamento de dados foi efectuado com base no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows, versão 1.0 em espanhol.

O tratamento de dados permitiu-nos obter os seguintes parâmetros: Média, Mediana, Moda, Desvio padrão e a correlação de variáveis através do valor Alfa de Cronbach.

## 2. – Análise dos resultados

2.1. - (Questão n.º1) - Desenvolvimento Curricular: *A existência de documentos-chave, e entre eles, o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e dos Projectos Curriculares de Turma influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*existência de documentos chave*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. As respostas obtidas permitem-nos verificar que 65% (13 escolhas) dos inquiridos **concordam parcialmente** e 15% (3 escolhas) **concordam totalmente**. Se somarmos ambas as percentagens obtemos um valor positivo de 80%. As posições de valor central (**não concordo, nem discordo**), que poderíamos entender por indecisão ou indiferença em relação à questão, assumem um valor de 15% (3 escolhas). Apenas 5% (1 escolha) assume uma posição desfavorável (**discordo parcialmente**) em relação à afirmação – Tabela n.º 3.

Tabela n.º 3 - Distribuição das respostas à Questão n.º 1 – DC1

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	1	5,0	5,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	3	15,0	20,0
4 - Concordo Parcialmente	13	65,0	85,0
5 - Concordo Totalmente	3	15,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

A análise da Tabela n.º 4, permite-nos verificar que a **média** (“soma dos produtos dos valores da variável pelas respectivas frequências relativas, Martins, (1984:69)”, é de 3,90. O valor da **mediana** (“é o valor que divide o efectivo em dois grupos com a mesma frequência, situando-se de modo que a frequência acumulada dos valores que lhe são superiores iguala a frequência acumulada dos valores que lhe são inferiores, Martins, (1984:95)”, é de 4,00. A **moda** (“é o valor da variável que corresponde à frequência máxima, Martins, (1984:101)”, assume o valor 4 (13 escolhas).

O desvio padrão é entendido como sendo “a raiz quadrada da variância, ou seja, da média aritmética dos quadrados dos desvios em relação à média ou, de outra forma, será o valor da variável ao qual, considerado para ambos os lados da média aritmética numa distribuição normal, correspondem 68,26% do efectivo da distribuição, Martins, (1984:116-118)”.

**Quadro n.º 7 - Intervalos de variação – desvio padrão**

Intervalo da variável	Fracção da área subentendida	Percentagem da área total
$[-\sigma, +\sigma]$	0,682 6	68,26%
$[-2\sigma, +2\sigma]$	0,954 4	95,44%
$[-3\sigma, +3\sigma]$	0,997 4	99,74%

(Adaptado de Martins (1984:118))

Na presente variável o desvio padrão é de 0,72.

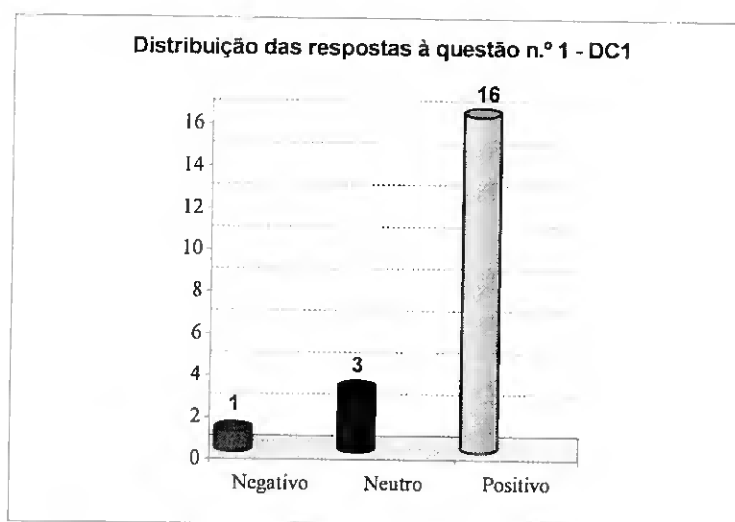
**Tabela n.º 4 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 1 – DC1**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	3,90	4,00	4	.72

Para uma melhor interpretação dos gráficos associámos as escolhas de valor positivo (**concordo parcialmente e concordo totalmente**) numa dimensão e, de igual modo, as escolhas de valor negativo (**discordo totalmente e discordo parcialmente**) em outra dimensão. As escolhas de valor neutro constituem também uma dimensão. Refira-se que, pelo facto de no pré-questionário, as escolhas de valor 1 (discordo totalmente) não surgem nas Tabelas de distribuição das respostas.

Assim, a análise do Gráfico n.º 1, permite-nos concluir que 80% dos inquiridos concordam que a existência de “documentos-chave, como sejam PEE, PCE e o PCT, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. Somente 5% acha que não influencia a atitude dos docentes e 15% assumem uma posição neutra.

Gráfico n.º 1 - Distribuição das respostas à Questão n.º 1 – DC1



2.2. - (Questão n.º 2) - Desenvolvimento Curricular: *A organização do ensino por competências, bem como as suas transversalidades influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*organização do ensino por competências e suas transversalidades...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 5 permite-nos fazer a seguinte leitura, 80% (16 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e 15% (3 escolhas) **concordam totalmente**. Se somarmos ambas as percentagens obtemos um valor positivo de 95%. Na posição de valor central (**não concordo, nem discordo**), apenas 5% (1 escolha) reponderam neste sentido. Não existem escolhas de carácter discordante neste item.

**Tabela n.º 5 - Distribuição das respostas à Questão n.º 2 – DC2**

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	0	0	0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	1	5,0	5,0
4 - Concordo Parcialmente	16	80,0	85,0
5 - Concordo Totalmente	3	15,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	

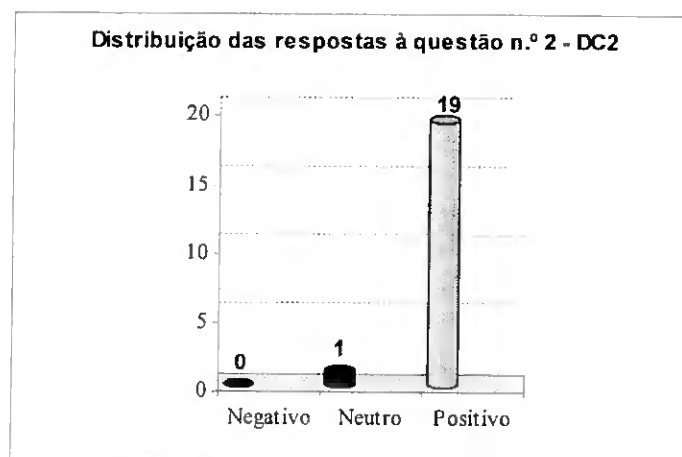
Relativamente à média das respostas - Tabela n.º 6 -, verifica-se ser 4,10. A mediana é também 4. A moda corresponde ao valor 4 (16 escolhas). O valor do desvio padrão é pouco significativo, 0,45.

**Tabela n.º 6 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 2 – DC2**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,10	4,00	4	.45

A análise do Gráfico n.º 2 é bastante elucidativa, i.e., 95% dos docentes concorda que a variável em causa influencia bastante a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. Apenas 5% dos respondentes (1 escolha) manifestou uma opinião de neutralidade.

**Gráfico n.º 2 - Distribuição das respostas à Questão n.º 2 – DC2**



2.3. - (Questão n.º 3) - Desenvolvimento Organizacional: *O trabalho cooperativo no Departamento, na Área Disciplinar, no Conselho de Turma, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*trabalho cooperativo ao nível do departamento, área disciplinar e conselho de turma...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 7 permite-nos observar que 40% (8 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e 30% (6 escolhas) **concordam totalmente**. Se somarmos ambas as percentagens obtemos um valor positivo de 70%. A posição de neutralidade (**não concordo, nem discordo**) é assumida por 20% dos inquiridos (4 escolhas). As escolhas de carácter discordante neste item assumem um valor de 10% (2 escolhas).

Tabela n.º 7 - Distribuição das respostas à Questão n.º 3 – DOI

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	2	10,0	10,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	4	20,0	30,0
4 - Concordo Parcialmente	8	40,0	70,0
5 - Concordo Totalmente	6	30,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

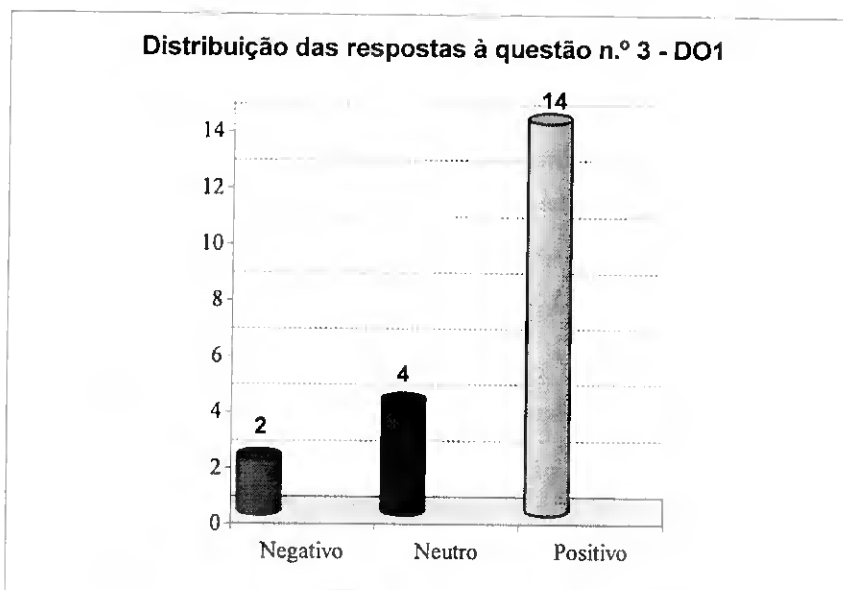
A média das respostas da variável “*trabalho cooperativo ao nível do departamento, área disciplinar e conselho de turma...*” é 3,90 – Tabela n.º 8. A mediana é 4,00 e a moda assume igual valor 4 (8 escolhas). O desvio padrão reflecte alguma dispersão das escolhas e assume o valor 0.97.

Tabela n.º 8 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 3 – DOI

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	3,90	4,00	4	.97

A leitura do Gráfico n.º 3 indica-nos que 70% dos docentes concorda que a variável “*trabalho cooperativo ao nível do departamento, área disciplinar e conselho de turma...*” influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 20% dos respondentes “**não concorda nem discorda**” da afirmação e com opinião contrária “discorda parcialmente” surgem 10% dos inquiridos (2 escolhas).

Gráfico n.º 3 - Distribuição das respostas à Questão n.º 3 – DO1



2.4. - (Questão n.º 4) - Desenvolvimento Organizacional: *A necessidade da existência/criação de instrumentos que permitam uma avaliação dos alunos, dos processos e da escola, numa perspectiva formativa – auto-avaliação permanente –, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*existência/criação de instrumentos que permitam uma avaliação dos alunos, dos processos e da escola, ...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A Tabela n.º 9, indica-nos que 45% (9 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e outros 45% (9 escolhas) **concordam totalmente**. Ou seja, 90% das escolhas assumem um valor positivo. A posição de neutralidade (**não concordo, nem discordo**) é assumida por 10% (2 escolhas) dos inquiridos. Não existem escolhas de carácter discordante neste item.

Tabela n.º 9 - Distribuição das respostas à Questão n.º 4 – DO2

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	0	00,0	00,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	2	10,0	10,0
4 - Concordo Parcialmente	9	45,0	55,0
5 - Concordo Totalmente	9	45,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

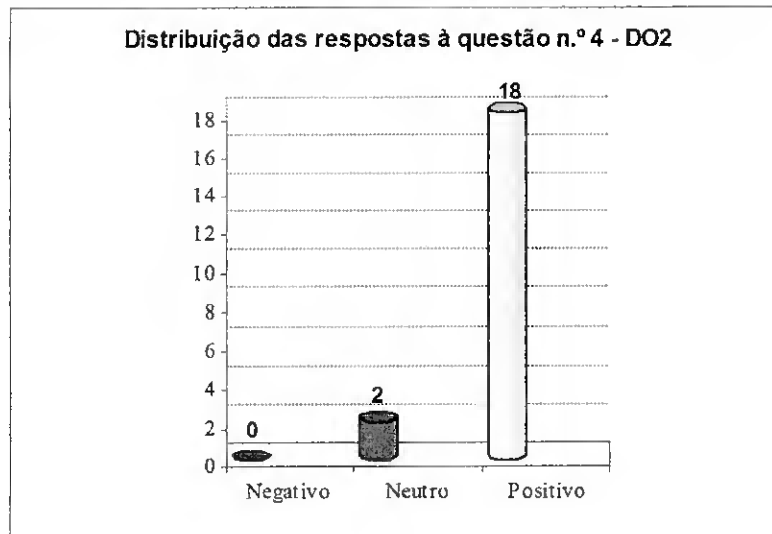
Através da Tabela n.º 10 podemos verificar que a média das respostas é 4,35. A mediana é 4,00 e a moda assume igual valor 4 (8 escolhas). O desvio padrão é de 0.97.

Tabela n.º 10 - Valores das Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 4 – DO2

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,35	4,00	4	.67

O Gráfico n.º 4 refere-nos que 90% dos docentes concorda que a variável “*existência e a criação de instrumentos que permitam uma avaliação dos alunos, dos processos e da escola...*” influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 10% dos respondentes “**não concorda nem discorda**” da afirmação e não existem professores discordantes da afirmação.

Gráfico n.º 4 - Distribuição das respostas à Questão n.º 4 – DO2



2.5. - (Questão n.º 5) - Desenvolvimento Organizacional: *O estilo de liderança na Escola (no Órgão de Gestão, nas Coordenações das Direcções de Turma, nos Directores de Turma) influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “ *estilo de liderança na Escola...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

Assim pela análise da Tabela n.º 11 concluímos que 50% **concordam totalmente** (10 escolhas) e 35% **concordam parcialmente** (7 escolhas) com a afirmação. 10% (2 escolhas) **discorda parcialmente** da afirmação.

Tabela n.º 11 - Distribuição das respostas à Questão n.º 5 – DO3

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	2	10,0	10,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	1	5,0	15,0
4 - Concordo Parcialmente	7	35,0	50,0
5 - Concordo Totalmente	10	50,0	100
<b>Total.....</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

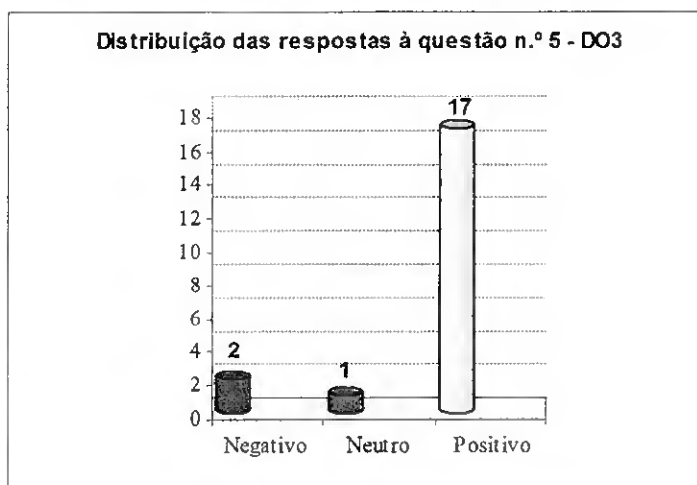
Analisando a Tabela n.º 12, verificamos que a média das respostas da variável “*estilos de liderança na escola...*” é de 4,25. A mediana é 4,50 e a moda é 5 (10 escolhas). O desvio padrão reflecte alguma dispersão das escolhas assumindo o valor 0.97.

**Tabela n.º 12 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 5 – D03**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,25	4,50	5	.97

A análise do Gráfico n.º 5, permite-nos concluir que 85% dos inquiridos (17 escolhas), concordam que os “*estilos de liderança na escola...*”, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 5% (1 escolha) assume uma posição neutra e 10% discorda parcialmente da afirmação.

**Gráfico n.º 5 - Distribuição das respostas à Questão n.º 5 – D03**



2.6. - (Questão n.º 6) - Desenvolvimento Profissional: *A auto-formação, formação contextualizada na escola (formação contínua) e a própria formação inicial dos docentes influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*auto-formação, formação contextualizada na escola (formação contínua) e a própria formação inicial ...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 13, indica-nos que 50% (10 escolhas) dos respondentes **concordam totalmente** e outros 35% (7 escolhas) **concordam parcialmente**, i.e., 85% das escolhas assumem um valor positivo. A posição de neutralidade (**não concordo, nem discordo**) é assumida por 15% (3 escolhas) dos inquiridos. Não existem escolhas de carácter discordante neste item.

**Tabela n.º 13 - Distribuição das respostas à Questão n.º 6 – DP1**

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	0	00,0	00,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	3	15,0	15,0
4 - Concordo Parcialmente	7	35,0	50,0
5 - Concordo Totalmente	10	50,0	100
<b>Total.....</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

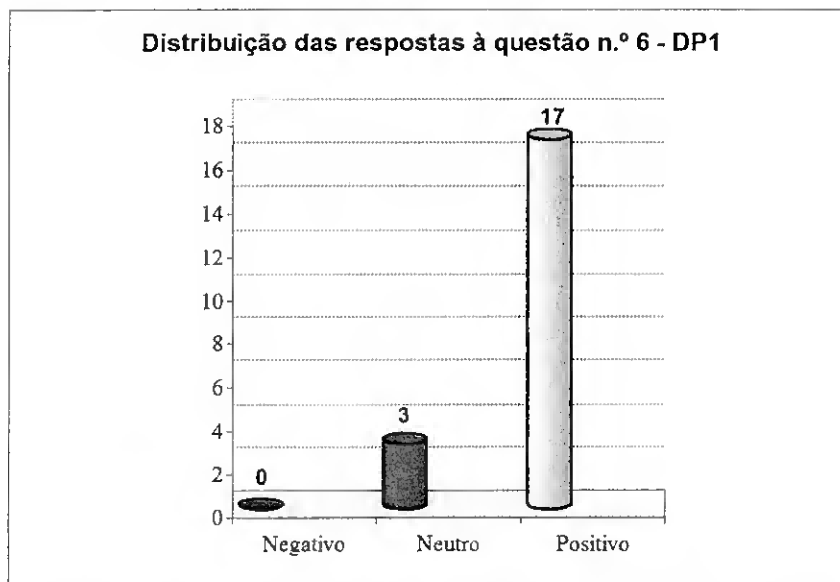
Analisando a Tabela n.º 14, podemos verificar que a média das respostas da variável em análise, é de 4,35. A mediana é 4,50 e a moda é 5 (10 escolhas). O desvio padrão reflecte alguma dispersão das escolhas assumindo o valor 0.75.

**Tabela n.º 14 - Valores das Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 6 – DP1**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,35	4,50	5	.75

A leitura do Gráfico n.º 6 sustenta a ideia de que 85% dos docentes concorda que a variável “*auto-formação, formação contextualizada na escola (formação continua) e a própria formação inicial ...*”, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 15% dos respondentes assume uma posição de neutralidade em relação à questão e ninguém assume uma posição contra a afirmação.

Gráfico n.º 6 - Distribuição das respostas à Questão n.º 6 – DP1



2.7. - (Questão n.º 7) - Melhoria das aprendizagens dos alunos: *A necessidade de organização do ensino em torno de “competências”, de processos e práticas centrados na pesquisa, no questionamento crítico, no estabelecimento de relações de interdisciplinaridade e globalização, conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável *“organização do ensino por “competências”, processos e práticas centrados na pesquisa, no questionamento crítico, interdisciplinaridade e globalização, conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos, ...”*, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 15, indica-nos que 45% (9 escolhas) dos respondentes **concordam totalmente** e outros 30% (6 escolhas) **concordam parcialmente**, i.e., 75% das escolhas assumem concordância com a afirmação de valor positivo. A posição de neutralidade (**não concordo, nem discordo**) é assumida por 15% (3 escolhas) dos inquiridos e 10% (2 escolhas) **discordam parcialmente** da afirmação.

Tabela n.º 15 - Distribuição das respostas à Questão n.º 7 – MAA1

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	2	10,0	10,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	3	15,0	25,0
4 - Concordo Parcialmente	6	30,0	55,0
5 - Concordo Totalmente	9	45,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

Observando a Tabela n.º 16, verificamos que a média das respostas à variável em análise, é de 4,10. A mediana é 4,00 e a moda é 5 (10 escolhas). O desvio padrão assume a maior dispersão de todos os itens em estudo apresentando o valor de 1.02.

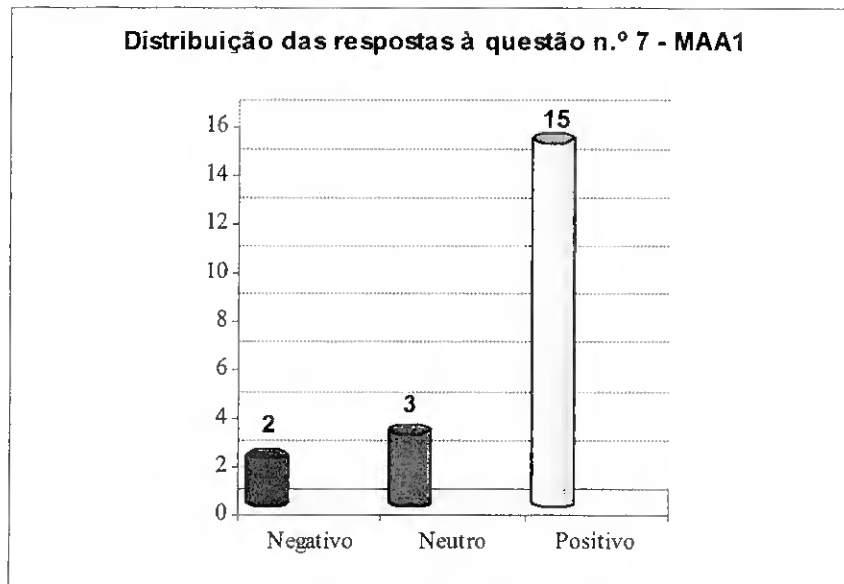
Tabela n.º 16 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 7 – MAA1

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,10	4,00	5	1,02

Pese embora não existam escolhas que manifestem **discordâncias totais** em relação à questão, este é o item cujas respostas apresentam maior dispersão de opiniões. Tal não deixa de ser compreensível pois, o que é questionado é se a *“organização do ensino por “competências”, processos e práticas centrados na pesquisa, no questionamento crítico, interdisciplinaridade e globalização,”* é conducente à melhoria das aprendizagens dos alunos. Relembremos que, na revisão da literatura, expressamos a complexidade que a questão encerra em si mesmo. Clímaco, citado por Vicente (2004:137), referia que “os resultados escolares dos alunos são influenciados e determinados por uma hipercomplexidade de factores entre os quais a aptidão dos alunos, o seu esforço individual, factores contextuais, nomeadamente o investimento das famílias, a qualidade do currículo, a qualidade do ensino, a qualidade da própria avaliação.” Ora a dispersão das escolhas não deixa também, em nossa opinião, de fazer sentir isso mesmo.

Ainda assim, pela análise do Gráfico n.º 7, podemos concluir que 75% das respostas **concordam** com a afirmação (15 escolhas). 15% (3 escolhas) dos docentes assumem uma posição **neutra** em relação ao assunto e 10% (2 escolhas) **discorda parcialmente**.

Gráfico n.º 7 - Distribuição das respostas à Questão n.º 7 – MAA1



2.8. - (Questão n.º 8) - Projecto Educativo de Escola: *A elaboração dum Projecto Educativo que defina, claramente, as finalidades educativas a cumprir pela escola, influencia a atitude dos docentes face à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*Projecto Educativo de Escola, ...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A Tabela n.º 17, permite-nos concluir que 75% das escolhas assumem um valor positivo 45% (15 escolhas), i.e., 35% (7 escolhas) **concordam totalmente** e 40% (8 escolhas) **concordam parcialmente**. A posição de neutralidade (**não concordo, nem discordo**) é assumida por 20% (4 escolhas) dos inquiridos. Apenas 5% (1 escolha) **discorda parcialmente**.

A maior posição de neutralidade / indecisão assumida pelos docentes perante esta questão é coincidente com a inicial - DO1 - que, embora numa perspectiva organizacional focava também o PEE. Em ambas a posição de neutralidade é de 20% das escolhas. Em nossa opinião, esta atitude de indecisão em relação a documentos-chave como seja o PEE deixa subentender que este não é ainda um verdadeiro condutor da acção educativa dos docentes nas escolas.

**Tabela n.º 17 - Distribuição das respostas à Questão n.º 8 - PEE**

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	1	5,0	5,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	4	20,0	25,0
4 - Concordo Parcialmente	8	40,0	65,0
5 - Concordo Totalmente	7	35,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

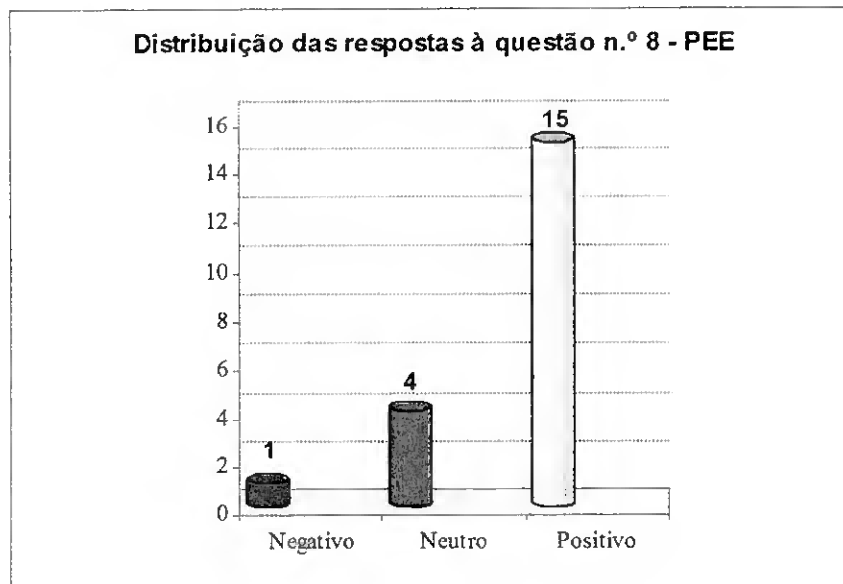
Relativamente à média das respostas - Tabela n.º 18 -, verifica-se que assume o valor 4,05. A mediana é 4. A moda corresponde ao valor 4 (8 escolhas). O valor do desvio padrão é pouco significativo, 0.89.

**Tabela n.º 18 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 8 – PEE**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,05	4,00	4	.89

Analisando o Gráfico n.º 8, podemos concluir que 75% das respostas **concordam** com a afirmação (15 escolhas). 20% (4 escolhas) dos docentes assumem uma posição **neutra** e 5% (1 escolhas) **discorda parcialmente** da afirmação.

Gráfico n.º 8 - Distribuição das respostas à Questão n.º 8 – PEE



2.9. - (Questão n.º 9) - Projecto Curricular de Escola: *A elaboração dum Projecto Curricular de Escola onde se definam as opções curriculares da escola, as competências essenciais, competências transversais prioritárias bem como as articulações entre áreas disciplinares curriculares e não curriculares, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*Projecto Curricular de Escola...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 19 permite-nos afirmar que 40% (8 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e 35% (7 escolhas) **concordam totalmente** com a afirmação. Se somarmos ambas as percentagens obtemos um valor positivo de 75% de concordância. A posição de valor central (**não concordo, nem discordo**), é assumida por 15% (1 escolha) dos inquiridos e 10% (2 escolhas) assume **discordar parcialmente**.

**Tabela n.º 19 - Distribuição das respostas à Questão n.º 9 - PCE**

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	2	10,0	10,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	3	15,0	25,0
4 - Concordo Parcialmente	8	40,0	65,0
5 - Concordo Totalmente	7	35,0	100
<b>Total.....</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

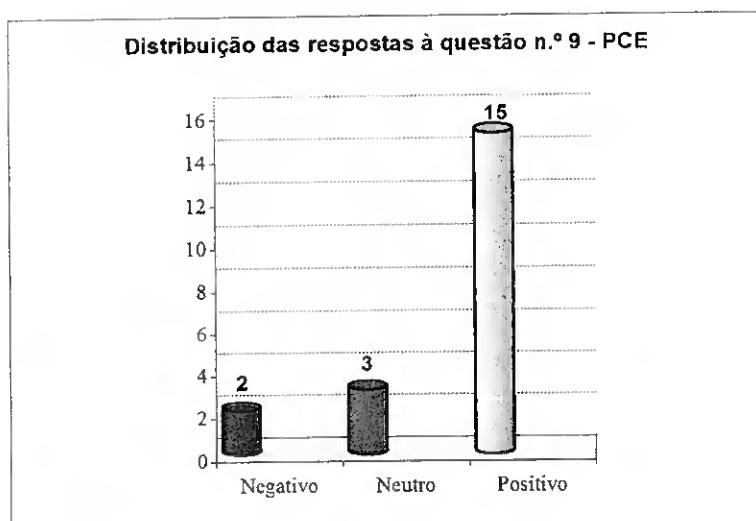
Analisando a Tabela n.º 20 é de salientar que quer a média, quer a moda como a mediana assumem o valor 4,00. O valor do desvio padrão é pouco significativo, 0.97.

**Tabela n.º 20 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 9 – PCE**

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,00	4,00	4	.97

A leitura do Gráfico n.º 9 permite-nos afirmar que 75% dos docentes concorda que a variável “*Projecto Curricular de Escola...*”, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 15% dos respondentes assume uma posição de neutralidade em relação à questão e 10% assume uma posição negativa sobre a questão.

**Gráfico n.º 9 - Distribuição das respostas à Questão n.º 9 – PCE**



2.10. - (Questão n.º 10) - Projecto Curricular de Turma: *A elaboração/construção de Projectos Curriculares de Turma, onde se definam as linhas orientadoras do trabalho pedagógico dos docentes, se identificam os problemas dos alunos e as estratégias articuladas para superação dos mesmos, bem como as articulações disciplinares, influenciam a atitude dos docentes relativamente à implementação da Reorganização Curricular.*

A variável “*Projecto Curricular de Turma...*”, permite medir se esta variável influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 21 refere-nos que 45% (9 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e 35% (7 escolhas) **concordam totalmente** com a afirmação. A concordância assume pois um valor positivo de 80%. A posição de valor central (**não concordo, nem discordo**), é assumida por 15% (1 escolha), e 10% (2 escolhas) assume **discordar parcialmente**.

Tabela n.º 21 - Distribuição das respostas à Questão n.º 10 - PCT

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	1	5,0	5,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	3	15,0	20,0
4 - Concordo Parcialmente	9	45,0	65,0
5 - Concordo Totalmente	7	35,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

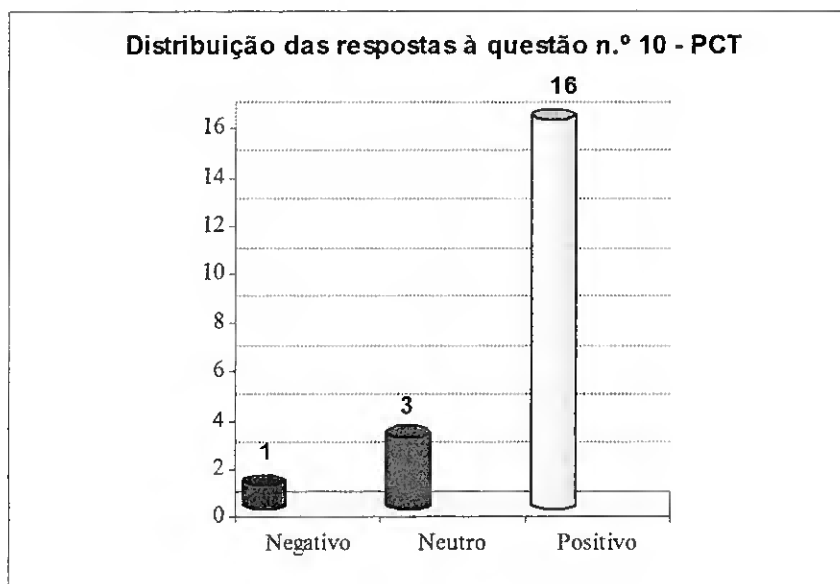
Analisando a Tabela n.º 22, verificamos que a média das respostas à variável “*Projecto Curricular de Turma...*” é de 4,10. A mediana é 4,00 e a moda é 4 (9 escolhas). O desvio padrão reflecte alguma dispersão das escolhas assumindo o valor 0.85.

Tabela n.º 22 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 10 – PCC

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,10	4,00	4	.85

A leitura do Gráfico n.º 10 permite-nos afirmar que 80% dos docentes concorda que a variável “*Projecto Curricular de Escola...*”, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 15% dos respondentes assume uma posição de neutralidade em relação à questão e apenas 5% assume uma posição negativa sobre a questão.

Gráfico n.º 10 - Distribuição das respostas à Questão n.º 10 – PCT



2.11. - (Questão n.º 11) - Teorias e Práticas sobre Reorganização Curricular: *As ideias expressas pelos docentes acerca da Reorganização Curricular são distintas das suas práticas pedagógicas e influenciam a sua atitude face à implementação desta mudança educativa.*

A variável “*As ideias expressas pelos docentes acerca da Reorganização Curricular são distintas das suas práticas pedagógicas...*”, permite medir se esta variável

influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular.

A análise da Tabela n.º 23 refere-nos que 40% (8 escolhas) dos respondentes **concordam parcialmente** e 35% (7 escolhas) **concordam totalmente** com a afirmação. 20% assume uma posição de valor central (**não concordo, nem discordo**), e 5% (1 escolha) assume **discordar parcialmente** de que “*As ideias expressas pelos docentes acerca da Reorganização Curricular são distintas das suas práticas pedagógicas...*”.

Tabela n.º 23 - Distribuição das respostas à Questão n.º 11 - TPRC

Níveis de apreciação	Frequência Esperada	Percentagem	Percentagem Acumulada
2 - Discordo parcialmente	1	5,0	5,0
3 - Não Concordo / Nem Discordo	4	20,0	25,0
4 - Concordo Parcialmente	8	40,0	65,0
5 - Concordo Totalmente	7	35,0	100
<b>Total.....</b>	20	100	-

Analisando a Tabela n.º 24, verificamos que a média das respostas à variável em análise é de 4,05. A mediana é 4,00 e a moda é 4 (9 escolhas). O desvio padrão assumindo o valor 0.89.

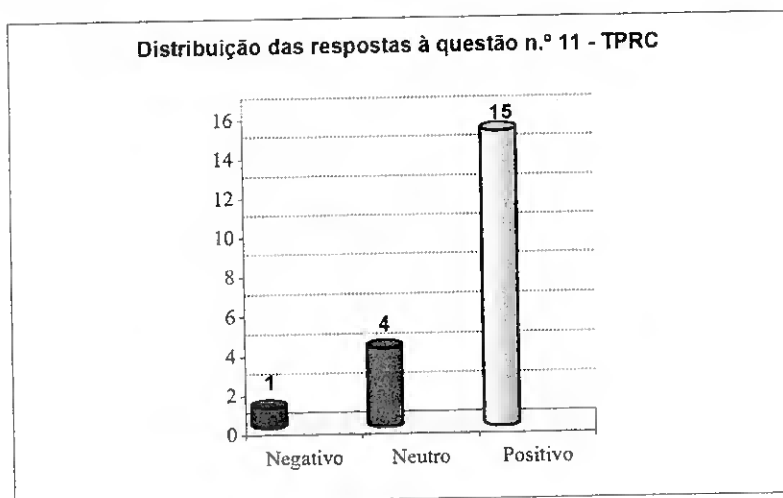
Tabela n.º 24 - Valores da Média, Moda, Mediana e Desvio padrão da Questão n.º 11 - TPRC

Total	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão
20	4,05	4,00	4	.89

A leitura do Gráfico n.º 11 permite-nos afirmar que, ao responderem positivamente, 75% dos docentes concorda que a variável “*As ideias expressas pelos docentes*”

acerca da Reorganização Curricular são distintas das suas práticas pedagógicas...”, influencia a atitude dos docentes relativamente à implementação da reorganização curricular. 20% dos respondentes assume uma posição de neutralidade / indecisão em relação à questão e apenas 5% assume uma posição negativa sobre a questão.

**Gráfico n.º 11 - Distribuição das respostas à Questão n.º 11 – TPRC**



A Tabela n.º 25 permite-nos, de forma sintética, verificar que todas as respostas aos itens do pré-questionário se situam num valor médio positivo confirmando a ideia de que os itens seleccionados (variáveis em estudo) no nosso pré-questionário influenciam a atitude dos docentes face à implementação da Reorganização Curricular.

**Tabela n.º 25 - Resumo das Médias e desvios padrão dos itens do pré-questionário**

Perg.	Código Questão	Médias	Desvio Padrão	Casos
1	DC1	3,9000	0,7182	20
2	DC2	4,1000	0,4472	20
3	DO1	3,9000	0,9679	20
4	DO2	4,3500	0,6708	20
5	DO3	4,2500	0,9665	20
6	DPI	4,3500	0,7452	20
7	MAA1	4,1000	1,0208	20
8	PEE	4,0500	0,8870	20
9	PCE	4,0000	,9733	20
10	PCT	4,1000	,8522	20
11	TPRC	4,0500	,8870	20

\*\*\*\* Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis \*\*\*\*

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A I P H A )

Analisando a consistência (nível de fiabilidade) interna dos itens do pré-questionário, Tabela n.º 26, e de acordo com Hill *et al.* (2002:149), o valor Alfa de Cronbach é excelente sendo de > 0,90 em 1,00 possível, o que atesta a consistência interna do instrumento.

**Tabela n.º 26 - Estatística dos Itens-totais do pré-questionário**

N.º	Questões	Média da escala se o item for eliminado	Variância da escala se o item for eliminando	Correlação Item -Total Correlação	Squared Multiple Correlation	Alfa Se o Item for eliminado
1	DC1	41,2500	38,5132	,7144	,6006	,8986
2	DC2	41,0500	42,2605	,5051	,6238	,9091
3	DO1	41,2500	36,7237	,6595	,7654	,9010
4	DO2	40,8000	40,0632	,5752	,5631	,9050
5	DO3	40,9000	35,7789	,7510	,8034	,8954
6	DP1	40,8000	40,4842	,4596	,6670	,9100
7	MAAI	41,0500	34,6816	,8046	,8595	,8920
8	PEE	41,1000	37,1474	,6902	,7718	,8989
9	PCE	41,1500	35,6079	,7612	,7886	,8947
10	PCT	41,0500	36,4711	,7966	,7855	,8931
11	TPRC	41,1000	38,7263	,5330	,6908	,9076

---

Reliability Coefficients      11 items

**Alpha = 0,9090      Standardized item alpha = 0,9089**

### 3. – Validação do modelo explicativo teórico

É ainda através da análise da Tabela n.º 26 que pretendemos validar o nosso Modelo Explicativo Teórico. Assim, uma análise global do valor Alfa dos itens que compõe o pré-questionário confirma que todos eles se encontram entre um valor de Bom e Excelente o que por si só admite que o instrumento é fiável para medir uma determinada variável latente.

A procura de ganho maior de fiabilidade do nosso instrumento de medida poderia colocar-nos a possibilidade de excluir a questão n.º 6. Contudo o ganho não é significativo e limita os objectivos do estudo por nós pretendido.

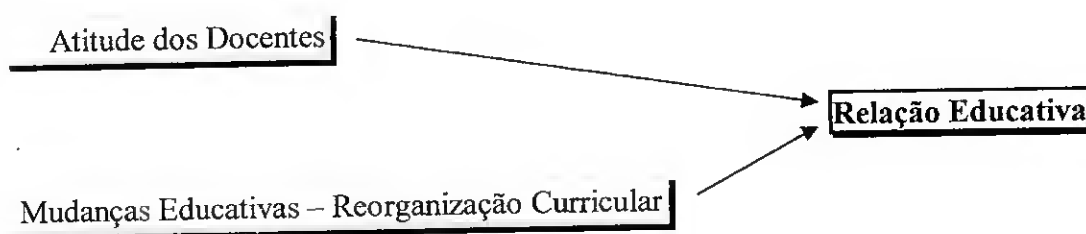
De facto a “*auto-formação, formação contextualizada na escola (formação contínua) e a própria formação inicial dos docentes*” a que se refere o item é apontado como determinante na consecução da Reorganização Curricular. Além disso, todos os estudos prospectivos apontam para a importância da formação enquanto factor potenciador da mudança do sistema educativo. É disso também exemplo Aguiar (2004:29), quando refere a importância da transição de uma sociedade competitiva para uma sociedade educativa apontando para o elemento formação como determinante na construção da eficiência das sociedades. O caso concreto do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, nas disposições finais e transitórias, reconhece que a mudança/ inovação que pressupõe a reorganização curricular tem como pilar de desenvolvimento a necessária e adequada formação de professores. Ainda e no que se refere às escolas é também defendido que o desenvolvimento organizacional das mesmas e a melhoria do ensino passa pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos seus actores onde a formação contínua tem um papel central.

Deste modo, o instrumento que construímos, cumpre os objectivos do estudo a que nos propusemos não realizando, portanto, qualquer alteração na sua estrutura.

## CAPITULO V – DO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO AO MODELO EMERGENTE

### 1. – Relação existente entre o modelo teórico e a relação educativa

A validação do Modelo Explicativo Teórico, não trouxe alterações significativas ao modelo inicial e à continuidade da investigação. Nesta fase, que antecipa e permite equacionar as linhas de força estruturantes do questionário final (Escala de Atitudes) para observação/avaliação da atitude dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à mudança em que, com evidência específica na reorganização curricular, são reflectidos aspectos importantes da relação educativa.



A relação de influências presentes no diagrama anterior implica configurar as relações que se estabelecem entre os conceitos de atitude e mudança e a relação educativa. Ao longo do enquadramento teórico afirmámos a importância que a mudança educativa - a reorganização curricular - assume como elemento de transformação do actual quadro funcional do sistema educativo português.

Em nossa opinião, são vários os cenários onde a relação educativa emerge como vector essencial no contexto de mudança decorrente da reorganização curricular. O elemento decisivo, assumido pelo Ministério da Educação enquanto factor de sucesso das aprendizagens, é a abordagem do currículo pela escola. Esta opção, de permitir à escola reconstruir, diferenciar e adaptar o currículo aos interesses e necessidades dos contextos locais, implica o estabelecimento de todo um novo quadro de relações e interações entre os elementos da comunidade educativa que passam a ter interesses directos sobre os produtos de aprendizagem da escola. A construção de documentos-chave como o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e de

Turma, assumidos como documentos estratégicos, pró-activos e de comprometimento de todos os membros da comunidade educativa é a operacionalização desta nova política.

O assumir da importância do trabalho cooperativo, quer ao nível do conselho de turma, do departamento curricular, do conselho pedagógico, da assembleia de escola, da própria sala de aula quer a própria interacção e complementaridade do trabalho desenvolvido nas áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares, são igualmente cenário de novas interacções. Neste mesmo contexto de mudanças, pressuposto pela reorganização curricular, é possível ainda identificar outros espaços de interacção. A construção de transdisciplinaridades tais como a educação para a cidadania; a valorização da língua materna; o assumir da dimensão humana do trabalho, o grande espaço de relação educativa que em que se constitui a relação da escola com a comunidade envolvente, a criação de uma componente local do currículo e ainda as novas tecnologias da informação e comunicação. Esta última geradora de alterações profundas no trabalho do docente ao ter necessidade e capacidade de modificar e adaptar os processos de comunicação e de estratégias de ensino-aprendizagem de forma a criar um clima favorável e eficaz de ensino-partilha-aprendizagem.

A importância da formação enquanto factor potenciador de mudança, e de mais valia para o sistema educativo. A opção pela formação enquanto factor de envolvimento dos profissionais e a escolha de módulos formativos centrados nos problemas efectivos e concretos de cada escola. O novo, necessário e emergente papel das espaços de decisão nas escolas (Assembleia de Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico; Coordenações dos Directores de Turma, Conselhos de Turma) onde as lideranças assumem um importante papel enquanto factor estimulador e condutor da acção do docentes – verdadeiros actores educativos. A construção/transformação da gestão e administração da escola no sentido de organizações inteligentes, capazes de aprender com o desenvolvimento dos seus próprios projectos são, todos eles, cenários que retratam o espaço de uma nova relação educativa a construir e a assumir.

A atitude dos docentes é o outro elemento que interage na relação educativa. Sabemos, tal como o definimos anteriormente, que a atitude se assume como um bom preditor de comportamentos. Uma atitude favorável à mudança pode constituir-se como um elemento verdadeiramente transformador da realidade em contextos escolares específicos. O conhecimento da atitude dos docentes face à reorganização curricular abre-nos a possibilidade de, compreendendo tal objecto, melhor poder intervir sobre a realidade profissional de cada contexto. A relação educativa assume-se assim como o cenário de fundo onde todas estas interacções têm por referência os conceitos em estudo.

Analisando ainda o esquema de relações que se estabelecem entre os conceitos emergentes, poderemos considerar que o nosso estudo envolve variáveis exógenas e endógenas que enquadram a dinâmica da relação educativa.

Conscientes da multicausalidade que afectam os fenómenos educativos e tendo em conta a dinâmica delimitada pelos conceitos que referenciam o nosso estudo (atitude e mudança educativa) é importante caracterizar as variáveis (exógenas e endógenas) que, de acordo com Ribeiro (1993:233) enquadram a dinâmica da relação educativa e, por isso, se constituem como organizadoras do processo de observação e análise.

No nosso caso particular importa ter em consideração as variáveis imagéticas: auto-imagem – (conjunto de valores, crenças, atitudes, auto-conceito, etc. do professor); imagem da trajectória – (perspectiva da trajectória profissional e pessoal do professor); imagem da acção – (conhecimentos teóricos e práticos do professor); imagem da projecção – (perspectiva das consequências das decisões que o professor possa tomar); imagem da dialéctica contextual – (conjugação e gestão dos vários contextos que o professor entenda fazer);

Também as variáveis sistémicas: Micro-sistema – componentes do mundo interior do professor e que afectam o desempenho profissional; Meso-sistema – fluxo de actividades que se desenvolvem na sala de aula; Macro-sistema – influência da escola, sua cultura e seus processos de aculturação; Exo-sistema - cultura familiar, a

cultura do grupo extra-escola e a cultura regional enquanto determinantes do sucesso do professor e do sucesso do aluno e Hiper-sistema - a cultura, exigências e políticas educativas nacionais e internacionais e as variáveis contextuais: contexto pré-existente – (conjunto de crenças sócio-educativas pedagógicas e didáticas que o professor transporta e acabam por influir na natureza e qualidade da interacção que vai manter dentro da escola/sala de aula); contextos existentes – (ou seja aquele que é anterior ao surgimento de qualquer episódio “anormal”), assumem um papel referencial a ter em conta.

## 2. – Técnicas e instrumentos de observação do objecto de estudo

Reafirmamos assim a opção metodológica assumida anteriormente. Face à realidade que nos propomos investigar, utilizaremos como instrumento de observação, as técnicas de inquérito por questionário, tendo por referência Ribeiro, 2001:236, “*se a observação se baseia em representações, a utilização de questionários, entrevistas, escalas de valoração, são técnicas a utilizar*”, bem como as respectivas análises quantitativas que, tratando-se do estudo da atitude (escala de atitude) são, para o efeito, as mais indicadas.

Por outro lado, continuaremos a recorrer também a uma abordagem do tipo reflexivo e interpretativo, com recurso a metodologias de natureza qualitativa, como seja a análise documental, para enquadrar os conceitos abordados no estudo bem como ulteriores opções. Relativamente às variáveis do estudo serão introduzidas novas variáveis independentes, de controlo, de modo a podermos compreender de que modo o **ciclo de vida**, a **situação profissional** e o **género** dos docentes influem perante a variável dependente – atitude dos docentes – face à predisposição para a mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular.

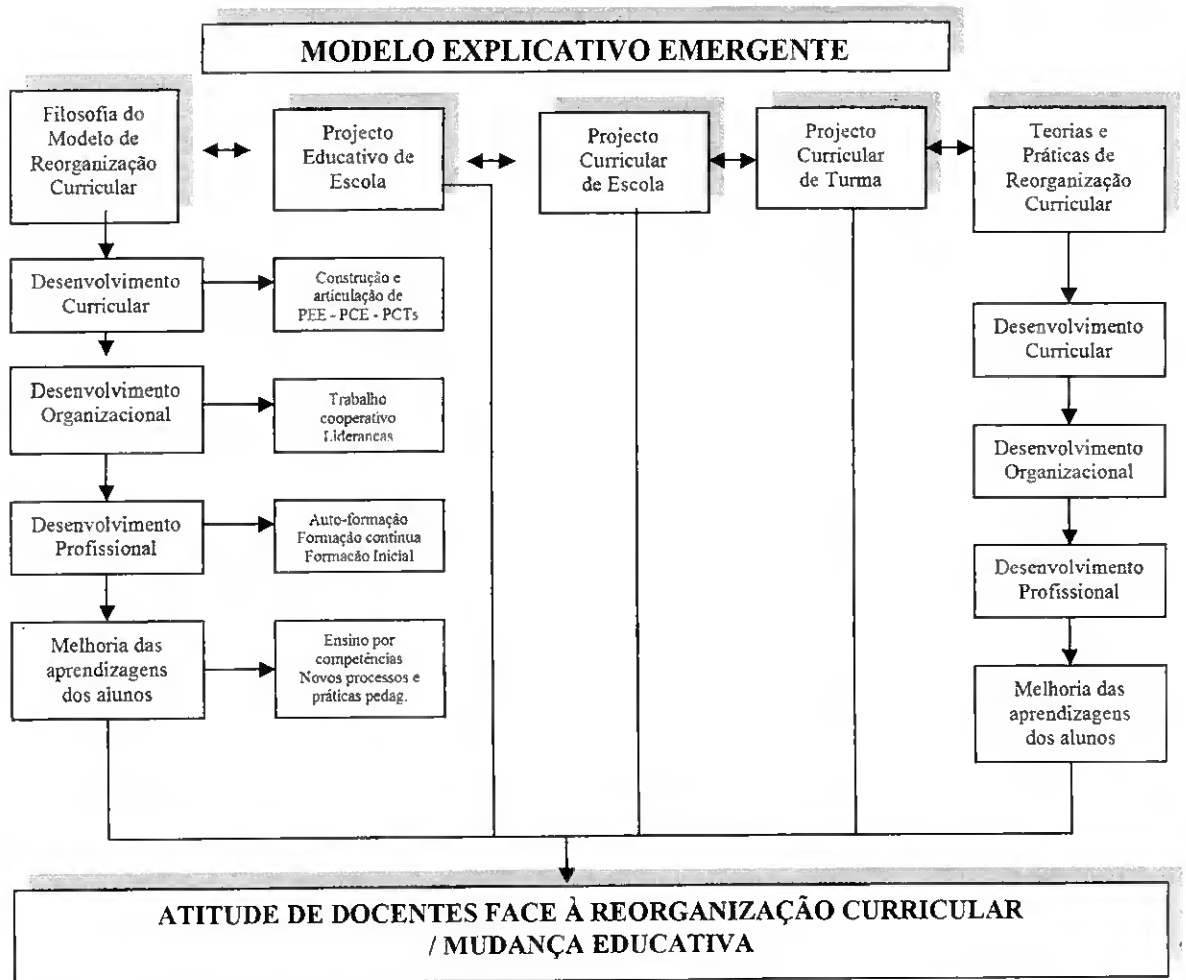
Iremos debruçar-nos sobre a observação indirecta e construir um instrumento que seja o mais robusto possível e adequado para testar as hipóteses formuladas para a nossa investigação, cujo eixo fundamental é a validação de uma escala de atitudes de docentes relativamente à implementação da reorganização curricular em escolas do

2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A aplicação do instrumento será efectuada nas três escolas do Concelho de Moura que possuem 2.º e 3.º ciclo do ensino básico – universo da investigação. Relativamente à amostra tida em conta para a validação do Modelo Explicativo Teórico, a mesma foi retirada de uma Escola com características idênticas às da aplicação do estudo conforme explicitámos.

Na segunda fase do estudo, a amostra será já da população docente que lecciona em contexto de reorganização curricular nas três escolas-alvo. Refira-se ainda que, pelo facto de no ano lectivo 2004-2005 a reorganização curricular se tornar extensiva a todos os anos de escolaridade do ensino básico, a mesma poderá aumentar, tal como o Universo do estudo, o que vem reforçar o valor do instrumento a construir.

O questionário será composto por duas secções distintas. Uma primeira constituída por dados de carácter particular e profissionais e uma segunda composta pelos itens que nos permitem medir as atitudes dos professores face à reorganização curricular. Tal como o pré-teste, este questionário será analisado por especialistas nesta área e por professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma população semelhante à da amostra, procurando-se deste modo criar as condições que permitam a sua análise e correcção. A Fig. n.º 9 explicita o Modelo Emergente, a partir do qual se construirá o instrumento final de observação/avaliação da problemática.

Fig. n.º 9 – Modelo Explicativo Emergente – Fluxograma



### 3. – Pressupostos à construção do questionário final

Confirmada que foi a pertinência do estudo através da análise dos resultados do Pré-Questionário para validação do estudo, o passo seguinte será a construção do instrumento final para avaliação das atitudes dos docentes face à reorganização curricular.

Tendo em vista a construção de um instrumento que permita uma mais adequada e consistente investigação, acerca da temática em estudo, foram introduzidas algumas alterações no modelo de análise/quadro conceptual anterior. Assim, reconsiderações em torno de leituras já efectuadas e novas leituras e entre elas, Azevedo (2002),

Robalo (2004), Cosme (2001), que levaram-nos a reorganizar o modelo de análise, conforme explicitamos na Fig. n.º 10. Será a partir deste modelo que passaremos à elaboração dos itens do pré-questionário de avaliação de atitudes.

Fig. n.º 10 – Modelo Explicativo Emergente

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	SUB-COMPONENTES	Indicadores
Atitude	Atitude dos Docentes face a....	Cognitiva		
		Afectiva		
		Comportamental		
Mudança Educativa	Reorganização Curricular	Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular	1- Desenvolvimento Curricular	Projecto Educativo Escola
				Projecto Curricular Escola
				Projecto Curricular Turma
				Novas Áreas Curriculares
			2- Desenvolvimento Organizacional	Direcção de Turma
				Lideranças
				Organização de escola
				Clima de escola
				Trabalho cooperativo
			3- Desenvolvimento Profissional	Avaliação
				Formação Inicial
			4- Melhoria das aprendizagens dos alunos	Auto formação
				Formação continua

### 3.1. – As técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados

#### 3.1.1. – Aspectos de ordem geral

A metodologia utilizada para a elaboração dos itens finais (indicadores) do pré-questionário para avaliação de atitudes teve por base a metodologia seguida por Carioca (1997). Procedemos a leituras no âmbito da temática que nos propunhamos tratar, de forma a delimitar a problemática. Utilizámos ainda o recurso a entrevistas exploratórias (referidas no Cap. III) sobre o tema o que contribuiu para clarificar ainda melhor o objecto de estudo.

### 3.2. – O pré-questionário de avaliação de atitudes

Com base na revisão bibliografia efectuada foram definidas as componentes/categorias e sub-componente/sub-categorias indicadas na Fig. n.º 11.

Fig. n.º 11 – Componentes, Sub-Componentes e Indicadores do estudo

Componente	Sub-Componente	Indicadores
Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular	1. – Desenvolvimento Curricular	Projecto Educativo de Escola
		Projecto Educativo de Escola
		Projecto Educativo de Escola
		Novas Áreas Curriculares
	2. – Desenvolvimento Organizacional	Direcção de Turma
		Lideranças
		Organização de Escola
		Clima de Escola
		Trabalho Cooperativo
	3. – Desenvolvimento Profissional	Avaliação
		Formação Inicial
		Auto-Formação
	4. – Melhoria das aprendizagens	Formação Continua

O conteúdo funcional das componentes e sub-componentes é o seguinte:

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

1) Sub-Componente: Desenvolvimento Curricular

*i)* Indicadores – Projecto Educativo de Escola

*ii)* Indicadores – Projecto Curricular de Escola

*iii)* Indicadores – Projecto Curricular de Turma

*iv)* Indicadores – Novas Áreas Curriculares

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão didáctico-curricular da reorganização curricular que compreende a construção e utilização de documentos-chave, tais como: PEE, PCE e PCT, a leccionação das NAC, bem como a transversalidade e articulação de competências de ensino.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

v) Indicadores – Direcção de Turma

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente aos novos papéis/competências do exercício do cargo de director de turma em contexto de reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

vi) Indicadores – Lideranças

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente ao papel que as lideranças das escolas assumem nos processos de implementação de mudanças educativas, com evidência específica na reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

viii) Indicadores – Organização da Escola

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão organizacional da escola na perspectiva da criação de condições logísticas e humanas que favoreçam a implementação da reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

viii) Indicadores – Clima da Escola

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que o clima de escola/relacionamento interpessoal, assume enquanto factor favorável à implementação de mudanças educativas, com evidência específica na reorganização curricular

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

ix) Indicadores – Trabalho Cooperativo

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo objectivado como factor determinante na implementação da reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

2) Sub-Componente: Desenvolvimento Organizacional

x) Indicadores – Avaliação

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que a existência de um projecto de avaliação em sentido geral nas escolas (avaliação das práticas docentes e das práticas de organização e gestão) assume nos processos de implementação de mudanças educativas, com evidência específica na reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

3) Sub-Componente: Desenvolvimento Profissional

xi) Indicadores – Desenvolvimento Profissional

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que o desenvolvimento pessoal e profissional assumem, enquanto factor determinante na promoção das mudanças educativas, com evidência específica na reorganização curricular.

Componente: Filosofia do modelo de reorganização curricular

4) Sub-Componente: Melhoria das aprendizagens dos alunos

xii) Indicadores – Melhoria das aprendizagens dos alunos

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes sobre se a implementação da reorganização curricular nas escolas conduz, efectivamente, a uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

O presente Modelo/Quadro Conceptual permitiu-nos elaborar os itens do pré-questionário que obedeceu à estrutura que se apresenta em continuação.

### 3.2.1. – Estrutura do pré-questionário e sua fundamentação

Na concepção do instrumento de avaliação das atitudes dos docentes procurámos que este nos permitisse simultaneamente:

- Obter dados de carácter particular dos docentes necessários aos objectivos definidos para o estudo e que iriam servir como parâmetros fundamentais para a análise da tipologia de atitudes manifestadas na escala (Secção I - A e B),
- e
- Recolher dados acerca da opinião dos mesmos relativamente à matéria que circunscrevemos como objecto de estudo e que é a implementação da reorganização curricular no 2.º e 3.º do ensino básico (Secção II).

Na elaboração dos itens do pré-questionário tivemos por referência a metodologia seguida por Carioca (1997), Hill e Hill (2002) e Matalon (1992). Segundo Carioca (1997) para a formulação dos itens do pré-questionário devem ser tidos em conta os seguintes aspectos:

- procurar – sempre que possível – apresentar um número idêntico de itens negativos e itens positivos em cada categoria e sub-categoria da escala;
- procurar – sempre que possível – que as categorias e subcategorias tivessem o mesmo número de itens, aspecto no qual sentimos alguma dificuldade mas que procurámos colmatar;

Com referência aos pressupostos anteriormente definidos construímos uma listagem de itens para avaliação da atitude dos docentes organizadas por componentes e sub-componentes – Anexo IX - Pré-Questionário de Avaliação de Atitudes - Listagem de Itens – (Versão a aplicar a Especialistas). A Fig. n.º 12 traduz o modo como procedemos à organização dos itens.

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Nº Itens	Tipo de atitude	Itens Total	Total de atitudes favoráveis e desfavoráveis na Categoria	
Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular	1- Desenvolvimento Curricular	PEE	7	4 Itens positivos 3 Itens negativos	47	24 + ☛ Atitude favorável-positivo 23 - ☛ Atitude desfavorável-negativo	
		PCE	6	2 Itens positivos 4 Itens negativos			
		PCT	13	7 Itens positivos 6 Itens negativos			
		Novas Áreas Curriculares	21	11 Itens positivos 10 Itens negativos			
	2- Desenvolvimento Organizacional	Direcções de Turma	7	4 Itens positivos 3 Itens negativos	41	25 + ☛ Atitude favorável-positivo 16 - ☛ Atitude desfavorável-negativo	
		Lideranças	6	3 Itens positivos 3 Itens negativos			
		Organização da escola	6	5 Itens positivos 1 Itens negativos			
		Clima da escola	5	3 Itens positivos 2 Itens negativos			
		Trabalho cooperativo	7	4 Itens positivos 3 Itens negativos			
		Avaliação	10	6 Itens positivos 4 Itens negativos			
	3- Desenvolvimento profissional	Formação Inicial	5	3 Itens positivos 2 Itens negativos	21	11 + ☛ Atitude favorável-positivo 10 - ☛ Atitude desfavorável-negativo	
		Auto-Formação	8	4 Itens positivos 4 Itens negativos			
		Formação Contínua	8	4 Itens positivos 4 Itens negativos			
	4- Melhoria das aprendizagens dos alunos		30	17 Itens positivos 13 Itens negativos	30	15 + ☛ Atitude favorável-positivo 15 - ☛ Atitude desfavorável-negativo	
	Número Total de Itens.....					123	

Fig. n.º 12 – Modelo/Quadro Conceptual com distribuição dos Itens favoráveis e desfavoráveis

#### **4. – O método de juizes e as alterações sugeridas/produzidas**

Relativamente ao nosso modelo inicial de análise e respectivos itens do pré-questionário, o contributo dos especialistas traduziu-se num conjunto de alterações, de carácter geral e específico, que passamos a referir:

##### **a) De carácter geral**

Por se entender que tal se traduziria na construção de um mais forte instrumento de recolha de dados (pré-questionário) foi aceite a sugestão de alteração do modelo inicial de investigação.

Deste modo, por referência a Trindade (2003), procedeu-se à redefinição da primeira componente. Assim, entendemos que o conteúdo desta componente (indicadores) alarga o seu âmbito além da perspectiva curricular do ensino, incluindo também a componente didáctica, pelo que passamos a designá-la por: Desenvolvimento Didáctico-Curricular.

A segunda componente passou a subdividir-se em duas sub-componentes: Direcção Pedagógica e Direcção Gestão. Procurámos deste modo, pela sua especificidade, diferenciar os indicadores (itens) de “natureza organizacional da escola” dos indicadores que indiciam decisões/opções de “natureza pedagógica”: (Direcção de Turma; Lideranças; Clima de Escola; Trabalho Cooperativo; Projecto de Avaliação).

Na terceira componente: Desenvolvimento Profissional, procedemos à reformulação das sub-componentes em análise: formação inicial, auto-formação e formação contínua, optando por referenciar os indicadores a partir do Dec. Lei n.º - 240/2001 de 30 de Agosto que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

A quarta componente: Melhoria das Aprendizagens dos Alunos é substituída por Melhoria do Ensino, sendo os respectivos itens adequados ao objecto. Aceitámos esta alteração no pressuposto de que a mudança educativa - reorganização curricular - é um instrumento que conduz a uma melhoria do ensino, Alonso (2001). Com a

reformulação desta componente procura-se avaliar a opinião dos docentes sobre se, a reorganização curricular, efectivamente, tem reflexos numa melhoria do ensino.

A componente afectiva da atitude é abordada através da sub-componente: Representações das Aprendizagens dos Alunos. Com esta procuramos avaliar a opinião dos docentes sobre se, a reorganização curricular, se traduz efectivamente numa melhoria das aprendizagens por parte dos alunos. A consecução deste objectivo obedeceu à elaboração de 17 novos itens.

Por fim aceitou-se não abordar, no presente estudo, a componente comportamental da atitude por se reconhecer que o seu adequado tratamento ultrapassaria em muito o horizonte temporal previsto para o presente Mestrado.

Deste modo e decorrente das alterações que o método de juízes veio a produzir nos itens/indicadores, o conteúdo funcional das componentes e sub-componentes passou a ser o que a seguir, em síntese, apresentamos e remetemos na sua totalidade para o Anexo XI – Listagem de Itens para construção da Escala de Atitudes – Conteúdo Funcional.

Dimensão: Cognitiva - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

Componente: Desenvolvimento Organizacional

Sub-Componente: Direcção Pedagógica

Indicadores – Direcção de Turma

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente aos novos papéis/competências do exercício do cargo de director de turma em contexto de reorganização curricular.

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Organizacional

SUB-COMPONENTE: Direcção Pedagógica

INDICADORES – Lideranças

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente ao papel que as lideranças das escolas assumem nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na reorganização curricular.

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Organizacional

SUB-COMPONENTE: Direcção Pedagógica

INDICADORES – Clima de Escola

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que o clima de escola/relacionamento interpessoal assume enquanto factor favorável à implementação de mudanças educativas, com evidência específica na reorganização curricular

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Organizacional

SUB-COMPONENTE: Direcção Pedagógica

INDICADORES – Trabalho Cooperativo

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo objectivado como factor determinante na implementação da reorganização curricular.

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Organizacional

SUB-COMPONENTE: Direcção Pedagógica

INDICADORES – Projecto de Avaliação

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que a avaliação em sentido geral (das escolas, das práticas docentes) assume nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na reorganização curricular

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Organizacional

SUB-COMPONENTE: Direcção Gestão

INDICADORES – Organização da Escola

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão organizacional da escola na perspectiva da criação de condições logísticas e humanas que favoreçam a implementação da reorganização curricular.

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Desenvolvimento Profissional

SUB-COMPONENTE: Desenvolvimento Profissional

INDICADORES – Desenvolvimento Profissional

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à importância do desenvolvimento pessoal e profissional enquanto factor determinante na promoção das mudanças educativas com evidência específica na reorganização curricular.

DIMENSÃO: COGNITIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Melhoria das Aprendizagens

SUB-COMPONENTE: Melhoria do Ensino

INDICADORES – Melhoria do Ensino

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes sobre se a implementação da reorganização curricular nas escolas conduz, efectivamente, a uma melhoria do ensino.

DIMENSÃO: AFECTIVA - Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular

COMPONENTE: Representações sobre as aprendizagens dos alunos

SUB-COMPONENTE: Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos

INDICADORES – Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos

**Objectivo:** Pretende-se identificar a atitude dos docentes sobre qual a representação que estes fazem da reorganização curricular no que respeita à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Do exposto assume-se como modelo definitivo de investigação o contido na Fig. n.º 13, sendo os respectivos itens/indicadores decorrentes do mesmo.

CONCEITOS	DIMENSÃO		COMPONENTE	SUB-COMPONENTES	
<b>ATTITUDE</b>	<b>Cognitiva</b>	<b>Filosofia do Modelo de Reorganização Curricular</b>	<b>1- Desenvolvimento Didáctico-Curricular</b>	<b>Projecto Educativo de Escola</b>	
				<b>Projecto Curricular de Escola</b>	
				<b>Projecto Curricular de Turma</b>	
				<b>Novas Áreas Curriculares</b>	
			<b>2- Desenvolvimento Organizacional</b>	<b>Direcção Pedagógica</b>	<b>Direcção de Turma</b>
					<b>Lideranças</b>
		<b>Clima de Escola</b>			
		<b>Trabalho Cooperativo</b>			
		<b>Projecto de Avaliação</b>			
		<b>Direcção de Gestão</b>	<b>Organização da Escola</b>		
		<b>3- Desenvolvimento Profissional</b>			
		<b>4. - Melhoria do ensino</b>			
<b>MUDANÇA EDUCATIVA</b> <small>(Reorganização Curricular)</small>	<b>Afectiva</b>		<b>5 – Representação sobre aprendizagens dos alunos</b>		

Fig. n.º 13 – Modelo/Quadro Conceptual Definitivo

b) De carácter específico

Procedeu-se à correcção alguns dos itens da Secção II, que apresentavam uma classificação incorrecta em termos de atitude favorável ou desfavorável, bem como à elaboração de novos itens, conforme se infere a partir da Fig. n.º 14.

Fig. n.º 14 - Quadro síntese com as alterações produzidas pelos especialistas

COMPONENTE	SUB-COMPONENTE	Itens excluídos	Reformulação conteúdo funcional	Itens novos <sup>11</sup>
1- Desenvolvimento Curricular	PEE		3	
	PCE		3	
	PCT			27, 28
	Novas Áreas Curriculares	2, 5, 7, 9, 15, 16	8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20	38
2- Desenvolvimento Organizacional	Direcções de Turma		6, 7	
	Lideranças	5	1, 2, 3	
	Organização da escola	2, 3	1, 5, 6	81, 82, 83, 84, 85
	Clima da escola		3	
	Trabalho cooperativo	4, 5		
	Avaliação	9, 10	8	
	É criada a sub-componente Direcção Gestão que compreende a - Organização de Escola - cujos itens sofreram as alterações anteriormente referidas			
3- Desenvolvimento profissional	Formação Inicial	Os itens foram substituídos por novos itens com base no D. L. 240/2001 de 30 de Agosto		86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97
	Auto-Formação			
	Formação contínua			
4 - Melhoria das aprendizagens dos alunos		4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 18, 20, 24, 29, 30	1, 2, 3, 11, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28	114, 115, 116, 117, 118
5- Representações das aprendizagens dos alunos	Foram elaborados 17 novos itens			119, 102, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Também e relativamente à Secção I do pré-questionário foi sugerido que:

- A pesquisa da idade – item 1 – (escala de rácio), fosse substituída por uma escala ordinal (de intervalo) admitindo que, por vezes, os inquiridos poderão

<sup>11</sup> - Os itens referidos encontram-se na listagem final de Itens do Pré-questionário – Anexo IX

sentir algum constrangimento ao admitir a sua idade, e também pelo facto da população alvo ser maioritariamente do género feminino;

- Se inquirisse apenas sobre o Ciclo de Vida do Docente, excluindo “anos de ensino” - item 4 -, por se tratar de dados distintos e não fazer parte dos objectivos do presente estudo;
- Ainda e relativamente ao item 4 – Ciclo de Vida do Docente –, foi também aceite a sugestão para que a escala de intervalos fosse substituída pela definição concreta dos perfis profissionais estabelecidos por Huberman (1992). Com esta alteração procurou-se dar a possibilidade ao docente inquirido de escolher o perfil profissional que melhor o representa e que, por ventura, pode não corresponder àquele que o Autor estabelece para o intervalo de anos de experiência de ensino.

Após o contributo dos especialistas, o pré-questionário foi ainda sujeito a apreciação por parte de cinco docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico para que se pronunciassem sobre o seu conteúdo científico e adequação da linguagem à população alvo. Este contributo não se traduziu em qualquer alteração pelo que se admite a sua adequabilidade. O pré-questionário final resultou assim no documento que remetemos para o Anexo XI – Pré-Questionário Final.

O Modelo/Quadro Conceptual definitivo com a distribuição dos itens favoráveis e desfavoráveis, e que define, em síntese, o nosso modelo organizativo de investigação corresponde ao que se apresenta na Fig. n.º 15 - Componentes com Distribuição dos Itens Favoráveis/Desfavoráveis.

Fig. n.º 15 - Componentes com distribuição dos itens favoráveis/desfavoráveis.

COMPONENTES	SUB-COMPONENTES		Total de Itens	Tipo de Itens	Item n.º
1- Desenvolvimento Didáctico-Curricular	Projecto Educativo de Escola		7	4 (+)	2, 3, 5, 6
				3 (-)	1, 4, 7
	Projecto Curricular de Escola		6	3 (+)	8, 9, 10
				3 (-)	11, 12, 13
	Projecto Curricular de Turma		15	8 (+)	14, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 26
				7 (-)	15, 17, 21, 23, 25, 27, 28
	Novas Áreas Curriculares		18	8 (+)	29, 31, 34, 35, 37, 39, 41, 43, 45,
				10 (-)	30, 32, 33, 36, 38, 40, 42, 44, 46,
2- Desenvolvimento Organizacional	Direcção Pedagógica	Direcção de Turma	7	4 (+)	47, 49, 51, 53
				3 (-)	48, 50, 52
		Lideranças	5	2 (+)	54, 56,
				3 (-)	55, 57, 58
		Clima de escola	5	3 (+)	59, 61, 62
	2 (-)			60, 63	
	Direcção de Gestão	Trabalho cooperativo	5	3 (+)	64, 66, 68,
				2 (-)	65, 67
		Projecto de Avaliação	8	4 (+)	69, 71, 73, 75, 76
	4 (-)			70, 72, 74,	
3- Desenvolvimento Profissional		12	12	6 (+)	77, 78, 79, 82, 83, 84,
				6 (-)	80, 81, 85
4. - Melhoria do Ensino		21	21	11 (+)	86, 88, 90, 92, 94, 96
				10 (-)	87, 89, 91, 93, 95, 97
5 - Representação sobre aprendizagens dos alunos		17	17	9 (+)	98, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 115
				8 (-)	99, 101, 104, 108, 111, 113, 114, 116, 117, 118
			<b>N.º Total de Itens: .....135</b>		

#### 4.1. - A escala de Likert

De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), citado por Toucinho (1994), o modelo de Likert supõe que a probabilidade de resposta favorável a uma questão cresce de forma monótona em função da atitude subjacente dos indivíduos. Perante um

conjunto de questões que se supõe dizerem todas respeito à mesma atitude, é então necessário verificar se as respostas recolhidas estão em conformidade com o modelo. Esse constituirá o critério de coerência necessário para admitir que as diferentes questões podem intervir na mesma escala. Este modelo justifica igualmente uma composição aditiva das respostas. De facto, vemos que uma pessoa muito favorável tem uma forte probabilidade de dar um grande número de respostas favoráveis. Inversamente, uma pessoa que tenha dado várias respostas desfavoráveis, terá uma grande probabilidade de ter uma atitude desfavorável. O número de respostas favoráveis ou eventualmente uma combinação mais complexa constituirá então um bom indicador de atitude. Assim, após este controle, os itens que não apresentam elevado índice de correlação com o total são desprezados, enquanto que os restantes são tidos em conta para a construção de um teste final ou para a interpretação dos resultados obtidos.

A metodologia de Likert permite obter resultados com níveis de fidelidade razoavelmente elevados. As escalas de tipo Likert são geralmente fiéis e válidas, mas devem ser tratadas como escalas ordinais. Desta forma, a interpretação dos resultados não deve ser entendido em termos absolutos, pois só tem significado quando comparado com os restantes elementos da população estudada (Toucinho, 1994).

A ordenação dos itens no pré-questionário obedeceu a uma sequência temática de acordo com as categorias e seguindo as indicações dos estudos de Carioca (1997), Hill e Hill (2002:137). De acordo com este autor, “para medir atitudes é costume usar afirmações em vez de perguntas e as escalas devem ser do tipo Escala de Likert. Metade das afirmações deve ser de natureza positiva, e a outra metade, de natureza negativa.” Esta preocupação reflectiu-se na selecção dos itens em cada componente e sub-componente de modo a que assumissem um número equivalente de itens favoráveis e desfavoráveis. Também e de acordo com Toucinho (1994), Hill e Hill (2002), a metodologia de Likert, para a medição de atitudes consiste na construção de um questionário composto por um elevado número de itens, sendo que é útil escrever sempre pelo menos duas vezes mais itens associados a cada «variável componente» do que os que pretendemos utilizar no questionário final. Em geral, a

análise dos itens indica que alguns deles não são tecnicamente adequados para medir a variável latente e porquanto devem ser retirados.

Os inquiridos responderão através de uma escala de cinco pontos sendo a sua valoração respectivamente de 1, 2, 3, 4 e 5. Aos itens de valor negativo/desfavorável são atribuídos os valores: 2 (discordo totalmente) e 3 (discordo parcialmente). Para os itens de valor positivo/favorável são atribuídos os valores: 4 (concordo parcialmente) e 5 (concordo totalmente). O valor 1 é atribuído ao item, (sem opinião). Deste modo quanto mais favorável é a atitude evidenciada pelo inquirido, maior é a pontuação atribuída à sua resposta. Os resultados obtidos em cada item são seguidamente somados, para se obter uma pontuação final representativa da atitude global do inquirido.

## **5. – Fidelidade e validade de um estudo**

### **5.1. – Definição conceptual de fidelidade**

Um dos aspectos fundamentais a ter em conta em qualquer estudo prende-se com a qualidade do instrumento de medida utilizado – questionário, entrevista, escala – particularmente no que se refere à sua credibilidade/garantia de que as medições por ele efectuadas são válidas.

A propósito, Toucinho da Silva (1994), refere, avaliar a validade de um questionário consiste em saber se este é ou não, adequado para medir aquilo que pretende medir. A validade tem a ver com o facto de se saber se, com a aplicação de um questionário, se podem tirar conclusões verdadeiras, ou próximas da verdade. Por seu turno, a fidelidade de um teste, questionário ou entrevista, é um indicador da sua consistência, isto é, indica se, readministrando o mesmo teste, questionário ou entrevista à mesma população, se obtêm, ou não, resultados semelhantes.

A fidelidade é a capacidade que um questionário tem para fornecer medidas constantes e, segundo Henerson e outros (1987), é um indicador da sua consistência

interna, referindo depois que “um questionário só é válido se medir exactamente o que pretende medir”. A fiabilidade e a validade são, portanto, características que determinam a qualidade de todo o instrumento de medida. A fiabilidade é uma condição prévia à validade, o que significa que se um instrumento de medida não dá pontuações ou valores constantes de uma e outra vez, não será útil para o fim proposto.

A este respeito, Fortin (1999:225), define fiabilidade como a propriedade essencial dos instrumentos de medida, que determina a precisão e a constância dos resultados que estes proporcionam. Estas qualidades são dadas pela consistência interna do instrumento de medida em causa. O conceito de consistência interna corresponde à homogeneidade dos enunciados de um instrumento de medida ou, do ponto de vista estatístico, corresponde ao grau em que os diferentes itens do instrumento covariam bem como se relacionam entre si. Em suma a consistência interna de um item diagnóstico é o grau em que covariam as características definidoras desse mesmo item.

Paschoal (2000), interpreta a consistência interna de um instrumento como sendo “a correlação entre os itens numa secção de um procedimento ou de um instrumento; é a extensão em que os itens individuais se correlacionam com o score total obtido ao se administrar o instrumento ou procedimento. Portanto, para haver consistência interna, é necessário que os itens do instrumento pareçam medir a mesma dimensão ou constructo.” Este mesmo autor refere ainda que, para medir a consistência interna utilizam-se vários métodos dos quais se destaca o alfa de Cronbach. Esta é a técnica que mais se utiliza para estimar a consistência interna de um instrumento medindo quando os itens têm várias opções de resposta como é o caso de uma escala de Likert.

Para Fortin (1999), as principais técnicas para apreciar a consistência interna é: a fidelidade metade/metade e o coeficiente alfa de Cronbach. O alfa de Cronbach é a técnica mais correntemente utilizada para estimar a consistência interna de um instrumento de medida quando existem várias escolhas para o estabelecimento de

*scores*, como na escala de Likert. O cálculo do coeficiente alfa permite estimar até que ponto cada enunciado da escala mede de forma equivalente o mesmo conceito.

Para Toucinho da Silva (1994:95), e no que concerne a medição de atitudes, o método mais usado é o cálculo do coeficiente *split-half*, que é um indicador de consistência interna do teste e testa a fidelidade de uma única medição. Consiste em dividir os itens do teste em dois grupos, ou duas metades, logicamente equivalentes, ou seja, com um número idêntico de itens para cada categoria, e seguidamente calcular a correlação destes dois conjuntos de dados. Esta situação é semelhante à aplicação do mesmo teste em dois momentos diferentes, evitando-se assim os inconvenientes da técnica teste-reteste. Se a correlação for elevada, a consistência interna do teste também o é e as duas partes do teste medem de facto a mesma atitude.

#### **5.1.1. – Cálculo da fiabilidade do instrumento**

Sobre a interpretação dos valores do cálculo da fiabilidade de um instrumento, Toucinho da Silva (1994:95) refere que, em geral um coeficiente de 0,7 ou superior é aceitável, seja qual for a forma de cálculo usada, embora coeficientes da ordem dos 0,9 sejam comuns em testes standardizados. Coeficientes inferiores a 0,7 podem ser aceites mas as inferências que se possam fazer de um destes testes são de confiança duvidosa. Em termos de interpretação podemos dizer que um grau de fidelidade baixo atenua as diferenças entre os indivíduos de atitudes mais opostas ou diferentes. Quando se pretende realizar inferências sobre os indivíduos da população estudada, é conveniente obter um grau de fidelidade elevado.

Deste modo procedemos à aplicação de três testes que medem a consistência interna de um instrumento: o Coeficiente de Correlação de Bravais Pearson, o Alfa de Cronbach (alfa do SPSS), e o teste de Consistência Interna do Tipo *Split-half* (teste das duas metades). Os resultados obtidos – *Out-Puts* – encontram-se no Anexo XII – Tratamento estatístico do Pré-Questionário de Avaliação de Atitudes – Teste *Alfa Cronbach – Split-half – Bravais Pearson*, pelo que aqui apresentamos os valores

finais obtidos. Relativamente aos resultados obtidos pelo Coeficiente de Correlação de Bravais Pearson estão enunciados em 6.1. – Análise de dados do Pré-Questionário.

Assim temos para a análise da fiabilidade do instrumento após a aplicação do Coeficiente de *Bravais Pearson*, o cálculo do valor de *Alfa* de Cronbach (alfa do SPSS) conduziu-nos a um: *Alpha* = 0, 9232. Para a análise da fiabilidade do instrumento após a aplicação do Coeficiente de *Bravais Pearson*, o cálculo do valor das partes através do Teste de Consistência Interna do Tipo *Split-Half* (teste das duas metades) conduziu-nos a um: *Alpha* para a parte 1 = 0, 8779; *Alpha* para a parte 2 = 0, 8893.

Considerando que os valores da amplitude dos valores de alfa variam entre 0 e 1 e que os valores próximos à unidade indicam um alto grau consistência interna, Hill *et al.* (2002:149), podemos afirmar, pela análise dos resultados obtidos que o nosso instrumento apresenta uma elevada consistência interna.

Depois de analisada a fiabilidade de um instrumento a próxima característica a ser igualmente analisada e a validade do mesmo. A este propósito Hill & Hill (2002), referem que a existência de uma fiabilidade adequada é necessária mas não suficiente, para garantir validade adequada de um instrumento.

## **5.2. – Definição conceptual de validade**

Para Ghiglione e Matalon (1992), a validade de um instrumento de medida pode ser definida como a adequação entre os objectivos e os fins, sem distorção dos factos. Daí, a necessidade de tomar em devida conta todo o processo de representatividade da amostra, escolha das categorias, índices de quantificação, etc., ou seja, o melhor conceito de validade está muito dependente dos objectivos prosseguidos, Toucinho da Silva (1994).

O mesmo Toucinho da Silva (1994:99) alerta ainda para várias razões pelas quais a validade de uma medição de atitudes pode falhar. Em primeiro lugar a relação entre comportamentos e atitudes não é simples nem linear, uma vez que, para além da atitude a estudar, os comportamentos podem evidenciar outras atitudes, crenças, hábitos, etc. Em segundo lugar existe a fuga à verdade nas respostas aos testes, quer pelo desejo de agradar, quer pelo receio de se estar a ser avaliado. Pode também existir uma má compreensão das perguntas, ou insegurança quanto às próprias atitudes. Nestes casos, as pessoas não podem responder convenientemente a questões que não percebem, ou podem ser levadas a escolher pontos mais centrais das escalas de atitudes, por não estarem certas das suas opiniões.

No nosso caso, procurámos atenuar este efeito deslocando do centro a opinião neutra e pontuando esta opção de resposta - (Sem opinião) - com 1 valor. Esta opção pela tendência central pode também acontecer porque, inconscientemente, os inquiridos não querem reconhecer as suas próprias atitudes, recorrendo a este procedimento para as ocultar de si próprios. Pode haver ainda falta de objectividade na administração do questionário ou este ser composto por um reduzido número de itens. Neste caso, uma atitude está a ser medida através de um único item, o que confere à medição um carácter demasiado restrito e focalizado num comportamento.

Os aspectos referenciados atestam a importância e a necessidade que a investigação, que se pretende levar a cabo, tenha por base a construção de instrumentos fiéis e válidos, de forma a garantir a qualidade e o rigor científico dos resultados produzidos pela mesma. Este aspecto é de suma importância quando se trata de medir atitudes.

### **5.2.1. – Validade de um estudo**

Para Fortin (1999:228), a validade de um instrumento de medida demonstra até que ponto o instrumento mede o que deveria medir. A validade diz respeito à capacidade de um instrumento medir com precisão o fenómeno em estudo, isto é, adequação entre as variáveis escolhidas e o conceito teórico a ser medido.

Se a fiabilidade, por um lado, se preocupa com a forma fiel da medida, a validade preocupa-se com a precisão da mesma. Sendo que as duas medidas são determinantes na qualidade do instrumento de observação. Um instrumento fiável não é suficiente para estabelecer a sua validade dado que um instrumento pode dar medidas consistentes e não ser válido. Uma baixa fiabilidade, por contrário, representa sempre uma evidência de baixa validade, Goris, J. (2001).

Relativamente à validade de um instrumento Fortin (1999) estabelece que a mesma pode ser estimada de três formas:

- Validade de conteúdo;
- Validade de critérios;
- Validade de constructo;

#### **5.2.1.1. – Validade de conteúdo**

A Validade de Conteúdo refere-se à representatividade do conjunto de enunciados/itens que constituem o conceito a medir. Para estabelecer esta validade os enunciados devem ser escolhidos a partir de um domínio bem definido ou de um quadro teórico. Além disso, a amostra de enunciados deste domínio deve ser suficientemente ampla e representativa para permitir inferências (Fortin, 1999).

Green e Lewis (1986, *cits.* por Fortin, 1999), definem cinco etapas para estabelecer a validade de conteúdo de uma escala de medida:

- 1) Revisão da literatura existente no domínio;
- 2) As reflexões pessoais sobre a significação do conceito;
- 3) Identificação dos componentes do conceito e a sua utilização noutros trabalhos;
- 4) A identificação dos enunciados,
- 5) As análises empíricas dos enunciados pelo estudo das relações entre eles;

Uma outra abordagem frequentemente utilizada consiste em recorrer a peritos para julgar a escolha dos enunciados de um instrumento de medida de carácter factual.

No desenvolvimento do nosso estudo foi nossa preocupação percorrer todas estas etapas conforme fica demonstrado. A pesquisa bibliográfica, as entrevistas exploratórias, o número considerável de itens e adequada metodologia de construção dos mesmos, a triagem a que todo o modelo de investigação foi sujeita pelo método de juizes, os observadores externos (docentes), os índices de correlação registados entre os itens que foram opção para a construção do instrumento final - escala de avaliação de atitudes de docentes face à reorganização curricular – asseguram-nos confiabilidade de conteúdo da mesma.

#### **5.2.1.2. – Validade de critério**

A validade de critério refere-se ao tipo de validade que descreve a relação com o mesmo conceito ou fenómeno entre uma medida e algum critério confiável. Denominado “padrão ouro” (teste padrão), (Queijo, 2002).

Para Fortin (1999:230), a validade ligada a um critério representa o grau de correlação entre um instrumento de medida ou uma técnica e uma outra medida independente servindo de critério e susceptível de tratar o mesmo fenómeno ou conceito.

A validade de critério subdivide-se em: concorrente e preditiva, dependendo se o fenómeno em causa diz respeito ao presente ou ao futuro. A validade concorrente está relacionada com a aplicação de dois instrumentos equivalentes, ao mesmo tempo, na mesma amostra de indivíduos e posterior análise dos *scores* obtidos ou da comparação do *score* obtido pelo instrumento com a avaliação de especialistas da área. É portanto a validade por referência a outro instrumento credível.

A singularidade do nosso estudo de caso não permite verificar este tipo de validade pois não são conhecidos instrumentos similares, nem o horizonte temporal do presente Mestrado permite tal situação.

### **5.2.1.3. – Validade de constructo**

Relativamente à validade de constructo Paschoal (2000:112), afirma que este tipo de validade é a mais difícil de ser medida, pois, usualmente, é medida de forma indirecta. Além disto, “não há um método simples de julgar a validade de constructo de um instrumento; é estabelecida através de pesquisa hipotético-dedutiva com o instrumento”. Assim, “reflecte uma tentativa de integrar a performance de uma medida dentro de uma estrutura teórica, composta de outros construtos psicológicos”.

Na validade de constructo o ponto central é a sua preocupação com a teoria. Não se trata, portanto, simplesmente de validar um teste, mas sim, de validar a teoria que dá sustentação ao instrumento de medida. Este tipo de validade não pode ser definitivamente comprovada, mas ela é um contínuo processo de compreensão do constructo apresentado, onde por meio de diferentes testes, novas predições poderão ser feitas e deverão ser testadas, Queijo, A. (2002). Também e sobre a validade de um instrumento Cabrita (2003:96, cit. Gable) diz distinguir dois tipos de validade: a validade de conteúdo e a validade de constructo. *“A primeira deve ser feita antes da aplicação do teste ao grupo alvo e consiste numa série de métodos que vão verificar a adequação de cada item para medir a característica afectiva que deverá estar operacionalmente definida constituindo o que vulgarmente se designa por constructo. A validade empírica é feita depois do teste já ter sido aplicado ao grupo alvo e procura através de relações que se estabelecem entre os itens verificar se de facto o teste mede os construtos que o investigador pensa medir e que previamente operacionalizou na redacção dos itens do seu teste.”*

## 6. – Fase de aplicação do pré-questionário

O pré-questionário foi aplicado e recolhido nas três escolas que constituem o nosso universo na primeira semana do 3.º período (de 4 a 15 de Abril de 2005) e de acordo com a amostra que se descreve no Quadro n.º 8 - Amostra do Pré-questionário. O tratamento de dados do pré-questionário foi efectuado sobre 21,63 % do Universo em estudo pretendendo-se deste modo uma maior fiabilidade dos dados recolhidos nesta fase do estudo.

**Quadro n.º 8 – Amostra do Pré-questionário final**

Escolas / Alvo	Total Docentes de em 2004-2005	Docentes em Reorganização Curricular do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade	Inquéritos aplicados	Percentagem correspondente do Universo
E.B.I. Amareleja	65	43	09	20,9 %
E.B. 2,3 de Moura	95	47	13	27,6 %
E. Sec. de Moura	77	44	08	18,1 %
<b>Total.....</b>	<b>237</b>	<b>134</b>	<b>30</b>	<b>22,3 %</b>

### 6.1. – Análise de dados do pré-questionário

Na análise dos dados do pré-questionário foram tidos em conta os aspectos que a seguir passamos a considerar. Para cada indivíduo foram somadas as pontuações obtidas nas diferentes respostas de forma a obter indicadores para as diferentes variáveis em estudo e totais a atitude global (Total1) e para cada núcleo de atitudes (total i, ii, iii, iv e v) – ver Anexo XII - Tratamento estatístico do Pré-Questionário de Avaliação de Atitudes – Teste *Alfa Cronbach* – *Split-half* – *Bravais Pearson*. Os dados obtidos foram tratados com o programa SPSS – versão 11.0 para Windows, num computador pessoal TRIUDUS TWILIGHT 8000 230, Pentium 4 com 2,4 GHz e 512 MB de RAM, seguindo a metodologia de Likert, isto é, calculando o índice de correlação de cada item da escala da atitude com a pontuação total e com o respectivo núcleo de atitudes.

Com base nos resultados obtidos foi decidido manter para o questionário final os itens que apresentassem índices de correlação elevados com a pontuação total, ou com o total da categoria a que pertenciam. Foi assumido como critério os índices de correlação com níveis de confiança iguais ou superiores a 99 %, tendo como referência os valores indicados por Ferguson (1988).

A seguir apresentam-se as tabelas com os índices de correlação encontrados para os itens com cada categoria e núcleo de atitudes.

### CATEGORIA I – DESENVOLVIMENTO DIDACTICO-CURRICULAR

Item n.º →	1	2	3	4	5	6	7
<b>Categoria</b>	,495**	,422*	,409*	,194	,189	,321	,426*
<b>Atitude Total</b>	,506**	,186	,186	,038	,206	,277	,211

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	8	9	10	11	12	13	14
<b>Categoria</b>	,342	,259	,298	,125	,151	,003	,447*
<b>Atitude Total</b>	,633**	-,064	,119	-,060	,082	,071	,425*

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	15	16	17	18	19	20	21
<b>Categoria</b>	,378*	,241	,516**	,572**	,652**	,475**	-,014
<b>Atitude Total</b>	,220	,143	,362*	,549**	,378*	,157	,307

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	22	23	24	25	26	27	28
<b>Categoria</b>	,583**	,066	,477**	,057	,181	,177	-,068
<b>Atitude Total</b>	,317	,115	,277	,078	-,054	,343	-,008

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	29	30	31	32	33	34	35
<b>Categoria</b>	-,136	,417*	,371*	,226	,191	,221	,483**
<b>Atitude Total</b>	-,236	,435*	,084	,286	,291	,232	,153

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	36	37	38	39	40	41	42
<b>Categoria</b>	,366*	,411	,064	,273	,219	,430*	-,037
<b>Atitude Total</b>	,426*	,265	,241	,075	,199	,330*	-,035

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	43	44	45	46
<b>Categoria</b>	,572**	-,005	,172	,169
<b>Atitude Total</b>	,334	,186	-,065	,139

Nível de confiança \* p < 0,01

## CATEGORIA II – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Item n.º →	47	48	49	50	51	52	53
<b>Categoria</b>	-,119	,526**	,484**	,234	,643**	,614**	,503**
<b>Atitude Total</b>	-,164	,550**	,412*	,123	,505	,605	,374*

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	54	55	56	57	58	59	60
<b>Categoria</b>	,667**	,689**	,200	,325	-,087	,165	-,384*
<b>Atitude Total</b>	,560*	,623**	,173	,410*	-,203	,215	-,376*

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	61	62	63	64	65	66	67
<b>Categoria</b>	,199	,156	,171	,657**	,215	,419*	,050
<b>Atitude Total</b>	,144	,122	,148	,646**	,210	,359	,010

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	68	69	70	71	72	73	74
<b>Categoria</b>	,288	,616**	,461**	,532**	,472**	,477**	,287
<b>Atitude Total</b>	,304	,602**	,402*	,547**	,427*	,503**	,307

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	75	76	77	78	79	80	81
<b>Categoria</b>	,654**	,488**	-,018	,225	,300	,380*	-,137
<b>Atitude Total</b>	,644**	,517**	-,001	,249	,312	,384*	,115

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	82	83	84	85
<b>Categoria</b>	,299	,453*	,601**	,208
<b>Atitude Total</b>	,211	,438*	,551**	,244

Nível de confiança \* p < 0,01

### CATEGORIA III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Item n.º →	86	87	88	89	90	91	92
<b>Categoria</b>	,631**	,656**	,294	,393*	,393*	,469**	,374*
<b>Atitude Total</b>	,653**	,487**	,442*	,150	,150	,506**	,475**

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	93	94	95	96	97
<b>Categoria</b>	,201	,561**	,493**	,485**	,482**
<b>Atitude Total</b>	-,108	,588**	,065	,610**	,427*

Nível de confiança \* p < 0,01

### CATEGORIA IV – MELHORIA DO ENSINO

Item n.º →	98	99	100	101	102	103	104
<b>Categoria</b>	,425*	,507**	,070	,347	,042	,014	,453*
<b>Atitude Total</b>	,459*	,248	,109	,061	,037	-,213	,328

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>105</b>	<b>106</b>	<b>107</b>	<b>108</b>	<b>109</b>	<b>110</b>	<b>111</b>
<b>Categoria</b>	-,081	,143	,633**	,469**	,582**	,599**	,496**
<b>Atitude Total</b>	-,088	,331	,536**	,462**	,630**	,479**	,100

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>112</b>	<b>113</b>	<b>114</b>	<b>115</b>	<b>116</b>	<b>117</b>	<b>118</b>
<b>Categoria</b>	,653**	,536**	,459*	,019	-,166	,518**	,533**
<b>Atitude Total</b>	,659**	,329	,097	,126	-,236	,254	,503**

Nível de confiança \* p < 0,01

### CATEGORIA V – REPRESENTAÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

<b>Item n.º →</b>	<b>119</b>	<b>120</b>	<b>121</b>	<b>122</b>	<b>123</b>	<b>124</b>	<b>125</b>
<b>Categoria</b>	,290	,682**	,369*	,103	,073	,627**	,405*
<b>Atitude Total</b>	,464*	,390*	,334	,121	,200	,536**	,197

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>126</b>	<b>127</b>	<b>128</b>	<b>129</b>	<b>130</b>	<b>131</b>	<b>132</b>
<b>Categoria</b>	,389*	,565**	,222	,112	,039	,147	,494**
<b>Atitude Total</b>	,612**	,352	-,066	,190	-,057	,309	,163

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>133</b>	<b>134</b>	<b>135</b>
<b>Categoria</b>	,454*	,025	,043
<b>Atitude Total</b>	,003	,089	-,089

Nível de confiança \* p < 0,01

## 7. – O Questionário Final

O questionário final manteve a mesma estrutura que o pré-questionário, com excepção dos itens que, de acordo com a metodologia de Likert, acabaram por ser rejeitados. Assim, para a Secção I, continuou a ser formada pelas mesmas 4 questões sobre dados particulares: 1. - Idade, 2. - Género, 3. - Situação Profissional e 4. - Ciclo de Vida.

Em face dos resultados obtidos no pré-questionário e de acordo com a metodologia de Likert, decidiu-se rejeitar os itens que não registassem índices de correlação, com a atitude total e com o total do núcleo de atitudes a que pertenciam, ambos superiores a 0,335, isto é, com um nível de significância de 99%.

No entanto, apesar de não estarem nestas condições, decidiu-se manter na Categoria I, os itens n.º 2, 3, 7, 15, 20, 22, 24; na Categoria II, os itens n.º 51, 52, 66; na Categoria III, o item n.º 95; na Categoria IV, os itens n.º 99, 104, 111, 114 e na Categoria V, os itens n.º 121, 405, 127, 132, 133 por se considerar que eram importantes para a respectiva categoria ou atitude total uma vez que se tornavam relevantes e indispensáveis ao conhecimento da atitude dos docentes face ao objecto de estudo. Assim a Secção II passou a ser constituída por 66 itens de resposta fechada (constituindo a Escala de Atitudes). Os 66 itens ficaram assim distribuídos pelas respectivas Categorias:

### CATEGORIA I – DESENVOLVIMENTO DIDÁCTICO-CURRICULAR

Item n.º →	1	2	3	7	8	14	15
<b>Categoria</b>	,495**	,422*	,409*	,426*	,342	,447*	,378*
<b>Atitude Total</b>	,506**	,186	,186	,211	,633**	,425*	,220

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	17	18	19	20	22	24	30
<b>Categoria</b>	,516**	,572**	,652**	,475**	,583**	,477**	,417*
<b>Atitude Total</b>	,362*	,549**	,378*	,157	,317	,277	,435*

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	31	35	36	41	43	48	49
<b>Categoria</b>	,371*	,483**	,366*	,430*	,572**	,526**	,484**
<b>Atitude Total</b>	,084	,153	,426*	,330*	,334	,550**	,412*

Nível de confiança \* p < 0,01

## CATEGORIA II – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Item n.º →	51	52	53	54	55	60	64
<b>Categoria</b>	,643**	,614**	,503**	,667**	,689**	-,384*	,657**
<b>Atitude Total</b>	,505	,605	,374*	,560*	,623**	-,376*	,646**

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	66	69	70	71	72	73	75
<b>Categoria</b>	,419*	,616**	,461**	,532**	,472**	,477**	,654**
<b>Atitude Total</b>	,359	,602**	,402*	,547**	,427*	,503**	,644**

Nível de confiança \* p < 0,01

Item n.º →	76	80	83	84
<b>Categoria</b>	,488**	,380*	,453*	,601**
<b>Atitude Total</b>	,517**	,384*	,438*	,551**

Nível de confiança \* p < 0,01

## CATEGORIA III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Item n.º →	86	87	88	91	92	94	95
<b>Categoria</b>	,631**	,656**	,294	,469**	,374*	,561**	,493**
<b>Atitude Total</b>	,653**	,487**	,442*	,506**	,475**	,588**	,065

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>96</b>	<b>97</b>
<b>Categoria</b>	,485**	,482**
<b>Atitude Total</b>	,610**	,427*

Nível de confiança \* p < 0,01

#### CATEGORIA IV – MELHORIA DO ENSINO

<b>Item n.º →</b>	<b>98</b>	<b>99</b>	<b>104</b>	<b>107</b>	<b>109</b>	<b>111</b>	<b>112</b>
<b>Categoria</b>	,425*	,507**	,453*	,633**	,582**	,496**	,653**
<b>Atitude Total</b>	,459*	,248	,328	,536**	,630**	,100	,659**

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>114</b>	<b>118</b>
<b>Categoria</b>	,459*	,533**
<b>Atitude Total</b>	,097	,503**

Nível de confiança \* p < 0,01

#### CATEGORIA V – REPRESENTAÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

<b>Item n.º →</b>	<b>119</b>	<b>120</b>	<b>121</b>	<b>124</b>	<b>125</b>	<b>126</b>	<b>127</b>
<b>Categoria</b>	,290	,682**	,369*	,627**	,405*	,389*	,565**
<b>Atitude Total</b>	,464*	,390*	,334	,536**	,197	,612**	,352

Nível de confiança \* p < 0,01

<b>Item n.º →</b>	<b>132</b>	<b>133</b>
<b>Categoria</b>	,494**	,454*
<b>Atitude Total</b>	,163	,003

Nível de confiança \* p < 0,01

Em síntese o Quadro n.º 7, a seguir apresentado, clarifica o conjunto operações efectuadas até chegar aos itens que compõem o instrumento final - Anexo XIII - Questionário Final. No Anexo XIV apresentamos este mesmo Quadro mas já com re-numeração dos 66 itens (favoráveis e desfavoráveis) do instrumento final.

**Quadro n.º 9 - Quadro Síntese dos Itens/Indicadores do Questionário Final  
(Itens favoráveis e desfavoráveis por Componente)**

Componentes	Sub-Componente Indicadores		Total de Itens	Tipo de Itens	Item n.º	Itens excluídos	Itens Finais
1- Desenvolvimento Didáctico - Curricular	Projecto Educativo Escola		7	4 (+)	2, 3, 5, 6	5, 6	2, 3
				3 (-)	1, 4, 7	4,	1, 7
	Projecto Curricular Escola		6	3 (+)	8, 9, 10	9, 10	8
				3 (-)	11, 12, 13	11, 12, 13	
	Projecto Curricular Turma		15	8 (+)	14, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 26	16, 26	14, 18, 19, 20, 22, 24
				7 (-)	15, 17, 21, 23, 25, 27, 28	21, 23, 25, 27, 28	15, 17
Novas Áreas Curriculares		18	8 (+)	29, 31, 34, 35, 37, 39, 41, 43, 45	29, 34, 37, 39, 45	31, 35, 41, 43	
			10 (-)	30, 32, 33, 36, 38, 40, 42, 44, 46	32, 33, 38, 40, 42, 44, 46	30, 36	
2- Desenvolvimento Organizacional	Direcção Pedagógica	Direcção de Turma	7	4 (+)	47, 49, 51, 53	47	49, 51, 53
				3 (-)	48, 50, 52	50	48, 52
		Lideranças	5	2 (+)	54, 56,	56	54
				3 (-)	55, 57, 58	57, 58	55
		Clima	5	3 (+)	59, 61, 62	59, 61, 62	
				2 (-)	60, 63	63	60
	Trabalho Cooperativo	5	3 (+)	64, 66, 68	68,	64, 66	
			2 (-)	65, 67	65, 67		
	Projecto de Avaliação	8	4 (+)	69, 71, 73, 75, 76		69, 71, 73, 75, 76	
			4 (-)	70, 72, 74	74	70, 72	
Direcção Gestão	Organização de Escola	9	5 (+)	77, 78, 79, 82, 83, 84	77, 78, 79, 82	83, 84	
			4 (-)	80, 81, 85	81, 85	80,	
3- Desen Profissional			12	6 (+)	86, 88, 90, 92, 94, 96	90,	86, 88, 92, 94, 96
				6 (-)	87, 89, 91, 93, 95, 97	89, 93	87, 91, 95, 97
4.- Melhoria do Ensino			21	11 (+)	98, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 112, 115	100, 102, 103, 105, 106, 115, 110	98, 107, 109, 112
				10 (-)	99, 101, 104, 111, 114, 116, 118	101, 108, 113, 116, 117	99, 104, 111, 114, 118
5 - Represent. sobre Apz. dos Alunos			17	9 (+)	119, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 131, 134	123, 128, 129, 131, 134	119, 121, 124, 126
				8 (-)	120, 122, 125, 127, 130, 132, 133, 135	122, 130, 135	120, 125, 127, 132, 133
						<b>Total Excluídos=69</b>	<b>Total Final = 66</b>

### 7.1. – Aplicação do questionário final de avaliação de atitudes

O questionário final foi aplicado nas três escolas – alvo, durante o período de 2 a 26 de Maio de 2005 e de acordo com o Universo estabelecido – Quadro n.º 10 - Universo do Questionário Final.

Para que os docentes não respondessem sob pressão ao questionário colocou-se de parte a possibilidade de insistir em demasia no sentido de obter as suas respostas, e desta forma se pusesse em causa a fidelidade do instrumento.

Aceitando as circunstâncias que se verificavam após um intervalo de 22 dias para responder ao Inquérito, procedeu-se à recolha dos Inquéritos no dia 25 de Maio de 2005. A taxa de retorno dos questionários foi de 99,2 %.

**Quadro n.º 10 – Universo do Questionário Final**

Escolas / Alvo	Total Docentes de em 2004-2005	Docentes em Reorganização Curricular do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade	Inquéritos aplicados	Percentagem correspondente do Universo	Taxa de Retorno
E.B.I. Amareleja	65	43	43	100 %	43 - 100 %
E.B. 2,3 de Moura	95	47	47	100 %	47 - 100 %
E. Sec. de Moura	77	44	44	100 %	43 - 97,7 %
<b>Total.....</b>	<b>237</b>	<b>134</b>	<b>134</b>	<b>100 %</b>	<b>99,2 %</b>

O tratamento de dados do Questionário Final foi efectuado sobre 99,2 % do Universo do estudo, isto é, 133 docentes.

## CAPITULO VI - ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

### 1. - Análise e tratamento de dados

Os respondentes do nosso universo de estudo caracterizam-se tendo em conta a as seguintes variáveis ilustrativas: idade, género, situação profissional e ciclo de vida. A aplicação dos questionários permitiram-nos obter os resultados que passamos a interpretar.

#### 1.1. - Idade

Tabela n.º 27 - Estatística do Questionário – Secção I – Idade

	Código		Frequência	Percentagem
Válidos	1	20-30	33	24,8
	2	31-40	44	33,1
	3	41-50	39	29,3
	4	51-60	14	10,5
	5	+ 60	1	,8
		não resposta	2	1,5
		Total	133	100,0

Tabela n.º 28 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Idade

Item n.º: Idade				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	2	2,38	1,278	1,632
0				

Pela análise conjunta das Tabelas anteriores (n.º 27 e 28) concluímos que a idade dos nossos inquiridos se situa maioritariamente, 83%, entre os 31 e 50 anos de idade. Há, contudo, uma ligeira predominância de docentes situados no intervalo etário dos 31-40 anos (33,1% do universo).

## 1.2. - Género

Tabela n.º 29 - Estatística do Questionário – Secção I – Idade

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	48	36,1
Feminino	85	63,9
Total	133	100,0

Tabela n.º 30 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Género

Item n.º: Género				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	2	1,64	,482	,232

Relativamente ao género, a maioria do nosso universo é constituído por indivíduos do sexo feminino, quase o dobro dos elementos masculinos, confirmando assim a efeminização do ensino em Portugal – Tabela n.º 29.

## 1.3. - Situação profissional

Tabela n.º 31 - Estatística do Questionário – Secção I – Situação Profissional

		Frequência	Percentagem
Válidos	PQND	68	51,1
	PQNP	1	,8
	PQZP	29	21,8
	PC	35	26,3
	Total	133	100,0

Tabela n.º 32 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Situação Profissional

Item n.º: Situação Profissional				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	1	2,26	1,370	1,877

Pouco mais de metade do corpo docente das três escolas/alvo, pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva, 51,1 % sendo que os restantes 45,1 % assumem um vínculo transitório em relação às escolas/alvo. Tal situação retrata alguma instabilidade do corpo docente e pode ter consequências desfavoráveis ao nível da implementação de políticas educativas, particularmente, no que se refere à reorganização curricular, pois um dos aspectos requeridos para a concretização da mesma é a estabilidade do corpo docente. Este pressuposto é um garante de coerência e continuidade do desenvolvimento dos projectos instituídos e ou iniciados nas escolas pelos diferentes grupos de trabalho. Por outras palavras, os designados documentos-chave podem ver a sua operacionalização afectada por descontinuidades e/ou mesmo interrupções no seu seguimento o que desde logo contraria o espírito da Lei (Dec. Lei 6/2001 de 18 Janeiro).

Ainda e relativamente à caracterização dos docentes tendo em conta a sua situação profissional, pelo facto de apenas um individuo preencher esta condição - PQNP, e por não ter significância estatística, não será abordada em futuros tratamentos estatísticos.

#### **1.4. - Ciclo de vida / perfis profissionais**

Tendo por referência Huberman (1992), caracterizámos cinco perfis que correspondem a ciclos de vida assumidos pelos docentes ao longo do seu percurso profissional. Assim, estabelecemos:

Ciclo de Vida/Perfil 1. - Sinto-me bastante orgulhoso por pertencer a uma classe profissional. Na minha prática docente a disciplina e a autoridade são aspectos que valorizo bastante. Penso que tenho entusiasmo e gosto pela docência.

Ciclo de Vida/Perfil 2. - Nesta fase da minha carreira sinto que a preocupação com o ensino é mais importante que a preocupação com os conteúdos curriculares. Sinto-me também à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas.

Ciclo de Vida/Perfil 3. - Nesta fase da minha carreira sinto-me com bastante energia física e intelectual. Tenho preocupação com a afirmação e melhoria profissional.

Ciclo de Vida/Perfil 4. - Nesta fase da minha carreira sinto serenidade e maturidade profissional. Desfruto a profissão e sinto que tenho competência para assumir responsabilidades no funcionamento da escola.

Ciclo de Vida/Perfil 5. - Nesta fase da minha carreira, fruto de circunstâncias várias, sinto que já não invisto tanto na docência quanto antes.

As Tabelas que se seguem (n.º 33 e 34) explicitam os dados obtidos. Podemos então concluir que os docentes se distribuem essencialmente pelos primeiros três ciclos de vida/perfis, sendo que o segundo perfil é assumido por 34%, ou seja, 45 docentes do universo afirmam encontrar-se numa fase da carreira na qual a sua preocupação com o ensino é mais importante que a preocupação com os conteúdos curriculares, sentindo-se também à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas.

**Tabela n.º 33 - Estatística do Questionário – Secção I – Ciclo de Vida**

		Frequência	Percentagem
Válidos	perfil1	24	18,0
	perfil2	45	33,8
	perfil3	26	19,5
	perfil4	15	11,3
	perfil5	19	14,3
	não resposta	4	3,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 34 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção I – Ciclo de Vida**

Item n.º: Ciclo de Vida				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	2	2,88	1,683	2,834
0				

Outros 20 % dos docentes encontram-se no perfil três, no qual se assumem com bastante energia física e intelectual e acentuam uma preocupação com a afirmação e

melhoria profissional. Em síntese, pode-se dizer que 54% do universo dos docentes, encaixam nestes dois ciclos de vida profissional.

## 2. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Educativo de Escola

A análise dos itens que se seguem pretende-se identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão didáctico-curricular da Reorganização Curricular que compreende a construção e utilização de documentos-chave, tais como: PEE, PCE e PCT, bem como leccionação das NAC, a transversalidade e articulação de competências de ensino.

**Item 1.** - A filosofia que sustenta o modelo de reorganização curricular é muito complexa.

**Tabela n.º 35 - Estatística do Questionário – Secção II / Atitude - Projecto Educativo de Escola\_Item 1**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	8	6,0
	discordo parcialmente	24	18,0
	concordo parcialmente	77	57,9
	concordo totalmente	15	11,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 36 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 1**

Item n.º: 1 – Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Educativo de Escola				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	3,61	,999	,997

Com este item procurávamos identificar qual seria a atitude dos docentes relativamente à reorganização curricular. 69 % dos inquiridos manifestam uma

atitude desfavorável relativamente à filosofia que sustenta o modelo de reorganização, i. é., 57,9 % concordam parcialmente com esta afirmação e 11,3 % totalmente com a mesma, tabela n.º 35.

Este resultado deixa transparecer uma determinada ideia de dificuldade operacional desta mudança educativa e cuja origem pode ser extensiva a inúmeros factores aos quais aludimos na parte inicial do nosso trabalho.

**Item 2.** - A filosofia que sustenta o modelo de reorganização curricular possui as bases para um ensino de maior qualidade e sucesso educativo para os alunos.

**Tabela n.º 37 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola\_Item 2**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	11	8,3
	discordo parcialmente	29	21,8
	concordo parcialmente	78	58,6
	concordo totalmente	12	9,0
	Total	132	99,2
Perdidos	Sistema	1	,8
Total		133	100,0

**Tabela n.º 38 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 2**

Item n.º: 2 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Educativo de Escola				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
132	4	3,66	,818	,669
1				

A análise dos resultados expressos na Tabela n.º 37, indica que 67, % dos docentes concordam parcial e totalmente com a ideia de que o modelo de reorganização curricular possui as bases para um ensino de maior qualidade o que desde logo se assume como uma manifestação de atitude favorável ao Dec. Lei 6/2001 de 18 Janeiro.

Assim, tendo em conta os dois itens anteriores, podemos inferir que os docentes reconhecem potencialidades educativas na mudança educativa pese embora admitam também que a mesma é complexa. Esta complexidade admitida pelos docentes poderá estar relacionada com o processo de implementação da mesma, quer ao nível central, quer ao nível local.

**Item 3.** - O modelo de reorganização curricular implica que os professores construam, de forma consciente e participada, documentos-chave como sejam o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT).

**Tabela n.º 39 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola\_Item 3**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	16	12,0
	concordo parcialmente	43	32,3
	concordo totalmente	64	48,1
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 40 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 3**

Item n.º: 3 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Educativo de Escola				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,19	,994	,987

A Tabela n.º 39 revela uma atitude favorável relativamente à construção de forma consciente e participada dos documentos-chave: PEE, PCE e os PCT. 48% concorda totalmente e 32,3% concorda parcialmente com esta atitude, ou seja, se somarmos as duas manifestações favoráveis, cerca de 80% assume uma atitude favorável a esta medida inerente à implementação da reorganização curricular.

Saliente-se, no entanto, que esta atitude agora expressa contrasta com algumas das opiniões recolhidas aquando das entrevistas exploratórias onde era reconhecida, por

parte dos docentes, a existência de dificuldades na participação e construção, por parte dos docentes, nos referidos documentos-chave.

**Item 4.** – O P.E.E. e o P.C.E. são documentos que, depois de elaborados, não são tidos em conta pelos docentes nas escolas.

**Tabela n.º 41 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Educativo de Escola\_ Item 4**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	1	,8
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	23	17,3
	concordo parcialmente	66	49,6
	concordo totalmente	35	26,3
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 42 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 4**

Item n.º: 4 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Educativo de Escola				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	4,00	,953	,909

Relativamente à utilização dos documentos-chave: P.E.E. e o P.C.E. - (Item 4), quase 50% dos docentes inquiridos concordam parcialmente, que estes depois de elaborados não são tidos em conta e cerca de 27% concordam com a totalidade desta afirmação, Tabela n.º 41. Esta atitude desfavorável relativamente à utilização destes documentos referência para reorganização curricular, atesta a fragilidade com que as escolas-alvo ainda se relacionam com estes dois documentos de orientação didáctico-curricular. Ou seja, os docentes manifestam uma atitude de pouca familiarização/utilização destes documentos na sua prática docente.

### 3. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Curricular de Escola

Nesta vertente de análise e no que concerne concretamente ao Projecto Curricular de Escola, consideram-se as seguintes reflexões:

**Item 5.** - O P.C.E., ao fazer a adequação do currículo nacional ao contexto escolar, é um acto de responsabilidade dos docentes.

**Tabela n.º 43 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Escola\_Item 5**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	2	1,5
	discordo parcialmente	6	4,5
	concordo parcialmente	55	41,4
	concordo totalmente	64	48,1
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 44 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 5**

Item n.º: 5 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Escola				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	4,33	5	1,005	1,011

Quanto ao papel que os docentes devem assumir na adequação do currículo nacional ao contexto escolar – P.C.E. –, os docentes manifestam uma atitude muito favorável, i. é., aceitam e assumem esta prática pedagógica decorrente da reorganização curricular como um acto da sua responsabilidade numa percentagem de 89%. - (41% concorda parcialmente e 48 % concorda totalmente), ver Tabela n.º 43.

#### 4. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Projecto Curricular de Turma

Relativamente ao Projecto Curricular de Turma, a interpretação dos dados merecem as seguintes reflexões:

**Item 6.** - O P.C.T. é o documento preferencial de planificação e orientação do trabalho a realizar pelo Conselho de Turma com a respectiva turma.

**Tabela n.º 45 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item 6**

		Frequência	Porcentagem
Válidos	discordo totalmente	5	3,8
	discordo parcialmente	9	6,8
	concordo parcialmente	30	22,6
	concordo totalmente	88	66,2
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 46 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 6**

Item n.º: 6 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,56	,874	,764

Também o documento-chave: P.C.T., é assumido pelos docentes como um instrumento preferencial na planificação e orientação do trabalho a realizar pelo Conselho de Turma com a respectiva turma. Tal prática deixa inferir uma atitude bastante favorável por parte destes docentes relativamente ao PCT, bem como a esta nova prática pedagógica, ver Tabela n.º 45.

**Item 7.** - Os P.C.T. são, muitas vezes, compartimentos estanques das áreas disciplinares sem qualquer transversalidade entre as várias disciplinas.

**Tabela n.º 47 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item 7**

		Frequência	Percentagem
Válidos	discordo totalmente	8	6,0
	discordo parcialmente	13	9,8
	concordo parcialmente	60	45,1
	concordo totalmente	51	38,3
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 48 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 7**

Item n.º: 7 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Medía	Desv. Padrão	Variancia
133 0	4	4,20	,935	,875

Da análise conjunta das Tabelas anteriores (n.º 47 e 48) podemos perceber que existem dificuldades ao nível da construção dos PCT, admitindo-se que os mesmos são muitas vezes compartimentos estanques das diferentes áreas disciplinares sem qualquer transversalidade entre as disciplinas. 83,4% dos docentes (111 inquiridos) concordam parcial (45%) e/ou totalmente (38%) que na prática assim ocorre. Tal resultado afirma desde logo uma atitude desfavorável relativamente à consumação desta prática didáctico-curricular inerente à reorganização curricular.

**Item 8.** – O principal responsável pelo P.C.T. é o Director de Turma.

**Tabela n.º 49 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item 8**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	51	38,3
	discordo parcialmente	22	16,5
	concordo parcialmente	35	26,3
	concordo totalmente	22	16,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 50 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 8**

Item n.º: 8 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	2	3,17	1,175	1,382

38% dos docentes discordam totalmente e 16,5% discorda parcialmente que a responsabilidade do PCT seja exclusivamente do Director de Turma o que manifesta uma atitude favorável relativamente à verdadeira responsabilidade pela construção/gestão preconizada pela RC relativamente a este documento, porquanto o PCT é um instrumento cuja responsabilidade é extensiva ao conselho de turma, aos próprios alunos, encarregados de educação e demais intervenientes no processo educativo – D.L. 6/2001 de 18/1. Há, deste modo, uma atitude favorável relativamente a esta competência didáctico-curricular, no entanto, é de referir que, no nosso universo, ainda subsiste uma percentagem considerável de docentes – 42,8 % (57 inquiridos) que manifestam uma atitude desfavorável relativamente a esta competência entendendo que tal responsabilidade é exclusivamente do docente Director de Turma, ver Tabela n.º 49.

**Item 9.** - O P.C.T. tem que ter necessariamente ligações ao PCE e ao PEE.

**Tabela n.º 51 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item 9**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	4	3,0
	discordo parcialmente	3	2,3
	concordo parcialmente	39	29,3
	concordo totalmente	87	65,4
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 52 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 9**

Item n.º: 9 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	5	4,54	,812	,659

A Tabela n.º 51 permite-nos inferir da atitude favorável que os professores manifestam relativamente à necessidade de articulação entre os três documentos chave P.C.T., PCE e PEE. De facto, o PCT deve ser um instrumento de operacionalização ao nível do Conselho de Turma da política educativa da escola, previamente definida no PEE bem como daquilo que são as opções e estratégias curriculares estabelecidas pelo seu PCE.

**Item 10.** - Os PCT, PCE e PEE são documentos cuja articulação é imprescindível.

**Tabela n.º 53 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item10**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	2	1,5
	discordo parcialmente	4	3,0
	concordo parcialmente	36	27,1
	concordo totalmente	88	66,2
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 54 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 10**

Item n.º: 10 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	5	4,53	,822	,675

Numa sequência lógica relativamente ao item anterior, os docentes manifestam igualmente uma atitude favorável quanto à necessidade de uma articulação coerente e imprescindível entre os três documentos-chave. 66 % dos docentes concordam totalmente com esta prática pedagógica e 27,1 % parcialmente. Aqueles que discordam desta atitude não assumem expressão significativa, 3,8 %, ver Tabela n.º 53.

**Item 11.** - Os PCT traduzem uma clara alteração das práticas educativas dos docentes.

**Tabela n.º 55 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item11**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	8	6,0
	discordo totalmente	24	18,0
	discordo parcialmente	23	17,3
	concordo parcialmente	64	48,1
	concordo totalmente	14	10,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 56 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 11**

Item n.º: 11 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	3,39	1,086	1,179

Tendo em conta os pressupostos que estão na base da elaboração e operacionalização dos PCT os docentes inquiridos manifestam uma atitude favorável relativamente ao assumir de uma alteração das suas práticas educativas. 48 % concorda parcialmente e 11% concordam totalmente que a existência de PCT acaba por traduzir uma alteração das práticas colaborativas na função docente. 35 % entendem que a existência de documentos-chave como o PCT não pressupõe uma alteração das práticas educativas, ver Tabela n.º 55.

**Item 12.** – A elaboração do PCT deve ter a colaboração do Conselho de Turma e dos alunos da turma.

**Tabela n.º 57 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item12**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	1	,8
	discordo totalmente	5	3,8
	discordo parcialmente	5	3,8
	concordo parcialmente	42	31,6
	concordo totalmente	80	60,2
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 58 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 12**

Item n.º: 12 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,47	,803	,645

A atitude totalmente favorável relativamente ao item n.º 12, manifestada por 60 % dos docentes, e parcialmente favorável manifestada por mais 32 % dos docentes (o que totaliza 92 %), reafirma a compreensão por parte destes que o PCT deve ser acima de tudo um documento participado e no qual os alunos assumem um contributo relevante ao nível da organização do seu próprio ensino, ver Tabela n.º 57.

**Item 13.** - Os PCT constituem instrumentos de supervisão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

**Tabela n.º 59 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto Curricular de Turma\_Item13**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	4	3,0
	discordo totalmente	6	4,5
	discordo parcialmente	15	11,3
	concordo parcialmente	64	48,1
	concordo totalmente	44	33,1
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 60 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 13**

Item n.º: 13 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Projecto Curricular de Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	4,04	,949	,900

A análise da Tabela n.º 58 permitem-nos inferir da atitude favorável dos docentes relativamente ao papel que o PCT pode assumir no processo de supervisão do ensino dos alunos pelo Conselho de Turma e demais parceiros educativos. 48 % concorda

parcialmente com a potencialidade que o instrumento encerra e 33 % concorda mesmo totalmente com a afirmação. Apenas 10 dos inquiridos entendem que os PCT não assumem esta dimensão pedagógica.

### 5. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares

Os itens que se seguem permitem-nos interpretar a atitude dos docentes face às Novas Áreas Curriculares na generalidade e no caso concreto da Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

**Item 14.** - As Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares não vieram acrescentar nada à aprendizagens para o sucesso escolar.

**Tabela n.º 61 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item14**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	23	17,3
	discordo parcialmente	31	23,3
	concordo parcialmente	33	24,8
	concordo totalmente	43	32,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 62 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 14**

Item n.º: 14 - Desenvolvimento Didáctico Curricular / Novas Áreas Curriculares				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	5	3,68	1,165	1,357

No que concerne às potencialidades pedagógicas que as NAC encerram, verificamos que, 32 % dos docentes assumem totalmente e 25 % parcialmente que, estas não vieram acrescentar nada de novo à aprendizagem e o sucesso dos alunos. Se somarmos estes dois valores percentuais inferimos que 57 % dos docentes manifesta

uma atitude desfavorável relativamente às NAC. Em contrapartida, 40 % reconhece que as NAC são inovadoras relativamente às aprendizagens dos alunos e para o sucesso escolar dos mesmos. 17 % dos 40% de docentes manifesta uma atitude totalmente favorável relativamente às NAC, ver Tabela n.º 61.

**Item 15.** – As NAC Não Disciplinares constituem um espaço inovador de aprendizagem para os alunos e também para os docentes.

**Tabela n.º 63 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item15**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	6	4,5
	discordo totalmente	19	14,3
	discordo parcialmente	24	18,0
	concordo parcialmente	58	43,6
	concordo totalmente	26	19,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 64 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 15**

Item n.º: 15- Desenvolvimento Didáctico Curricular / Novas Áreas Curriculares				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,59	1,094	1,198
0				

A partir dos resultados obtidos para o item n.º 15 (vide tabelas anteriores), os docentes aceitam que as NAC (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) reúnem características/potencialidades que até ao momento não existiam no ensino e, por isso, se constituem num espaço inovador de aprendizagem para os alunos e para os docentes. Manifestam esta atitude favorável de forma parcial 44% dos docentes e de forma e total 20 % dos mesmos. Ou seja, 64 % acaba por admitir que as NAC podem ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Tal manifestação favorável de atitude relativamente às NAC não deixa de contrastar um pouco com a observada no item anterior (n.º 14) uma vez que a partir daquele se

podia inferir (manifestação de atitude desfavorável) que estas novas áreas disciplinares não curriculares não contribuíam em muito para as aprendizagens do sucesso escolar dos alunos. Contudo admitem os docentes, a partir da análise deste item n.º 15 que as NAC, são um espaço inovador de aprendizagem. Da análise relacional destes dois itens deixa-se subentender que existem outros motivos para além das características normativas das NAC que não permitem fazer delas espaços que contribuam decididamente para as aprendizagens dos alunos, porquanto 64 % dos inquiridos lhes reconhecem características inovadoras para a aprendizagem dos alunos e dos professores.

### 5.1. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Área de Projecto

**Item 16.** - A Área de Projecto é um espaço relevante para a integração dos saberes através das situações e dos recursos existentes.

**Tabela n.º 65 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item16**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	14	10,5
	discordo parcialmente	16	12,0
	concordo parcialmente	46	34,6
	concordo totalmente	47	35,3
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 66 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 16**

Item n.º: 16- Desenvolvimento Didáctico Curricular / Novas Áreas Curriculares – Área de Projecto				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	5	3,86	1,298	1,684

Se abordarmos especificamente o contributo das distintas NAC, podemos observar através dos valores/opiniões expressas que no caso concreto da Área de Projecto, a atitude é manifestamente favorável. 35 % concorda totalmente e percentagem igual, parcialmente, com o âmbito e funcionalidade desta área de convergência disciplinar. A Área de Projecto é assim um espaço relevante para a integração dos saberes das demais disciplinas curriculares e não curriculares, e isto sempre através das situações e dos recursos existentes em cada contexto escolar. Apenas 23 % dos docentes têm uma atitude desfavorável relativamente ao âmbito e funcionalidade da Área de Projecto, ver Tabela n.º 65.

**Item 17.** - Os projectos de investigação na Área de Projecto não resultam de práticas colaborativas.

**Tabela n.º 67 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item17**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	11	8,3
	discordo totalmente	17	12,8
	discordo parcialmente	28	21,1
	concordo parcialmente	47	35,3
	concordo totalmente	29	21,8
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 68 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 17**

Item n.º: 17- Desenvolvimento Didáctico Curricular / Novas Áreas Curriculares – Área de Projecto				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,54	1,294	1,674
0				

Já quando se questiona sobre a sua adequada funcionalidade, contextualizada, verificamos que 22 % dos inquiridos (28 indivíduos) dizem que os projectos de investigação desenvolvidos na Área de Projecto não resultam de práticas colaborativas e 35 % está parcialmente de acordo com esta afirmação. Tal manifestação desfavorável, face àquilo que deveria ser o normativo funcionamento da Área de Projecto, põe em evidência a dificuldade que o trabalho colaborativo, no

seio dos Conselhos de Turma, assume quando se trata de construir projectos de investigação participados e de convergência interdisciplinar.

Esta ideia é afirmada por 33,9 % dos docentes inquiridos (30 docentes) que, por interpretação oposta, acha que os projectos de investigação que ocorrem em contexto desta área disciplinar não curricular são resultam de práticas colaborativas em contexto de Conselho de Turma, contrariamente ao desejável, ver Tabela n.º 68.

Em síntese e pelos dados observados poderemos depreender que os objectivos da área disciplinar não curricular – Área de Projecto – são, essencialmente, perseguidos e assegurados fundamentalmente pelo(s) responsável(is)/titular(es) desta área. O Conselho de Turma nem sempre assume o papel que lhe está conferido pela Lei.

## 5.2. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Estudo Acompanhado

**Item 18.** – Uma colaboração deficiente entre as disciplinas curriculares e a área de Estudo Acompanhado não permite cumprir os objectivos para que esta foi criada.

**Tabela n.º 69 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item18**

		Frequência	Porcentagem
Válidos	sem opinião	8	6,0
	discordo totalmente	1	,8
	discordo parcialmente	9	6,8
	concordo parcialmente	38	28,6
	concordo totalmente	75	56,4
	não resposta	2	1,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 70 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 18**

Item n.º: 18- Desenvolvimento Didáctico Curricular / Novas Áreas Curriculares–Estudo Acompanhado				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,38	1,204	1,449

A resposta a este item atesta, de algum modo, o que afirmámos anteriormente -, a importância que as práticas colaborativas assumem em torno das NAC. Relativamente ao Estudo Acompanhado, cuja funcionalidade e êxito decorre sobretudo da cooperação (práticas colaborativas) das demais disciplinas curriculares em prol da superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos, contactamos que os docentes inquiridos são da opinião que uma colaboração deficiente entre as disciplinas curriculares e a área de Estudo Acompanhado não permite cumprir os objectivos para que esta área foi criada. 56 % concorda totalmente com esta afirmação e 29% parcialmente existindo ou seja, 85 % dos docentes afirmam-se contra a não existência de práticas colaborativas induzidas por esta nova área curricular não disciplinar. Não tem expressão, aqueles que manifestam uma atitude contrária a esta afirmação – 6,8 %, (10 casos), ver Tabela n.º 69. Os docentes compreendem que os objectivos desta área de integração disciplinar só se cumprem se houver a colaboração de todo o Conselho de Turma em prol das reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

### 5.3. – Análise da Componente I – Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares/Formação Cívica

**Item 19.** - A área de Formação Cívica é um espaço relevante para a promoção de competências úteis ao exercício da cidadania por parte dos alunos e deve ser igualmente o resultado do contributo dos professores da turma.

**Tabela n.º 71 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Novas Áreas Curriculares\_Item19**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	8	6,0
	discordo parcialmente	9	6,8
	concordo parcialmente	32	24,1
	concordo totalmente	80	60,2
	não resposta	2	1,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 72 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 19**

<b>Item n.º: 19- Desenvolvimento Didáctico Curricular – Novas Áreas Curriculares – Formação Cívica</b>				
<b>N</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Padrão</b>	<b>Variancia</b>
<b>Válidos</b>				
<b>Perdidos</b>				
133	5	4,44	1,111	1,234
0				

No que se refere à Formação Cívica, é claramente visível a partir da análise das Tabelas n.º 71 e 72, que os docentes manifestam uma atitude favorável relativamente às potencialidades educativas da nova área curricular não disciplinar - Formação Cívica. Do universo dos docentes, 60 % concorda totalmente e 24 % parcialmente com o facto de que esta área deve constituir um espaço relevante para a promoção de competências úteis ao exercício da cidadania por parte dos alunos e ser igualmente o resultado do contributo dos Conselhos de Turma. Em suma 84 % manifesta uma atitude favorável relativamente à área interdisciplinar – Formação Cívica.

Numa análise sintética sobre aquilo que é a atitude dos docentes relativamente à reorganização curricular, com evidência específica no desenvolvimento didáctico-curricular, concluímos que os docentes entendem ser esta mudança educativa complexa, mas que encerra em si potencialidades importantes.

Manifestam uma atitude favorável relativamente à construção de documentos-chave em sentido geral. No entanto reconhecem e identificam dificuldade na utilização referencial de documentos-chave como sejam os PEE e PCE no dia a dia das escolas. É dada bastante importância aos PCT reconhecendo-lhes mesmo uma função de instrumento de supervisão pedagógica / instrumentos de orientação didáctico-curricular. Paralelamente, reconhece-se que a construção dos mesmos não tem o envolvimento e participação de todos os docentes e de outros agentes educativos como seria de esperar face ao definido pelo normativo.

São evidenciadas as dificuldades sentidas ao nível da colaboração entre pares, particularmente ao nível do estabelecimento/construção da articulação de conteúdos curriculares e das transversalidades entre as disciplinas que compõem o Conselho de Turma, pondo em evidência uma das fragilidades desta mudança educativa e às quais Morgado (2001:55) faz referência, “a gramática cultural da escola – o seu dia a dia –, as práticas visíveis e invisíveis são individualistas; não há tempo nem espaço para o diálogo entre os professores.” Este pressuposto leva os docentes a concordar que, a existência de PCT, pressupõe/conduz a uma necessária alteração de práticas docentes.

Os docentes manifestam igualmente uma atitude favorável no que respeita à necessária e coerente articulação entre os documentos chave em geral e da ligação que o instrumento último que é o PCT deve ter com os PEE e /PCE.

Relativamente às novas áreas curriculares não disciplinares, em sentido geral, os docentes inquiridos manifestam alguma insatisfação, admitindo que estas não vieram acrescentar nada de novo à aprendizagem para o sucesso escolar. No entanto e paralelamente, reconhecem que estas novas áreas disciplinares têm potencialidades educativas e que vieram criar para os alunos um espaço de aprendizagem que, até ao momento, não existia no sistema de ensino português.

Portanto, a análise conjunta dos itens permite-nos inferir que a ideia inicial de insatisfação poderá fundamentar-se não tanto quanto ao valor das NAC mas mais com a experiência vivencial das mesmas, i. e., relativamente ao modo como estas estão a ser implementadas e desenvolvidas nas diferentes escolas.

O universo de docentes quando questionado, na especificidade, sobre as novas áreas curriculares não disciplinares, reconhece-lhes valor pedagógico e educativo. A Área de Projecto é bem aceite nos seus objectivos específicos, o mesmo sucedendo com o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. É no âmbito da organização/implementação quer da Área de Projecto quer do Estudo Acompanhado que são identificadas algumas dificuldades estando elas centradas ao nível das

práticas colaborativas do conselho de turma em torno quer da primeira, cujo objectivo referencial é a integração de saberes, quer da segunda, onde o contributo das diferentes disciplinas curriculares é decisivo para a promoção do sucesso educativo dos alunos. Também e relativamente à Formação Cívica são aceites os objectivos cívicos e pedagógicos para que a mesma foi criada.

Neste contexto de implementação da reorganização curricular, é reconhecido o papel referencial e decisivo que o docente – Director de Turma, assume no processo de implementação da reorganização curricular.

## **6. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica**

Os itens que se seguem correspondem à interpretação da parte II do Modelo de Análise – Desenvolvimento Organizacional que se subdivide em Direcção Pedagógica e Direcção Gestão. No âmbito da Direcção Pedagógica incluímos indicadores como sejam: – Direcção de Turma, cujo objectivo é identificar a atitude dos docentes relativamente aos novos papéis/competências do exercício do cargo de Director de Turma; – Lideranças, com os quais se pretende identificar a atitude dos docentes relativamente ao papel que as lideranças das escolas assumem nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na Reorganização Curricular; – Clima de Escola, cujo objectivo é identificar a atitude dos docentes relativamente à sua importância enquanto factor favorável à implementação da reorganização curricular; – Trabalho Cooperativo, que pretende identificar qual a atitude dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo enquanto factor determinante na implementação da reorganização curricular; – Projecto de Avaliação, com o objectivo de identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que a avaliação em sentido geral (das escolas, das práticas docentes) assume nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na reorganização curricular. Por último e na sub-componente – Organização de Escola, pretende-se identificar a atitude dos docentes

relativamente à dimensão organizacional da escola na perspectiva da criação de condições logísticas e humanas que favoreçam a implementação da reorganização curricular.

### 6.1.1. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Direcção de Turma

Assim, e no caso concreto da Direcção de Turma, a análise das Tabelas n.º 73 e 74, deixa-nos concluir que, de facto, os docentes concordam não se sentir à vontade em determinadas funções didáctico-curriculares decorrentes da reorganização curricular. 46,6 % concordam parcialmente (62 casos) e 19,5 % totalmente (26 casos), ou seja 66,6 % dos docentes não se sente à vontade quando é solicitado a fazer opções sobre o currículo formal (88 casos). Infere-se pois que o pretendido e indicado como prática/competência recorrente nos docentes em contexto de reorganização curricular é assumido como uma competência profissional difícil de concretizar na prática.

**Item 20.** - Os professores não se sentem à vontade para, a partir do currículo formal, fazerem opções curriculares.

Tabela n.º 73 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item20

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	13	9,8
	discordo parcialmente	27	20,3
	concordo parcialmente	62	46,6
	concordo totalmente	26	19,5
	não resposta	2	1,5
	Total	133	100,0

Tabela n.º 74 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 20

Item n.º: 20- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Direcção Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	4	3,80	1,158	1,340

**Item 21.** - O Director de Turma é um elemento chave no sucesso da Reorganização Curricular (RC).

**Tabela n.º 75 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item21**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	7	5,3
	discordo totalmente	1	,8
	discordo parcialmente	8	6,0
	concordo parcialmente	64	48,1
	concordo totalmente	52	39,1
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 76 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 21**

Item n.º: 21- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Direcção Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	4,20	1,055	1,113

Da análise conjunta das Tabelas n.º 75 e 76, verifica-se que os docentes manifestam uma atitude favorável (87,2 %), relativamente à função do Director de Turma no contexto da reorganização curricular. Ou seja, 48,1 % concorda parcialmente que ele é um elemento chave no sucesso da reorganização curricular e 39,1% concorda mesmo totalmente com afirmação.

**Item 22.** - Um Director de Turma, em contexto de R.C., deve ser um bom gestor de grupos de trabalho.

**Tabela n.º 77 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item22**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo parcialmente	2	1,5
	concordo parcialmente	51	38,3
	concordo totalmente	76	57,1
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 78 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 22**

Item n.º: 22- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Direcção Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,53	,840	,706

As competências de gestão de grupos de trabalho, em contexto de reorganização curricular, são assumidas como qualidade requerida aos Directores de Turma.

Assumindo o trabalho em equipa/cooperativo na reorganização curricular um espaço importante no trabalho dos docentes, é ao Director de Turma no seio dos conselhos de turma que recai a responsabilidade do estabelecimento da necessária eficácia nas reuniões de trabalho. 57,1 % concorda parcialmente com este pressuposto e 38,3 % parcialmente. Em suma esta competência é entendida como manifestação desejável e requerida para 95,4 % dos docentes inquiridos, ver Tabela n.º 77.

**Item 23.** - A não articulação dos saberes disciplinares, conforme contextualiza a R.C., evidencia as dificuldades dos Directores de Turma ao nível da gestão curricular e operacionalização desta mudança educativa.

**Tabela n.º 79 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item23**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	11	8,3
	discordo parcialmente	16	12,0
	concordo parcialmente	60	45,1
	concordo totalmente	37	27,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 80 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 23**

Item n.º: 23- Desenvolvimento Organizacional / Desenvolvimento Profissional – Direcção Turma				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	3,79	1,142	1,304

Pese embora o normativo e as opiniões de vários autores, Roldão, (2000), Gargaté, Macedo, Lemos, Silveira (s/d) apontem para que os docentes em geral e os Directores de Turma, em particular, assumam competências ao nível da gestão dos curricula e da interdisciplinaridade na prática, as opiniões dos inquiridos parecem apontar noutra direcção. No nosso universo de inquiridos 45,1 % concorda parcialmente que os Directores de Turma sentem dificuldades ao nível da gestão curricular e, conseqüentemente, na concretização desta mudança de práticas educativas. 27,8 % dos mesmos assumem mesmo que tal é totalmente verdade.

A nossa experiência profissional diz-nos que é de facto ao nível do Conselho de Turma que são requeridas, aos professores em geral, e em particular ao Director de Turma, a capacidade de evidenciar competências ao nível da gestão e interdisciplinaridade dos curricula por forma à consecução da complementaridade dos saberes disciplinares, orientados para a aprendizagem final dos alunos. Os 72,9 % que concordam com a afirmação deste item demonstram que esta é uma competência a melhorar com vista à implementação da reorganização curricular, ver Tabela n.º 79.

**Item 24.** - Um Director de Turma, em contexto de RC, deve possuir competências de gestão curricular.

**Tabela n.º 81 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item24**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	17	12,8
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	15	11,3
	concordo parcialmente	70	52,6
	concordo totalmente	24	18,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 82 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 24**

Item n.º: 24- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Direcção Turma				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,58	1,220	1,488
0				

Este item complementa a atitude manifestada no item anterior. De facto é suscitado a necessidade do Director de Turma, em contexto de RC, dever possuir competências de gestão curricular, o que merece a concordância parcial de 52,6 % (70 casos) e total de 18,0 % (24 casos), ver Tabela n.º 81. Será forçosamente esta uma competência a melhorar junto do nosso universo de docentes.

## 7. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Lideranças

Relativamente à sub-componente Lideranças, os dados obtidos permitem-nos fazer as interpretações seguintes:

**Item 25.** – Para implementar mudanças efectivas em educação a existência de lideranças dinâmicas nas escolas constitui uma condição favorável.

**Tabela n.º 83 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Lideranças\_Item25**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	12	9,0
	discordo totalmente	1	,8
	discordo parcialmente	4	3,0
	concordo parcialmente	49	36,8
	concordo totalmente	66	49,6
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 84 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 25**

Item n.º: 25- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Lideranças				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,22	1,233	1,520
0				

A manifestação de uma atitude favorável pela existência de lideranças dinâmicas nas escolas, enquanto condição favorável para implementar mudanças efectivas em educação, merece a concordância expressiva dos docentes inquiridos. De facto 49,6 % concorda totalmente e 36,8 % concorda parcialmente. Na verdade, 115 dos 133 docentes inquiridos entende que o exercício de uma liderança activa nas suas escolas é favorável à implementação da reorganização curricular, ver Tabela n.º 83.

**Item 26.** – O posicionamento de oposição, por parte dos docentes, a situações de mudança não permite implementar o modelo de RC, mesmo com uma liderança activa na escola.

**Tabela n.º 85 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude\_Lideranças\_Item26**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	19	14,3
	concordo parcialmente	67	50,4
	concordo totalmente	30	22,6
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 86 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 26**

Item n.º: 26- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Lideranças				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,81	1,162	1,351
0				

Procurámos também avaliar se uma atitude desfavorável, a situações de mudança poria em causa uma mais fácil implementação do modelo de RC, ainda que nas escolas existam lideranças activas. A análise da Tabela n.º 85 permite-nos observar que os docentes inquiridos concordaram parcialmente com esta afirmação, 50,4 % e 22,6 % totalmente. Isto é, 73,0 % do nosso universo de docentes, afirma que a

manifestação de uma atitude desfavorável dos docentes, em relação à mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular, dificulta a implementação desta medida de política educativa.

## 8. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Clima

Na vertente Clima, procedemos às seguintes interpretações:

**Item 27.** - O clima da escola não é determinante para a implementação da reorganização curricular.

**Tabela n.º 87 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Clima\_Item27**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	52	39,1
	discordo parcialmente	46	34,6
	concordo parcialmente	16	12,0
	concordo totalmente	13	9,8
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 88 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 27**

Item n.º: 27- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Clima				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	2	2,89	1,150	1,322
0				

A interpretação dos resultados obtidos permitem-nos concluir que o clima de escola é também um factor que determina favoravelmente a implementação da reorganização curricular. Se somarmos as atitudes discordantes, quer parcial, quer totalmente, obtemos um valor de discordância relativamente à afirmação de 73,7 %, isto é, a

existência de um bom clima de escola é também um factor que favorece a implementação da mudança educativa em análise, ver Tabela n.º 87.

Aliás qualquer observador atento à problemática escolar se apercebe que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe, uma maior motivação dos diversos actores do processo educativo e maior satisfação profissional. Para Brunet (in Nóvoa, 1992:133) "o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais", o que desde logo nos leva a crer que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição de estímulos e das reacções à actividade dos professores.

#### **9. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Trabalho Cooperativo**

No que concerne ao Trabalho Cooperativo e de acordo com os dados obtidos as nossas reflexões são as seguintes:

**Item 28.** - Trabalhar no contexto proposto pela RC implica abandonar práticas pedagógicas individualistas em detrimento de práticas cooperativas.

**Tabela n.º 89 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Trabalho Cooperativo\_Item28**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	6	4,5
	discordo totalmente	3	2,3
	discordo parcialmente	14	10,5
	concordo parcialmente	55	41,4
	concordo totalmente	52	39,1
	não resposta	3	2,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 90 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 28**

<b>Item n.º: 28- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Trabalho Cooperativo</b>				
<b>N Válidos Perdidos</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Padrão</b>	<b>Variancia</b>
133 0	4	4,22	1,233	1,520

A necessidade de abandonar práticas pedagógicas individualistas em detrimento de práticas cooperativas às quais fazem apelo a implementação da reorganização curricular é aceite favoravelmente e em concordância absoluta por 39,1 % dos docentes e em concordância parcial por 41,4 %. Por outras palavras, 107 docentes em 133, reconhece que as práticas cooperativas são mais aconselháveis à implementação do modelo de reorganização curricular, Tabela n.º 89.

**Item 29.** - O trabalho em equipa é uma estratégia decisiva a partilhar pelos docentes para alcançar o sucesso educativo dos alunos.

**Tabela n.º 91 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Trabalho Cooperativo\_Item29**

		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Válidos	sem opinião	1	,8
	discordo totalmente	4	3,0
	discordo parcialmente	6	4,5
	concordo parcialmente	40	30,1
	concordo totalmente	81	60,9
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 92 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 29**

<b>Item n.º: 29- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Trabalho Cooperativo</b>				
<b>N Válidos Perdidos</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Padrão</b>	<b>Variancia</b>
133 0	5	4,52	,876	,767

Colocada a tónica na importância/reflexo que o trabalho em equipa por parte dos docentes assume na promoção do sucesso educativo dos alunos, a atitude dos

docentes é manifestamente favorável a esta prática. 61 % concorda totalmente com a importância desta estratégia de promoção do sucesso educativo dos alunos e 30,0 % parcialmente, Tabela n.º 91.

O trabalho em equipa é uma estratégia decisiva a partilhar pelos docentes para alcançar o sucesso educativo dos alunos.

Deste modo e se considerarmos uma análise parcelar dos dois itens anteriores, parecem ficar claras duas manifestações de atitudes favoráveis relativamente ao facto de que, a reorganização curricular tem mais probabilidades de ser implementada em contextos de trabalho de equipa, e de igual modo, o sucesso educativo dos alunos beneficia também se os docentes, como estratégia educativa, utilizarem também o trabalho de equipa.

#### **10. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação**

Relativamente à interpretação dos itens compreendidos no âmbito da sub-componente: Projecto Avaliação, a nossa interpretação é a seguinte:

**Item 30.** - As escolas necessitam desenvolver uma cultura de reflexão e avaliação como factor de promoção do sucesso educativo.

**Tabela n.º 93 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item30**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	2	1,5
	discordo parcialmente	3	2,3
	concordo parcialmente	28	21,1
	concordo totalmente	97	72,9
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 94 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 30**

Item n.º: 30- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,67	,832	,693

Os docentes inquiridos são peremptórios. Na sua quase totalidade manifesta uma atitude favorável relativamente à necessidade das escolas desenvolverem uma cultura de reflexão e avaliação que conduza ao sucesso educativo dos alunos, 73 % concorda totalmente e 21,0 % parcialmente, ou seja 94,0 % é favorável a esta necessidade, Tabela n.º 92. Ora esta atitude deixa crer que a avaliação, enquanto conceito de aperfeiçoamento do funcionamento dos sistemas, é bem aceite também para as escolas.

**Item 31.** - Os processos de avaliação das escolas não contribuem significativamente para a melhoria do seu funcionamento.

**Tabela n.º 95 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_ Item31**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	7	5,3
	discordo totalmente	15	11,3
	discordo parcialmente	24	18,0
	concordo parcialmente	43	32,3
	concordo totalmente	44	33,1
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 96 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 31**

Item n.º: 31- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	3,77	1,180	1,392

Se anteriormente os docentes manifestavam uma atitude favorável relativamente à existência de uma cultura de reflexão e avaliação como factor de promoção do sucesso educativo, pela análise deste item, os docentes parecem querer dizer-nos que

a melhoria do funcionamento das escolas não passa apenas pela existência de processos de avaliação das mesmas, pois 65,4 % destes mesmos docentes manifestam uma atitude desfavorável relativamente a estes processos de avaliação admitindo que não contribuem significativamente para a melhoria do seu funcionamento, ver Tabela n.º 95.

**Item 32.** - A necessidade de avaliação interna das escolas é um factor de promoção da qualidade do seu trabalho.

**Tabela n.º 97 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item32**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	9	6,8
	concordo parcialmente	57	42,9
	concordo totalmente	58	43,6
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 98 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 32**

Item n.º: 32- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	5	4,22	,899	,808

O item 32, através da interpretação das Tabelas n.º 97 e 98, permite-nos concluir que os docentes associam a promoção da qualidade do trabalho das escolas à existência de uma avaliação interna das mesmas. Expressam-no de maneira absoluta 43,6 % dos docentes e de forma parcial 42,9 %. A atitude dos docentes face à avaliação das escolas parece ser bastante favorável se considerarmos a totalidade das atitudes favoráveis – 86,5 %.

Este pressuposto deixa às escolas-alvo um espaço para a promoção na qualidade do trabalho das mesmas bastante significativo.

**Item 33.** - Os mecanismos de avaliação existentes nas escolas não determinam um melhor funcionamento das suas práticas pedagógicas.

**Tabela n.º 99 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item33**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	5	3,8
	discordo parcialmente	15	11,3
	concordo parcialmente	60	45,1
	concordo totalmente	43	32,3
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 100 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 33**

Item n.º: 33- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,97	1,180	1,393
0				

A interpretação dos resultados obtidos e observáveis na Tabela n.º 99, permite-nos inferir que os docentes manifestam uma atitude desfavorável em relação aos actuais mecanismos de avaliação existentes nas escolas-alvo considerando que os mesmos não determinam um melhor funcionamento das suas práticas pedagógicas. 45,1 % entende que tal afirmação é parcialmente correcta mas 32,2 % concordam com ela em absoluto.

**Item 34.** - A abertura da escola a uma avaliação externa contribui para melhorar a qualidade do seu ensino.

**Tabela n.º 101 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item34**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	8	6,0
	discordo totalmente	12	9,0
	discordo parcialmente	22	16,5
	concordo parcialmente	64	48,1
	concordo totalmente	25	18,8
	não resposta	2	1,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 102 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 34**

<b>Item n.º: 34- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação</b>				
<b>N</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Padrão</b>	<b>Variância</b>
<b>Válidos</b>				
<b>Perdidos</b>				
133	4	3,74	1,255	1,574
0				

De certa forma podemos inferir que os docentes manifestam uma atitude favorável à abertura da escola a uma avaliação externa achando mesmo que tal pode contribuir para melhorar a qualidade do seu ensino. São 48 % aqueles que manifestam esta vontade de forma parcial e 18,8 % os defensores absolutos desta ideia. Esta ideia assume consistência se observarmos que, a contrário, a percentagem dos docentes cuja atitude é desfavorável a esta medida não tem muita expressão, apenas 15 % que contrastam os 66,8 % cuja atitude é positiva em relação a uma avaliação externa das suas escolas, ver Tabela n.º 101.

Tal deve ser entendido como um sinal bastante positivo para as escolas às quais pertence o universo dos inquiridos.

**Item 35.** - A abertura das escolas a uma avaliação das suas práticas em contexto de reorganização curricular, é um contributo importante para a implementação do projecto.

**Tabela n.º 103 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item35**

		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Válidos	sem opinião	6	4,5
	discordo totalmente	3	2,3
	discordo parcialmente	14	10,5
	concordo parcialmente	71	53,4
	concordo totalmente	38	28,6
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

Tabela n.º 104 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 35

Item n.º: 35- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	4,04	1,040	1,082

Se contextualizarmos, muito especificamente, a temática da avaliação das práticas docentes decorrentes da reorganização curricular – item 35 – verificamos, pela análise dos dados das tabelas anteriores, que os docentes concordam parcialmente com esta medida, 53,4 % e 28,6 % totalmente, perfazendo a atitude favorável 82 %, ver Tabela n.º 103.

Por oposição, ou seja, manifestando uma atitude desfavorável em relação a esta ideia apresentam-se 12,7 % dos docentes e destes só são totalmente contra, 3 casos.

Deste modo e em síntese, o universo de docentes não assume uma atitude desfavorável a uma avaliação das práticas contextualizadas em reorganização curricular, o que constitui, desde logo, um bom indicador para a implementação desta medida educativa.

**Item 36.** – Em contexto de Reorganização Curricular a avaliação das práticas docentes não é um factor determinante para implementação desta mudança educacional.

Tabela n.º 105 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Projecto de Avaliação\_Item36

	Frequência	Percentagem
Válidos		
sem opinião	9	6,8
discordo totalmente	14	10,5
discordo parcialmente	60	45,1
concordo parcialmente	31	23,3
concordo totalmente	17	12,8
não resposta	2	1,5
Total	133	100,0

**Tabela n.º 106 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 36**

Item n.º: 36- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	3	3,34	1,249	1,559

A análise dos resultados obtidos no item n.º 36, confirma, por oposição ao anterior (n.º 35), de certo modo, os resultados alcançados com o item anterior. Ou seja, 55,5 %, tem uma atitude desfavorável, ao aqui questionado. Concretamente, 45,1% discorda parcialmente e 10,5% discorda totalmente que, em contexto de reorganização curricular, a avaliação das práticas docentes não seja um factor determinante para implementação desta mudança educacional. Há no entanto 36,1% dos docentes que entende não ser a avaliação das práticas docentes contextualizadas uma medida que favoreça a implementação da reorganização curricular, ver Tabela n.º 105.

### **11. – Análise da Componente II – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Gestão – Organização de Escola**

Os itens que estão compreendidos na sub-componente – Desenvolvimento Organizacional/Direcção Gestão – Organização de Escola permitem-nos as seguintes reflexões:

**Item 37.** – O modelo de organização escolar não está estruturado de molde a permitir a rentabilização do tempo dos professores para que estes possam fazer uma correcta implementação da RC.

**Tabela n.º 107 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola\_ Item 37**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo parcialmente	5	3,8
	concordo parcialmente	61	45,9
	concordo totalmente	61	45,9
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 108 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 37**

Item n.º: 37- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Pedagógica – Projecto de Avaliação				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4*	4,35	,954	,910
0				

Os resultados obtidos relativamente a esta Dimensão Organizacional – Direcção Gestão / Organização da Escola são peremptórios. A manifestação de uma atitude desfavorável em relação ao conteúdo do item assume valores de 91,8 % ou seja 122 docentes em 133 possíveis assume uma concordância parcial e total de forma equilibrada, ver Tabela n.º 107. Tal expressão permite inferir que os docentes discordam das condições estruturais em que esta medida de política educativa acenta, particularmente no que se refere à dimensão de organização temporal associada à mesma. Ou seja, podemos inferir que os docentes das escolas-alvo entendem não dispor do tempo de que necessitam para implementar a reorganização curricular.

Ora, se é verdade que esta preocupação se materializa em cada escola, a mesma não deixa de ser extensiva aos pressupostos do próprio projecto inscrito no Dec-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro pois é com referência a este que todas as escolas devem operacionalizar esta mudança educativa.

Da análise de itens anteriores ficou claro que é dado particular relevância ao papel que o trabalho cooperativo dos docentes em torno da construção e operacionalização de documentos-chave, da própria organização e planeamento do ensino em sentido cooperativo, nos dos conselhos de turma e demais comunidade escolar, entre outros

aspectos, subjacentes ao modelo de reorganização curricular. Se conjugarmos estes aspectos com a realidade observável nas escolas, onde muitas vezes os docentes possuem horários com 6, 7 e às vezes mais turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, parece tratar-se de uma exigência didáctico-curricular pouco provável de suprir e igualmente uma tarefa de direcção pedagógica e de gestão complexa para os conselhos executivos das escolas. Cremos que é compreensível a expressão dos resultados observados.

**Item 38.** – A organização de uma escola, em contexto de RC, deve promover a criação de espaços de trabalho e também de lazer direccionados aos alunos.

**Tabela n.º 109 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola\_Item38**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo totalmente	3	2,3
	concordo parcialmente	33	24,8
	concordo totalmente	93	69,9
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 110 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 38**

Item n.º: 38- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Gestão – Organização de Escola				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,62	,893	,797
0				

A importância que os espaços de trabalho e também de lazer direccionados aos alunos assumem é um dos aspectos relevantes na implementação do modelo de reorganização curricular merecendo uma atitude totalmente favorável de quase 70 % dos docentes e parcial de 24,8 %. Se somarmos a expressão da atitude favorável ela é de quase 95 %, Tabela n.º 109.

Ora, este pressuposto, representa uma exigência organizacional para as escolas que, como é do conhecimento público, não possuem os recursos financeiros, logísticos e humanos, capazes de fazer face a esta competência dos estabelecimentos escolares.

**Item 39.** – A concepção dos horários nas escolas, em contexto de RC, deve prever a articulação dos horários dos professores tendo em vista o trabalho cooperativo.

**Tabela n.º 111 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Organização de Escola\_Item39**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	2	1,5
	discordo parcialmente	3	2,3
	concordo parcialmente	18	13,5
	concordo totalmente	108	81,2
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 112 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 39**

Item n.º: 39- Desenvolvimento Organizacional / Direcção Gestão – Organização de Escola				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,71	,724	,524
0				

A manifestação positiva da atitude face ao imperativo organizacional que promova a criação de espaços transversais nos horários dos docentes de forma a permitir a concretização de reuniões de trabalho em torno do projecto de reorganização, merece a aceitação total de 81,2 % e parcial de 13,5 %, ou seja, a manifestação desta atitude favorável por quase 95 % dos inquiridos não deixa também de ser entendida como uma requisito da profissionalidade dos docentes em torno do projecto em análise – vide Tabela n.º 111.

Este aspecto será sempre um indicador a ter em conta pelas escolas-alvo na organização da sua dimensão – direcção gestão.

Resumindo o conjunto de ideias anteriormente expressas, diremos que relativamente à sub-componente Direcção de Turma, o universo de docentes concorda com o papel decisivo que o Director de Turma tem na implementação do modelo. No entanto é requerido, para estes em particular e para os docentes em geral, um conjunto de competências específicas, quer ao nível da gestão de grupos de trabalho quer ao nível de competências didáctico-curriculares que importa suprir na prossecução da RC.

É nesta linha de pensamento que Roldão (2000) concretiza claramente as competências requeridas ao director de turma da reorganização curricular em três eixos: desenvolvimento curricular, gestão do currículo da turma e relação funcional do director de turma e os docentes e em relação às quais importa preparar os docentes.

De modo geral, são evidenciadas pelos docentes, dificuldades ao nível da articulação/interdisciplinaridade dos conteúdos, sendo esta dificuldade sentida em particular no desempenho da função de Director de Turma. Neste âmbito são identificadas dificuldades em superintender a interdisciplinaridade dos currículos ao nível dos conselhos de turma/grupos de trabalho.

Em contextos educacionais, onde o espaço de diálogo é frequente, a necessidade de alcançar resultados concretos e eficazes decorrentes dos conselhos de turma/grupos de trabalho emerge. Compreende-se deste modo que os docentes inquiridos suscitem a necessidade dos Directores de Turma possuírem competências ao nível da gestão de grupos de trabalho, Keenan (1996).

Ao nível da Direcção Escolar as Lideranças –, são identificadas como determinantes nos processos de mudança educacional. Na reorganização curricular, as lideranças dinâmicas nas escolas-alvo, são entendidas como factor catalizador e motivador para os docentes. Por interpretação contrária do item, é reconhecido que atitudes de oposição relativamente à implementação de processos de mudança educacional, com

evidência específica na reorganização curricular, são um elemento perturbador da mesma.

Para Ferreira (2004), o elemento chave do funcionamento de qualquer organização é a liderança. Variações no tipo de liderança, implicam variações na moral e produtividade dos elementos do grupo a que se dirigem. Saliente-se no entanto a este propósito, que a construção desta inovação educacional – reorganização curricular –, exige particularmente um novo tipo de liderança: suficientemente visionária para não perder de vista os objectivos fundamentais a longo prazo; suficientemente competente na argumentação para criar as condições de um debate alargado, suficientemente convincente para incitar os professores a abandonar as rotinas e, suficientemente confiante na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir ‘desestabilização colectiva’, Thurler (1999).

Paralelamente à sub-componente liderança, surge o clima. Um bom clima de escola é entendido pelo nosso universo de docentes como um factor promotor/facilitador na implementação da reorganização curricular.

Nesta linha de pensamento, Sergiovanni (1991) articula estas duas últimas dimensões, liderança e clima, e refere que o clima de escola tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar.

Noutra perspectiva mas que também nos importa salientar, Batista (s/d) refere que os efeitos do clima de escola são múltiplos e importantes, condicionando o êxito das políticas e das estratégias de desenvolvimento quando se planificam projectos de intervenção e inovação nas escolas.

Por último Brunet (*in* Nóvoa, 1992:133) confere igualmente importância ao clima, salientando que "o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem, desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais",

o que desde logo nos leva a crer que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição de estímulos e das condições à actividade dos professores.

Aliás, qualquer observador atento à problemática escolar se apercebe que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe uma maior motivação dos diversos actores do processo educativo e maior satisfação no trabalho.

Relativamente ao trabalho em equipa, os dados obtidos manifestam a atitude favorável dos docentes relativamente à importância que esta componente assume, quer na implementação da reorganização curricular quer na promoção do sucesso educativo dos alunos. Contudo, são estes mesmos docentes que reconhecem que, na prática, nem sempre se verifica a requerida e necessária colaboração em torno de projectos específicos (vide análise dos Item 17 e 18). Este contraste de intenções e práticas é por nós suscitado em Cap. I, - 5. – O novo paradigma educacional colocado pela reorganização curricular, quando se identifica que, a implementação e desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas é um processo que requer a predisposição dos professores para a participação e a mudança das suas práticas e exige que os docentes assumam rupturas com esquemas e rotinas profundamente enraizadas no quotidiano educativo. Ora, sabe-se que esta postura necessita de tempo e de reflexão, mas sobretudo de aprendizagem do trabalho em equipa, Morgado (2001).

Sobre o projecto de avaliação, existe de facto uma atitude favorável relativamente ao contributo que a existência de uma cultura de avaliação nas escolas assume na melhoria da sua qualidade de ensino. Esta cultura passa pela existência de uma avaliação interna e externa da escola, às quais os docentes também manifestam abertura.

Este pressuposto constitui uma ferramenta fundamental e positiva para a mudança e melhoria das escolas. Sublinhe-se, no entanto, a importância de ambas deverem ser

levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra, Azevedo (2002).

Será na base do cumprimento deste pressuposto que as escolas poderão caminhar no sentido de se constituírem como organizações aprendentes capazes de, a partir dos resultados produzidos, procederem a uma melhoria contínua. Segundo Vicente (2004), esta melhoria deve ser entendida como um conjunto de actividades sistemáticas e organizadas direccionadas para o aproveitamento das oportunidades de melhoria, aplicando uma metodologia própria baseada na selecção de áreas a melhorar, na análise de problemas, na introdução de medidas correctoras e na comprovação dos efeitos das mudanças.

Temos em crer que os actuais mecanismos de avaliação existentes nas escolas não cumprem o enunciado anterior. Pelo menos é nesse sentido que os docentes inquiridos manifestaram a sua atitude, ao concordar que os mecanismos de avaliação existentes nas escolas não determinam um melhor funcionamento das suas práticas pedagógicas.

Relativamente à sub-componente direcção gestão - organização da escola parece poder inferir-se que os docentes não manifestam uma atitude muito favorável relativamente às condições logísticas e humanas vivenciadas e que servem de base à implementação da reorganização curricular, particularmente no que concerne à dimensão de organização/temporal associada à mesma, o que compromete a operacionalização/concretização do projecto. É nesta linha de pensamento que surge a importância da criação de espaços transversais nos horários dos docentes de forma a permitir a concretização de reuniões de trabalho.

Nesta mesma ordem de ideias mas assumindo outra perspectiva, surge também a importância dos espaços de trabalho e também de lazer, direccionados para os alunos e adequados à implementação do modelo de reorganização.

## 12. – Análise da Componente III – Desenvolvimento Profissional

A análise dos itens que se seguem pretendem identificar qual a atitude dos docentes relativamente à importância que o desenvolvimento pessoal e profissional assume enquanto factor determinante na promoção das mudanças educativas, com evidência específica na Reorganização Curricular. Deste modo passamos ao conjunto das reflexões efectuadas.

**Item 40.** - O docente deve, a partir das suas necessidades e realizações pessoais, incorporar a formação como elemento constitutivo da prática profissional, de preferência, em cooperação com outros profissionais.

Tabela n.º 113 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item40

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	1	,8
	discordo parcialmente	4	3,0
	concordo parcialmente	34	25,6
	concordo totalmente	94	70,7
	Total	133	100,0

Tabela n.º 114 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 40

Item n.º: 40- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,65	,616	,379
0				

De acordo com a interpretação da Tabela n.º 113, os docentes do nosso universo manifestam uma atitude bastante favorável quanto à formação como elemento constitutivo da prática profissional e de preferência, em cooperação com outros profissionais. Assim o manifestam 70,7 % numa forma totalmente concordante e 25,6 % de forma parcial. Se somarmos o total desta manifestação favorável vemos que 96,3 % dos docentes está perfeitamente disponível para fazer formação em função das suas necessidades e realizações pessoais.

**Item 41.** - A formação contínua é uma imposição legal à qual os docentes estão sujeitos e, nem sempre, constitui um elemento de desenvolvimento profissional.

**Tabela n.º 115 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item41**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	3	2,3
	discordo parcialmente	4	3,0
	concordo parcialmente	46	34,6
	concordo totalmente	78	58,6
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 116 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 41**

Item n.º: 41- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,47	,793	,630
0				

Se anteriormente o nosso universo de docentes se manifestava perfeitamente disponível para desenvolver uma formação que satisfizesse as suas necessidades e realizações pessoais, neste item são os mesmos que são críticos em relação aos mecanismos de formação contínua colocados à sua disposição. 58,6 % concorda totalmente que a formação contínua que este universo de docentes necessita cumprir, nem sempre constitui um elemento de desenvolvimento profissional. A esta atitude desfavorável acrescem ainda 34,6 % que concordam parcialmente com a afirmação, vide Tabela n.º 115.

Se por um lado se assume uma atitude favorável relativamente à importância da formação como factor constitutivo da prática profissional, por outro lado, estes mesmos docentes manifestam uma atitude desfavorável em relação ao modelo de formação que lhes é proposto.

**Item 42.** – Todo o professor deve reflectir sobre a sua pratica docente, apoiando-se para tal na sua experiência, na investigação, para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto profissional.

**Tabela n.º 117 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item42**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	1	,8
	discordo parcialmente	1	,8
	concordo parcialmente	24	18,0
	concordo totalmente	107	80,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 118 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 42**

Item n.º: 42- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,77	,531	,282
0				

Não restam dúvidas, pela expressão dos resultados obtidos e expressos na Tabela n.º 117, que os docentes estão disponíveis para reflectir sobre a sua pratica docente, apoiando-se na sua experiência, na investigação. Concretamente, 80,5 % concorda totalmente com esta afirmação e 18,0 % parcialmente. Ou seja, esta manifestação favorável traduz-se, na sua totalidade, em 98,5 %.

**Item 43.** - O profissional de ensino, em sentido geral, não dá grande importância à dimensão ética e deontológica da sua actividade.

**Tabela n.º 119 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item43**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	4	3,0
	discordo totalmente	42	31,6
	discordo parcialmente	33	24,8
	concordo parcialmente	39	29,3
	concordo totalmente	14	10,5
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 120 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 43**

Item n.º: 43- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	2	3,17	1,184	1,402
0				

Pese embora esta seja uma afirmação que suscita alguma incerteza na resposta dos inquiridos, a verdade é que 56 % do nosso universo manifesta uma atitude discordante relativamente ao facto de não darem importância à dimensão ética e deontológica da sua actividade, ver Tabela n.º 119. No entanto, não deixa de ser considerável a percentagem de inquiridos (cerca de 40 %) que concordam que o profissional de ensino não dá grande importância à dimensão ética e deontológica da sua actividade. Ou seja, esta atitude assume 29,3 % de concordância parcial e 14 % de concordância total por parte dos docentes inquiridos. Em qualquer profissão a dimensão ética e deontológica será sempre sinónimo de prestígio social e uma preocupação de todos e de cada um no seu dia a dia. O exercício da profissão docente, pela dimensão formativa e educativa que projecta na sociedade não poderá ser uma excepção, seja em que circunstâncias ou universo específico se aborde.

**Item 44.** – O professor deve perspectivar o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

**Tabela n.º 121 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item44**

	Frequência	Percentagem
Válidos sem opinião	1	,8
discordo totalmente	2	1,5
discordo parcialmente	3	2,3
concordo parcialmente	25	18,8
concordo totalmente	102	76,7
Total	133	100,0

Tabela n.º 122 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 44

Item n.º: 44- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,69	,665	,442
0				

Relativamente a esta afirmação verifica-se uma concordância de 95,5 % dos inquiridos repartidos por 76,7 % de concordância total e 18,8 % de concordância parcial, Tabela n.º 121. Ou seja, o nosso universo de docentes assume uma atitude positiva relativamente ao trabalho em equipa e à partilha de saberes e de experiências, o que constitui um elemento decisivo no sentido da implementação da reorganização curricular.

Contudo esta intenção colide, paradoxalmente, com outras atitudes anteriormente analisadas e que deixam transparecer que, na prática, nem sempre a manifestação de uma atitude favorável relativamente ao trabalho em equipa, à partilha de saberes e experiências, coincide com o comportamento verificado. É o que resulta da confrontação deste item com os itens n.ºs 7 e 17. Nestes últimos, era afirmado que documentos-chave como os PCT são muitas vezes documentos estanques, sem a necessária articulação disciplinar e também que os projectos elaborados na Área de Projecto nem sempre resultam de práticas colaborativas.

**Item 45.** - Os professores devem desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia.

Tabela n.º 123 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item45

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	3	2,3
	discordo parcialmente	1	,8
	concordo parcialmente	32	24,1
	concordo totalmente	97	72,9
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 124 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 45**

Item n.º: 45- Desenvolvimento Profissional				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,65	,718	,516

Através da análise das Tabelas n.º 123 e 124 conclui-se que, 72,9 %s professores de modo total e 24,1 % de modo parcial, concordam com a perspectiva de formação ao longo da vida de molde a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia.

Esta manifestação de atitude, em prol de uma procura de uma formação ao longo da vida, constitui na opinião de Aguiar (2004), uma das condições de mudança social e consequentemente educativa.

**Item 46.** - O actual sistema de progressão na carreira docente constitui um elemento pouco estimulante à formação ao longo da vida.

**Tabela n.º 125 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item46**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo parcialmente	6	4,5
	concordo parcialmente	43	32,3
	concordo totalmente	78	58,6
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 126 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 46**

Item n.º: 46- Desenvolvimento Profissional				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	5	4,47	,974	,948

Este item permite-nos, sentir o desagrado ou atitude desfavorável dos docentes, relativamente ao actual modelo de formação contínua (normativo) que os docentes vão cumprindo para progredirem na carreira. De facto dos 133 docentes que constituem o nosso universo, 121 elementos - 90,9 % - assume uma atitude desfavorável em relação ao actual sistema de progressão na carreira docente, considerando-o mesmo pouco estimulante à formação ao longo da vida, ver Tabela n.º 125.

Esta mesma atitude é identificada por Martinho, Bastos e Martins (2003) que nas conclusões de trabalho académico de pesquisa sobre a temática, afirmam (para parte deste mesmo universo), não ser o actual modelo de oferta formativa, interessante para os formandos por este não estar relacionado com a sua área específica.

**Item 47.** - Os professores devem participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

**Tabela n.º 127 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item47**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	4	3,0
	discordo parcialmente	4	3,0
	concordo parcialmente	44	33,1
	concordo totalmente	79	59,4
	não resposta	2	1,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 128 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 47**

Item n.º: 47- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,55	,988	,977
0				

De uma forma total 59,4 % dos docentes manifesta uma atitude favorável em participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o que desde logo pode constituir um pressuposto qualitativo de melhoria da qualidade de ensino nas escolas-alvo, Tabela n.º 127.

**Item 48.** - Muitos docentes ao investirem em projectos de formação relacionados com o ensino não encontram depois a gratificação esperada.

**Tabela n.º 129 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Direcção de Turma\_Item48**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	6	4,5
	discordo totalmente	1	,8
	discordo parcialmente	7	5,3
	concordo parcialmente	30	22,6
	concordo totalmente	89	66,9
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 130 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 48**

Item n.º: 48- Desenvolvimento Profissional				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	5	4,47	,974	,948
0				

Tal como já o tinham demonstrado em relação ao item n.º 46, relativamente ao actual modelo de formação contínua, também no presente item o nosso universo de docentes assume uma manifestação desfavorável em relação aos projectos de formação relacionados com o ensino, sobre os quais sustentam não encontrar depois a gratificação esperada. De facto, cerca de 70 % dos docentes concorda totalmente e 22,6 % parcialmente, o que perfaz uma manifestação desfavorável de 92,6 %, ver Tabela n.º 128. Depreende-se deste desagrado, em relação à oferta dos projectos de formação para os docentes, que existem descontinuidades em relação àquilo que os docentes necessitam ou desejam e aquilo que frequentam e/ou lhes é permitido, Dec-Lei 6/2001, art.º 18.º n.º 2 e 3.

Do observado permitimo-nos concluir que esta circunstância constitui uma dificuldade acrescida relativamente ao universo docente em causa, pois referem não retirar da formação frequentada os benefícios a que têm direito e cujo objectivo último é sempre o seu desenvolvimento profissional e consequente melhoria do ensino.

Procurando resumir as ideias principais desta componente, de um modo geral, poderemos afirmar que os docentes constituintes do nosso universo, assumem uma atitude bastante favorável relativamente à formação profissional, quer numa perspectiva ao longo da vida, quer concretamente através da participação em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, de preferência, em cooperação com outros profissionais. Tal perspectiva, encerra um dos pressupostos apontados por Azevedo (2002), Vicente (2004) entre outros, e também pelos dispositivos legais Decretos-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro e 240/2001 de 30 de Agosto, que sustentam a formação contínua como instrumentos indispensáveis à mudança.

Apesar desta adequada disponibilidade face este elemento constitutivo da prática profissional de cada docente, parece também ficar claro uma manifesta discordância e mesmo desagrado relativamente aos mecanismos de formação contínua colocados ao dispor dos docentes pois estes, parecem não ir de encontro às necessidades formativas específicas dos docentes objecto de estudo.

Sobre os processos de trabalho em equipa e conseqüente partilha de saberes e de experiências, em relação às quais os docentes assumem uma atitude bastante favorável, quando inquiridos em abstracto, contactamos por confronto de atitudes, que, na prática, nem sempre esta é tão positiva pois a análise de outras atitudes anteriormente expressas, deixam transparecer que este mesmo universo de docentes, quando inquirido especificamente sobre a existência de práticas colaborativas em torno de projectos concretos, admitem nem sempre existir esta disponibilidade para o trabalho em equipa e a partilha de saberes – (vide análise dos itens 16, 17 e 18).

Sobre a dimensão de relacionamento ético e deontológico subjacente ao exercício profissional, e que é por nós entendida como referencial no exercício da profissão docente, o nosso universo exprime (em pouco mais de metade), a importância favorável que este enquadramento de valores assume no dia-a-dia da sua prática docente. No entanto, não é de desconsiderar a percentagem de manifestação contrária a este entendimento.

### 13. – Análise da Componente IV – Melhoria do Ensino

Relativamente à sub-componente: Melhoria do Ensino, com o conjunto de itens seleccionados procurámos identificar a atitude dos docentes, sobre se a implementação da Reorganização Curricular nas escolas conduz, efectivamente, a uma melhoria do ensino. Os dados recolhidos permitem-nos as seguintes reflexões:

**Item 49.** - A filosofia que sustenta o modelo de reorganização curricular possui as bases para um ensino de maior qualidade e sucesso educativo para os alunos.

**Tabela n.º 131 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item49**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	10	7,5
	discordo parcialmente	25	18,8
	concordo parcialmente	72	54,1
	concordo totalmente	17	12,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 132 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 49**

Item n.º: 49- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,59	1,031	1,063
0				

Ainda que de uma forma não peremptória, os docentes concordam parcialmente - 54,1 %, que a filosofia do modelo de reorganização curricular possui as bases para um ensino de maior qualidade e sucesso educativo para os alunos. 17 % assumem com certeza absoluta esta afirmação. Ou seja, é dado pelos docentes o benefício da dúvida a esta mudança educativa. Ao contrário, 7,5 % discorda totalmente e 18,8 % parcialmente mantendo 26,3 %, uma atitude desfavorável em relação ao modelo de reorganização curricular e às suas potencialidades, ver Tabela n.º 131.

**Item 50.** - O novo modelo de reorganização curricular não constitui uma inovação capaz de se traduzir na melhoria da qualidade de ensino e do sucesso educativo dos alunos.

**Tabela n.º 133 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item50**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	11	8,3
	discordo totalmente	9	6,8
	discordo parcialmente	24	18,0
	concordo parcialmente	68	51,1
	concordo totalmente	21	15,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 134 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 50**

Item n.º: 50- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,59	1,094	1,198
0				

Já na interpretação deste item desfavorável em relação à reorganização curricular os docentes do nosso universo, que no item anterior tinham posto em dúvida as potencialidades da mesma, assumem aqui maior expressão – ver Tabela n.º 133. 51,1 % concorda parcialmente e 15,8 % totalmente. Se somarmos o total da atitude desfavorável verificamos que ela assume um valor exactamente igual àqueles que manifestavam uma atitude favorável ao item positivo anterior (n.º 49).

**Item 51.** - Embora a escola apresente condições organizacionais adequadas à reorganização curricular, elas não influem na melhoria do seu ensino.

**Tabela n.º 135 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item51**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	15	11,3
	discordo parcialmente	22	16,5
	concordo parcialmente	70	52,6
	concordo totalmente	20	15,0
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 136 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 51**

<b>Item n.º: 51- Melhoria do Ensino</b>				
<b>N</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Padrão</b>	<b>Variância</b>
<b>Válidos</b>				
<b>Perdidos</b>				
133	4	3,68	1,097	1,203
0				

No que respeita à Dimensão Organizacional das Escolas – Dimensão Gestão – a observação da Tabela n.º 135, permite-nos observar que 15,0 % dos docentes concordam totalmente com a afirmação, ou seja, não são as condições organizacionais adequadas à reorganização curricular, que influem na melhoria do seu ensino. Já 52,6 % dos docentes concordam, embora de forma parcial que tal assim seja. Admite-se de algum modo, que elas poderão contribuir para a melhoria do ensino, mas não serão o factor mais determinante.

Aqueles que acham o contrário, isto é, que a melhoria do ensino passa pela implementação das condições organizacionais adequadas à reorganização curricular são, na sua atitude total, cerca de 28 % (11,3 % discorda totalmente e 16,5 % discorda parcialmente).

**Item 52.** - Os resultados de uma avaliação interna da escola são um indicador importante para a melhoria do ensino.

**Tabela n.º 137 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item52**

		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Válidos</b>	sem opinião	4	3,0
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	13	9,8
	concordo parcialmente	62	46,6
	concordo totalmente	47	35,3
	Total	133	100,0

Tabela n.º 138 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 52

Item n.º: 52- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	4,06	,967	,936
0				

Embora não se verifique uma concordância maioritariamente absoluta – 35,3 % dos inquiridos manifestam uma atitude favorável relativamente ao assunto em análise. E uma percentagem considerável, 46,6 % também concorda embora parcialmente. Certo é que a manifestação desfavorável relativamente à importância que os resultados de uma avaliação interna da escola constituem um indicador importante para a melhoria do ensino, assume na totalidade um valor 15,1 %, ou seja tem pouca expressão, Tabela n.º 137.

Assim para o nosso universo de docentes a melhoria do ensino nas escolas passa efectivamente por pela existência de avaliação nas escolas e consequentemente pela análise dos seus resultados.

**Item 53.** - A introdução de uma cultura de avaliação nas escolas é um contributo objectivo para a melhoria do ensino nas escolas.

Tabela n.º 139 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item53

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	4	3,0
	discordo parcialmente	15	11,3
	concordo parcialmente	67	50,4
	concordo totalmente	45	33,8
	Total	133	100,0

Tabela n.º 140 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 53

Item n.º: 53- Melhoria do Ensino				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	4,12	,835	,698

A análise da Tabela n.º 139 permite-nos verificar que existe uma atitude favorável por parte destes docentes relativamente à avaliação das escolas. Pelos resultados alcançados conclui-se que, em sua opinião, pode existir uma relação entre a melhoria do ensino nas escolas e a introdução de uma efectiva cultura de avaliação naquelas. 46,6 % concordam parcialmente com a afirmação e 35,3 % concordam em absoluto com a opinião. Também e mais uma vez em relação a este item a manifestação de uma expressão desfavorável em relação à ideia em análise é na sua totalidade pouco significativa, 14,3 % ou seja 19 casos.

**Item 54.** – A melhoria do ensino não é influenciada pelos processos de auto-formação dos docentes em torno da RC.

Tabela n.º 141 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item54

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	31	23,3
	discordo parcialmente	35	26,3
	concordo parcialmente	47	35,3
	concordo totalmente	10	7,5
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

Tabela n.º 142 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 54

Item n.º: 54- Melhoria do Ensino				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
133 0	4	3,18	1,186	1,407

Embora pela análise da Tabela n.º 141 seja perceptível uma certa dúvida relativamente à afirmação de que a melhoria do ensino não é influenciada pelos processos de auto-formação dos docentes em torno da RC, os resultados discordantes com a afirmação são de facto superiores – 49,6 %. Ou seja, se considerarmos a discordância pela positiva, depreende-se que cerca de 50 % dos docentes inquiridos entende que os processos de auto-formação são instrumentos que podem igualmente conduzir à melhoria do ensino. Os restantes 42,8 % destes docentes já entendem o contrário.

**Item 55.** - Uma actualização contínua de conhecimentos acerca dos desafios colocados pela RC contribui para a melhoria do ensino.

**Tabela n.º 143 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item55**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	4	3,0
	discordo totalmente	5	3,8
	discordo parcialmente	10	7,5
	concordo parcialmente	65	48,9
	concordo totalmente	49	36,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 144 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 55**

Item n.º: 55- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	4,13	,925	,855
0				

Mais uma vez, e de facto os docentes deste universo, entendem que os processos de formação/actualização contínua de conhecimentos acerca dos desafios colocados pela reorganização curricular, na sua especificidade, são um contributo para a melhoria do ensino.

A total concordância assume um valor de 36,8 % e a concordância parcial 48,9 %. 85,7 % é o valor correspondente à manifestação mais favorável da atitude contra 11,3 % da apreciação desfavorável da mesma, ver Tabela n.º 143.

**Item 56.** – A organização dos tempos e dos espaços escolares, em prol da RC, não constitui um factor de promoção da melhoria do ensino nas escolas.

**Tabela n.º 145 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item56**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	10	7,5
	discordo totalmente	29	21,8
	discordo parcialmente	53	39,8
	concordo parcialmente	29	21,8
	concordo totalmente	12	9,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 146 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 56**

Item n.º: 56- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	3	3,03	1,051	1,105
0				

O entendimento desfavorável relativamente à opinião expressa, afirma que, à contrário os docentes reconhecem que a organização dos tempos e dos espaços escolares – Dimensão Gestão -, em prol da RC, é um factor de promoção da melhoria do ensino nas escolas. O valor desta discordância, na totalidade, é de 62 %. Traduzida, esta discordância corresponde a 21,8 % de docentes que discordam totalmente e 39,8 % que discordam parcialmente.

Já e relativamente à mesma opinião 21,8 % dos docentes a concordar parcialmente e 9 % a concordar totalmente perfazem um valor de 30,8 % entendendo-se que esta componente não é suficiente para justificar a melhoria do ensino nas escolas, ver Tabela n.º 145.

**Item 57.** – Ainda que a escola tenha uma boa gestão dos horários dos professores e dos alunos, tal não significa uma melhoria do ensino.

**Tabela n.º 147 - Estatística do Questionário – Secção II /Atitude - Melhoria do Ensino\_Item57**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	16	12,0
	discordo parcialmente	40	30,1
	concordo parcialmente	49	36,8
	concordo totalmente	23	17,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 148 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 57**

Item n.º: 57- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,52	1,034	1,070
0				

A importância que uma boa gestão dos horários dos professores e dos alunos assume enquanto factor potenciador da melhoria do ensino, divide as opiniões dos docentes.

De facto ao manifestarem uma atitude parcial e/ou totalmente desfavorável em relação ao item em análise, os docentes afirmam positivamente a sua atitude em relação ao texto do item em cerca de 54 % (37 % concorda parcialmente e 17 % concorda totalmente). Os docentes concordam que esta medida não é suficiente para a melhoria do ensino mas, e se interpretarmos a sua discordância, a leitura dos mesmos dados afirma-nos que 42 % (30 % discorda parcialmente e 12 % totalmente) destes mesmos docentes não acham que uma boa gestão dos horários dos professores e dos alunos não deixe de ser uma componente que pode conduzir a uma melhoria do ensino, ver Tabela n.º 147.

Por outras palavras, a gestão dos horários dos professores e dos alunos será sempre uma componente a considerar tendo em vista uma melhoria do ensino.

Concluindo diremos que, o modelo de reorganização curricular constitui um instrumento de trabalho que pode conduzir a uma melhoria das aprendizagens dos alunos e, por inerência, a uma melhoria do ensino. Assim e a partir dos itens que preenchem esta componente – Melhoria do Ensino - procurámos conjugar um conjunto de aspectos referentes ao normativo que enquadra a reorganização curricular e avaliar em que medida os docentes os relacionam com a melhoria do ensino, Alonso (2001).

Da análise sumária daquilo que constitui a manifestação da atitude dos docentes relativamente à melhoria do ensino relacionada que está com a mudança educativa em causa - reorganização curricular -, os mesmos centram-na, objectivamente em três grandes componentes: na análise da filosofia do modelo propriamente dito, na importância da avaliação, na dimensão organizativa – dimensão gestão da escola e na formação dos docentes.

Sobre a relação que o modelo de reorganização curricular assume em relação à melhoria do ensino, os docentes não são discordantes relativamente a esta tese, aliás são mesmo, na sua maioria, favoráveis a este pressuposto. Contudo, os valores obtidos, não assumem uma expressão absoluta, antes parcial. As dificuldades inerentes aos processos de mudança educativa, e em particular no que se refere à implementação da reorganização curricular, parecem justificar muitas das atitudes aqui identificadas, e que tanto Morgado (2001) como Freitas (2001) fundamentam – Capítulo II – Revisão da Literatura, 6.- Fragilidades da reorganização curricular.

Quanto à relação que a avaliação das escolas assume na melhoria do ensino nas mesmas, a atitude dos docentes é bastante favorável. Os resultados obtidos deixam-nos concluir que pode existir uma relação positiva entre a melhoria do ensino nas escolas e a introdução de uma efectiva cultura de avaliação.

Também, os processos de formação dos docentes em diferentes modalidades, de âmbito mais abrangente ou centrados em conhecimentos decorrentes dos desafios

colocados pela reorganização curricular, são relacionados com uma consequente melhoria do ensino.

Por último, a componente Dimensão Organizacional das Escolas – Dimensão Gestão surge, de algum modo, associada à melhoria do ensino. Aspectos como a organização dos tempos e dos espaços escolares, uma boa gestão dos horários dos professores e dos alunos, são aspectos que, entre outros, na opinião destes docentes contribuem para a melhoria do ensino.

#### 14. – Análise da Componente V – Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos

Por último a sub-componente: Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos, através dos respectivos indicadores, pretende identificar quais as representações que os professores fazem sobre Reorganização Curricular no que concerne à melhoria das aprendizagens dos alunos. Deste modo passamos à interpretação das mesmas:

**Item 58.** - Eu acho que o actual modelo de reorganização curricular possui as bases essenciais que conduzirão a uma melhoria das aprendizagens por parte dos alunos.

**Tabela n.º 149 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item58**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	10	7,5
	discordo totalmente	13	9,8
	discordo parcialmente	26	19,5
	concordo parcialmente	69	51,9
	concordo totalmente	14	10,5
	não resposta	1	,8
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 150 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 58**

Item n.º: 58- Melhoria do Ensino				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,53	1,158	1,342
0				

Há de facto a convicção por parte dos docentes inquiridos que o actual modelo de reorganização curricular possui as bases essenciais que conduzirão a uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Ainda que esta concordância se manifeste de forma parcial, com cerca de 52 % de manifestações favoráveis, a totalidade das mesmas é de 62,4 %, Tabela n.º 149.

A discordância ou manifestação desfavorável relativamente ao papel positivo que este modelo educativo aporta às aprendizagens dos alunos é de 29,3 % ainda que desse valor 19,5 % discorde de forma parcial.

**Item 59.** - A reorganização curricular é mais uma mudança educativa, que na prática não se traduz numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Tabela n.º 151 - Estatística do Questionário – Secção II**  
**Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item59**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	7	5,3
	discordo parcialmente	22	16,5
	concordo parcialmente	69	51,9
	concordo totalmente	30	22,6
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 152 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 59**

Item n.º: 59- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,84	,960	,922
0				

Quando convidados os docentes a opinar, sobre qual a consequência efectiva desta mudança educativa nas aprendizagens dos alunos, a concordância parcial (52 %) volta a assumir, novamente, uma expressão considerável. Isto é, a análise da Tabela n.º 151, deixa perceber uma certa dúvida em relação às consequências que a

reorganização curricular possa trazer aos alunos relativamente à melhoria das suas aprendizagens. Se por um lado (vide item n.º 58), se aceita o benefício da mudança, reconhecendo-lhe virtudes, através da análise do presente item, a incerteza das consequências efectivas nas aprendizagens dos alunos, é também real. Em termos de atitude expressas, 52 % dos inquiridos, ainda que de forma parcial, concorda que a reorganização curricular é apenas mais uma mudança não trazendo nada de novo em relação às aprendizagens dos alunos. A certeza total da inconsequência desta mudança sobre o fim em análise é assumida por 23 % dos docentes. Se adicionarmos a concordância parcial à total, obtemos manifestação de incerteza em relação aos benefícios requeridos de 75 %.

Ora, os resultados observados entre estes dois itens, permitem constatar que existe, na realidade, uma incerteza relativamente às consequências que a reorganização curricular pode desempenhar sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos, traduzindo de igual modo uma indefinição na atitude dos docentes face à ideia expressa. Esta indefinição deixa em aberto um espaço de reflexão e análise que, através das atitudes assumidas pelos docentes em itens anteriores, concluímos, se situa entre uma atitude favorável em relação à filosofia do modelo de reorganização curricular e a expectativa, que demonstra ser menos favorável, relativamente aos resultados que a reorganização curricular pode ter sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste espaço de reflexão, decerto caberão questões acerca do modo como se apreende a mudança requerida, a forma como se procura operacionalizá-la bem como os contextos específicos de cada escola. Transversalmente a todos estes aspectos, emerge um elemento central e decisivo em qualquer a mudança e que é o factor humano – corpo docente, discente e restante comunidade educativa.

**Item 60.** - A existência de documentos-chave tais como PEE e PCE são instrumentos fundamentais para o funcionamento das escolas e têm uma influência directa na melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Tabela n.º 153 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item60**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	16	12,0
	discordo parcialmente	27	20,3
	concordo parcialmente	61	45,9
	concordo totalmente	24	18,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 154 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 60**

Item n.º: 60- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	4	3,62	1,034	1,070
0				

Também, dentro de uma atitude favorável de parcialidade, 46 % dos docentes entendem que a existência de documentos-chave tais como PEE e PCE são instrumentos fundamentais para o funcionamento das escolas e têm uma influência directa na melhoria das aprendizagens dos alunos – Tabela n.º 153. No entanto, 18 % dos docentes concordam totalmente com a afirmação. Este aspecto é relevante pois configura uma atitude que entende não serem estes documentos influentes na melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Item 61.** – A acção do Director de Turma em contexto de RC condiciona positivamente a melhoria das aprendizagens dos alunos do grupo/turma.

**Tabela n.º 155 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item61**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	8	6,0
	discordo parcialmente	15	11,3
	concordo parcialmente	75	56,4
	concordo totalmente	26	19,5
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 156 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 61**

Item n.º: 61- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	4	3,76	1,053	1,108

Relativamente ao papel do Director de Turma é evidente uma atitude tendencialmente favorável em relação ao seu contributo em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos do grupo/turma. Conclui-se, no entanto que, conforme indica a Tabela n.º 155, 56,4 % da concordância com a afirmação é parcial e apenas 19,5 % é total. Já a opinião totalmente desfavorável tem somente um valor de 6 % sendo que os docentes que discordam parcialmente são 11,3 %. De facto constata-se uma atitude favorável relativamente ao contributo que o Director de Turma, em contexto de reorganização curricular, pode ter na melhoria das aprendizagens dos alunos (contudo ela não é categórica).

**Item 62.** - Eu sou da opinião que mesmo a melhor acção de um Director de Turma, em contexto de RC, não se traduz na melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Tabela n.º 157 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item62**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	7	5,3
	discordo totalmente	17	12,8
	discordo parcialmente	41	30,8
	concordo parcialmente	52	39,1
	concordo totalmente	16	12,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 158 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 62**

Item n.º: 62- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N Válidos Perdidos	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
133 0	4	3,40	1,029	1,060

As ilações retiradas da análise do item anterior são confirmadas no presente. Quando questionados, pela negativa, os docentes ficam indecisos relativamente às reais possibilidades dos Directores de Turma influírem na melhoria das aprendizagens dos alunos. A leitura da Tabela n.º 157 permite-nos observar que o grosso dos docentes se situa entre o discordo e concordo parcialmente – 70 %. Ou seja, 30,8 % discorda parcialmente e 39,1 % concorda parcialmente que os Directores de Turma possam influir positivamente na melhoria das aprendizagens dos alunos. De igual modo os valores da discordância e concordância também são semelhantes, respectivamente 12,8 % (discordância) contra 12 % de concordância.

Reconhecido que foi anteriormente o papel determinante do Director de Turma na implementação e operacionalização da reorganização curricular, a experiência vivida pelos docentes, retrata-nos que estes não têm a certeza que, no âmbito daquela função específica, a mesma possa influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos.

**Item 63.** - Estou convicto que a existência de uma liderança decidida numa escola influencia positivamente as aprendizagens dos alunos.

**Tabela n.º 159 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item63**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	5	3,8
	discordo totalmente	1	,8
	discordo parcialmente	8	6,0
	concordo parcialmente	60	45,1
	concordo totalmente	59	44,4
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 160 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 63**

Item n.º: 63- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	4	4,26	,902	,813
0				

Já e relativamente à influência positiva sobre as aprendizagens dos alunos que as características das lideranças nas escolas podem assumir, os docentes entendem poder ser estas significativas. Os resultados da Tabela n.º 159, referem-nos que 45 % concorda parcialmente e 44,4 % totalmente com a afirmação. Em termos globais há pois, um reconhecimento favorável de 89,5 % sobre a sua possível influência relativamente às aprendizagens dos alunos. Atente-se também que o total da manifestação discordante é de apenas 6,8 %.

**Item 64.** - O tipo de liderança existente numa escola não determina a melhoria de aprendizagens dos alunos daquela escola.

**Tabela n.º 161 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item64**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	9	6,8
	discordo totalmente	39	29,3
	discordo parcialmente	54	40,6
	concordo parcialmente	24	18,0
	concordo totalmente	7	5,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 162 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 64**

Item n.º: 64- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	3	2,86	,970	,942
0				

Esta mesma ideia colocada pela negativa assume agora uma expressão de, por interpretação oposta, maior afirmação. Isto é, aqueles que discordam parcialmente (40,6 %) e os que discordam totalmente (29,3 %), perfazem um total cerca de 70 % de inquiridos que entendem que o tipo de liderança existente na escola, pode influir nas aprendizagens dos alunos. Os resultados obtidos pela observação da Tabela n.º 161, reforça pois, a ideia já anteriormente expressa no item n.º 63.

**Item 65.** - Acho que a melhoria das aprendizagens dos alunos não passa pela existência de uma avaliação do desempenho das escolas.

**Tabela n.º 163 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item65**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	2	1,5
	discordo totalmente	23	17,3
	discordo parcialmente	52	39,1
	concordo parcialmente	37	27,8
	concordo totalmente	19	14,3
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 164 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 65**

Item n.º: 65- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variancia
Válidos				
Perdidos				
133	3	3,36	,980	,960
0				

Se centrarmos a problemática da melhoria das aprendizagens dos alunos na existência ou não de uma avaliação do desempenho das escolas, parece também que os docentes se dividem um pouco na expressão da sua atitude. Tal é a leitura que a Tabela n.º 163 nos permite fazer. Por interpretação oposta do presente item, verificamos que estes são mais favoráveis à ideia de que a melhoria das aprendizagens dos alunos passa pela existência de uma avaliação do desempenho das escolas. O valor dessa expressão é de 56,4 % contra 41,1 %. Estes resultados encontram coerência na análise de itens anteriores (vide item n.º 30, 32, 34, 35, 52 e 53).

**Item 66.** – Eu penso que as aprendizagens dos alunos não revelam melhorias com a opção por processos e práticas centradas na pesquisa, questionamento crítico, diálogo, experimentação, estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e globalização.

**Tabela n.º 165 - Estatística do Questionário – Secção II  
Atitude - Representações sobre as aprendizagens dos alunos \_Item66**

		Frequência	Percentagem
Válidos	sem opinião	6	4,5
	discordo totalmente	48	36,1
	discordo parcialmente	46	34,6
	concordo parcialmente	25	18,8
	concordo totalmente	8	6,0
	Total	133	100,0

**Tabela n.º 166 - Valores de Estatística Descritiva do Questionário – Secção II – Item 66**

Item n.º: 66- Representações sobre aprendizagens dos alunos				
N	Moda	Media	Desv. Padrão	Variância
Válidos				
Perdidos				
133	2	2,86	,978	,957
0				

De facto, a análise da Tabela n.º 164 dá-nos a observar que os inquiridos ao discordarem sobre a matéria do item, afirmam a importância positiva que a opção, por parte dos docentes, por processos e práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e globalização pode assumir relativamente à melhoria das aprendizagens dos alunos. A totalidade da discordância, repartida 34,6 % (discordância parcial) e 36,1 % (discordância total) assume um valor de 70,7 %. o que constitui uma garantia de uma atitude favorável relativamente ao objectivo que se pretendeu avaliar.

Numa perspectiva sumária da componente - representações (dos docentes) sobre as aprendizagens dos alunos - (no contexto da reorganização curricular) - e com a qual procuramos avaliar de que modo o conjunto de aspectos referentes ao normativo influenciam essas aprendizagens, podemos afirmar que, pese embora exista uma manifestação de atitude favorável relativamente à influência positiva que o modelo de reorganização curricular pode ter em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos do grupo/turma ela é maioritariamente assumida de forma parcial, isto é, os docentes não têm a certeza desta potencialidade que é requerida ao modelo proposto.

Já sobre a importância que documentos-chave como os PEE e PCE podem ter sobre o fim em análise é admitida a sua influência embora também de forma uma parcial.

Sobre o reais possibilidades dos Directores de Turma influírem na melhoria das aprendizagens dos alunos, é também a concordância parcial que acolhe a maioria das opiniões, ou seja, reconhece-se essa possibilidade mas existem muitas dúvidas que tal aconteça.

Já e relativamente às características das lideranças e à existência de avaliação do desempenho nas escolas, como factores que influem de forma favorável na melhoria das aprendizagens dos alunos, encontramos uma manifestação de atitudes mais favoráveis à ideia. Ou seja, estes dois aspectos na opinião dos docentes podem ajudar à melhoria efectiva das aprendizagens dos alunos. Também a opção, por parte dos docentes, por processos e práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e globalização pode contribuir para o fim em análise.

## 15. - Análise das tabelas de contingência

No sentido da concretização dos nossos objectivos recorreremos novamente ao SPSS – *Graph*, com o objectivo de caracterizar e testar a existência de relações entre as variáveis independentes do nosso estudo.

### 15.1. – Agrupamentos entre ciclo de vida e idade

A análise da Tabela n.º 167, possibilitam-nos observar um conjunto de dados que nos ajudam a caracterizar o ciclo de vida de acordo com a idade.

Tabela n.º 167 - Tabela de contingência - ciclo de vida / idade

Idade		Ciclos de Vida					Total
		perfil1	perfil2	perfil3	perfil4	perfil5	
20-30 anos	Contagem	12	8	11	2		33
	% de idade	36,4%	24,2%	33,3%	6,1%		100,0%
	% de cvida	50,0%	17,8%	42,3%	13,3%		25,8%
	% do total	9,4%	6,3%	8,6%	1,6%		25,8%
31-40 anos	Contagem	7	20	9	3	2	41
	% de idade	17,1%	48,8%	22,0%	7,3%	4,9%	100,0%
	% de cvida	29,2%	44,4%	34,6%	20,0%	11,1%	32,0%
	% do total	5,5%	15,6%	7,0%	2,3%	1,6%	32,0%
41-50 anos	Contagem	4	12	5	6	10	37
	% de idade	10,8%	32,4%	13,5%	16,2%	27,0%	100,0%
	% de cvida	16,7%	26,7%	19,2%	40,0%	55,6%	28,9%
	% do total	3,1%	9,4%	3,9%	4,7%	7,8%	28,9%
51-60 anos	Contagem	1	4		4	5	14
	% de idade	7,1%	28,6%		28,6%	35,7%	100,0%
	% de cvida	4,2%	8,9%		26,7%	27,8%	10,9%
	% do total	,8%	3,1%		3,1%	3,9%	10,9%
+ 60 anos	Contagem		1				1
	% de idade		100,0%				100,0%
	% de cvida		2,2%				,8%
	% do total		,8%				,8%
não resposta	Contagem			1		1	2
	% de idade			50,0%		50,0%	100,0%
	% de cvida			3,8%		5,6%	1,6%
	% do total			,8%		,8%	1,6%
	Contagem	24	45	26	15	18	128
	% de idade	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%
	% de cvida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%

Deste modo, é possível afirmar que os docentes compreendidos no escalão etário dos 20-30 anos assumem preferencialmente os ciclos de vida/perfis 1 e o 3. Especificamente, 36,4 % dos docentes assume o ciclo de vida / perfil 1 e 33,3 % o ciclo de vida / perfil 3.

De entre todos os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 1, 50,0% pertencem a este intervalo etário. De igual modo, de todos os que assumem o ciclo de vida / perfil 3, 50,0% pertencem a este mesmo intervalo etário. Curiosamente ou não, os docentes deste escalão etário nunca assumem o ciclo de vida / perfil 5, e assumem quase sem expressão o perfil 4 (2 casos).

Concretizando, a tendência que se verifica neste escalão etário (20-30 anos), ou seja nos docentes em início de carreira, é para assumir perfis profissionais/ciclos de vida como são o caso do 1 e do 3, que correspondem às características iniciais da carreira i.e., compreendem indivíduos do nosso universo que afirmam sentir orgulho por pertencer a uma classe profissional (docente) e onde os aspectos disciplinares e de autoridade são aspectos referenciais. Manifestam também preocupação com a afirmação e melhoria profissional e são possuidores de bastante energia física e intelectual. Tais características são manifestas em docentes em início da carreira e por nós referidas nos estudos de Garcia (1994) e Huberman (1992) aos quais aludimos no Capítulo I – (2 - Fundamentos epistemológicos e ciclos de vida dos docentes).

No escalão etário que podemos indicar como pertencendo ao início da carreira / transição para o meio da carreira - escalão etário dos 31-40 - os docentes aqui compreendidos assumem preferencialmente os perfis/ciclos de vida 2 e já com algum distanciamento o perfil / ciclo de vida 3. Assim, de entre os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 2, 44,4 % são pertencentes a este intervalo etário e de entre os que assumem o ciclo de vida / perfil 3, 34,6 % pertencem a este mesmo intervalo etário.

Em coerência com o pensamento de Huberman (1992), o nosso universo de docentes faz igualmente uma evolução natural passando agora a centrar mais as atenções no ensino em geral e relegando a preocupação com os conteúdos curriculares para um segundo plano. Dizem sentir-se também à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas e possuem bastante energia física e intelectual. Continuam a manifestar preocupação com a afirmação e melhoria profissional.

No escalão etário que, convencionalmente, corresponderá ao meio da carreira - escalão etário dos 41-50, os docentes assumem preferencialmente os ciclos de vida / perfis 2 e o 5, o ciclo de vida / perfil 4 é a terceira escolha deste escalão etário.

De entre os docentes que assumem o perfil 2, 32,4 %, são do escalão etário em análise, e de entre aqueles que assumem, por sua vez, o perfil 5, 55,6 %, são também deste escalão etário dos e correspondendo a 7,8 % do nosso universo. Quer isto dizer que, neste intervalo etário os docentes das escolas-alvo, se situam em dois ciclos de vida/perfis profissionais bem distintos. Por um lado, um grupo de docentes que se caracteriza por manifestar a sua preocupação essencialmente com o ensino, mais que com os conteúdos curriculares e manifestando igualmente à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas, e por outro, um grupo de docentes que assume já características de um ciclo de vida/perfil correspondente a uma fase final da carreira, isto é, afirmam que nesta fase da carreira, fruto de circunstâncias várias, já não investem tanto na docência quanto antes, Garcia (1994), Huberman (1992).

Por entendermos relevante para a organização e funcionamento das escolas-alvo salientamos que, de entre aqueles que assumem o perfil 4, 40,0 % são deste escalão etário e correspondem a 4,7 % do nosso universo, sendo que estes docentes são os que referem sentir maior serenidade e maturidade profissional, desfrutar da profissão e reunirem competência para desempenhar cargos e responsabilidades no funcionamento da escola.

Os docentes deste escalão etário assumem com pouca expressão os ciclos de vida / perfis 3 e 1, respectivamente com 5 e 4 casos.

Por fim, analisaremos a etapa a qual se convencionou corresponder à fase final da carreira, ou seja ao escalão etário dos 51-60 anos. Neste intervalo etário os docentes assumem, preferencialmente, o ciclo de vida / perfil 5, seguido de modo igual os ciclos de vida / perfis 4 e 2.

Assim, de entre aqueles que assumem o ciclo de vida / perfil 5, 27,8 % estão compreendidos neste escalão etário.

Também é de referir que, aqueles se revêm particularmente no ciclo de vida / perfil 4 correspondem a 26,7 % deste escalão etário.

Os ciclos de vida / perfis 4 e 2 são assumidos, em igual percentagem, por 28,6 % dos docentes deste escalão etário (51-60 anos) sendo que aqueles se revêm particularmente no ciclo de vida / perfil 4 correspondem a 26,7 % do nosso universo e os que se revêm no ciclo de vida / perfil 2 a 8,9 % desse mesmo universo.

Os docentes deste escalão etário nunca assumem o ciclo de vida / perfil 3, e em apenas um caso é assumindo o ciclo de vida / perfil 1.

Sem surpresas em relação aos estudos que nos servem de referência, os docentes compreendidos neste escalão etário dos 51-60 anos assumem preferencialmente o ciclo de vida / perfil 5, optando de seguida, de igual modo pelos ciclos de vida / perfis 4 e 2. Na verdade, 35,7 % destes docentes são peremptórios ao assumir que já não investem tanto na docência quanto antes. Contudo, é também neste intervalo etário que encontramos outros dois grupos de docentes (ciclos de vida / perfis 4 e 2), que pese embora os anos de carreira que já possuem, continuam a manifestar o gosto pelo ensino e que, fruto da maturidade e serenidade que possuem, estão aptos a assumir responsabilidades no funcionamento da escola.

No último intervalo etário analisado, mais de 60 anos, é de salientar que o mesmo é preenchido apenas por um caso, singular, de apenas um docente que assume o ciclo de vida / perfil 2, isto é de alguém que pese embora a fase da carreira em que se encontra continua a manifestar preocupação com a arte do ensino.

### **15.2. – Agrupamentos entre ciclo de vida e género**

A análise da Tabela n.º 168, permite-nos concluir que os docentes do sexo masculino se distribuem de forma muito semelhante pelos quatro ciclos de vida. Nota-se, no entanto, uma ligeira preferência pelo ciclo de vida / perfil 4 e depois o 5. Já as docentes do sexo feminino têm uma maior incidência no ciclo de vida / perfil 2 e uma menor incidência no ciclo de vida / perfil 4. Os ciclos de vida / perfis que seguidamente e com igual percentagem as docentes assumem são os ciclo de vida / perfil 1 o 3.

Em síntese podemos afirmar que os docentes do universo masculino se repartem essencialmente pelo ciclo de vida / perfil 3, e depois, de modo muito igual pelo 1 e 2. Já no universo feminino as docentes repartem-se preferencialmente pelo ciclo de vida / perfil 2, seguido de modo quase igual, pelo 3 e 1. Por outras palavras, no universo do género masculino prevalecem os docentes cujo ciclo de vida/perfil correspondente a indivíduos que afirmam ser possuidores de energia e manifestar preocupação com a afirmação e melhoria profissional, secundados por um outro grupo cujo ciclo de vida em que se encontram assumem as característica dos perfil. No universo do género feminino prevalecem as docentes cujo ciclo de vida/perfil correspondente a docentes cuja preocupação com o ensino é mais importante que a preocupação com os conteúdos curriculares e sentem à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas.

Tabela n.º 168 - Tabela de contingência - ciclo de vida / género

		Ciclos de Vida					Total	
		perfil1	perfil2	perfil3	perfil4	perfil5		
Sexo	Masculino	Contagem	10	10	11	8	9	48
		% de sexo	20,8%	20,8%	22,9%	16,7%	18,8%	100,0%
		% de cvida	41,7%	22,2%	42,3%	53,3%	50,0%	37,5%
		% do total	7,8%	7,8%	8,6%	6,3%	7,0%	37,5%
	Feminino	Contagem	14	35	15	7	9	80
		% de sexo	17,5%	43,8%	18,8%	8,8%	11,3%	100,0%
		% de cvida	58,3%	77,8%	57,7%	46,7%	50,0%	62,5%
		% do total	10,9%	27,3%	11,7%	5,5%	7,0%	62,5%
	Total	Contagem	24	45	26	15	18	128
		% de sexo	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%
		% de cvida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%

### 15.3. – Agrupamentos entre ciclo de vida e situação profissional

A análise da Tabela n.º 169, permite-nos situar que os PQND assumem preferencialmente dois tipos de perfis, o perfil 2 e o perfil 5. Especificamente 34, 3 % dos PQND assumem o ciclo de vida / perfil 2 e 23,9 % assume o ciclo de vida / perfil 5.

De entre todos os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 2, 51,1 % são do QND, e correspondem a 18 % do nosso universo. De entre todos os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 5, 88,9 % são do QND e correspondem a 12,5 % do nosso universo.

É de referir também que de entre todos docentes que assumem o perfil/ciclo de vida 4, 80,0 % são do QND.

Os PQNZ assumem, preferencialmente, de igual modo, os ciclos de vida / perfil 2 e 3. Saliente-se a particularidade de, entre os docentes que assume o perfil 5, apenas 5,6 % são PQNZ. Constitui também e apenas a terceira escolha aqueles que nesta situação profissional assumem a opção pelo perfil/ciclo de vida 4. A análise conjunta destas duas situações profissionais, em torno deste ciclo de vida / perfil 4, deixa-nos

concluir que são os PQND das escolas/alvo que assumem maior têm propensão para cargos de responsabilidade e administração nas respectivas escolas.

Por último caracterizaremos os PC, para contactar que estes assumem, preferencialmente, dois tipos de perfis, os ciclos de vida / perfil 1 e o 3. Ou seja, de entre os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 1, 35,3 % são Professores Contratados. Também de entre todos os docentes que assumem o ciclo de vida / perfil 3 32,4 % são desta situação profissional.

Por mera constatação óbvia, e em conformidade com o normativo, estes docentes não personalizam o perfil/ciclo de vida 4 – que os remete para responsabilidades na gestão da escola e é sinónimo de maturidade profissional. Tão pouco se revêem nas características do perfil 5.

Numa leitura síntese podemos concluir que os PQND do nosso universo assumem preferencialmente dois tipos de perfis/ciclos de vida, o perfil 2 e o perfil 5. Ou seja, se por um lado temos o maior grupo (34,3 %) de docentes do QND que afirma situar-se numa fase da sua carreira que se preocupam o ensino na sua globalidade e demonstram ter à vontade nos conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas; o grupo que a seguir tem maior incidência é aquele que diz estar numa fase da carreira em que, fruto de circunstâncias várias, já não investem tanto na docência quanto o faziam antes. É de referir ainda que os docentes do ciclo de vida / perfil 4, que afirmam manifestar características de serenidade e maturidade profissional que lhes permite assumir responsabilidades no funcionamento da escola só surge muito depois dos dois perfis anteriores.

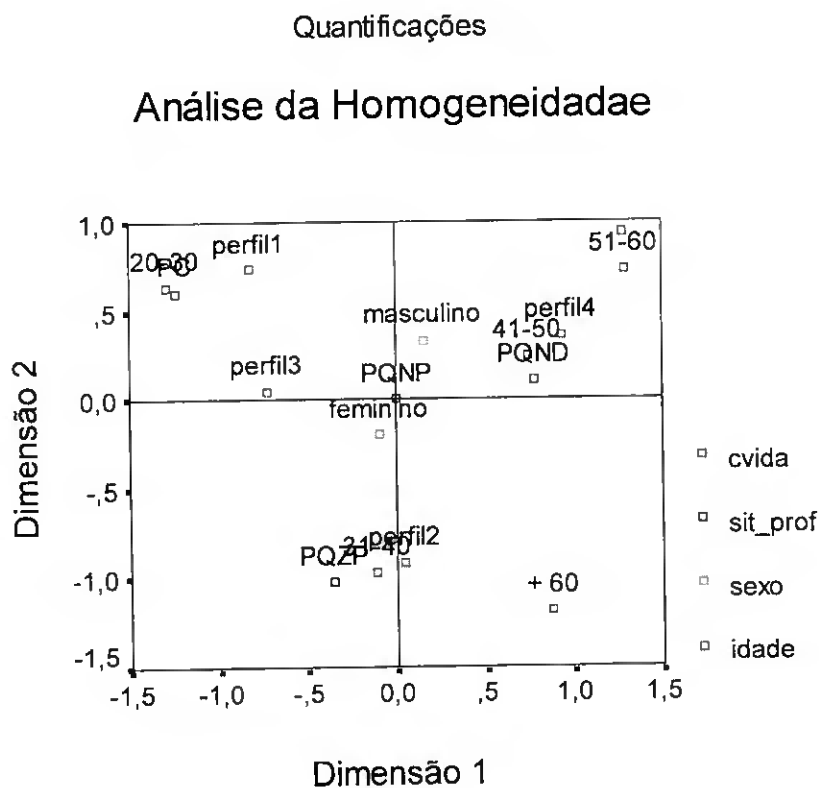
Já os PQZP, encontram-se preferencialmente no ciclo de vida correspondente ao perfil 2, ou seja, numa etapa correspondente às características de quem se encontra em início de carreira. Por último o universo dos Professores Contratados caracteriza-se por uma preocupação com a afirmação profissional e possuem bastante energia física – ciclo de vida / perfil 3.

Tabela n.º 169 - Tabela de contingência – ciclo de vida / situação profissional

		Ciclos de Vida					Total
		perfil1	perfil2	perfil3	perfil4	perfil5	
Situação Profissional <b>PQND</b>	Contagem	8	23	8	12	16	67
	% de sit prof	11,9%	<b>34,3%</b>	11,9%	17,9%	<b>23,9%</b>	100,0%
	% de cvida	33,3%	51,1%	30,8%	<b>80,0%</b>	<b>88,9%</b>	52,3%
	% do total	6,3%	18,0%	6,3%	9,4%	12,5%	52,3%
Situação Profissional <b>PQZP</b>	Contagem	4	12	7	3	1	27
	% de sit prof	14,8%	<b>44,4%</b>	<b>25,9%</b>	11,1%	3,7%	100,0%
	% de cvida	16,7%	<b>26,7%</b>	<b>26,9%</b>	20,0%	5,6%	21,1%
	% do total	3,1%	9,4%	5,5%	2,3%	,8%	21,1%
Situação Profissional <b>PC</b>	Contagem	12	10	11		1	34
	% de sit prof	<b>35,3%</b>	29,4%	<b>32,4%</b>		2,9%	100,0%
	% de cvida	<b>50,0%</b>	22,2%	<b>42,3%</b>		5,6%	26,6%
	% do total	9,4%	7,8%	8,6%		,8%	26,6%
<b>Total</b>	Contagem	24	45	26	15	18	128
	% de sit prof	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%
	% de cvida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	18,8%	35,2%	20,3%	11,7%	14,1%	100,0%

## 16. - Análise da homogeneidade entre variáveis independentes

Gráfico n.º 12 - Análise da homogeneidade entre variáveis independentes



Na continuação do estudo exploratório dos dados obtidos, cuja na globalidade remetemos para o Anexo XV, e sentido de melhor caracterizar o nosso universo docente procurámos recorrer à análise da homogeneidade, cujo grande objectivo é, a formação de grupos homogéneos, de acordo com as variáveis em estudo, a saber: idade, género, situação profissional e ciclo de vida.

A partir da análise do Gráfico n.º 12, podemos fazer a seguinte leitura. A variável sexo não é definidora da homogeneidade dos grupos, já que se encontra muito próximo da origem das dimensões.

A quantificação das variáveis num plano bidimensional, permite-nos observar três grupos relativamente homogéneos. Um primeiro grupo, situado no primeiro

quadrante formado por indivíduos com idades entre os 41 e os 60 anos de idade, pertencentes ao QND e cujo perfil profissional é o P<sub>4</sub> e o P<sub>5</sub>.

**GRUPO I**

- **Ciclo de Vida - Perfil 4**
- **Perfil 5**
- **41-60 anos**
- **PQND**

Um segundo grupo, com projecções no segundo quadrante formado por indivíduos novos, i.é., com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, Contratados (PC) e que assume preferencialmente os P<sub>1</sub> e o P<sub>3</sub>

**GRUPO II**

- **Ciclo de Vida - Perfil 1**
- **Ciclo de Vida - Perfil 3**
- **20-30 anos**
- **PC**

Um terceiro grupo, que divide as suas projecções entre o terceiro e o quarto quadrante e que compreende os indivíduos com idades entre os 31 – 40 anos sendo do QZP e que assume o ciclo de vida/perfil 2.

**GRUPO III**

- **Ciclo de Vida - Perfil 2**
- **31-40 anos**
- **PQZP**

Curiosamente neste ultimo grupo referenciado surge um único individuo que com a idade de 60 anos assume as características preferenciais deste grupo.

Os resultados obtidos através da análise da homogeneidade entre variáveis independentes apontam, mais uma vez, no sentido dos estudos de Garcia (1994), Huberman (1992).

### 17. - Análise da correlação entre as categorias do modelo de análise

Na continuação do estudo das variáveis que enquadram a nossa investigação procurámos medir a intensidade da relação que se estabelece entre estas. Para tal recorremos ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

Tabela n.º 170 - Tabela de correlação entre as Variáveis/Categorias

		TOTAL1	TOTAL_I Desenvolvimento Didáctico-Curricular	TOTAL_II Desenvolvimento Organizacional - Direcção Pedagógica - Direcção Gestão	TOT_III Desenvolvimento Profissional	TOT_IV Melhoria do ensino	TOT_V Representações sobre aprz dos alunos
TOTAL1	Correlação de <i>Pearson</i>	1	,815**	,783**	,548**	,821**	,814**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132
TOTAL I	Correlação de <i>Pearson</i>	,815**	1	,450**	,426**	,524**	,597**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132
TOTAL II	Correlação de <i>Pearson</i>	,783**	,450**	1	,402**	,547**	,455**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	132	132	133	133	133	133
TOT III	Correlação de <i>Pearson</i>	,548**	,426**	,402**	1	,302**	,293**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,001
	N	132	132	133	133	133	133
TOT IV	Correlação de <i>Pearson</i>	,821**	,524**	,547**	,302**	1	,784**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	132	132	133	133	133	133
TOT V	Correlação de <i>Pearson</i>	,814**	,597**	,455**	,293**	,784**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	132	132	133	133	133	133

A Tabela n.º 170 refere-se ao cálculo do índice de correlação entre cada categoria e o total da escala obtido pela soma das atitudes dos docentes inquiridos. A sua análise permite-nos constatar que todas as categorias apresentam um índice de correlação com o total significativo para 0,05, o que confirma a homogeneidade da escala. Concretamente as categorias que possuem índice de correlação mais elevado, com o total da escala são, por ordem decrescente: Categoria/parte iv – a Melhoria do Ensino com 0,821\*\*, a categoria/parte i – Desenvolvimento Didáctico-Curricular com 0,815\*\* e a Categoria/parte v – Representações sobre as aprendizagens dos alunos com 0,814\*\*. Os índices de correlação menores verificam-se nas categorias/parte ii –

Desenvolvimento organizacional: Direcção pedagógica e Direcção gestão com 0,783\*\* e na Categoria/parte iii – Desenvolvimento profissional com 0,548\*\*.

A análise dos índices de correlação das categorias entre si permite-nos verificar igualmente que o Desenvolvimento Didáctico-Curricular (Categoria/total i), cujo objectivo é identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão didáctico-curricular da Reorganização Curricular que compreende a construção e utilização de documentos-chave, tais como: PEE, PCE e PCT, bem como leccionação das NAC, a transversalidade e articulação de competências de ensino, assume uma correlação significativa com a Categoria/total II - Desenvolvimento Organizacional - (0,450\*\*), com a Categoria/total III - Desenvolvimento Profissional (0,426\*\*), com a Categoria/total iv - Melhoria do Ensino - (0,524\*\*) e com a Categoria/total v – (0,597\*\*),

Também a Categoria/total II - Desenvolvimento Organizacional, cujo objectivo se reparte pelas seguintes Sub-Categorias a saber:

- Direcção Pedagógica:
  - a) **Direcção de Turma:** identificar a atitude dos docentes relativamente aos novos papéis/competências do exercício do cargo de Director de Turma.
  - b) **Lideranças:** identificar a atitude dos docentes relativamente ao papel que as lideranças das escolas assumem nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na Reorganização Curricular.
  - c) **Clima de Escola:** identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que o clima de escola/relacionamento interpessoal, assume enquanto factor favorável à implementação de mudanças educativas com evidência específica na Reorganização Curricular.
  - d) **Trabalho Cooperativo:** identificar a atitude dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo objectivado como factor determinante na implementação da Reorganização Curricular.
  - e) **Projecto de Avaliação:** identificar a atitude dos docentes relativamente à importância que a avaliação em sentido geral (das escolas, das práticas docentes) assume nos processos de implementação de mudanças educativas com evidência específica na Reorganização Curricular.

e a

- Direcção de Gestão:

f) **Organização da Escola:** identificar a atitude dos docentes relativamente à dimensão organizacional da escola na perspectiva da criação de condições logísticas e humanas que favoreçam a implementação da Reorganização Curricular, – assume uma correlação significativa com a Categoria/total III - Desenvolvimento Profissional (0,402\*\*), com a Categoria/total iv - Melhoria do Ensino - (0,547\*\*) e com a Categoria/total v –Representações sobre as aprendizagens dos alunos (0,455\*\*).

A Categoria/total III - Desenvolvimento Profissional, cujo objectivo é identificar a atitude dos docentes relativamente à importância do desenvolvimento pessoal e profissional enquanto factor determinante na promoção das mudanças educativas com evidência específica na Reorganização Curricular, por sua vez assume uma correlação significativa com a Categoria/total iv - Melhoria do Ensino - (0,302\*\*) e com a Categoria/total v –Representações sobre as aprendizagens dos alunos (0,293\*\*). De referir que estes são os índices de correlação mais baixos o que significa que, para o universo de docentes não existe uma relação muito significativa entre o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino e entre aquela as representações que os docentes fazem das aprendizagens dos alunos no contexto da reorganização curricular.

Por último observamos que a Categoria/total iv - Melhoria do Ensino – objectivo é identificar a atitude dos docentes sobre se a implementação da Reorganização Curricular nas escolas conduz, efectivamente, a uma melhoria do ensino, assume também uma correlação significativa - (0,784\*\*) com a Categoria/total v – Representações sobre as aprendizagens dos alunos.

Estas correlações são igualmente confirmadas pelo baixo nível de significância (entre 0,000 e 0,001), que todas apresentam.

## 18. – Verificação das hipóteses de trabalho

De acordo com o referido no Capítulo III – 3. - Hipóteses Formuladas, e tendo em conta o conhecimento empírico do universo sobre o qual pretendíamos efectuar o estudo, formulámos o conjunto de hipóteses de trabalho que nos ajudam a concretizar os objectivos definidos, ou seja: observar se factores como a situação profissional; o ciclo de vida e o género do docente influenciam a sua atitude face a implementação da Reorganização Curricular.

Assim e relativamente ao nível de concretização, definimos como Hipótese Conceptual:

“A atitude dos docentes influencia a sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular”.

Para esta hipótese ( $H_1$ ) foi também definida a hipótese nula ( $H_0$ ).

### Hipótese Nula ( $H_{01}$ )

*“A atitude dos docentes não influencia a sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”*

Esta hipótese de partida, de análise qualitativa descritiva, resultará do coeficiente da média das atitudes evidenciado pelo universo em questão, devendo ser aceite que o valor das médias observado, sendo superior a 3,45<sup>12</sup>, se deve aceitar como atitude positiva.

---

<sup>12</sup> O valor 3,45 é encontrado de acordo com a nossa escala de Likert: 1 – sem opinião, 2- discordo totalmente, 3 – discordo parcialmente, 4 – concordo parcialmente 5 – concordo totalmente, sendo que o valor médio resulta de 3,45 X 66 itens = 227,7

### 18.1. – Verificação da hipótese 1 ( $H_1$ )

Para averiguar a  $H_{01}$ , procurámos inicialmente averiguar da normalidade da variável Total1 tendo-se concluído que a mesma não assume um comportamento Gaussiano. Este dado levou-nos a optar por um teste estatístico não paramétrico, no caso o teste de Wilcoxon que nos forneceu, para o valor médio de 227,70 (3,45 x 66 itens) um *p-value* de 0,000 - (Tabela n.º 171). Esta mesma Tabela permite-nos verificar que o valor da média do score total das atitudes (227,7) é ultrapassado em 109 casos dos 133 possíveis.

Por sua vez a leitura da Tabela n.º 173, refere-nos que o valor médio dos itens é de 248,5909, o que nos possibilita afirmar que a atitude do universo dos docentes das três escolas alvo é moderadamente favorável (i.é., positiva), relativamente à mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular”.

Tabela n.º 171 - Prova de Wilcoxon

Categorias		N	Valores intermedios	Suma de Valores
TOTAL2 - TOTAL1	Valores negativos	109	70,38	7671,00
	Valores positivos	23	48,13	1107,00
	Empates	0		
	Total	132		

- a TOTAL2 < TOTAL1
- b TOTAL2 > TOTAL1
- c TOTAL1 = TOTAL2

Tabela n.º 172 – Grau de significância

Estatísticas de contraste	
	TOTAL2 - TOTAL1
Z	-7,455
Sig. asintót. (bilateral)	,000

- a Basado nos valores positivos.
- b Prova dos valores com signo de Wilcoxon

**Tabela n.º 173 – Cálculo da atitude total**

Sexo	Média	N	Desv. típ.
Masculino	249,4167	48	26,25313
Feminino	248,1190	84	24,05135
Total	248,5909	132	24,78271

Foram também definidas mais três hipóteses indutivas e operativas, que emergem do nosso objectivo de estudo:

### **18.2. – Verificação da hipótese 2 (H<sub>2</sub>)**

Definimos conceptualmente esta hipótese como: “A atitude dos docentes é influenciada pela **situação profissional** em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”, tendo por Hipótese Nula (H<sub>02</sub>): “A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual nas diferentes situações profissionais em que se encontram os docentes.

Para averiguar a H<sub>02</sub>, numa primeira fase indagou-se sobre a verificação dos requisitos teóricos necessários para a aplicação da ANOVA para amostras independentes.

Com recurso ao SPSS verificou-se que a exigência da normalidade em cada um dos seus subgrupos (PQND, PQZP e PC) não é verificada pelo que se optou por um teste não paramétrico, no caso, o teste *Kruskal-Wallis* que nos fornece um nível de significância de 0,027 (< 0,05). A análise dos resultados permite-nos afirmar que a atitude dos docentes é diferente em pelo menos duas categorias profissionais pelo que se rejeita a H<sub>02</sub> e se considera que: “A atitude dos docentes é influenciada pela situação profissional em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular – H<sub>02</sub>.”

O teste de *Kruskal-Wallis* é, de algum modo, limitativo já que não identifica qual, ou quais, grupos são diferentes. Assim, e para ultrapassar esta contingência, aplicou-se o Teste de *Scheffé* para identificar o grupo diferente. Este teste exige a igualdade das variâncias da variável nos grupos, pelo que se aplicou o Teste de *Levene* e obteve-se um *p-value* de 0,166 (<0,05) pelo que se aceita a hipótese da igualdade das variâncias.

O Teste de *Scheffé* (veja-se Tabela n.º 174) reconhece que só há diferenças estatisticamente significativas entre os PC e PQND.

**Tabela n.º 174 - Teste de *Scheffé***  
**Comparações múltiplas - Variável dependente: TOTAL1**  
**Teste de *Scheffé***

		Diferença de medias (I-J)	Erro típico	Sig.
(I) sit_prof	(J) sit_prof			
PQND	PQZP	1,7997	5,39636	,946
	PC	13,6618	5,11063	,031
PQZP	PQND	-1,7997	5,39636	,946
	PC	11,8621	6,15036	,160
PC	PQND	-13,6618	5,11063	,031
	PQZP	-11,8621	6,15036	,160

\* A diferença entre as médias é significativa para um nível .05.

Verificamos pois que existem diferenças entre a atitude dos PQND e dos PC relativamente à reorganização curricular. Tal já não se verifica entre aqueles e os PQNZ. Também e para os PQZP se verificam diferenças de atitude em relação aos PC.

As diferenças de atitude encontradas são absolutamente justificáveis tendo em conta a transitoriedade e vínculo profissional dos PC face à escola relativamente aos PQND. Estes últimos apresentam uma situação estável em relação à escola, são elementos efectivos da escola em causa, já os PC não têm qualquer vínculo de continuidade em relação à escola em que leccionam. Também os primeiros pertencem à carreira docentes, os segundos não. Supostamente são os docentes do quadro, têm mais idade e possuem um tipo de responsabilidade diferenciada em relação aos segundos, tal como podemos comprovar em interpretações anteriores.

### 18.3. – Verificação da hipótese 3 (H<sub>3</sub>)

Definimos conceptualmente esta hipótese como: “A atitude dos docentes é influenciada pelo ciclo de vida em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”, tendo por Hipótese Nula H<sub>03</sub>: “A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual nos diferentes ciclos de vida em que se encontram.” A semelhança daquilo que já nos tinha acontecido com a análise da Hipótese – H<sub>02</sub>, verificou-se que, em vários ciclos de vida, a variável Total 1 não apresenta um comportamento normal facto este que inviabiliza desde logo, o teste T para amostras independentes. Assim utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* que nos forneceu um *p-value* de 0,013 (< 0,05).

Da sua aplicação podemos concluir que a atitude dos docentes é diferente em, pelo menos, dois ciclos de vida. Para identificar em que ciclos de vida profissionais essas atitudes são diferentes, aplicou-se o teste de Scheffé, que apresentou *p-value* em alguns casos muito próximos do nível de confiança de 0,05, pelo que também se optou por executar o Teste de Bonferroni – veja-se Tabela n.º 175, que identifica diferenças nas atitudes nos docentes do perfil 3 e perfil 4.

**Tabela n.º 175 - Provas *post hoc* – Comparações múltiplas**  
**Variável Dependente: TOTAL1**

	(I) C.Vida	(J) C.Vida	Diferença de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confiança a 95%	
						Limite inferior	Limite superior
<i>Teste Scheffé</i>	perfil1	perfil2	-7,2570	6,08453	,840	-26,2866	11,7726
		perfil3	7,8729	6,79501	,854	-13,3787	29,1246
		perfil4	-16,1014	7,87817	,387	-40,7407	8,5378
		perfil5	3,8810	7,35914	,991	-19,1349	26,8970
		perfil2	perfil1	7,2570	6,08453	,840	-11,7726
		perfil3	15,1299	5,84762	,160	-3,1587	33,4185
		perfil4	-8,8444	7,07728	,815	-30,9789	13,2900
		perfil5	11,1380	6,49456	,570	-9,1740	31,4500
	perfil3	perfil1	-7,8729	6,79501	,854	-29,1246	13,3787
		perfil2	-15,1299	5,84762	,160	-33,4185	3,1587
		perfil4	-23,9744	7,69666	,052	-48,0459	,0972
		perfil5	-3,9919	7,16450	,989	-26,3991	18,4153

	perfil4	perfil1	16,1014	7,87817	,387	-8,5378	40,7407
		perfil2	8,8444	7,07728	,815	-13,2900	30,9789
		perfil3	23,9744	7,69666	,052	-,0972	48,0459
		perfil5	19,9825	8,19898	,211	-5,6601	45,6251
	perfil5	perfil1	-3,8810	7,35914	,991	-26,8970	19,1349
		perfil2	-11,1380	6,49456	,570	-31,4500	9,1740
		perfil3	3,9919	7,16450	,989	-18,4153	26,3991
		perfil4	-19,9825	8,19898	,211	-45,6251	5,6601
<i>Teste Bonferroni</i>	perfil1	perfil2	-7,2570	6,08453	1,000	-24,6500	10,1360
		perfil3	7,8729	6,79501	1,000	-11,5510	27,2968
		perfil4	-16,1014	7,87817	,431	-38,6216	6,4187
		perfil5	3,8810	7,35914	1,000	-17,1555	24,9175
	perfil2	perfil1	7,2570	6,08453	1,000	-10,1360	24,6500
		perfil3	15,1299	5,84762	,108	-1,5858	31,8457
		perfil4	-8,8444	7,07728	1,000	-29,0752	11,3864
		perfil5	11,1380	6,49456	,889	-7,4270	29,7031
	perfil3	perfil1	-7,8729	6,79501	1,000	-27,2968	11,5510
		perfil2	-15,1299	5,84762	,108	-31,8457	1,5858
		perfil4	-23,9744*	7,69666	,023	-45,9757	-1,9730
		perfil5	-3,9919	7,16450	1,000	-24,4720	16,4882
	perfil4	perfil1	16,1014	7,87817	,431	-6,4187	38,6216
		perfil2	8,8444	7,07728	1,000	-11,3864	29,0752
		perfil3	23,9744*	7,69666	,023	1,9730	45,9757
		perfil5	19,9825	8,19898	,162	-3,4548	43,4197
	perfil5	perfil1	-3,8810	7,35914	1,000	-24,9175	17,1555
		perfil2	-11,1380	6,49456	,889	-29,7031	7,4270
		perfil3	3,9919	7,16450	1,000	-16,4882	24,4720
		perfil4	-19,9825	8,19898	,162	-43,4197	3,4548

\* A diferença entre as médias é significativa para um nível de .05.

Entendemos que as diferenças de atitude verificadas, se aceitam pelas distintas características que os perfis/ciclos de vida em causa encerram. Se no perfil/ciclo de vida 3, a principal (e única preocupação) para os docentes resulta ser a afirmação e melhoria profissional, já no perfil/ciclo de vida 4, os docentes, fruto da sua serenidade e maturidade profissional e também da competência que entendem possuir, estão disponíveis para desempenhar cargos e ou funções de responsabilidades na escola sendo a implementação da reorganização curricular uma delas.

#### 18.4. – Verificação da hipótese 4 (H<sub>4</sub>)

Definimos conceptualmente esta hipótese como: “A atitude dos docentes é influenciada pelo género, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular”, tendo por Hipótese Nula (H<sub>04</sub>): “A atitude dos docentes, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular, é igual em ambos os sexos.”

Para averiguar a H<sub>04</sub>, numa primeira fase indagou-se sobre a verificação dos requisitos teóricos necessários para a aplicação do Teste *t-student* para amostras independentes. Com recurso ao SPSS verificou-se que a exigência da normalidade em cada um dos seus subgrupos (masculino e feminino) não é verificada pelo que se optou por um teste não paramétrico, no caso, o Teste *U de Mann-Whitney* que nos fornece um *p-value* de 0,463 (> 0,05). Deste modo podemos afirmar que a atitude dos docentes é igual em ambos os sexos e aceitamos a H<sub>04</sub>, isto é: “A atitude dos docentes é igual em ambos os sexos, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”

## **CAPITULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1. - Enquadramento global**

Nos últimos anos, o sistema educativo português tem sido alvo de consecutivas reformas e de uma profusão legislativa impar. Estas circunstâncias levam os docentes a constantes alterações de procedimentos o que provoca muitas vezes instabilidade e insegurança, quer no funcionamento das escolas quer nas suas próprias práticas. A mais recente mudança educativa é materializada no decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro e classificada pelos especialistas como uma das mais profundas, esperando-se que a sua implementação ocorra ao longo do tempo, tal é o seu alcance quer ao nível da dimensão organizacional da escola, quer da profissionalidade docente, quer do papel do aluno, da própria escola e própria comunidade em que se insere.

Toda esta conjuntura estimulou a nossa motivação no sentido de avaliar a tipologia da atitude docente face a esta proposta educativa, com o fulcro na reorganização curricular. Nesta linha de pensamento/acção, enquanto observadores atentos da realidade escolar, procurámos saber se a atitude dos docentes é condicionada por factores como a idade, o género, a situação profissional ou ciclo de vida.

Destes pressupostos, partimos para a revisão da literatura, centrando fundamentalmente a pesquisa em torno da clarificação do conceito de atitude, das teorias sobre os ciclos de vida dos docentes, do conceito de mudança social e educativa e ainda dos documentos legais sobre reorganização curricular.

Delimitado o objecto de estudo, foram identificadas e definidas conceptualmente as variáveis que condicionam a atitude dos docentes, umas de carácter pessoal (idade, género, situação profissional e ciclo de vida) outras de carácter mais abrangente – indicadores – e relacionadas com a temática específica da reorganização curricular: Desenvolvimento Didáctico-Curricular, Desenvolvimento Organizacional, Desenvolvimento Profissional, Melhoria do Ensino e Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos.

A metodologia adoptada levou-nos, numa primeira etapa, à construção de um modelo de análise teórico. Este modelo, a partir do aprofundamento da pesquisa bibliográfica e do contributo de especialista, foi sendo aperfeiçoado com o intuito de melhorar a qualidade do instrumento de observação. Sujeito aos procedimentos estatísticos adequados o modelo de análise teórica conduziu à emergência do modelo explicativo.

Em consequência o instrumento final – o questionário de atitudes – foi aplicado ao universo de estudo, e a posterior análise e interpretação dos dados possibilitou identificar um conjunto de atitudes docentes face à reorganização curricular.

Em síntese inicial, espera-se que o estudo, ao permitir identificar as atitudes dos docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico das três escolas do Concelho de Moura (Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura; Escola Básica 2,3 de Moura e Escola Básica Integrada de Amareleja) face à reorganização curricular (Dec. Lei 6/2001 de 18 Janeiro), possa constituir, simultaneamente, um instrumento de trabalho útil, para as escolas-alvo e também para todas as instituições envolvidas no processo de implementação do modelo de reorganização curricular. É nossa convicção que a aplicação do instrumento de observação produzido permitirá pensar e aplicar planos de intervenção ajustados a cada contexto educativo (escolas). Sendo que os objectivos finais destes mesmos planos, serão sempre contribuir em simultâneo para implementação da reorganização curricular, para a melhoria do sistema educativo e das condições de trabalho dos seus profissionais.

Por último e na prossecução de um dos objectivos referenciais deste Mestrado – a criação de um instrumento de observação que possa ser útil à comunidade escolar e educativa - colocámos à disposição de todas as escolas e docentes e demais interessados envolvidos no processo de reorganização curricular o resultado do nosso estudo, ao qual se pode aceder através do endereço electrónico: [www.escaladeatitudes.web.pt](http://www.escaladeatitudes.web.pt);

## **1.1. - Conclusões acerca da análise e tratamento de dados**

Tendo por referência o conceito de atitude que orientou o nosso estudo (Ajzen, 1988; Trindade, 1991,1993; Carioca, 1991,1997) em que se entende ser uma “predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” -, e a mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular, foi possível, da relação delimitada pelos conceitos em causa, retirar o conjunto de conclusões que de seguida enunciamos:

### **i) Relativamente à componente Desenvolvimento Didáctico-Curricular:**

- Os docentes entendem ser esta mudança educativa complexa, mas que encerra em si potencialidades importantes;

Esta conclusão é igualmente retratada no pensamento de Alonso (2001:28), que afirma relativamente à reorganização curricular, “estarmos pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal com a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola”. Ora, tal traduz-se também num novo paradigma de mudança, alicerçado numa concepção cultural e política, que considera a escola como o contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento mas não isento de problemas e conflitos.

Toda esta dimensão de mudança, talvez com o intuito de fugir aos vícios do modelo científico-tecnológico predominante, não é assumida pelas instâncias ministeriais como uma reforma estrutural no sentido das reformas clássicas.

- Os docentes manifestam uma atitude favorável relativamente à construção de documentos-chave em sentido geral. Reconhecem e identificam, no entanto, dificuldade na utilização referencial de documentos-chave como sejam os PEE e PCE no dia a dia das escolas;

Ou seja, as/os escolas/docentes reagem com profissionalismo à lei. Contudo, no que concerne às práticas docentes pressupostas, são identificáveis alguns constrangimentos.

Ainda assim,

- Os docentes manifestam igualmente uma atitude favorável no que respeita à necessária e coerente articulação entre os documentos chave, em geral - PEE/PCE -, e o PCT instrumento último, da acção educativa deve ter com os anteriores;
- Os docentes dão bastante importância aos PCT reconhecendo-lhes mesmo uma função de instrumento de supervisão pedagógica / instrumentos de orientação didáctico-curricular. Paralelamente, reconhece-se que a construção dos mesmos não tem o envolvimento e participação de todos os docentes e de outros agentes educativos como seria de esperar face ao definido pelo normativo;

Podemos pois concluir que o PCT surge como mais um recurso educativo ao serviço dos docentes, no seio do conselho de turma, da escola e da própria comunidade educativa, alargando-se deste modo a possibilidade objectiva de todos participarem e contribuírem para a formação dos alunos. É igualmente claro que existe ainda um espaço de aperfeiçoamento na utilização coerente e articulada dos instrumentos para que se cumpra o projecto educativo de cada escola.

- Os docentes demonstram ter dificuldades ao nível da colaboração entre pares. Estas situações são evidentes ao nível da articulação de conteúdos curriculares, da transversalidade do currículo e na gestão flexível do mesmo;

Esta não é forçosamente uma questão característica do universo específico em estudo é mais, conforme afirma Morgado (2001) a gramática cultural da escola que, no seu dia a dia, deixa perceber que as práticas visíveis e invisíveis são individualistas. Não é este o perfil docente adequado ao modelo de reorganização curricular. Pelo contrário, requer-se um professor reflexivo, cuja prática docente se centre na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e na globalização. À parte da necessidade de construção de uma nova atitude mental (por parte dos actuais docentes), é também importante considerar os modelos de formação de formadores cujos currículos deverão, necessariamente, contemplar e estimular este tipo de postura.

É este perfil de docentes que se requer para uma escola que assume a construção responsável e singular do seu projecto educativo e que, a partir de uma constante re-aferição de processos e resultados, melhora a qualidade da sua oferta educativa.

- Os docentes relativamente às novas áreas curriculares não disciplinares assumem duas atitudes distintas e antagónicas. Reconhecem que as novas áreas curriculares disciplinares têm potencialidades educativas e que constituem um espaço de aprendizagem para os alunos que até ao momento não existia no sistema de ensino português. Mas por outro lado, manifestam alguma insatisfação relativamente às mesmas, admitindo que as estas não vieram acrescentar nada de novo à aprendizagem para o sucesso escolar;

Estamos em crer, pela interpretação conjunta dos itens/atitudes, que tal se deve não tanto ao seu valor educativo, mas mais a uma vivência pessoal, nem sempre bem sucedida, que leva à construção de uma opinião desfavorável em torno das suas

finalidade e objectivos. É certo também que os docentes aceitam os objectivos específicos para que foram criadas a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

- É ao nível da organização/implementação quer da Área de Projecto quer do Estudo Acompanhado que são identificadas algumas dificuldades estando elas centradas particularmente nas práticas colaborativas do conselho de turma. Também e relativamente à Formação Cívica são aceites os objectivos cívicos e pedagógicos para que a mesma foi criada;

Ainda e no contexto da componente de desenvolvimento didáctico-curricular é reconhecido o papel referencial e decisivo que o docente – Director de Turma, assume no processo de implementação da reorganização curricular.

#### **ii) Relativamente à componente Desenvolvimento Organizacional:**

- Os docentes entendem que o espaço da Direcção de Turma, e a função do Director de Turma, são instrumentos fundamentais no processo de implementação do modelo de reorganização curricular;

Não sendo o cargo de director de turma objecto de formação específica na carreira docente, devem os profissionais de ensino e as escolas encontrar soluções no sentido da aquisição de competências específicas em três eixos: desenvolvimento curricular, gestão do currículo da turma e relação funcional do director de turma com os seus pares, Roldão (2000).

- Ao nível da direcção escolar as lideranças são identificadas como determinantes nos processos de mudança educacional. Na reorganização

curricular, as lideranças dinâmicas nas escolas-alvo, são entendidas como factor catalizador e motivador para os docentes;

Decerto, em processos de inovação/mudança educativa, não servem lideranças de perfil tecnocrata excessivamente zelosas da legalidade e da subserviência, ausentes de espírito crítico e criativo, de vontade própria, de capacidade de experimentar e de ser administrativa e pedagogicamente responsável.

- Os docentes entendem ser um bom clima de escola um factor promotor/facilitador na implementação da reorganização curricular;

A dimensão clima, que assume uma relação importante com a liderança, tem implicações na eficácia e desenvolvimento da escola. Os efeitos do clima de escola são múltiplos e importantes condicionando o êxito das políticas e das estratégias de desenvolvimento quando se planificam projectos de intervenção e inovação nas escolas.

- Os docentes identificam a importância que o trabalho em equipa assume quer na implementação da reorganização curricular quer na promoção do sucesso educativo dos alunos. Constatam contudo que, na prática, nem sempre se verifica a requerida e necessária colaboração em torno de projectos específicos – Área de Projecto, Estudo Acompanhado;

De facto não basta reconhecer a importância que as práticas colaborativas assumem na implementação e desenvolvimento de processos de mudança educativa. É necessário que os docentes se predisponham para tal e rompam com esquemas e rotinas profundamente enraizadas no quotidiano educativo. Será sempre uma tarefa árdua que necessita de tempo e de reflexão, mas sobretudo de uma aprendizagem do trabalho em equipa. Este é novo paradigma educacional colocado pela Reorganização Curricular.

- Os docentes reconhecem o contributo favorável que a existência (construção) de uma cultura de avaliação nas escolas assume na melhoria da qualidade de ensino. Esta cultura passa pela existência de uma avaliação interna e externa da escola, a qual os docentes também manifestam abertura;

Aliás, este pressuposto vem também justificar um dos objectivos em relação ao qual o modelo de reorganização curricular pretende dar resposta i.é., a uma melhor articulação do currículo com a avaliação, entendendo-se esta como um elemento regulador das aprendizagens e ainda a introdução de dispositivos de avaliação externa, Alonso (2001), como garante da melhoria do ensino nas escolas.

- Os docentes entendem que os actuais mecanismos de avaliação existentes nas escolas não determinam um melhor funcionamento das suas práticas pedagógicas;

Esta atitude permite afirmar a ideia anteriormente expressa sobre a necessidade de criar instrumentos e processos que conduzam à melhoria do funcionamento nas escolas.

- Os docentes afirmam que, relativamente à direcção gestão - organização da escola, as condições logísticas e humanas existentes nas escolas são recursos referencias na implementação da reorganização curricular, particularmente no que concerne à dimensão de organização/temporal, onde a criação de espaços transversais nos horários dos docentes são determinantes de forma a permitir a concretização de reuniões de trabalho;

É nesta linha de pensamento que os documentos preparatórios para implementação da reorganização curricular Abrantes (2001), sugerem um conjunto de princípios e medidas a assumir pelas escolas. Somente através de uma adequada distribuição do serviço lectivo se conseguirá ao mesmo tempo menos turmas e alunos por professor e menos professores por turma, o que constitui desde logo uma condição essencial de trabalho em contexto de reorganização curricular. Neste sentido é também uma

medida importante a opção que a escola possa fazer sobre as disciplinas e turmas a atribuir a cada professor, tendo em conta a sua formação e experiência.

- Os docentes afirmam a importância que os espaços de trabalho e também de lazer, direccionados para os alunos assumem na implementação da reorganização curricular;

Na prossecução dos princípios orientadores da reorganização curricular consagrados no Dec. Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, formações transdisciplinares como a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho, a utilização das tecnologias de informação e comunicação são dimensões que importa sejam prolongadas para além da sala de aula, ou seja, importa criar condições logísticas para que estas competências possam ser extensivas ao espaço escolar, materializadas em projectos, em acções e mesmo através da vivência cultural da própria escola.

### **iii) No âmbito do Desenvolvimento Profissional:**

- Os docentes são bastante favoráveis relativamente à formação profissional, quer numa perspectiva ao longo da vida, quer concretamente através da participação em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;

Esta dimensão será sempre uma mais valia desta comunidade, não só em relação à qualificação dos seus profissionais mas também como instrumento determinante para a melhoria da qualidade de ensino oferecida aos alunos, tal como é preconizada quer pelo normativo, quer por diversos autores, Azevedo (2002), Vicente (2004).

- Os docentes são neste âmbito específico da formação profissional críticos relativamente aos mecanismos de formação contínua colocados ao seu dispor pois, não vão de encontro às suas necessidades formativas específicas;

Esta ideia é de consenso na classe docente. De facto, as dificuldades em encontrar um modelo de formação contínua de docentes que sirva, simultaneamente os interesses dos docentes e da tutela, estão na ordem do dia e ainda não foi encontrado. Será sem dúvida através do diálogo através dos interessados que se poderá ultrapassar os constrangimentos encontrados. No nosso entender, será também no universo que constitui cada escola, com os seus problemas e desafios específicos, que o corpo docente deverá encontrar a solução para esta problemática com resultados que terão, decerto, consequências positivas no ensino.

- Os docentes manifestam uma atitude favorável relativamente aos processos de trabalho em equipa e conseqüente partilha de saberes e de experiências. Contudo, em circunstâncias específicas, em que tal é requerido nem sempre assim sucede;

Reafirmamos que existe de facto, neste âmbito, todo um espaço de aprendizagem que os profissionais de ensino necessitam percorrer, para que o seu produto final, ou seja, as aprendizagens dos alunos, sejam melhores e mais eficazes, num enquadramento europeu cada vez mais competitivo.

- Sobre a dimensão de relacionamento ético e deontológico subjacente ao exercício profissional, por nós entendida como referencial no exercício da profissão docente, os inquiridos (em pouco mais de metade), afirmam a importância favorável que este enquadramento de valores assume no dia-a-dia da sua prática docente. No entanto, não é de desconsiderar a percentagem de manifestação contrária a este entendimento;

Esta dúvida de sentimentos que nos preocupa e incomoda, não deixa de ser também o sinal dos tempos que correm onde a ética e os valores, que deveriam referenciar

qualquer profissão, são muitas vezes atentados e relegados para dimensões menos nobres no exercício desta profissão.

**iv) Relativamente à componente que relaciona a reorganização curricular com a Melhoria do Ensino:**

- Os docentes acham que a reorganização curricular possui as bases para um ensino de maior qualidade e sucesso educativo para os alunos, no entanto, esta não é uma atitude assumida de forma absoluta, mas sim de modo parcial;

Persistem as dúvidas em relação à mudança em causa e às suas desejadas consequências sobre a melhoria do ensino.

- Os docentes entendem que existe uma relação positiva entre a melhoria do ensino nas escolas e a introdução de uma efectiva cultura de avaliação;

Também,

- Os processos de formação dos docentes - em diferentes modalidades -, de âmbito abrangente e os particularmente centrados em conhecimentos decorrentes dos desafios colocados pela reorganização curricular, são relacionados com uma consequente melhoria do ensino;

E ainda,

- Os docentes associam igualmente a dimensão organizacional das escolas – dimensão gestão, à melhoria do ensino. Concretamente referem a organização dos tempos e espaços escolares e uma boa gestão dos horários dos professores e dos alunos, como aspectos determinantes para o efeito;

Sobre as,

**v) Representações que os docentes fazem sobre as aprendizagens dos alunos em contexto de reorganização curricular, podemos concluir que:**

- Tal como verificámos em relação à melhoria do ensino, também e agora sobre a influência positiva que o modelo de reorganização curricular pode ter sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos, os docentes concordam mas apenas de forma parcial com esta potencialidade;

Sendo uma representação acerca daquilo que os docentes podem constatar sobre a implementação do modelo, até ao momento, não deixa de ser uma realidade cujo tempo e o trabalho de todos, em torno da reorganização curricular, pode vir a ser alterada. Basta que para tal, haja vontade política e pessoal por parte dos agentes educativos envolvidos.

- Também os documentos-chave como os PEE e PCE têm, na opinião dos docentes, uma influência parcial sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos;
- O mesmo sucede com as reais possibilidades dos Directores de Turma influírem na melhoria das aprendizagens dos alunos;
- Os docentes somente entendem haver uma influência favorável na melhoria das aprendizagens dos alunos, dependendo do tipo de liderança existente na escola e também se os professores optarem, na sua actividade profissional, por processos e práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e globalização;

Em suma e quando se trata de averiguar se os docentes entendem verificar-se uma relação entre os diferentes aspectos que compõem a mudança educativa em causa e

as aprendizagens efectivas dos alunos, na sua generalidade, não há certezas antes e somente uma convicção favorável relativamente aos mesmos.

## **1.2. - Outras conclusões de carácter geral**

### **1.2.1. - Verificação da fidelidade e validade da escala de atitudes**

Tal como afirmámos em capítulo anterior a importância das conclusões da investigação depende da fidelidade e da validade da escala de atitudes usada. Deste modo utilizámos metodologicamente os instrumentos que nos permitiram validar o presente estudo.

#### **i) A fidelidade**

Relativamente à fidelidade e de acordo com a metodologia seguida por Toucinho (1994) foram igualmente postas de lado a técnica *teste-reteste* e a do teste alternativo. Considerando que as escalas de atitudes são reactivas, para medir a fidelidade de uma escala não é aconselhável o recurso à técnica do *teste-reteste*, a fim de evitar problemas originados pelo conhecimento prévio dos itens/questões por parte dos docentes. Também, motivos de ordem temporal, não permitiriam a aplicação e recolha, em tempo útil, dos questionários para validação da escala de atitudes, comprometendo assim um dos objectivos referenciais para o estudo que era aplicação do instrumento ao universo docente das três escolas.

Nestas condições e ainda de acordo com Adams (*sd*) e Henerson (1987, *cit.* por Toucinho, 1994 e Carioca, 1997), é aconselhado um indicador para medição da consistência interna. Deste modo e para criar uma situação semelhante à da aplicação do mesmo teste em dois momentos distintos procedeu-se ao cálculo do coeficiente *Split-half*, através da divisão do teste em dois grupos de itens logicamente equivalentes, com um número idêntico de itens de cada categoria de atitudes. A aplicação do teste conduziu-nos a um valor de consistência interna de: 0, 8779 para a

parte I e de 0, 8893 para a parte II o qual se pode considerar um bom indicador de fidelidade para o estudo.

## **ii) A validade do questionário**

Os procedimentos metodológicos, adoptados através da revisão da literatura existente no domínio, as reflexões pessoais sobre a significação dos conceitos em estudo, a identificação dos componentes do conceito e a sua utilização noutros trabalhos, a identificação dos enunciados, as análises empíricas dos enunciados pelo estudo das relações entre eles, o elevado número de itens da escala e os índices de correlação registados entre os itens considerados para o tratamento final e as pontuações totais mostram também a validade da escala. Deste modo e do ponto de vista da validade de conteúdo podemos afirmar a validade da escala usada.

Relativamente à validade concorrente o carácter inédito da escala de atitudes face ao objecto concreto – reorganização curricular – não permite a aplicação em simultâneo de outro instrumento equivalente na mesma amostra de indivíduos, pelo que não foi possível determiná-la.

No que se refere à validade preditiva não é possível determinar com rigor os comportamentos futuros dos docentes relativamente à reorganização curricular pois a mesma dependerá muito das dinâmicas internas das diferentes escolas-alvo e do contínuo investimento ou não, em torno do processo de implementação da mesma. Estes factores, entre outros (políticos, económicos, formação de docentes, etc) poderão determinar em muito, a alteração de atitude dos docentes.

Entendemos também que a globalidade dos procedimentos metodológicos anteriores garantem igualmente a validade de construção da escala.

### 1.2.2 – Conclusões acerca da verificação das hipóteses

No âmbito do nosso estudo definimos uma Hipótese global ( $H_1$ ) cujo postulado é “A atitude dos docentes influencia a sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular” e ainda mais três hipóteses indutivas e operativas, que enunciamos igualmente: como  $H_2$  – “A atitude dos docentes é influenciada pela situação profissional em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”; Como  $H_3$  – “A atitude dos docentes é influenciada pelo ciclo de vida em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”; e como  $H_4$  – “A atitude dos docentes é influenciada pelo género, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular”;

Relativamente à hipótese conceptual ( $H_{01}$ ), verificámos que, embora de forma moderadamente positiva, os docentes assumem uma atitude favorável face à reorganização curricular. Este pressuposto assenta no valor médio referência - 227,70 e que é ligeiramente ultrapassado - 248,5909.

A verificação de  $H_{02}$  permite-nos afirmar que a atitude dos docentes é diferente em pelo menos duas categorias profissionais pelo que se rejeita a  $H_{02}$ . Deste modo, poderemos dizer que “A atitude dos docentes é influenciada pela situação profissional em que se encontram, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular – ( $H_2$ ). Concretamente verificou-se que existem diferenças entre a atitude dos PQND e dos PC relativamente à reorganização curricular. Tal já não se verifica entre aqueles e os PQNZ. Também entre os PQZP e os PC se verificam diferenças de atitude em relação à reorganização curricular.

Relativamente à verificação da  $H_{03}$ , concluímos de igual modo à anterior, que a atitude dos docentes é diferente em relação à reorganização curricular, em pelo

menos, dois ciclos de vida o que nos leva a rejeitar a  $H_{03}$ . Em conclusão, aceitamos que “A atitude dos docentes é influenciada pelo ciclo de vida em que se encontram (...) face à reorganização curricular”. Os docentes que se encontram nos ciclos de vida / perfis 3 e 4 apresentam diferentes atitudes relativamente à reorganização curricular.

Por último, a verificação da  $H_{04}$  permite-nos afirmar que a atitude dos docentes é igual em ambos os sexos. Deste modo aceitamos  $H_{04}$ , ou seja: “A atitude dos docentes é igual em ambos os sexos, relativamente à sua predisposição para a mudança educativa com evidência específica na reorganização curricular.”

### **1.3. – Indicadores para as Escolas-Alvo**

Entendemos também resumir um conjunto de indicadores que, decorrendo do nosso projecto de investigação podem constituir um instrumentos de orientação e operacionalização de política/acção educativa no seio das escolas-alvo. De igual modo situamo-las no decurso das componentes de investigação:

#### **i) Ao nível do Desenvolvimento Didáctico-Curricular**

- As escolas-alvo, devem assumir que a implementação da reorganização curricular constitui um novo paradigma de inovação/mudança. Cada escola, na sua especificidade, é eleita como o contexto ecológico para a emergência da mudança. Esta deve centrar-se em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica. Para tanto, torna-se necessário e decisivo um contínuo processo de sensibilização de toda a comunidade escolar e educativa, a partir das lideranças escolares e, simultaneamente, por um cada vez maior número de docentes e discente que assumam ser este o caminho a seguir;

- Os documentos-chave como sejam os PEE e PCE não são utilizados como referência educativa no dia a dia das escolas. Importa tornar os documentos em causa, no seio de cada escola, instrumentos de trabalho referenciais, úteis, e de conhecimento generalizado. De outro modo estes documentos-chave serão aquilo que os docentes identificaram como “documentos que, uma vez elaborados não são tidos em conta pelos docentes nas escolas”. Existe ainda um espaço de aperfeiçoamento a percorrer na utilização coerente e articulada dos documentos-chave para que se cumpra o projecto educativo de cada escola;
- A construção de documentos-chave, tais como o PCT, nem sempre tem a participação de todos os envolvidos pelo que importa observar e corrigir esta prática;
- O trabalho cooperativo, sendo um argumento referencial na reorganização curricular condiciona, na sua ausência ou constrangimentos, a implementação desta mudança educativa. Práticas como sejam a articulação de conteúdos curriculares, transversalidade de competências essenciais bem como uma gestão flexível do currículo, não são práticas correntes, distanciando-se deste modo as escola/alvo de uma plena e adequada implementação da reorganização curricular. O papel da formação dos docentes, a institucionalização de uma cultura de avaliação das escolas e das práticas docentes, bem como a construção de uma nova atitude mental jogam aqui também um papel determinante;
- Reconhecido que é o valor educativo e pedagógico das NAC a sua rejeição só é compreensível a partir de uma operacionalização mal sucedida, e/ou inadequada. A escolha adequada do perfil docente à leccionação das mesmas pode ter um papel importante na transformação desta ideia redutora das suas finalidades e está perfeitamente ao alcance das escolas;

## **ii) Ao nível do Desenvolvimento Organizacional**

- Tendo o Director de Turma um papel determinante no processo de implementação do modelo de reorganização curricular, a atribuição deste cargo assume uma responsabilidade acrescida pois importa considerar um conjunto de competências pessoais e profissionais úteis à eficácia no desempenho do cargo;
- Os docentes em geral, e os directores de turma em particular, manifestam dificuldades quer ao nível da gestão de grupos de trabalho quer ao nível de competências didáctico-curriculares. Torna-se importante, quer através dos planos de formação pessoal dos próprios docentes, de iniciativas formativas promovidas pelas escolas e principalmente através da acção dos centros de formação de professores suprir estas necessidades em três eixos fundamentais à reorganização curricular: desenvolvimento curricular, gestão do currículo da turma e relação funcional do director de turma com os seus pares, Roldão (2000);
- O tipo de liderança adequado à implementação da reorganização curricular deve compreender uma acção suficientemente visionária para não perder de vista os objectivos fundamentais a longo prazo, suficientemente competente na argumentação para criar as condições de um debate alargado, suficientemente convincente para incitar os professores a abandonar as rotinas e, suficientemente confiante na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir ‘desestabilização colectiva’;
- A construção de um bom clima de escola tem um papel importante no êxito das políticas e das estratégias de desenvolvimento quando se planificam projectos de intervenção e inovação como é o caso da reorganização curricular;

- A adopção de práticas colaborativas por parte dos docentes é uma tarefa que necessita de tempo e de reflexão, mas sobretudo de aprendizagem do trabalho em equipa. Importa pois criar estratégias no interior das escolas conducentes e/ou propiciadoras de aprendizagem desta competência profissional;
- O reconhecimento da importância que a existência de uma cultura de avaliação nas escolas assume para a melhoria da sua qualidade de ensino é também o reconhecimento do trabalho que há a fazer nesta área em cada escola. A partir daqui o passo seguinte será a construção e adopção de processos e instrumentos de avaliação que permitam às escolas re-aferir processos, estratégias, metodologias e práticas. A construção de um projecto de avaliação de escola onde a figura do “observador/colaborador externo”, a criação de instrumentos de avaliação, entre outros aspectos, são processos que permitem corrigir a acção e afirmar a qualidade da oferta educativa em cada escola;
- No âmbito da direcção gestão - organização da escola, as escolas têm que fazer opções muito claras tendo por base as condições logísticas e humanas existentes em prol da implementação da reorganização curricular. A opção pela atribuição de menos turmas e alunos por professor e menos professores por turma é uma garantia da melhoria das condições de trabalho necessárias à implementação da reorganização curricular. É também uma medida importante, as opções que a escola possa fazer na decisão sobre as disciplinas e turmas a atribuir a cada professor, tendo em conta a sua formação e experiência;
- A criação de espaços de trabalho e lazer na escola, vocacionados para os alunos mas também para a comunidade escolar, onde competências como a educação par a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho bem como a utilização das tecnologias de informação e

comunicação, são instrumentos de afirmação do modelo de reorganização curricular;

- Os mecanismos de formação contínua colocados ao dispor dos docentes nas escolas não vão de encontro às necessidades formativas específicas dos docentes objecto de estudo, pelo que importa abrir uma discussão no contexto de cada escola não só em torno da oferta formativa que é proposta aos docentes como e fundamentalmente sobre os planos de formação que cada escola entende como fundamentais para a prossecução do seu projecto educativo;

### **iii) Ao nível do Desenvolvimento Profissional**

- Existindo de modo geral uma atitude positiva dos docentes face à formação contínua, importa somente atender à insatisfação que o actual modelo de formação provoca nos docentes. Será sempre, num quadro de autonomia e responsabilidade pedagógica, que cada escola deverá encontrar soluções que respondam às necessidades formativas dos docentes e aos desafios colocados pelo próprio projecto educativo de escola;

### **iv) Ao nível da Melhoria do Ensino**

- Não estando os docentes verdadeiramente convencidos do efeito que o modelo de reorganização curricular, na sua globalidade, possa ter na melhoria do ensino, importa pois que as escolas reflectam sobre esta matéria procurando, em cada caso específico, encontrar os fundamentos dessa dúvida. À parte do natural fenómeno de recusa que todos os processos de mudança acarretam, da forma como politicamente a reorganização curricular foi implementada e está a ser acompanhada pela tutela, é fundamental que cada escola continue a investir no seu processo de implementação criando

mecanismos/acções que ajudem à sua consolidação conscientes, contudo, que esta será sempre uma mudança que se prolongará ao longo de muitos anos;

- Os processos de formação de docentes centrados em conhecimentos decorrentes dos desafios colocados pela reorganização curricular, são relacionados pelos docentes com a melhoria do ensino. Neste sentido é imperioso que as escolas, através da identificação das suas necessidades formativas, elaborem os seus próprios projectos de formação;
- A organização dos tempos e espaços escolares e uma boa gestão dos horários dos professores e alunos são tarefas que, identificadas pelos docentes como estando relacionadas com a melhoria do ensino, merecem por parte da direcção das escolas a melhor atenção;

#### **v) Ao nível das Representações sobre as Aprendizagens dos Alunos**

- Alguma da incerteza que se verifica relativamente ao papel que a reorganização curricular pode ter sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos, encontrará decerto solução na continuidade de um trabalho, que se reconhece longo, mas que deve ser muito concreto. É uma tarefa assumida em primeira-mão, em cada escola, mas que depois se deseja do conjunto das escolas que constituem o nosso universo de estudo;
- Não restam quaisquer dúvidas para os docentes que, pelo menos dois aspectos, influenciam as aprendizagens dos alunos. Por um lado o tipo de liderança existente na escola e por outro a opção por parte dos docentes em processos e práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, interdisciplinaridade e globalização;

#### 1.4. - Outros indicadores de análise

Sobre o agrupamento de variáveis independentes:

- Os docentes pertencentes ao intervalo etário dos 20-30 anos assumem preferencialmente o ciclo de vida / perfil 1, o que é típico do início da carreira docente onde o orgulho por pertencer a uma classe profissional, os aspectos disciplinares e de autoridade são aspectos referenciais. Também a preocupação com a afirmação e melhoria profissional e a evidência de energia física e intelectual são características manifestadas nesta etapa;
- No escalão etário dos 31-40 anos, os docentes assumem preferencialmente os perfis/ciclos de vida 2 e já com algum distanciamento o perfil / ciclo de vida 3. Ou seja, há uma descentração nos aspectos de pormenor evidenciados na etapa anterior, para agora prevalecer uma preocupação com o ensino em geral;
- Os docentes que se situam no intervalo etário dos 41-50 anos de idade assumem preferencialmente os ciclos de vida / perfis 2 e o 5 sendo o ciclo de vida / perfil 4 a terceira escolha. Neste grupo etário de docentes encontramos pois dois tipos de atitude: aqueles que assumem se preocupam mais com o ensino que com a preocupação dos conteúdos curriculares sendo dominadores dos métodos e das técnicas pedagógicas – ciclo de vida/perfil 2 e por um outro grupo que se caracteriza por um ciclo de vida/perfil correspondente a uma fase final da carreira, onde se afirma que, nesta fase da carreira, fruto de circunstâncias várias, já não investem tanto na docência quanto antes – ciclo de vida/ perfil 5. É também neste grupo etário que se situa a maior percentagem de docentes que assume o ciclo de vida/perfil 4, i.e., dos docentes que, possuidores de uma maior serenidade e maturidade profissional, assumem reunir competências para desempenhar cargos e responsabilidades no funcionamento da escola, o que desde logo assume relevância no funcionamento das escolas;

- Na etapa à qual se convencionou corresponder à fase final da carreira, - escalão etário dos 51-60 anos, os docentes assumem, preferencialmente, o ciclo de vida / perfil 5, seguido de modo igual os ciclos de vida / perfis 4 e 2. É neste intervalo etário que os docentes são peremptórios em assumir que já não investem tanto na docência quanto antes - ciclo de vida / perfil 5. Contudo, é também aqui que encontramos ainda outros dois grupos de docentes (ciclos de vida / perfis 4 e 2) que, pese embora a idade ainda manifestam gosto pelo ensino e a vontade em assumir responsabilidades no funcionamento das escolas;

Relativamente ao género,

- Os docentes do universo masculino repartem-se essencialmente pelo ciclo de vida / perfil 3 e, depois, de modo muito igual pelo 1 e 2. Já no universo feminino as docentes distribuem-se preferencialmente pelo ciclo de vida / perfil 2, seguido de modo quase igual, pelo 3 e 1;
- Os docentes do género masculino situam-se nos três primeiros ciclos de vida/perfis 1, 2 e 3. Na sua globalidade correspondente a indivíduos que se afirmam possuidores de energia e manifestam preocupação com a afirmação e melhoria profissional. Já no universo do género feminino prevalecem as docentes cujo ciclo de vida/perfil correspondente a indivíduos cuja preocupação com o ensino em geral é mais importante que a preocupação com os conteúdos curriculares e sentem à vontade com os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógicas – ciclo de vida/perfil 2;
- Relativamente à situação profissional, os PQND assumem, preferencialmente, o ciclo de vida/perfil 2 e o 5. Ou seja, temos por um lado grupo de docentes do QND que afirma situar-se numa fase da sua carreira em que se preocupa o ensino na sua globalidade. Demonstra ter à vontade

nos conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas e, depois um outro grupo, que fruto de circunstâncias várias, já não investe tanto na docência quanto o fazia antes. Note-se, contudo, que é também nestes PQND que o ciclo de vida / perfil 4, tem maior expressão. É ainda neste grupo que estão aqueles docentes que podem ajudar a escola no seu funcionamento;

- Os PQZP assumem, preferencialmente, o ciclo de vida correspondente ao perfil 2 e os Professores Contratados o ciclo de vida / perfil 1 e 3;

Relativamente à verificação de hipóteses:

- Os docentes das três escolas alvos têm uma atitude (positiva) moderadamente favorável em relação à reorganização curricular;

Também,

- A atitude em relação à reorganização curricular varia em função da situação profissional verificando-se diferenças de atitude entre os PQND e os PC;
- Já em relação ao ciclo de vida / perfil em que os docentes se situam, também se verifica existirem diferenças de atitude em relação à reorganização curricular. Foi possível constatar diferenças de atitude entre os ciclos de vida/perfis 3 e 4;
- Por último constatámos que não há diferenças de atitude face à reorganização curricular em função do género.

## 1.5. – REFLEXÃO FINAL

É de salientar que, apesar de todas as contingências identificadas inerentes ao processo de implementação da reorganização curricular este universo de docentes afirma-se, embora de forma moderada, favorável a esta mudança educativa o que constitui um factor muito importante, não só para o funcionamento das escolas em análise, mas e fundamentalmente para o sucesso educativo da população escolar que frequenta estas escolas.

Contudo, não podemos ignorar todo um conjunto de fragilidades que encerram esta profunda mudança educativa no ensino básico e apenas agora dá os primeiros passos. Em coerência, não podemos deixar salientar o pensamento de Morgado (2001:53), que refere que, embora se verifique um claro consenso no que aos princípios orientadores da reorganização curricular diz respeito, o facto é que o projecto agora generalizado se fundamenta noutra concepção de escola e de educação escolar básica e carece de uma outra postura, de um maior envolvimento dos vários agentes educativos e necessita, sobretudo, de tempo – para observar, para reflectir, para discutir, para ajustar. Para que os professores consigam diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo é necessário que se apropriem dele, que o articulem e ajustem a cada contexto específico e que se assumam como profissionais autónomos no processo de desenvolvimento curricular. Porém, não basta mudar os discursos, evidenciando a necessidade dos professores alterarem e (re)contextualizarem as suas práticas, para mudar o que quer que seja. Tais processos precisam de condições e de tempo.

Também e por último, é nossa convicção que a conjuntura política, económica e social que o país vem atravessando nos últimos anos, não constitui um factor favorável à mudança. O clima de crise sob o qual toda a sociedade portuguesa vive, e ao qual não podem fugir os docentes, constitui uma condicionante atitudinal que não contribui para a motivação dos agentes educativos em prol de qualquer mudança. Os sucessivos constrangimentos orçamentais de que as escolas vão sendo alvo e a necessidade de recursos humanos e logísticos a que a reorganização curricular apela contrastam entre si. É sabido que as mudanças em educação não ocorrem por

decreto, antes resultam de uma conjuntura sinérgica de factores, no centro dos quais estão os docentes cujo querer é determinante.

## 2. – NOVAS INVESTIGAÇÕES

O papel que a investigação em educação assume ao nível da docência e ao nível da inovação educativa é evidente. No nosso caso, procurámos abordar a mudança educativa na perspectiva das atitudes docentes face à mesma. O estudo realizado em torno das atitudes dos docentes face à implementação da mudança educativa, com evidência específica na reorganização curricular é pioneiro no âmbito das instituições que tutelam o presente Mestrado e constitui o primeiro instrumento de trabalho que permite realmente despistar e/ou pôr em evidência as dificuldades sentidas pelos docentes e pelas escolas, bem como as potencialidades que o modelo instituído pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro encerra.

Para além da matéria que foi objecto de estudo entendemos haver espaço para o aprofundamento da nossa investigação em torno de questões como sejam:

- Confirmar ou rejeitar, em estudos futuros, as conclusões agora alcançadas;
- Conhecer outros factores que possam afectar a atitude dos docentes face à reorganização curricular
- Especificar/retirar conclusões individualizadas que sejam objectivamente utilizadas por cada uma das escolas-alvo
- Conhecer a realidade em outras escolas do distrito, em todas as escolas do CAEBAAL, da região e a nível nacional;
- Voltar a efectuar este mesmo estudo após período de tempo considerável, de modo a poder avaliar a evolução do tipo de atitude dos docentes face à RC;

- Alargar a verificação das hipóteses de trabalho, efectuando um aprofundamento da sua verificação, isto é, saber se, as distintas sub-componentes que configuram a nossa investigação (Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares; Direcção de Turma, Lideranças, Clima, Trabalho Cooperativo, Projecto de Avaliação, Organização de Escola; e Desenvolvimento Profissional influem ou não na atitude dos docentes;

### 3. – LIMITAÇÕES AO ESTUDO

É sempre de considerar facto do nosso objecto de estudo se centrar nas atitudes e, conseqüentemente termos em conta as dificuldades inerentes à avaliação das mesmas, para o qual alertamos no Cap. VI, 5.2 – Validade de um estudo. É sabido que a relação entre comportamentos e atitudes não é simples nem linear, pois para além da atitude a estudar, os comportamentos podem evidenciar outras atitudes, crenças, hábitos, etc. Existe também o problema da fuga à verdade nas respostas aos testes, quer pelo desejo de agradar, quer pelo receio de se estar a ser avaliado. É de considerar também existir a possibilidade de uma má compreensão das perguntas, ou insegurança quanto às próprias atitudes, traduzindo-se tais imponderáveis em respostas menos acertadas ou ainda a tendência do inquirido em escolher pontos mais centrais das escalas de atitudes, por não estarem certas das suas opiniões, ainda que tivéssemos procurado atenuar esta possibilidade.

A limitação anteriormente identificada é extensiva ao âmbito do nosso estudo. Ao procurar avaliar as atitudes de docentes face a um objecto concreto, reorganização curricular – D.L. 6/2001 de 18 Janeiro, que se encontra actualmente em processo de implementação nas escolas-alvo, a inquirição sobre esta matéria, pode ser interpretada como uma acção inspectiva acerca do modo cada docente interpreta e operacionaliza a mudança educativa em causa.

Outros aspecto condicionador da resposta e por inerência das conclusões obtidas no presente estudo, pode ser o facto do investigador ser conhecido, em pelo menos uma das escolas/alvo (aquela à qual o mesmo pertence) e, pese embora a garantia do anonimato da respostas dadas, possa produzir um efeito psicológico defensivo no inquirido;

A aplicação do estudo em três escolas distintas, abrangendo todo o universo de docentes envolvidos pelo processo de reorganização curricular, constituiu também uma dificuldade acrescida, não só ao nível da explicação e sensibilização dos objectivos do estudo como, posteriormente, na recolha dos dados. Neste âmbito, em

muitos casos, foi manifesto o pouco envolvimento e compreensão para o fenômeno da investigação educacional e desenvolvimento profissional;

Por último e relativamente à validade preditiva do instrumento, a inexistência de tempo impossibilitou avaliar este tipo de validade.

## Bibliografia

- ABRANTES, P.; FIGUEIREDO, C. e SIMÃO, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*; Lisboa: M.E./DEB.
- ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: E.S.F.
- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações*, Lisboa: M.E. – DEB.
- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios e o processo*.
- ADULIS, DALBERTO (2002). *Melhorando a Gestão Através do Benchmarking* - Doc. WWW:  
<http://www.aidsalliance.org/apoioong/resources/0202092p00.pdf>
- AGUIAR, J. (2004). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo IV – Dinâmica dos Actores, Cap. V. – As estratégias dos agentes do sistema de educação e formação. Porto: Texto Editora - CD-ROM, p. 122.
- AGUIAR, J. (2004). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo IV – Dinâmica dos Actores, Porto: Texto Editora – (CD-ROM; pp. 129-135.).
- ALONSO, (2001). *O projecto de “gestão flexível do currículo em questão*, Noésis, n.º 85, I.I.E, Lisboa: pp. 27-30.
- ALOS, J., (1981). *Las actitudes y su incidencia en el proceso educacional*. *Revista de Ciencias de la Educación*, Ano XXVII, Jul./Set. n.º 107, pp. 327-339.

- ARDOUIN, J *et al.* 1998 *Actitud ante el servicio militar de los estudiantes de la universidad de Concepción. Apsique.* - (Documento www):  
URL: <<http://www.edec.cl/~ivalfaro/apsique/psic/servmili.html>>
- AZEVEDO, J. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva.* Tomo II, Inteligência Política, Estratégia, Mobilização Social e Realização de Compromissos Sociais, p. 23; Porto: Texto Editora - CD-ROM.
- AZEVEDO, J. (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências.* Coleção: Perspectivas actuais/educação. Porto: ASA Edições II, S.A.
- BARREIROS, M. (1984). *Métodos de Análise Quantitativa*, Lisboa: ISEF.
- BARROSO, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos.* Lisboa. Ministério da Educação. PEPT 2000, n.º 16.
- BARROS, C. e Seladina Gomes. (s/d) *Crenças no Discurso do Professor Universitário*, (LAEL/PUC-SP-UNISO), Doc. www -  
<http://lael.pucsp.br/intercambio/05barros.ps.pdf>
- BATISTA, B. V. (s/d) *Estilo de Liderança e Clima na Escola*, Doc. www -  
<http://www.batina.com/brigida/tese1.html>
- BENAVENTE, A. (1999). *Intervenção da Secretária de Estado da Educação e Inovação.* In DEB, Fórum “Escola, Diversidade e Currículo”. Lisboa: DEB, ME, pp: 21-31.
- BENAVENTE, A. (2001). *Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*, Revista Ibero-americana, n.º 27.

- BRAGA, F., (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra: Quarteto Editora.
- BRUNET, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CABRITA, M. (2003). *Validação de uma escala de atitudes de docentes do 1.º ciclo do ensino básico, relativamente à utilização da tecnologia em ambiente educativo*, Faro: UA/FCHS/ IPB/ESE Beja.
- CANÁRIO, R. (1991). *Formação: “Transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino”*, Aprender, p. 13.
- CARIOCA, V. (1991). *Avaliação das atitudes docentes predispostos para a utilização do computador em ambiente educativo*. Tese de Mestrado inédita, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CARIOCA, V. (1997). *Tese de Doutoramento. Validação de escalas de atitudes, utilizações informáticas em ambiente educativo e processos de formação contínua*.
- CAVACO, M. H., (1999). *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças, in Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, Ciências da Educação.
- CHIAVENATO, I., (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- CORREIA, V. (1996). *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física. O Stress Profissional*. Tese de Mestrado apresentada ao ISEF/UTL, Lisboa: UTL/ISEF.

- COSME, A.; TRINDADE, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado: O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições ASA.
- DAMAS, M.; DE KETELE, J.M. (1980). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- EQUIPA ESI; (2000). *Um modelo de desenvolvimento da qualidade da escola – Projecto europeu SOE2-CT97-2027, Versão portuguesa – IIE, Doc. fotocopiado – Escola Secundária de Serpa*.
- ESTRELA, A. & ESTRELA, M.T. (1997). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa, Editorial Estampa.
- ESTRELA, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora, p. 97.
- ESTEVE, J. (1999). *Mudanças sociais e Função docente, in Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, p. 109.
- ESTRELA, A. (1996). “Dez anos de Lei de Bases. A reforma curricular vista por Albano Estrela”, *Noesis*, Julho/Setembro, pp: 14-21.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 2.<sup>a</sup> Ed. Lisboa, INIC.
- FERREIRA, J. (2004). *Clima de Escola na EBI de Amareleja*. Trabalho de Projecto de Investigação e Intervenção Educativa - Instituto Superior Ciências Sociais. Odivelas.
- FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociências.

- FREITAS, LEITE, MORGADO e VALENTE; (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, Fragilidades e perspectivas*, Porto: CRIAP – ASA – Cadernos investigação e práticas.
- GARCÍA, M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: LCT-90 PPU.
- GARGATÉ, C., MACEDO, G., LEMOS, J., SILVEIRA, T., (s/d). *Projecto Curricular de Turma. Sugestões práticas - 3.º ciclo*. Lisboa: Texto Editora (documento policopiado).
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991), 1.ª Ed. – (1995). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (2.ª Ed.) Porto: Porto Editora, p. 63-92.
- GONÇALVES, J. A. M. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário - Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp: 141-169.
- GONÇALVES, J.A.M. (2000). *A carreira dos professores do ensino primário*. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. (2.ª Ed.) Porto: Porto Editora, pp: 141-169.
- GRÁCIO, S.; NADAL, E. (2004). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo III, Modos Diferenciados de Aprender e Saberes do Futuro, Texto Editora - CD-ROM, p. 84.

- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill Portugal, p.12.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London; Cassel.
- HILL, ANDREW e Hill, M. (2002). *Investigação por Questionário*, Edições Silabo. Lisboa.
- HUBERMAN, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*, Genève Cahiers : F.P.S.E., Université de Genève, p. 91.
- HUBERMAN, M. (1992). *O ciclo de vida dos professores*, in A. Nóvoa (Ed.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- JESUS, S. N. (1998). *O bem estar dos professores - estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto Editora, Dossier Rumos, p.25.
- JESUS, S. N., (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- KEENAN, K. (1996). *Como conduzir reuniões*, Texto Editora.
- LEITE C., GOMES L., FERNANDES P., (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, p.7.
- LEITE, C. (1995). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In Carlinda Leite e tal., *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA, pp: 7-23.

- LEMOS, J.; SILVEIRA, T. (2000). *Acção de Formação – O currículo como eixo do processo de construção da autonomia das escolas*. Texto n.º 11. O Director de Turma e a Gestão Curricular; Centro de Formação Almada Ocidental, CFAO, Almada.
- LIMA, M. (1993). *Simpósio sobre mudança e psicologia social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAIA, I. (2003). *Potencialidades e Constrangimentos da Reorganização Curricular para o desenvolvimento profissional dos professores – Tese de Mestrado*, Braga: Universidade do Minho.
- MARTINS, P., (1984). *Iniciação à Estatística – 1.º Vol.*, 2.ª edição, Porto: Porto Editora.
- MARTINHO, A., BASTOS, J., MARTINS, L. (2003). *Os professores e a formação contínua. Identificação de necessidades de formação em três escolas do Baixo Alentejo*. Trabalho de Mestrado no âmbito da disciplina de Perspectivas interdisciplinares nas ciências da Educação. Beja: Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve.
- M.E. - DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa: M.E. – DEB.
- MONTEIRO, S. (2005). *Curso de Statistical Package for Social Science. Notas de Apoio à Utilização do SPSS versão 11.0*. Documento policopiado. CMM/COMOIPREL - Moura
- MORENO, P., (1998). *Necesidades de Formación en el Sector Proveedor de Automación en Palencia e Valladolid y Adecuación de la Oferta Formativa*. Palencia: Ayuntamiento de Palencia

- MORISSETE, D., GINGRAS, M. (1999). *Como ensinar atitudes. Planificar, Intervir, Valorizar*: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (1989). *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF / UTL.
- NÓVOA *et al.* (1991). *Profissão Professor*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*, in A. Nóvoa (Ed.) *Profissão Professor*, Porto Editora.
- NÓVOA, A., (1992). “*Para uma análise das instituições escolares*” in Nóvoa, A. (Coord.), “*As organizações escolares em análise*”, 3.ª Ed., 1999, *Temas de educação*, n.º 40. Lisboa: Nova Enciclopédia, IIE, Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de professores*, Porto Editora, Ciências da Educação; p.214.
- NÓVOA, A., (1995). Nota de apresentação in Nóvoa A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (1.ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, p: 9.
- NUNES DA SILVA, E., (2003). *Profissionalização dos Professores – saberes adquiridos e saberes construídos em gestão/administração escolar. Motivação ou inacção para a construção da identidade da escola*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em ciências de educação na especialidade de observação e análise da relação educativa (documento provisório).

- PEIXOTO, M.; OLIVEIRA, (2003). *Manual do Director de Turma. Contextos, Relações, Roteiros*, Porto: Edições ASA.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.; (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- RANJARD, P. (1984). *Les Enseignants Persécutés*. Paris, Robert Jauze Editeur.
- REINHOLD H.; (2002), Artigo da Revista de Humanidades, *Valores de Alunos do Curso de Pedagogia e a Missão da Instituição*, (Documento pdf, [www](http://www.url:<Campinas.puc)). URL:<Campinas. PUC - p. 24.
- RIBEIRO, GONÇALVES. (1993). *Observação da Relação Educativa no Processo Ensino-partilha-aprendizagem*, Centro Universitário de Investigação Educativa, Universidade do Algarve.
- RIBEIRO, GONÇALVES. (1999). *O sentido da investigação em educação: a observação e análise ao serviço da investigação-acção*. Algumas opiniões. In Célia Linhares.
- RIBEIRO, GONÇALVES. (2001). *Observação/Análise*, in Dicionário em construção, Cortez Editores, S. Paulo: pp.229 e 232.
- ROLDÃO, M., (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*, Lisboa: Ministério da Educação – DEB, p.11.
- ROBALO, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores Ld.ª.
- ROCKEACH, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência.

- SERGIOVANNI, T. (1991). *The Principal ship: a reflective practice perspective*. Massachusetts: Alan and Bacon.
- SIEGEL, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para ciências do comportamento)*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- SILVA, NOSSA e SILVÉRIO, (2000). *Incidentes críticos na Sala de Aula - Análise comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto, Nova Era, – p. 175.
- SOBRAL, F.; BARREIROS, M.; (1980). *Métodos de Análise Quantitativa*, CDI/ISEF, Lisboa: UTL/ISEF.
- SPSS 9.0 for Windows (1999). *Aplicação para computador*, Chicago: SPSS
- THOMAS, R Y PHILLIPPE, D., (1983). *Les attitudes*, 1.<sup>a</sup> Ed. Paris, Presses Universitaires de France.
- THURLER, M. et al, (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain*. Genève (texto policopiado).
- THURLER, M., (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*, Barcelona: Editorial GRAÓ, p.161.
- TOUCINHO DA SILVA, A.. (1994). *Atitudes de alunos finalistas dos cursos de professores da Escola Superior de Educação de Beja no ano lectivo 1993/94*. Provas Públicas inéditas para acesso à categoria de Professor-Adjunto.
- TRINDADE, V. (1993). *As atitudes e a educação escolar Évora, Actas do 3.º e 4.º Seminários sobre "A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. pp. 11-123.

- TRINDADE, V., (1996). *Estudo da atitude científica dos professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, p.19.
- TRINDADE, V. (2003). *Uma perspectiva didáctica para o ensino das ciências. Parte 2 Didáctica e metodologias de educação: Conceitos Especificidades e Sinergias; Didáctica das ciências da Natureza e da Matemática*. Évora: Universidade de Évora, pp. 1075-1094.
- VICENTE, N., (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola da qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*; Porto: Edições ASA, p. 133.
- VILAR, A., (1992). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Coleção Foco, Edições ASA., p. 68.

**Legislação consultada:**

<b>Legislação</b>	<b>Descrição</b>
Decreto-Lei 30/2001 de 19 de Julho	Regulamenta a Avaliação no E.B. – Reorganização Curricular
Circular n.º 5/GD/2001	Reorganização Curricular
Circular n.º 4/2001	Reorganização Curricular
Circular n.º 3/2002	Reorganização Curricular
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro	Reorganização Curricular do Ensino Básico
Dec-Lei n.º 115-A	Regime de autonomia, gestão e administração das escolas
Lei de Bases do Sistema Educativo – n.º 46/86 de 14 Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo
Despacho n.º 9590/99	Projecto de gestão flexível do currículo
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 20 de Agosto	Perfis específicos para desempenho profissional

**Sites Consultados:**

- <http://www.geocities.com/ludivick/psisocial/link3.html>
- <http://lael.pucsp.br/intercambio/05barros.ps.pdf>
- <http://www.aidsalliance.org/apoioong/resources/0202092p00.pdf>

