



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciências de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**A DESCENTRALIZAÇÃO CURRICULAR
NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA (PORTUGAL)**

TESE DE DOUTORAMENTO

DIRECTOR

Profesor Dr. Juan Antonio Morales Lozano

CODIRECTOR

Profesor Dr. Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Maria Luísa Vieira Câmara Carvalho

SEVILHA, 2009

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Juan António Morales Lozano pela orientação e disponibilidade manifestada desde o início do trabalho.

Ao Professor Doutor Carlos Januário pela orientação, apoio e presença ao longo de todo o trabalho.

À Secretaria Regional de Educação – Direcção Regional de Educação, pela colaboração prestada.

Às Direcções das Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, pela colaboração prestada.

Aos professores destas escolas, pelo preenchimento do questionário e aos professores que nos cederam as entrevistas.

Às instituições, pelo preenchimento do questionário.

A realização da presente investigação foi possível, pela equiparação a bolseira que me foi concedida em Julho de 2004 e subsequentemente renovada até Julho de 2009, pela Direcção Regional de Recursos Humanos da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira, no âmbito da legislação que enquadra o Estatuto da Carreira Docente dos professores dos ensinos básico e secundário.

ÍNDICE

Agradecimento	III
Índice de Gráficos	VIII
Índice de Quadros	IX
Índice de Tabelas	XII
Índice de Figuras	XVIII
RESUMO	XIX
ABSTRACT.....	XX
RESUMEN	XXI
RESUMEN EN ESPAÑOL	XXIII

Introdução 1

CAPÍTULO I – PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	7
1. OBJECTO DE ESTUDO	11
1.1. Relevância do estudo	20
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	23
3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	24
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	27
1. Educação e Sistema Educativo	31
2. Currículo	43
3. Políticas educativas centralizadas, descentralizadas e regionalizadas	53
3.1. Portugal – flexibilidade curricular e descentralização curricular	68
4. O professor e a escola como agentes de desenvolvimento curricular	71
5. Autonomia Política e Administrativa da Região Autónoma da Madeira	
Currículo Nacional	84

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	99
1. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS	103
1.1. Modelo de recolha de dados – desenho da pesquisa	105
2. POPULAÇÃO E AMOSTRA	109
2.1. Procedimentos	113
2.2. Caracterização da amostra.....	115
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	124
3.1. Questionários.....	125
3.1.1. Estrutura do questionário fechado	127
3.1.2. Validade.....	130
3.2. Estrutura do questionário aberto	134
3.3. Entrevista.....	135
3.3.1. Guião da entrevista	136
4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	139
4.1. Dados quantitativos – procedimentos estatísticos	140
4.2. Dados qualitativos – análise de conteúdo	141
4.2.1. Sistemas de análise das entrevistas.....	145
4.2.2. Sistemas de análise dos questionários abertos.....	152
 CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	 157
1. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO FECHADO, AOS PROFESSORES	161
1.1. Dados obtidos através do questionário – estatística descritiva	161
1.1.1. Conclusões parciais	266
1.2. Dados obtidos através do questionário – análise dos <i>clusters</i>	269
1.2.1. Caracterização dos grupos formados pela <i>Cluster Analysis</i>	269
2. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA, AOS PROFESSORES ...	284
2.1. Conclusões parciais	309
3. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO ABERTO, ÀS INSTITUIÇÕES	316
3.1. Conclusões parciais	335

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	339
1. CONCLUSÕES GERAIS	343
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	356
3. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	357
3. 1. Para a formação de professores – inicial e continuada	357
3. 2. Para o sistema educativo e instituições regionais	359
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da população pelos Ciclos de Ensino	110
Gráfico 2 – Distribuição da população pelo território	110
Gráfico 3 – Distribuição da amostra pelos Níveis de Ensino.....	112
Gráfico 4 – Distribuição da amostra pelos <i>clusters</i>	112
Gráfico 5 – Distribuição etária da amostra.....	118
Gráfico 6 – Tempo de Serviço	118
Gráfico 7 – Habilitações Académicas	119
Gráfico 8 – Situação Profissional.....	120
Gráfico 9 – Nível de Ensino	120
Gráfico 10 – Departamentos de Docência.....	121
Gráfico 11 – Grupos de Docência	122
Gráfico 12 – Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	164
Gráfico 13 – Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	176
Gráfico 14 – Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	184
Gráfico 15 – Questões do bloco temático Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	193
Gráfico 16 – Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	202
Gráfico 17 – Concepções sobre a introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares de ensino básico e secundário	216
Gráfico 18 – Concepções sobre a introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário	222
Gráfico 19 – Concepções sobre a introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares de ensino básico e secundário	234
Gráfico 20 – Concepções sobre os níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir	241
Gráfico 21 – Concepções sobre os níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir	251
Gráfico 22 – Concepções sobre os níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir.....	257

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da amostra respondente ao questionário.....	117
Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados.....	123
Quadro 3 – Instituições questionadas.....	124
Quadro 4 – Correspondência entre blocos temáticos e questões	129
Quadro 5 – Questões do questionário aberto às instituições	135
Quadro 6 – Questões com maior desvio-padrão.....	137
Quadro 7 – Correspondência entre blocos temáticos e questões da entrevista.....	138
Quadro 8 – Sistemas de análise da entrevista aos professores	146
Quadro 9 – Sistemas de análise do questionário aberto às instituições	153
Quadro 10 – Valores das respostas ao questionário.....	163
Quadro 11 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização.....	166
Quadro 12 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização.....	177
Quadro 13 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização.....	186
Quadro 14 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização	194
Quadro 15 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização.....	203
Quadro 16 – Valores das respostas ao questionário.....	215
Quadro 17 – Introdução de conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário vs. variáveis de caracterização.....	217
Quadro 18 – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário vs. variáveis de caracterização.....	224
Quadro 19 – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário vs. variáveis de caracterização.....	235

Quadro 20 – Valores das respostas ao questionário.....	240
Quadro 21 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização.....	242
Quadro 22 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização.....	252
Quadro 23 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização	258
Quadro 24 – Frequências das respostas do grupo 1 ao questionário	272
Quadro 25 – Frequências das respostas do grupo 1 ao questionário	273
Quadro 26 – Frequências das respostas do grupo 2 ao questionário	275
Quadro 27 – Frequências das respostas do grupo 2 ao questionário	276
Quadro 28 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário	277
Quadro 29 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário	278
Quadro 30 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário	279
Quadro31 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário	280
Quadro 32 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário	281
Quadro 33 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário.....	282
Quadro 34 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário.....	283
Quadro 35 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário.....	283
Quadro 36 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário.....	284
Quadro 37 – Sistemas de análise da entrevista aos professores	285
Quadro 38 – Apresentação dos entrevistados	286
Quadro 39 – Dimensões, categorias e subcategorias.....	287
Quadro 40 – Dimensões, categorias e subcategorias	289
Quadro 41 – Dimensões, categorias e subcategorias	291
Quadro 42 – Dimensões, categorias e subcategorias.....	293
Quadro 43 – Dimensões, categorias e subcategorias	297
Quadro 44 – Dimensões, categorias e subcategorias	302
Quadro 45 – Dimensões, categorias e subcategorias.....	304
Quadro 46 – Dimensões, categorias e subcategorias	306
Quadro 47 – Sistemas de análise do questionário aberto às instituições	316

Quadro 48 – Dimensões, Categorias e Subcategorias.....	317
Quadro 49 – Dimensões, categorias e subcategorias	320
Quadro 50 – Dimensões, categorias e subcategorias	322

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço -----	167
Tabela 2 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço -----	167
Tabela 3 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço -----	168
Tabela 4 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	168
Tabela 5 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	169
Tabela 6 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	169
Tabela 7 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	170
Tabela 8 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	171
Tabela 9 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	172
Tabela 10 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	173
Tabela 11 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento -----	174
Tabela 12 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento -----	174
Tabela 13 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento -----	175
Tabela 14 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional -	176
Tabela 15 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço ----	178
Tabela 16 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço ----	179
Tabela 17 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	179
Tabela 18 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	180
Tabela 19 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	181
Tabela 20 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	182
Tabela 21 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento -----	183
Tabela 22 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento -----	183
Tabela 23 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço ----	187
Tabela 24 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	187
Tabela 25 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino -----	188
Tabela 26 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	189
Tabela 27 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina -----	190
Tabela 28 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	191
Tabela 29 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	191
Tabela 30 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional .	192

Tabela 31 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço	195
Tabela 32 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	195
Tabela 33 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	196
Tabela 34 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	196
Tabela 35 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina	197
Tabela 36 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina	198
Tabela 37 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina	199
Tabela 38 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	200
Tabela 39 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	200
Tabela 40 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	201
Tabela 41 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional.	201
Tabela 42 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço	204
Tabela 43 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço	205
Tabela 44 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço	206
Tabela 45 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	206
Tabela 46 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	207
Tabela 47 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	207
Tabela 48 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino	208
Tabela 49 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina	209
Tabela 50 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina	210
Tabela 51 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	211
Tabela 52 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	211
Tabela 53 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento	212
Tabela 54 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional.	213
Tabela 55 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional..	213
Tabela 56 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional .	214
Tabela 57 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	217
Tabela 58 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	218

Tabela 59 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	219
Tabela 60 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	220
Tabela 61 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	221
Tabela 62 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	221
Tabela 63 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	225
Tabela 64 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	225
Tabela 65 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	226
Tabela 66 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	226
Tabela 67 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	227
Tabela 68 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	228
Tabela 69 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	229
Tabela 70 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	230
Tabela 71 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	231
Tabela 72 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	231
Tabela 73 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	232

Tabela 74 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	233
Tabela 75 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	236
Tabela 76 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino	236
Tabela 77 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	237
Tabela 78 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina	238
Tabela 79 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	239
Tabela 80 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento	239
Tabela 81 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de serviço	243
Tabela 82 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço	244
Tabela 83 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço	245
Tabela 84 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino	245
Tabela 85 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino	246
Tabela 86 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina	247
Tabela 87 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	248
Tabela 88 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	248

Tabela 89 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	249
Tabela 90 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	250
Tabela 91 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	250
Tabela 92 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	251
Tabela 93 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço	253
Tabela 94 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino	254
Tabela 95 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina	255
Tabela 96 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	256
Tabela 97 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	256
Tabela 98 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço	259
Tabela 99 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino	260
Tabela 100 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino	260
Tabela 101 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina	261
Tabela 102 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina	262
Tabela 103 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	263

Tabela 104 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento	264
Tabela 105 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	264
Tabela 106 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	265
Tabela 107 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional	266
Tabela 108 – Frequências dos <i>clusters</i>	271

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema curricular	47
Figura 2 – Relações Escola/Fábrica	49
Figura 3 – Design do estudo	108

Resumo

O estudo tem por objectivo conhecer as concepções dos docentes do ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira sobre a descentralização curricular, bem como conhecer as posições das instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação (associações de profissionais da educação; associações científicas; administração regional; sindicatos de professores; representantes de partidos políticos com assento na assembleia legislativa regional; Conselho Regional de Educação e Universidade da Madeira).

A investigação foi organizada em duas fases. A primeira, extensiva e abrangente, consistiu na construção, validação, aplicação e tratamento estatístico dos dados de um questionário a 1753 professores. A segunda, de aprofundamento consistiu na construção, aplicação e tratamento dos dados pela análise de conteúdo de uma entrevista de aprofundamento a 7 professores e de um questionário aberto a 15 instituições.

O caminho percorrido permite-nos concluir que o currículo nacional é importante como garante da matriz base de competências comuns aos alunos do ensino básico e secundário de todo o território nacional, dando resposta às necessidades de formação da comunidade a que se destina e, ao mesmo tempo, garanta uma base comum de identidade cultural da sociedade. É uma referência a respeitar nos processos de descentralização curricular, como simbiose entre o currículo nacional e as componentes de cariz regional, quando existam. O currículo é visto como um instrumento de trabalho aberto e flexível, definidor de metas e objectivos gerais, que deve permitir a introdução em todos os ciclos de ensino e nas disciplinas onde o conhecimento se enquadre, de conteúdos adequados aos diferentes contextos existentes no país. No caso da RAM pode consubstanciar um currículo regional, complementar ao nacional, permitindo a introdução de componentes de teor regional e a uniformização dos conteúdos a nível nacional, sendo mantido o currículo nacional.

A descentralização curricular é necessária e exequível sustentada por uma autonomia curricular das regiões autónomas. As vantagens seriam o conhecimento aprofundado por parte dos alunos das especificidades históricas, culturais, biológicas e geográficas da região, onde o actual modelo curricular nacional apresenta dificuldades, e a intervenção directa sobre problemas e necessidades a nível regional ou local. As desvantagens são o potencial aproveitamento político, com a politização de alguns conteúdos, a excessiva regionalização ou localização, em detrimento de um enquadramento nacional. A acontecer uma descentralização curricular é necessário planear a inovação e acautelar uma transição gradual das alterações, pela formação de grupos de missão e dispositivo experimental, que permita monitorização e avaliação, de modo a garantir uma verdadeira transferência de poder, de responsabilidades e de competências.

A hipótese de as Regiões Autónomas agirem autonomamente relativamente ao currículo, sem ter em conta a pertença a um todo nacional, não é aceite, sendo um sentimento fortemente presente a pertença a um todo maior, que organize e dê sentido à acção de ensinar, e que garanta aos alunos a igualdade de conhecimentos face aos exames nacionais e ao acesso ao ensino superior, além da manutenção de um nível elevado de coesão nacional.

Palavras-chave: **Educação, Currículo, Descentralização Curricular, Flexibilidade Curricular, Autonomia Política e Administrativa, Região Autónoma da Madeira**

Abstract

The purpose of the study is to learn about the points of view of teachers in the primary and secondary school system of the Autonomous Region of Madeira, on curriculum decentralization, as well as to learn about the positions of those institutions committed to direct action within the area of education (associations of education professionals; scientific associations; regional administration; teachers' unions; speakers for political parties who hold seats at the Regional Legislative Assembly; Education Regional Council and the University of Madeira).

The research was organized in two stages. The first one, extensive and inclusive, consisted of elaboration, validation, application and statistical treatment of data following a questionnaire presented to 1753 teachers. The second stage delved deeper and consisted of elaboration, application and statistical treatment of data following the analysis of content of a an extensive interview to 7 teachers and an open questionnaire to 15 institutions.

The path so far enables us to conclude that national curriculum is important as a warrantor of the basic matrix of competences common to students of the primary and secondary school system in the whole country, answering the education needs of the targeted community, and at the same time, it should ensure society a common basis of cultural identity. It is a reference that should be respected in the curriculum decentralization processes, as a symbiosis between the national curriculum and the components of a regional character, whenever these are present. The curriculum is seen as an open and flexible working tool, a definer of purposes and general objectives, that should enable the inclusion of contents that match the different contexts present in the country, in every school cycle and courses of study where its knowledge is adequate. In the case of the ARM it can consubstantiate a regional curriculum, complementary to the national one, enabling the inclusion of components of a regional character and the uniformization of contents on a national level, while the national curriculum is maintained.

The curriculum decentralization is necessary and feasible if supported by a curriculum autonomy in the autonomous regions. The benefits would be deep knowledge by students of historical, cultural, biological, and geographical idiosyncrasies of the region, a weakness in the current national curriculum, and to enable direct intervention in problems and needs at regional or local level. The downsides are potential political utilization, turning some contents into political issues, excessive regionalization or localization to the detriment of a national viewpoint. If a curriculum decentralization is to take place it is necessary to plan the innovation and ensure a gradual transition of changes, forming task-groups and an experimental scheme that enables monitorization and assessment, in order to ensure a true transition of powers, responsibilities and competences.

Regarding the curriculum, the possibility of the Autonomous Regions acting autonomously without taking into account that they belong to a national whole is not acceptable, and a strong feeling of belonging to a greater whole is ever present, one that organizes and instils meaning into teaching and ensures that students share equality of knowledge when faced with national exams and access to higher education, besides maintaining a high level of national cohesion.

Keywords: Education, Curriculum, Curriculum Decentralization, Curriculum Flexibility, Political and Administrative Autonomy, Autonomous Region of Madeira.

Resumen

El objetivo del estudio consiste en conocer las ideas de los docentes de la enseñanza básica y secundaria de la Región Autónoma de Madeira sobre la descentralización curricular, así como conocer las posturas de las instituciones comprometidas con la acción directa en el ámbito de la educación (asociaciones de profesionales de la educación, asociaciones científicas, administración regional, sindicatos de profesores, representantes de partidos políticos con escaño en la asamblea legislativa regional, Consejo Regional de Educación y Universidad de Madeira).

La investigación se ha organizado en dos fases. La primera, amplia y completa, consistía en la creación, validación, aplicación y tratamiento estadístico de los datos de un cuestionario a 1.753 profesores. La segunda, de profundización, consistía en la creación, aplicación y tratamiento de los datos para el análisis de contenido de una entrevista de profundización a 7 profesores y de un cuestionario abierto a 15 instituciones.

El camino recorrido nos permite concluir que el currículo nacional es importante como garantía de la matriz base de competencias comunes a los alumnos de enseñanza básica y secundaria de todo el territorio nacional, respondiendo a las necesidades de formación de la comunidad a la que se destina y, al mismo tiempo, garantiza una base común de identidad cultural de la sociedad. Es una referencia que se debe respetar en los procesos de descentralización curricular, como simbiosis entre el currículo nacional y los componentes de cariz regional, cuando existan. El currículo es visto como un instrumento de trabajo abierto y flexible, que define metas y objetivos generales, y debe permitir la introducción en todos los ciclos de enseñanza y en las asignaturas donde el conocimiento se encuadre, de contenidos adaptados a los diferentes contextos existentes en el país. En el caso de la RAM, puede consustanciar un currículo regional, complementario del nacional, permitiendo la introducción de componentes de contenido regional y la homogeneización de los contenidos a nivel nacional, manteniéndose el currículo nacional.

La descentralización curricular es necesaria y factible, sustentada por una autonomía curricular de las regiones autónomas. Las ventajas serían el conocimiento profundo por parte de los alumnos de las peculiaridades históricas, culturales, biológicas y geográficas de la región, donde el actual modelo curricular nacional presente dificultades, y la intervención directa sobre problemas y necesidades a nivel regional o local. Las desventajas son el potencial aprovechamiento político, con la politización de algunos contenidos, la excesiva regionalización o localización, en detrimento de un encuadramiento nacional. Al producirse una descentralización curricular, es necesario planificar la innovación y fomentar una transición gradual de los cambios, mediante la formación de grupos de misión y dispositivo experimental, que permita un seguimiento y una evaluación, para garantizar una verdadera transferencia de poderes, responsabilidades y competencias.

La hipótesis de que las Regiones Autónomas actúen autónomamente con respecto al currículo, sin tener en cuenta la pertenencia a un todo nacional, no es aceptada, ya que es un sentimiento fuertemente presente la pertenencia a todo mayor, que organice y dé sentido a la acción de enseñar, y que garantice a los alumnos la igualdad de conocimientos frente a los exámenes nacionales y al acceso a la enseñanza superior, además de mantener un nivel elevado de cohesión nacional.

Palabras clave: **Educación, Currículo, Descentralización Curricular, Flexibilidad Curricular, Autonomía Política y Administrativa, Región Autónoma de Madeira**

RESUMEN EN ESPAÑOL

***LA DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR EN
LA REGIÓN AUTÓNOMA DE MADEIRA
(PORTUGAL)***

LA DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR EN LA REGIÓN AUTÓNOMA DE MADEIRA (PORTUGAL)

I – PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Durante los últimos años, los Sistemas Educativos del mundo occidental en particular, han estado sometidos a un proceso de “crisis” que han puesto en causa muchos aspectos que, hasta entonces, no eran cuestionados. Si alguna de las causas de esta crisis surgió en el exterior del Sistema Educativo y se prenden con cuestiones de cariz social, político y económico, sin embargo originan cambios en el funcionamiento interior del Sistema Educativo, y en particular, a nivel de los planes curriculares y programas, y en el sistema de gestión de las escuelas.

Las soluciones adoptadas dependieron, en cada país, de la mayor o menor incidencia que algunas de las causas indicadas tuvieron en la crisis, en la opinión pública, en la agenda política sobre la descentralización y devolución de los poderes del Estado central y en su mayor ó menor visibilidad. También estuvo siempre presente la necesidad de definir con mayor objetividad las responsabilidades que debe corresponder a cada uno de los agentes que intervienen en la educación – poderes públicos (centrales, regionales y locales), administración educativa, escuelas, profesores, alumnos y sociedad. Desde aquí, para dar respuestas a los nuevos problemas de la educación, surgieron diversas formas estratégicas, adecuadas a cada país y respectivos contextos.

Portugal vivía, en la última mitad de la década de los 90 una situación única entre los países de la Unión Europea, en que los indicadores de la educación y de la formación del pueblo eran inferiores a los restantes países, con una inversión igual o superior, teniendo por referencia el porcentaje del PIB. Bajos niveles de educación y de formación traen graves consecuencias económicas y sociales para el país; la centralización administrativa y la lenta burocracia contribuyeron todavía más para que la relación entre el Estado y sus ciudadanos sea de desconfianza mutua, donde el ejercicio de la ciudadanía choca, muchas veces, en la falta de ejercicio de su práctica y

en la ausencia de adquisición de las competencias que respectan. Estas dimensiones de las relaciones sociales condicionan de forma gravosa las estrategias de construcción de la escuela democrática.

La historia de la educación del siglo XX demuestra, en lo que se refiere a la descentralización de los sistemas educativos, que los modelos de organización educativa son consecuencia y fruto de un conjunto de factores de cariz histórico y político – porque más relevantes – que condicionan la organización de la vida y de la educación de un pueblo: la tradición y la forma de organización política y administrativa son determinantes en la forma como se organiza el sistema de educación. Es poco probable que en un país como Portugal, con una fuerte tradición de administración centralizada, broten formas de organización verdaderamente descentralizadas, sin la inherente y necesaria base política y social de apoyo, cual terreno fértil y nutrido, en el soporte de este modelo de organización.

La Educación es un bien fundamental que debe ser compartido con equidad, comprendida en la estrecha relación con el principio de justicia social y con eficacia, sujeta a la libertad de escoger y de elección. El reto que se coloca es el de establecer mecanismos y estrategias que tornen la descentralización posible – mecanismos y estrategias esas que pasan por el apoyo y desenvolvimiento de *“iniciativas contextualizadas y creativas que por su proximidad pueden dar una respuesta más adecuada que aquellas que hasta el momento el Estado ha dado”*. (Gairín, 2005: 8).

El Estado debe servir para apoyar el desenvolvimiento de las capacidades de las escuelas para que decidan por si mismas y actúen de acuerdo con sus decisiones, estimulando la autonomía institucional, para que la comunidad educativa y la comunidad en general se envuelva en el proceso educativo que, en la realidad, les pertenece. No siendo esta autonomía institucional de por si, garantía de un sistema educativo adecuado a los fines a que se destina, las medidas que deben acompañar la práctica de esta autonomía, pueden serlo.

Según Roldão (2000), las intenciones de transformación que atraviesan los sistemas educativos de los años 90, se centran con gran visibilidad en las cuestiones relacionadas con el currículo. En Portugal, en la segunda mitad de la década de los 90,

se procuraron nuevos caminos para los currículos de la educación básica y secundaria, donde el proyecto de mayor impacto fue la “Gestión Flexible del Currículo”. Los currículos no podían referirse solamente al poder central y no culminaban en los programas nacionales y en las disciplinas/materias existentes – *“las disciplinas consiguieron crear una interdependencia entre el acto de instruir y el currículo, a tal punto que se cristalizó la noción de que una buena educación es seguramente una educación disciplinar,”* (Morgado e Paraskeva, 2000: 58). Las regiones, comunidades, escuelas y profesores evidenciaban la necesidad de espacio para regir el currículo y para integrar aprendizajes importantes que no cabían necesariamente en los programas nacionales y en las disciplinas existentes, pero en nuevos espacios a encontrar por los más directos intervinientes y utilizadores del sistema educativo.

En el modelo centralizado de organización de los sistemas educativos *“las actividades fundamentales y las normas que las regulan son de responsabilidad del Estado-Nación como poder constituido y como aparato administrativo.”* (Garrido, 2005: 33). Es el modelo de organización predominante en la mayoría de los países del mundo, independientemente de los factores como la ubicación geográfica, organización política y social o desenvolvimiento económico.

La descentralización es *“entendida como la transferencia de competencias y responsabilidades”*, (Gairín, 2005: 14), y puede asumir de acuerdo con Hanson (1997a:5) las siguientes formas: *“La desconcentración generalmente transfiere las tareas y el trabajo, pero no la autoridad, (...) la delegación transfiere la autoridad para la tomada de decisiones de las unidades jerárquicas superiores a las inferiores (...) esta autoridad puede ser retirada, por el poder decisorio de la unidad que delega. El traspase transfiere la autoridad a una unidad que puede actuar de forma independiente o (...) sin pedir autorización anticipadamente. La privatización es una forma de traspase (...) la responsabilidad y los recursos son transferidos desde instituciones del sector público para instituciones del sector privado.”*. Todavía, de acuerdo con este autor, *“el traspase de autoridad tiene mayor probabilidad de éxito a largo plazo que la delegación de autoridad, porque da continuidad al proceso de cambio.”*

Para Hanson (1997^a), la descentralización educacional es una forma de mejorar los servicios administrativos, aumentar la calidad de educación, mayor democratización a través de la distribución del poder, contribuir para el aumento del ritmo del desenvolvimiento nacional, mayor control local a través de la desregulación, redistribución de la responsabilidad financiera, educación basada en el mercado y neutralización de los centros de poder que compiten entre sí. Llevada a sus últimas consecuencias, dice Viñao (1994), que la descentralización abre todo un proceso de redistribución del poder que, en los sistemas educativos conduce, desde un centro nacional a las regiones, provincias, comarcas o distritos, municipios y escuelas, sin suspenderse ni concluyéndose en ninguno de los niveles mencionados. En cada uno de estos niveles se coloca la cuestión de la participación colegial en los procesos de toma de decisión, sobretodo de los profesores, padres, alumnos y administradores, pero también de los representantes políticos de esos niveles, así como también los del mundo empresarial y asociativo.

Al analizar la arquitectura del sistema escolar portugués, Lemos Pires (2000: 45) se refiere como “*La gestión gris y los centralismos escondidos*” afirmando que la reglamentación del Ministerio de Educación, condiciona y restringe la autonomía fundamental de las escuelas, “*por lo de apretar da tela de las «circulares»*”, siendo esta también una forma de desresponsabilizarlas en el contrato social establecido.

El sistema educativo portugués es un sistema típicamente centralizado hasta los años 90, “*cuya estructura, gobierno y funcionamiento están básicamente en las manos del poder político y de los órganos supremos de la administración central*” (García, 2005: 40), siendo caracterizado por una fuerte centralización curricular, que abarca los planes de estudios, así como los programas de las disciplinas y respectiva explicitación de contenidos y metodologías de enseñanza. Así, cualquier reflexión sobre el sistema educativo en Portugal deberá ser siempre contextualizado por referencia a un “*país tan marcado por el centralismo burocrático, a pesar de la existencia de vientos de descentralización*” (Pacheco, 2003: 1).

El currículo es un espacio donde se confrontan intereses y poderes sociales, políticos, económicos y culturales y la(s) fuerza(s) que lo controla asume(n) el poder de

definir en sede propia, el tipo de educación que se quiere para la nación, siendo que “*la fabricación del currículo nunca es apenas el resultado de propósitos «puros» de conocimiento*” (Tadeu da Silva *cit. in* Morgado e Paraskeva, 2000: 53). Esta(s) fuerza(s) – apenas sometida(s) a las metas del poder que la Constitución adopta – en países con sistemas democráticos de gobernación, tiene el poder de definir en el Parlamento la Educación que se pretende para sus ciudadanos, a través de la aprobación de la ley de bases que tiene como objetivo reglamentar el sistema educativo, siendo que todas las acciones posteriores decoren, como sean los diferentes niveles de intervención del Estado – igualmente definido en la Constitución – de las escuelas y de los profesores.

En Portugal hasta los años 70, el currículo era un sumar de las disciplinas prescritas por el plano de estudios, disciplinas que “*eran trabajadas individualmente, desde su concepción hasta su concretización en las escuelas*” (Freitas, 2000: 47).

En los años 70 surge una reforma importante, no tanto por los cambios inmediatos que provocó, pero más por la agenda que colocó. Conocida por Reforma Veiga Simão, sus aliceres son: a) el Proyecto del Sistema Escolar, presentado a discusión pública por el propio Ministro de Educación el 6 de Enero de 1971; y b) La Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional, instituida por el Decreto-Ley nº 408/71, de 27 de Septiembre. Esta es, de acuerdo con el autor atrás citado, una década muy importante para la educación del país, pues “*se inicia el estudio del currículo*”, las universidades asumen la formación de profesores y el sistema educativo es reformulado por el Ministerio de Educación. La línea de orientación seguida en esta reformulación “*iba mucho al encuentro de las perspectivas behavioristas, con incidencia en los objetivos de comportamientos.*” (Freitas, 2000: 48).

Con la revolución del 25 de Abril de 1974 hay, necesariamente, grandes cambios curriculares, correspondiendo a un momento político especial, de rompimiento con un régimen autocrático y en una transición, ni siempre pacífica para una democracia de representación parlamentar. El nuevo régimen se orienta por principios, valores y expectativas que son transportados para el Sistema Educativo, para la Escuela y para la escolaridad. Nuevas disciplinas, nuevas designaciones, nuevos programas y nuevos conceptos son conquistas que aparecen en el campo curricular.

Al final de la década de los 80 es hecha la reforma del sistema educativo – Reforma Curricular – que progresivamente va siendo consolidada en la década siguiente. Esta reforma parte de una propuesta elaborada por un grupo de trabajo compuesto por personalidades de relevo en la educación del país (Freitas, 2000). En esa propuesta se introducen conceptos pertinentes como “*centro educativo*”, “*territorio educativo*”, “*profesor tutor*” y se abre espacio para la introducción de conocimientos que, no cabiendo en la lógica de las disciplinas tradicionales, la escuela tiene que responsabilizarse por su introducción (por ex., el Enseño/Educación Acompañado). Así, “*con este discurso casi «oficial»*”, el concepto de currículo que la escuela portuguesa consagra es abalado: “*un currículo igual para todos los alumnos, sin tener en consideración las diferencias individuales*” (Freitas, 2000: 48). Pero, esta propuesta no es integralmente adoptada por la reforma y los conceptos que podrían ser el germen descentralizador del sistema, perecieron antes de nacer.

A propósito de la descentralización que no ocurrió y refiriéndose a la educación básica, Lemos Pires (2000: 92, 92) la considera una pieza central en el sistema educativo que sin embargo, establece una “*relación subordinada y ejecutória*” con el poder central, relación que no sufrió alteración con las desconcentraciones intermedias que han sido puestas en práctica, debido a la “*inconformidad habitual de los poderes centrales en ceder y repartir tales poderes*” por un lado y por el otro, por “*temor que siempre asusta a quien desafíe el ejercicio de la autonomía, por la responsabilidad que ello implica y la lucha permanente que es necesaria sustentar para el ejercicio autónomo.*”

También con la revolución del 25 de Abril de 1974, se criaron nuevos tiempos políticos en Portugal, que permitieron que el proceso de las Autonomías de las Regiones Insulares de los Açores y de Madeira comenzara tímidamente a caminar y a organizarse, culminando con la publicación de la Constitución de la República Portuguesa, aprobada el 2 de Abril de 1976 por la Asamblea Constituyente. A partir de entonces la construcción del proceso autonómico, de la Región Autónoma de Madeira ha sido fértil, permanente y a veces conflictivo, porque también coactado por las normas de un Estado pequeño pero centralizador y, como tal, poco dado a repartir poderes, y mucho menos dando todavía, a reconocer las competencias que le pertenecen en la asunción de la justa

medida en su papel de regulador y garantizador de la equidad de oportunidades y poder de decisión para todo el territorio y pueblo, y las que no lo son, porque ultrapasan esas competencias, confundiendo con centralismo arcaico.

Así, a lo largo de las últimas tres décadas y en lo que se refiere al Sistema Educativo, asistimos a un progresivo crecimiento del poder de decidir y de legislar, del Estado para los órganos de gobierno propios de la Región Autónoma de Madeira (RAM), en materia de foro administrativo: calendario escolar, concurso de personal docente, de personal auxiliar y administrativo, organización y funcionamiento de la red escolar, gestión y administración de las escuelas, siendo que las materias de índole pedagógica, como son la evaluación, la organización de la escolaridad y el currículo – en la dimensión de programas y contenidos, se mantienen hasta la fecha en la esfera de decisión del Ministerio de Educación.

Si es cierto que a Ley de Bases del Sistema Educativo, en su artículo 47^a dice que, “*Los planes curriculares de educación básica deben ser establecidos a escala nacional, sin perjuicio de la existencia de contenidos flexibles, integrando componentes regionales*”, sin embargo, la RAM, no utilizó la Constitución de la República ni las competencias que le son atribuidas por su Estatuto Político-Administrativo y no desarrolló las sinergias necesarias – con profesores, escuelas, asociaciones científicas, sindicatos, especialistas en el área curricular, partidos políticos, capaces de pensar y crear la instrumentación legal regional, que operacionalice un currículo regional o una descentralización curricular, así como medidas de acompañamiento e de *follow-up*.

Así, el objetivo del presente estudio es el de conocer las concepciones que los docentes de la educación básica y secundaria de la Región Autónoma de Madeira y las instituciones comprometidas con la acción directa en el campo de la educación tienen sobre escolaridad, currículo, descentralización curricular y cuestiones relacionadas, y para eso partimos de seis preguntas: 1) Cuales son las características del currículo entendido por los docentes de la Educación Básica y de la Educación Secundaria de la RAM? 2) Cual es la percepción de las instituciones comprometidas con la acción directa en el campo de la educación sobre el currículo? 3) Cual es la percepción de los docentes de la Educación Básica y Secundaria de la RAM y de las demás instituciones

comprometidas con la acción directa en el campo de la educación sobre la descentralización curricular? 4) Cual es la dimensión que los docentes de la Educación Básica y Secundaria de la RAM atribuyen al trabajo de programación curricular a nivel de escuela? 5) Cual es la percepción de los docentes y de las demás instituciones comprometidas con la acción directa en el campo de la educación sobre la existencia de contenidos de índole regional a introducir en el currículo de la educación básica? 6) Cuales son los criterios que deben presidir a esa operación y quién debe decidir?

II – REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los sistemas educativos están inseridos en contextos dinámicos, complejos y en permanente transformación, obligando a que el concepto de aprendizajes fundamentales, sea repensado en el sentido de dotar a los individuos de conocimiento, capacidades y competencias actuantes y “auto actualizables”, factores determinantes para que la integración de cada individuo se realice por entero.

De acuerdo con Puelles Benítez (1993), la organización política y educativa de los diferentes países, no siendo estática ni monolítica, se regula por las leyes de la vida, luego dominada por el sentido de permanencia pero también de cambio, con modelos de organización centralizados o descentralizados ambos dependientes del equilibrio de la relación de fuerzas – centrífuga y centrípeta – que existe en su interior. Es de la lucha siempre latente de estas dos fuerzas, presentes en todos los modelos organizativos que, países con tradición de organización educativa descentralizada surgen en el interior de su modelo de organización la predominancia de fuerzas centrípetas centralizadoras y otros que, a contrario, con tradición de organización educativa centralizada, surgen en el interior de su modelo de organización la predominancia de fuerzas centrífugas descentralizadoras (Lee, 2000).

La Educación tiene como propósito proveer a los individuos de las competencias que les permitan continuar a promover en su propio desenvolvimiento personal, en el sentido de permitir su integración en la estructura social. Así, el conocimiento escolar transmitido resulta de alianzas hegemónicas de movimientos sociales, siendo siempre resultado de acuerdos entre grupos en un régimen democrático, en que ninguno de estos

grupos tiene el poder de ejercer el dominio sobre la totalidad de ese mismo conocimiento, de acuerdo con Apple (2001).

Siguiendo esta orden de ideas, el currículo – que etimológicamente deriva del Latín, del verbo *currere* y significa camino o precurso a seguir – se constituye como un elemento mediador entre la sociedad y la escuela, entre la cultura y los aprendizajes legitimados por la sociedad, entre la teoría y la práctica, siendo la escuela, entidad donde este currículo se desenvuelve, el local donde esa mediación acontece. No siendo un conjunto neutro de conocimientos, el currículo es siempre el fruto de la selección del conocimiento considerado legítimo y como tal oficial y que en una “excavación” más profunda podrá ser elucidario de quien detiene el poder en la sociedad.

La interrogación, sobre cual es el conocimiento, considerado socialmente válido, tiene su centro como objeto de reflexión en el contexto de cualquier reforma curricular, una vez que la selección de los contenidos curriculares no sucede por decisión de un individuo o grupo específico, pero es fruto de negociaciones sucedidas en el seno de una determinada cultura, siendo esta una cuestión actual, pero también ancestral. En Portugal, en la definición y ejecución de las políticas educativas el Estado y su administración tienen un papel central, lo que implica que a nivel de las políticas curriculares, el Estado este fuertemente presente al utilizar procesos uniformes y estandarizados de decisión curricular, definiendo centralmente aquello que los alumnos tienen que aprender en las escuelas.

La centralización y descentralización de los sistemas educativos, es uno de los temas que en la opinión de Garrido (2005: 31), “*podría ser considerado como tema llave de la educación, más concretamente de la política educativa, en la segunda mitad del siglo XX*”, lo que asociado al hecho de la globalización y de las permanentes alteraciones configuran escenarios de gestión y planificación con complejidad creciente, que condiciona los Estados a que sean capaces de combinar equilibradamente respuestas generales y globales, con otras específicas y contextuales.

La historia del discurso que encuadra expresiones como, “flexibilidad curricular”, “descentralización del sistema educativo”, “descentralización curricular” o “*core curriculum*”, es una historia relativamente reciente y que se inicia en Portugal,

con la Revolución, marcando el paso del régimen dictatorial para la democracia, en el año de 1974. A semejanza de los demás países de tradición administrativa centralizadora, el sistema de educación portugués ha sido caracterizado no solo por una marcada centralización curricular, así como por una concepción administrativa de diseño y de desenvolvimiento curricular, ambos apoyados por una organización uniforme del sistema, lo que implica que la organización del currículo y, consecuentemente, los planes de estudios, programas de las disciplinas/materias, explicitación de los contenidos y evaluación, entre otros, que sean iguales para todas las escuelas del país.

De acuerdo con Morgado y Paraskeva (2000), para que un proceso de desenvolvimiento curricular flexible transponga la barrera de las intenciones de los normativos y se operacionalice en la práctica diaria de los profesores, es fundamental que el currículo sea alterado a nivel de la forma y a nivel del contenido, a través de una revisión curricular que, como entiende Pacheco (2000a), pasa necesariamente por alteraciones de los contenidos y de la organización.

La Región Autónoma de Madeira (RAM) es un archipiélago portugués, situado en la ultra periferia de Europa y del punto de vista político, hace parte integral de la Unión Europea con el estatuto de la región ultraperiférica del territorio de la Unión. El texto constitucional portugués consagra en su articulado la importancia de las Regiones Autónomas y de su identidad propia. Así, y de acuerdo con la Constitución, las Regiones Autónomas son personas colectivas territoriales y tienen el derecho de proceder a la elaboración de sus proyectos de estatuto político administrativo, para que sean posteriormente discutidos y aprobados por la Asamblea de la República, estatutos estos dotados de un conjunto de poderes.

El centralismo curricular contribuye a corto plazo para la construcción y consolidación de la identidad nacional, a pesar de que a largo plazo esta lógica de construcción de la identidad nacional pueda ser supresora de diferencias culturales y de saberes que, siendo respetados y siendo objeto de educación en un proceso de escolarización formal, contribuirían y engrandecerían a través de la heterogeneidad y del diverso esa misma identidad, que a un país, dice servir.

Los contenidos didácticos en el currículo son fruto de una “*tradición selectiva*” Williams (1989, cit. in Apple, 2001: 27), sin que sean discutidos y actualizados los principios que nortean esa selección, en el presente justificada por la “*«tradición», el pasado significativo*”, cuando aquello que es realmente importante de saber es el porque los alumnos aprenden “esto” y no “aquello”, porque “este conocimiento” en “detrimento de otro”, o sea “*lo que está en causa es siempre la selectividad; la forma como, entre todo un vasto campo posible de pasado y presente, se escogen como importantes determinados significados y prácticas, en cuanto otros son negligenciados y excluidos*”, (idem, p. 28).

Si el currículo nacional “*responde a derechos de acceso a la escuela por parte de todos los alumnos, confiriendo a la educación un rostro más social e identificado con una cultura común que expresa contenidos, actitudes y valores porque la escuela desempeña, obligatoriamente, la función de socialización global y de educación general*” (Pacheco, 2000b: 12), su flexibilización necesariamente supondrá, en el paso de las intenciones normativas para las prácticas pedagógicas en el contexto regional y local, la definición de un conjunto nuclear de aprendizajes básicas tanto en la educación básica como en el secundario, lo que implica que la referencia de una cultura básica, sea ampliamente discutida, definida y conocida por toda la sociedad, en lo que respecta a la escuela, una vez que “*la única razón que existe para un currículo nacional (...) reposa en la necesidad de estimular el debate sobre cual es el conocimiento más importante a todos los niveles, desde las escuelas a nivel local a las ciudades, a los estados, a las regiones*” (Apple, 2001a: 27).

De acuerdo con Pacheco (2000b: 17), “*el alumno necesita no sólo de referencias simbólicas del medio en que pertenece, bien como de referencias y valores más globales, además de una estructura básica de contenidos, referencias estas que solo podrán ser adquiridas por la existencia de componentes curriculares nacional, regional y local*”, lo que implicará que a nivel de la descentralización del currículo, las instituciones nacionales – Ministerio de Educación, las instituciones regionales – en el caso de las Regiones Autónomas los respectivos Gobiernos, y las instituciones locales – las escuelas, tengan disponibilidad para compartir el poder de decidir curricularmente.

III – METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo como referencia los objetivos del presente estudio, optamos por una estrategia de selección de datos que nos permitiese obtener una visión general más superficial pero representativa (1753 profesores) de la posición de todos los profesores con actividad lectiva (4738 profesores en ejercicio), de la Región Autónoma de Madeira ante las cuestiones como escolaridad, currículo y descentralización curricular, estrategia que *a posteriori* viabilizaría la obtención de una muestra más reducida, a fin de iniciarse una investigación más intensiva y de característica más evasiva, realzando los aspectos conceptuales de las selecciones efectuadas pelos docentes.

Posteriormente, fue seleccionada – de acuerdo con métodos objetivos, una muestra (7 profesores) para la segunda etapa del estudio, en que fue hecha una entrevista semi-estructurada a un porcentaje significativo de docentes, siendo las cuestiones de la entrevista obtenidas a partir de las respuestas al interrogatorio – las cuestiones de mayor variancia verificadas – obteniéndose, de este modo, una muestra de tipo polarizada, procurando conocer las estructuras de conocimiento de los docentes en relación a las cuestiones fundamentales de la investigación.

También en la segunda etapa realizamos la consulta mediante un cuestionario abierto a las instituciones comprometidas (19 instituciones) con la acción directa en el campo de la educación como son: asociaciones de profesionales de educación; administración regional; sindicatos; representantes de partidos políticos con asiento en la asamblea legislativa regional; representante de las asociaciones de padres; Consejo Regional de la Educación.

En la primera etapa utilizamos una estadística descriptiva básica que permitió la selección de las cuestiones de investigación para la segunda etapa, así como dos entrevistados. En la segunda etapa utilizamos el análisis de contenido, desde las entrevistas semi-estructuradas a los cuestionarios abiertos.

El plan para el presente estudio fue estructurado y desarrollado en dos etapas: la primera etapa consistió en un estudio extensivo y englobador, a través de un cuestionario a una muestra representativa de los docentes del 1º, 2º, 3º ciclo de la Educación Básica y Educación Secundaria de la RAM; utilizamos una muestra que

fuese representativa para cada uno de los ciclos de educación y estratificada por el territorio, donde el coeficiente de confianza utilizado para las estimativas obtenidas a partir de esta muestra fue de 95% y el error máximo de estimativa de 3%. Fue utilizada una metodología cuantitativa y los datos obtenidos, fueron objeto de tratamiento estadístico, a través del programa informático SPSS.

La segunda etapa, de profundar a dos momentos, en un primer momento se aplicó una entrevista de profundar, a una muestra intencional representativa de la 1ª etapa, en que el criterio de selección fue la clasificación jerárquica, con *cluster analysis* y análisis discriminante, a partir de los datos de la 1ª etapa. Así, en la selección de los datos cualitativos a través de la entrevista profundada, trabajamos con un n=7. En la *cluster analysis* los sujetos presentaban diferencias significativas que permitieron agruparlos en cuatro grupos y posteriormente determinar los elementos característicos de cada grupo. En el *cluster 1* fueron agrupados 19,9% de los sujetos, en el *cluster 2* fueron agrupados 43,5%, en el *cluster 3* fueron agrupados 34,3% e en el *cluster 4* fueron agrupados 2,2% de los sujetos. De acuerdo con los resultados de la *cluster analysis* en cuatro grupos y ante el porcentaje de sujetos por *cluster* y una vez que el 97,7% de los respondientes se situaban en los primeros tres clusters, seleccionamos en los *clusters 1, 2 y 3* dos sujetos por *cluster* porque, ante la mayor dimensión de estos grupos, consideramos que este era un número adecuado de individuos para su caracterización. Al contrario, en el *cluster 4* y atendiendo su diminuta dimensión consideramos que un sujeto era adecuado para hacer la caracterización de este grupo. Todos los sujetos seleccionados para la entrevista fueron en función de su proximidad al centro de clase de los respectivos grupos.

En un segundo momento hubo un cuestionario abierto, a las instituciones comprometidas con la acción directa en el campo de la educación en que, la selección de las instituciones a cuestionar resultó de un levantamiento efectuado, identificando las instituciones existentes en la RAM y que estuviesen más directamente implicadas con el sistema de educación, como son asociaciones científicas, Consejo Regional de Educación, partidos políticos, Secretaria Regional de Educación y Cultura, sindicatos y Universidad de Madeira. Así, ante las instituciones identificadas, cuestionamos todas las asociaciones científicas con representación regional, el Consejo Regional de Educación,

los partidos políticos con representación en el parlamento regional, la Secretaria Regional de Educación y Cultura, los sindicatos con representación regional y la Universidad de Madeira, lo que implicó que fuesen entregados cuestionarios a 19 instituciones y seleccionados 15 cuestionarios respondidos.

En la selección de los datos cuantitativos utilizamos el cuestionario con preguntas cerradas (por nosotros construido y validado por un panel de 5 especialistas), por ser un instrumento de utilidad relevante cuando pretendemos seleccionar informaciones de un grupo extenso de informantes, por ser una técnica con relativa facilidad de aplicación y que nos permite investigar las conexiones establecidas a nivel de los individuos, a través del tratamiento estadístico. Las preguntas fueron organizadas en dos temas, uno con datos personales y profesionales y otro con datos de opinión. En los datos personales y profesionales se solicitó respuesta a los siguientes campos: género, edad, tiempo de trabajo, habilitaciones académicas, situación profesional, nivel de educación y disciplina/materia que enseña, grupo de docencia a que pertenece y desempeño de cargos en órganos de gestión escolar intermedia/topo. En el tema de las opiniones fueron elaboradas 36 preguntas cerradas (de la nº 1 a la nº 36), solicitando que fuese manifestado el grado de concordancia con las afirmaciones producidas, sirviéndonos de una escala de 1 a 4, con la siguiente correspondencia: DC – Discuerdo completamente (la totalidad de la afirmación no corresponde a lo que yo pienso sobre el asunto); D – Discuerdo (la mayor parte de la afirmación no corresponde a lo que yo pienso sobre el asunto); C – Concuerdo (la mayor parte de la afirmación corresponde a lo que yo pienso sobre el asunto); CC – Concuerdo completamente (la totalidad de la afirmación corresponde a lo que yo pienso sobre el asunto). Las preguntas del tema de los datos de opinión fueron construidas a partir de los objetivos del presente trabajo, a los cuales las preguntas de investigación pretenden dar respuesta, siendo organizadas en tres bloques temáticos: Escolaridad, currículo y gestión curricular; Introducción de los contenidos de enseñanza de índole regional en los currículos escolares de educación básica e secundario; Niveles de educación y de toma de decisión, y contenidos de índole regional a introducir.

Relativamente a los datos cualitativos, y en lo que se refiere a los profesores, utilizamos la entrevista en profundidad partiendo de las preguntas del cuestionario a los

profesores cuyas respuestas presentaron mayor desvío-padrón (SD), por el hecho de ser aquellas que presentaban menor consenso de opinión entre los docentes que respondieron al cuestionario. Las fueron organizadas en tres bloques temáticos: Escolaridad, currículo y gestión curricular; Introducción de los contenidos de educación de índole regional en los currículos escolares de educación básica y secundaria; Niveles de educación y de toma de decisión, y contenidos de índole regional a introducir.

En lo que se refiere a las instituciones utilizamos el cuestionario con preguntas abiertas, como forma de recoger la variedad de respuestas dadas por los inquiridos, en el sentido de recoger mejor la diversidad de opiniones. Las preguntas fueron organizadas en dos bloques – datos identificativos de la institución e datos de opinión. En los datos identificativos se solicitó el nombre de la institución respondiente. En el bloque de las opiniones fueron elaboradas 8 preguntas abiertas (de la nº 1 a la nº 8), solicitando que fuese manifestada la opinión relativa a cada uno dos ítems y que las respuestas fuesen justificadas. Las preguntas colocadas en el bloque relativo a los datos de opinión fueron construidas a partir de los objetivos del presente trabajo, a los cuales las preguntas de investigación pretenden dar respuesta.

En los dos momentos de esta segunda etapa fue utilizada una técnica de tratamiento de información – análisis de contenido, que es un proceso de identificación sistemático y objetivo de las características específicas de un mensaje (Ghiglione y Matalon, 2001) que, a través de la aplicación de la técnica de codificación, transforma y agrega en unidades, los datos recogidos, de modo a permitir la inferencia de conocimientos relativos a estos mensajes (Bardin, 2004). Teniendo en cuenta que las categorías constituyen elementos cruciales del código del analista y son compuestas por un término-llave indicador del significado central del concepto que el investigador quiere comprender, así como de otros indicadores que trazan el campo semántico del concepto (Vala, 2005), como estrategia de construcción del sistema de categorías, optamos por realizar una exploración de los textos producidos, bien sea por las entrevistas como por las preguntas abiertas, comparando las entrevistas entre si y los cuestionarios entre si con el objetivo de colocar en evidencia las propiedades que los mismos contenían, así como definiendo semejanzas y diferencias. Construimos así un sistema de categorías para las entrevistas y un sistema de categorías para las preguntas

abiertos que resultaron de “*interacción entre el cuadro teórico de partida (...) y los problemas concretos*” (Vala, 2005: 111) que pretendíamos analizar.

Habiendo utilizado la técnica de análisis de contenido, en lo que se refiere a las entrevistas realizadas a los profesores, construimos tres sistemas de análisis, con dimensiones, categorías y subcategorías: Concepciones sobre Escolaridad, Currículo y Gestión Curricular con las categorías Currículo Nacional (Objetivos; Diferencias entre Ciclos; Exámenes – Contenidos; Competencias; Igualdad de Conocimientos), Currículo Regional para la RAM (Uniformización de Contenidos; Currículos Adaptados; Complemento Curricular; Diferencias entre Ciclos), Modelo Curricular (Especificidad Curricular; Operacionalización; Diferencias entre Ciclos), Descentralización Curricular (Necesidad; Ejecutable; Estrategias; Autonomía Curricular), Proyecto Curricular (Elaboración – Obligatoriedad, Estrategias; Competencias – Formación Inicial, Estabilidad Profesional; Utilidad), Gestión de Contenidos (Flexibilidad Curricular; Adaptación del Currículo; Dificultades; Estrategias; Cumplimiento del Programa); Precepciones sobre Introducción de los Contenidos de Educación de Índole Regional en los Currículos Escolares de Educación Básica y Secundaria con la categoría Contenidos Regionales (Posicionamiento; Ciclos de Educación; Áreas Disciplinarias; Exámenes Nacionales – Diferenciación Regional; Evaluación Ponderada); Precepciones sobre Niveles de Educación y de Tomada de Decisión, y Contenidos de Índole Regional a Introducir con la categoría Definición de los Contenidos Regionales (Entidad Competente, Formación Científica, Igualdad de Formación).

Relativamente a los cuestionarios abiertos entregados a las instituciones, construimos tres sistemas de análisis con dimensiones, categorías y subcategorías: Precepciones sobre la Autonomía Curricular con la categoría Autonomía Curricular (Especificidades Regionales; Pertenencia Nacional; Limitaciones); Precepciones sobre el Modelo Curricular y Niveles de Decisión con la categoría Modelo Curricular (Operacionalización; Dificultades); Precepciones sobre la Descentralización Curricular con la categoría Descentralización Curricular (Ventajas; Desventajas; Adecuación Formativa; Formación Continua; Operacionalización; Implementación).

IV – PRESENTAÇÃO DE LOS RESULTADOS

La presentación de los resultados en la estadística descriptiva es realizada a través de la lectura de la frecuencia, promedio, moda y desvío-padrón. Presentamos todavía el valor *p* relativo al test de independencia del Qui-Cuadrado, aplicado al cruzamiento de cada una de las variables de caracterización (situación profesional, tiempo de servicio, nivel de educación, disciplina y departamento), con la posición de los profesores para cada cuestión, donde *ns* representa valores no significativos. Aquellas variables son las que presenta relaciones significativas y, como tal, de mayor pertinencia para el presente estudio; las restantes, como por ejemplo, el género, no se relevan significativas. Utilizamos para lectura de los promedios el siguiente criterio: 1 a 2.5 posición de discordancia; 2.6 a 4 posición de concordancia. En la interpretación de los valores de desvío padrón y para la evaluación del nivel de consenso de las respuestas dadas por los respondientes al cuestionario cerrado, utilizamos el mismo criterio utilizado por Pacheco (1995), Santos (2004) y Carvalho (2005), en investigaciones del mismo género: 0 a 0.40 alto consenso; 0.41 a 0.70 moderado/alto consenso; 0.71 a 1.00 moderado/bajo consenso; > 1.00 bajo consenso.

Escolaridad, Currículo y Gestión Curricular

En este bloque temático fueron colocadas las preguntas 1 a 17 abajo presentadas (Cuadro 3) con porcentaje y frecuencia, que nos permite entender las concepciones de los docentes sobre escolaridad, currículo y descentralización curricular y, específicamente, las características del currículo entendido por los docentes (las precepciones de los docentes sobre grados y modelos de descentralización curricular), así como la dimensión que estos atribuyen al trabajo de programación curricular a nivel de escuela.

Preguntas	DC	D	C	CC
1. El Sistema Educativo portugués debe comportar un Currículo (los planos curriculares, los programas y demás normativos escolares) que consubstancie la matriz base de los conocimientos y competencias esenciales a todo ciudadano.	0,1 % 2	2,2 % 38	54,3 % 952	43,4 % 761
2. El currículo nacional debe, apenas, fijar las metas generales y los temas de estudio, sin especificar los contenidos.	20,9% 366	50,8% 890	24% 421	4,3% 76
3. Los contenidos correspondientes a las metas generales y a los temas de estudio que constan en el currículo nacional deben estar especificados en un currículo regional para la RAM.	6,4% 112	23,3% 408	53,1% 931	17,2% 302
4. El modelo curricular en Portugal debe comportar tres niveles de decisión: nacional, regional autonómico y local (específico de cada escuela), con programas correspondientes a esos tres niveles.	8,5% 149	23,6% 413	51,9% 910	16% 281
5. La descentralización curricular en Portugal es necesaria y ejecutable, sustentada por Proyectos Curriculares de Escuela (planificación del proceso educación-aprendizaje elaborado por los grupos disciplinares y aprobado por el consejo pedagógico) hechos a partir de prácticas de programación y coordinación interdisciplinar a nivel de escuela.	3,8% 67	14,5% 254	64,2% 1125	17,5% 307
6. La descentralización curricular en Portugal es necesaria y ejecutable, sustentada por una autonomía curricular de las Regiones Autónomas.	4,4% 78	22,4% 392	56% 982	17,2% 301
7. Como profesor, participo activamente en las prácticas de programación y coordinación disciplinar e interdisciplinar de mi escuela.	0,5% 9	3,8% 67	61,2% 1072	34,5% 605
8. El Proyecto Educativo de Escuela debe explicitar las opciones educativas, ser original y definidor de la identidad de mi escuela.	0,1% 2	2,1% 36	49,5% 867	48,4% 848
9. Como profesor, considero que el Proyecto Curricular de Escuela y el Proyecto Educativo de Escuela son instrumentos de concretización curricular y de innovación.	0,6% 11	5,1% 89	61% 1069	33,3% 584
10. Como profesor, colaboré activamente en la construcción del Proyecto Curricular de Escuela.	6% 106	19,5% 342	57,4% 1007	17% 298
11. Como profesor, tengo la precepción que tengo las competencias que me permiten manejar el currículo para concretizarlo en el proyecto curricular de escuela.	0,6% 10	6,6% 115	67,6% 1185	25,3% 443
12. El Proyecto Curricular de mi escuela es movilizador y ha contribuido para transformar las prácticas curriculares de los profesores.	3,4% 60	20,3% 355	66,7% 1170	9,6% 168
13. Tengo la precepción que los profesores de los Consejos de las Secciones a las cuales hago parte, tienen las competencias para integrar y utilizar didácticamente las alteraciones del currículo.	1,3% 22	12,8% 225	70,6% 1237	15,3% 269
14. El alumno, al final de cada nivel o ciclo de escolaridad, debe dominar un conjunto de competencias básicas previamente determinado por el Ministerio de Educación.	0,5% 8	4,3% 75	50,1% 878	45,2% 792
15. En el currículo nacional solamente existe espacio para los contenidos ahí explicitados, lo que imposibilita la introducción de nuevos contenidos.	12% 210	41% 719	35,9% 630	11,1% 194
16. Como profesor, tengo el deber de cumplir en la íntegra el programa de la disciplina que alecciono.	6% 105	30,1% 528	43% 753	20,9% 367
17. En el currículo nacional no existe espacio, de hecho, para que las especificidades de cada Región se constituyan como contenido de educación..	6% 106	33,6% 589	47,6% 835	12,7% 223

Cuadro 3 – Valores de las respuestas al cuestionario

Introducción de Contenidos de Educación de Índole Regional en los Currículos Escolares de la Educación Básica y Secundaria

En este bloque temático fueron colocadas las preguntas 18 a 27 abajo presentadas (Cuadro 4) con porcentaje y frecuencia, que nos permite entender, las

concepciones que los docentes tienen sobre la gestión del currículo, específicamente en la posibilidad de introducción de contenidos de educación de índole regional.

Preguntas	DC	D	C	CC
18. La RAM tiene especificidades de naturaleza histórica, geográfica, biológica y cultural que deben constituir objeto de estudio en sus programas de educación.	0,7% 12	3,8% 66	55,3% 969	40,3% 706
19. Deben ser explicitados en los programas de educación de la RAM los contenidos regionales y el espacio donde los mismos se integran.	0,8% 14	7,5% 131	61,2% 1073	30,5% 535
20. Los exámenes nacionales deben prever espacio de hecho – contenidos y evaluación ponderada – para la evaluación de las componentes regionales de los programas.	4,8% 85	20,9% 367	56,6% 993	17,6% 308
21. La introducción de contenidos de naturaleza regional en los programas de educación en la RAM deberá acontecer en todos los ciclos de educación.	2,7% 47	15,9% 279	55,8% 978	25,6% 449
22. La introducción de contenidos de naturaleza regional en los programas de educación en la RAM deberá acontecer apenas en la educación básico.	24,6% 431	57,3% 1005	14,8% 259	3,3% 58
23. La introducción de contenidos de naturaleza regional en los programas de educación en la RAM deberá acontecer apenas en la educación secundaria.	32,5% 570	64,1% 1124	3,1% 54	0,3% 5
24. Deberá existir diferenciación regional para los exámenes nacionales en las disciplinas en que esté prevista la introducción de contenidos de naturaleza regional en los respectivos programas de educación.	11,4% 200	25,7% 450	50,1% 878	12,8% 225
25. La diferenciación regional para los exámenes nacionales en las disciplinas en que esté prevista la introducción de contenidos de naturaleza regional en los respectivos programas de educación, deberá acontecer en todos los ciclos de educación.	10,5% 184	27,6% 483	47,1% 825	14,9% 261
26. La diferenciación regional para los exámenes nacionales en las disciplinas en que esté prevista la introducción de contenidos de naturaleza regional en los respectivos programas de educación, deberá acontecer apenas en la educación básica.	23,4% 410	61% 1069	13,6% 238	2,1% 36
27. . La diferenciación regional para los exámenes nacionales en las disciplinas en que esté prevista la introducción de contenidos de naturaleza regional en los respectivos programas de educación, deberá acontecer apenas en la educación secundaria.	28,1% 493	66,5% 1166	4,7% 83	0,6% 11

Cuadro 4 – Valores de las respuestas al cuestionario

Niveles de Educación y de Tomada de Decisión, y Contenidos de Índole Regional a Introducir

En este bloque temático fueron colocadas las preguntas 28 a 36 abajo presentadas (Cuadro 5) con porcentaje y frecuencia, que nos permite entender las concepciones de los docentes sobre el modo como la introducción de los contenidos de índole regional debe ser hecha, así como de las necesidades de formación que esa alteración soporta.

Preguntas	DC	D	C	CC
28. Compete al Ministerio de Educación definir los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación en la RAM.	19,6% 344	55% 965	21,7% 381	3,6% 63
29. Compete a la Secretaría Regional de Educación definir los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación en la RAM.	2,9% 50	16,9% 297	58,1% 1018	22,1% 388
30. Compete a las escuelas, a través de su Proyecto Curricular de Escuela, definir los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación en la RAM.	7,5% 131	36,3% 637	45,8% 802	10,4% 183
31. Compete a las sociedades científicas donde las disciplinas se integran definir los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación en la RAM.	7,5% 131	38,8% 680	48,3% 847	5,4% 95
32. Los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación deben ser iguales para todas las escuelas de la RAM.	1,5% 26	14,7% 257	53,5% 937	30,4% 533
33. Como profesor, necesito de instrucciones para aleccionar los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación en la RAM.	3% 53	14,4% 253	61,4% 1077	21,1% 370
34. La formación científica específica para aleccionar los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación deberá ser asegurada por las escuelas, a través de su Proyecto de Formación.	3,1% 55	24,9% 436	55,8% 979	16,1% 283
35. La formación científica específica para aleccionar los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación deberá ser asegurada por la Secretaría Regional de Educación..	1,6% 28	11,9% 208	63,4% 1111	23,2% 406
36. La formación científica específica para aleccionar los contenidos de naturaleza regional a introducir en los programas de educación deberá ser asegurada en articulación entre la Secretaría Regional de Educación y las instituciones de educación superior.	3,5% 62	22,1% 387	53,4% 936	21% 368

Cuadro 5 – Valores de las respuestas al cuestionario

A través de la análisis de *clusters* procuramos observar el comportamiento de los individuos y de las variables estudiadas en la muestra delimitada, por la constitución de grupos característicos. Efectuamos la *cluster analysis* formando 4 grupos, en la

medida en que estos grupos nos podría ayudar a distinguir grandes líneas de fuerza en el comportamiento de los individuos de la muestra y de las variables en estudio. Estos grupos parecen presentar algunas características identificadoras propias e hicimos el análisis a través de las características que más individualizan a cada uno de los grupos. Los grupos formados presentan las frecuencias abajo discriminadas en la lista de frecuencias (Lista 1).

<i>Clusters</i>	Frecuencia	%
1	349	19.9
2	763	43.5
3	602	34.3
4	39	2.2
Total	1753	100

Lista 1 – Frecuencias de los *clusters*

Procedimos a la presentación de los datos obtenidos a través de las entrevistas y del cuestionario abierto, utilizando sistemas de análisis, lo hicimos presentando las opiniones de cada profesor entrevistado y de cada institución cuestionada y al final de la presentación de los sistemas de análisis presentamos las conclusiones parciales retiradas de la análisis de las entrevistas y de los cuestionarios.

V – CONCLUSIONES

De una forma global, podemos concluir que el currículo nacional es importante como garantizador de la matriz base de competencias comunes a todos los alumnos de la educación básica y secundaria de todo el territorio nacional, organizado para dar respuesta a las necesidades de formación de la comunidad a que se destina y, al mismo tiempo, para garantizar una base común de identidad cultural de la sociedad. Es una referencia a respetar en todo y cualquier proceso de descentralización curricular, siendo que esta deberá ser una simbiosis entre el currículo e las componentes de cariz regional, cuando existan. El currículo es visto como un instrumento de trabajo abierto y flexible, definidor de metas y objetivos generales, que deberá permitir la introducción en todos los ciclos de educación y en las disciplinas donde el conocimiento se encuadre, de contenidos adecuados a los diferentes contextos de educación existentes en el país, y que en el caso de la RAM, podrá consubstanciar un currículo regional complementar al

nacional, que permitiese al mismo tiempo, la introducción de componentes de cariz regional, y respectase una uniformización de los contenidos a nivel nacional, manteniéndose un currículo nacional único.

La descentralización curricular es necesaria y ejecutable, sustentada por una autonomía curricular de las regiones autónomas. Las ventajas serían el conocimiento profundado por parte de los alumnos de las especificidades históricas, culturales, biológicas y geográficas de la región, en el cual el actual currículo nacional único no permite y la intervención directa sobre problemas o necesidades especiales a nivel regional o local. Las desventajas son el potencial aprovechamiento político, con la politización de algunos contenidos, la excesiva regionalización o localización, en detrimento de un encuadramiento nacional. Aconteciendo una descentralización curricular, sería necesario acautelar una transición gradual de las alteraciones, con la formación de grupos de misión o por la implementación experimental de una escuela piloto, que permitiese hacer una monitorización y evaluación previa, de modo a garantizar una verdadera transferencia de poder, de responsabilidades y de competencias.

La hipótesis de las Regiones Autónomas actuaran autónomamente relativamente a la autonomía curricular y en términos de definición de currículo, sin tener en cuenta la pertenencia a un todo nacional, no es aceptada, una vez que el sentimiento de pertenencia a un todo mayor del que la realidad regional, que organice y dé sentido a la acción de educar, y que garantice a los alumnos la igualdad de conocimientos ante los exámenes nacionales y acceso a la educación superior, además de manutención de un nivel elevado de cohesión nacional, es un sentimiento fuertemente presente.

Relativamente a las limitaciones del estudio, estamos conscientes que auscultar las precepciones, aunque sea un proceso inevitable de utilización del cuestionamiento, choca siempre con la posibilidad de obtener respuestas de acuerdo con la precepción de las expectativas del investigador, aunque sea garantizada la confidencialidad de las respuestas. Sobre este aspecto, algunos intervinientes del panel de especialistas tejieron comentarios a este respecto. Otra limitación del estudio proviene de la utilización de la escala de 4 categorías (Discuerdo Completamente, Discuerdo, Concuerdo y Concuerdo

Completamente) que, para efectos métricos, son asumidas como una medida que no corresponde el mismo modo como valoración para todos los respondientes. Esta insuficiencia fue sentida y se procuró, en algunos casos, repetir la idea o la información procurada, aunque fuese especificada o operacionalizada de otra forma para, así, poder validar las respuestas dadas; pese a los procedimientos de validación del instrumento, esta cuestión permanece siempre como limitación. A pesar de los criterios utilizados en la selección de la muestra para las entrevistas a los docentes, hecha de acuerdo con la posición del grupo de referencia, existe siempre la posibilidad de las posiciones personales en ciertos temas que no corresponden al criterio de representatividad de los elementos seleccionados en comparación con las características del grupo, aunque tengamos utilizado la análisis discriminante para identificar el centro, siendo todavía de referir que, en algunos casos, los elementos seleccionados en primer lugar no pudieron ser identificados o no quisieron ser entrevistados, por lo que se procuró otro elemento característico.

A pesar de las limitaciones anteriormente referidas, es la primera vez que se sabe con consistencia lo que los profesores y las instituciones de la región piensan sobre la Descentralización Curricular y temáticas asociadas, qué representaciones tienen y qué alternativas y limitaciones apuntan, por lo que pensamos que este puede ser un estudio de partida, que auxilie en la definición de la planificación y de estrategias de implementación de esa innovación curricular, pudiendo la presente investigación tener continuidad con la definición de una propuesta, de un modelo de currículo regional, modelo este que sería construido y sometido a la apreciación del pueblo que lo abarca, utilizando una metodología de investigación idéntica el del presente estudio y posteriormente aplicado en escuelas, siendo que el acompañamiento de los procesos de innovación curricular que viniesen a acontecer, sería hecho como estudio de casos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

À escola compete assumir um papel de relevo social, pelos pressupostos educativos que lhe estão e são inerentes, o que faz com que a sua integração numa sociedade, caracterizada por um dinamismo permanente, leve a que os seus próprios fundamentos sejam questionados e redefinidos. É visível uma grande insatisfação com a escola de hoje, mesmo com um esforço de adaptação, procurando encontrar formas novas e estimulantes – papéis, conteúdos, estratégias e áreas curriculares que dêem resposta às novas solicitações, uma vez que as reformas da educação são pressionadas e condicionadas por mudanças sociais, políticas e económicas que se fazem sentir um pouco por todo o mundo, do oriente ao ocidente, no dealbar do século que há pouco findou.

Em Portugal, a partir dos anos 70 as transformações no Sistema Educativo têm sido frequentes e impregnadas por uma dinâmica reformadora, que implicou alterações das políticas educativas e o surgir de um novo discurso curricular, essencialmente no que concerne aos conceitos sobre flexibilidade, descentralização, autonomia e gestão curricular, estando estes conceitos “*ancorados na noção de currículo como projecto*” (Morgado, 2000: 167).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Dec.-Lei nº 48/86, de 14 de Outubro – no XI Governo Constitucional, é um marco “*de reformulação do poder de decisão na construção do currículo por parte das escolas e dos professores*” (Morgado, 2000: 168) e a existência de conteúdos flexíveis surge plasmado no art.º 47º, “*os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais*”, ainda que “*a estrutura curricular continua a obedecer a uma lógica nacional de uniformização*” (Pacheco, 2001: 158).

Uma das questões que com grande premência é actualmente colocada, embora não sendo nova na política educativa, é a de descentralização dos poderes do Estado – “*em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente*

controlo político-administrativo da escola configuram um «centralismo educativo»” (Pacheco, 2001: 169). A descentralização implica a deslocação do poder de decisão e competências do Estado central para níveis de decisão mais próximos das escolas, e implica “*a vontade de atribuir cada vez mais competências aos organismos não-centrais e às escolas em matéria de decisão*” (EURYDICE, 1998: 60).

Assistimos assim, segundo Roldão (1999), a um lento deslocamento dos centros de decisão. De uma administração normalizadora e reguladora, padecendo de uma centralidade omnipresente relativamente a toda e qualquer acção educativa passamos, por uma questão de necessidade de racionalizar o serviço educativo, para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada. Não é possível o Sistema Educativo continuar a ser gerido de modo uniforme, face à enorme diversidade e complexidade de situações e contextos, aos quais tem de dar resposta.

Ao caminhar para uma diferenciação e maior autonomia de decisão das escolas, é no campo curricular, ainda que com um âmbito restrito e limitado à gestão diária do processo ensino-aprendizagem, que se têm procurado formas de devolução dos poderes de decisão à escola com o propósito de encontrar formas mais adequadas e eficientes de dar respostas satisfatórias às questões para as quais os sistemas centralizados são impotentes.

Temos vindo a assistir à assunção de iniciativas por parte do Ministério da Educação – entidade com poder normalizador e regulador do Sistema Educativo – que reflectem a vontade de estimular novas práticas de gestão curricular por parte das escolas e dos diferentes actores nela envolvidos, no contexto da crescente autonomia das escolas e no quadro de uma flexibilidade – entendida no contexto de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras – que tenta encontrar respostas adequadas aos contextos reais e diários das escolas. É neste contexto que surge a Gestão Flexível do Currículo, contida no Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, consagrando uma nova organização curricular para o Ensino Básico a partir do ano lectivo de 2001/2002. Assim, “*Se ao nível da organização do currículo (planos curriculares e programas) a competência da escola é muito limitada, atendendo à estrutura curricular centralizante que caracteriza o modelo curricular português, já ao nível das*

competências da sua operacionalização apresenta-se bastante flexível pois existe, hoje em dia, um discurso escolar em que predomina a autonomia, a adaptação e a flexibilidade curricular” (Pacheco, 2001: 162).

Segundo Roldão (1999), as alterações em curso na área do currículo e na organização dos sistemas e das escolas implicam uma alteração na forma como professor e o currículo se relacionam, em que uma habitual relação de execução, com escassa construção ou decisão e níveis restritos de gestão, terá de ser substituída por uma competência de decidir e agir, em que o conhecimento científico e educativo é organizado e utilizado na situação concreta, enquadrado por balizas curriculares e linhas programáticas nacionais. Ou seja, o professor assume-se como construtor e gestor do currículo.

É neste contexto que o presente estudo se situa e tem como objectivo investigar e reflectir sobre as percepções que os docentes e as instituições relacionadas com o sistema educativo da Região Autónoma da Madeira (RAM), manifestam sobre o currículo nacional, a sua gestão e flexibilização nomeadamente nas suas diferentes condicionantes operacionais.

Assim, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

- No capítulo I – PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO, apresentamos a problemática e a sua relevância, os objectivos e as questões de partida que orientam este trabalho de investigação;

- No capítulo II – REVISÃO DA LITERATURA, fazemos a revisão da literatura referente à questão em estudo. Partimos da contextualização do tema, analisamos percurso descentralizador das políticas educativas ao longo do século XX, procedemos à definição dos conceitos de centralização e de descentralização, analisamos a situação do sistema educativo Português face á descentralização curricular e á flexibilidade curricular, assim como o papel do professor e da escola enquanto agentes de desenvolvimento curricular e por fim analisamos a autonomia política e administrativa da Região Autónoma da Madeira e a sua relação com o currículo nacional;

- No capítulo III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO, fundamentamos as opções metodológicas, descrevemos as características da população e a amostra, descrevemos os procedimentos e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos adoptados na análise dos dados.

- No capítulo IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do questionário e realização das entrevistas e apresentamos as conclusões parciais.

- No capítulo V – CONCLUSÕES, apresentamos e discutimos os resultados, as limitações e implicações do estudo.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

I. PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Objecto de estudo

1.1. Relevância do estudo

2. Objectivos do estudo

3. Questões de investigação

I – PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Pretendemos com este capítulo situar a problemática e a área na qual contextualizamos a presente investigação, bem como definir os objectivos e articular as questões das quais partimos e que nos orientarão em todo o percurso da pesquisa.

1. OBJECTO DE ESTUDO

Durante os últimos anos, os Sistemas Educativos do mundo ocidental em particular têm estado submetidos a um processo de “crise” que tem posto em causa muitos aspectos até então não questionados. Se algumas das causas desta crise têm origem no exterior do Sistema Educativo e se prendem com questões de ordem social, política e económica, no entanto originam mudanças no funcionamento do interior do Sistema Educativo, em particular, ao nível dos planos curriculares e programas, e no sistema de gestão das escolas.

As soluções adoptadas dependeram, em cada país, da maior ou menor incidência que algumas das causas indicadas tiveram na crise, na opinião pública, na agenda política relativa à descentralização e devolução dos poderes do Estado central, na maior ou menor visibilidade. Também esteve sempre presente a necessidade de definir com maior objectividade as responsabilidades que devem corresponder a cada um dos agentes que intervêm na educação – poderes públicos (centrais, regionais e locais), administração educativa, escolas, professores, alunos e sociedade. A partir daqui, para dar resposta aos novos problemas da educação, surgiram diferentes formas e estratégias, adequadas a cada país e respectivos contextos.

Portugal vivia na última metade da década de 90 uma situação particular entre os países da União Europeia, em que os indicadores nacionais e internacionais apontavam para níveis de educação e de formação da população inferiores aos restantes países. Este facto acarreta graves consequências económicas e sociais para o país e que, associado à centralização administrativa e à lenta burocracia, contribuiu para que as relações entre o Estado e os seus cidadãos sejam de desconfiança mútua, onde o exercício da cidadania esbarra muitas das vezes, na falta de exercício da sua prática e na ausência da aquisição

das competências que lhe estão inerentes. Estas dimensões das relações sociais condicionam de forma gravosa as estratégias de construção da escola democrática.

A história da educação do século XX demonstra, no que à descentralização dos sistemas educativos diz respeito, que os modelos de organização da educação são consequência e fruto de uma série de factores de ordem histórica e política – porque mais relevantes – que condicionam a organização da vida e da educação de um povo.

A tradição e o modo de organização política e administrativa são determinantes no modo como se organiza o sistema de educação. É pouco provável que num país como Portugal, com uma forte tradição de administração centralizada, surjam do nada formas de organização verdadeiramente descentralizadas, sem a inerente e necessária base política e social de apoio, qual terreno fértil e nutritivo, no suporte a este modelo de organização.

Segundo Puelles Benítez (1993), se tivermos como referência os países que optaram pelo caminho da descentralização, poderemos inferir que não existem modelos puros e uniformes de organizações centralizadas ou descentralizadas, existem sim diferentes tipos e graus de (des)centralização.

Para Viñao (1994), quando falamos de centralização ou de descentralização do sistema educativo, temos de ter presente que a forma de organização do poder constitui a pedra de toque da questão em apreço e que a noção de poder implica a noção de decisão e de instância a partir da qual se decide. O sistema educativo e a organização escolar são, de acordo com este autor o espaço no qual se tomam decisões constituindo, deste modo, espaços de poder e de tomada de decisão, o que implica serem espaços de conflito – são espaços de tomadas de decisão onde coexistem diferentes protagonistas, com interesses e intentos diversos, que inevitavelmente geram comportamentos e tendências próprias dos seres humanos inseridos em organizações com poder de decisão.

O carácter centralizado ou descentralizado de um sistema educativo não é consequência de uma decisão resultante de uma análise objectiva e racional das suas vantagens e inconvenientes, mas antes uma questão sobre a qual pesam dois factores, que parecem ser fundamentais e que já atrás fizemos referência: os factores históricos e

os factores político-administrativos relativos à organização do Estado. A UNESCO alerta para a necessidade de descentralizar os sistemas educativos no sentido de os dotar de eficiência, inovação e criatividade operacionais (Gairín, 2005). Seguindo caminhos diversos, tão diversos quanto os países, este alerta inevitavelmente embateu em “*tradições centralistas e uniformizadoras*”, elas próprias resistentes a esta redistribuição de poder.

A educação é um bem fundamental que deve ser partilhado com equidade, entendida em estreita associação com o princípio de justiça social e com eficácia, ligada à liberdade de escolha e de eleição. O repto que se coloca é o de estabelecer mecanismos e estratégias que tornem a descentralização possível – mecanismos e estratégias essas que passam pelo apoio e desenvolvimento de “*iniciativas contextualizadas e criativas que pela sua proximidade podem dar uma resposta mais adequada que aquelas que até este momento o Estado tem dado.*” (Gairín, 2005: 8).

O Estado deve servir para apoiar o desenvolvimento das capacidades das escolas para decidirem por si mesmas e actuarem de acordo com as suas decisões, estimulando a autonomia institucional, para que a comunidade educativa e a comunidade em geral se envolvam no processo educativo que, na realidade, lhes pertence. Não sendo esta autonomia institucional só por si, garante de um sistema educativo adequado aos fins a que se destina, as medidas que devem acompanhar a prática desta autonomia, podem sê-lo.

Segundo Roldão (2000), as intenções de transformação que atravessaram os sistemas educativos nos anos 90, centraram-se com grande visibilidade nas questões relacionadas com o currículo. Em Portugal, na segunda metade da década de 90, procuraram-se novos caminhos para os currículos do ensino básico e secundário, onde o projecto de maior impacto é a “Gestão Flexível do Currículo”. Os currículos não podiam só dizer respeito ao poder central e não se esgotavam nos programas nacionais e nas disciplinas existentes – “*as disciplinas conseguiram criar uma interdependência entre o acto de instruir e o currículo, a tal ponto que se cristalizou a noção de que um bom ensino é seguramente um ensino disciplinar.*” (Morgado e Paraskeva, 2000: 58). As regiões, comunidades, escolas e professores evidenciavam necessidade de espaço

para gerir o currículo e para integrar aprendizagens importantes que não cabiam necessariamente nos programas nacionais e nas disciplinas existentes, mas em novos espaços a encontrar pelos mais directos intervenientes e utentes do sistema educativo.

Queiramos ou não, a uniformidade curricular, por definição insensível à diferenciação, podia ser eficaz na resposta que dava aos públicos restritos e homogéneos do passado, podia servir um poder centralizado, porque menos complexo de fiscalizar, mas coloca à escola actual um problema que ultrapassa o seu âmbito de decisão: projectada como transmissora da homogeneidade, como lidar, como dar resposta a uma sociedade assumidamente cada vez mais heterogénea e necessariamente mais inclusiva? Goodson (cit. in Morgado e Paraskeva, 2000: 57) refere que *“a implementação do currículo comum, faz com que os alunos lidem com a verdade, não lhes criando espaço para outras opções, estas sim, com condições de lhes dar acesso a uma outra verdade que fica muito além da cultura e da história.”*

A centralização educacional refere-se ao modelo de organização dos sistemas educativos, em que *“as actividades fundamentais e as normas que as regem são responsabilidade do Estado-Nação enquanto poder constituído e enquanto aparelho administrativo.”* (Garrido, 2005: 33). Constitui um modelo de organização, predominante na maioria dos países de todo o mundo, independentemente de factores como: localização geográfica, organização política e social ou desenvolvimento económico.

Segundo Puelles Benítez (1993), estes países são caracterizados por terem um Estado unitário fortemente centralizado, com a organização dos poderes definida na Constituição, onde apenas é prevista a flexibilidade da política territorial. Com este tipo de estruturas constitucionais fortemente centralizadas, é muito difícil que haja organizações descentralizadas de educação. De acordo com o autor citado, não podemos falar da existência de modelos puros de centralização – desde o ponto de vista da educação – mas sim de organizações centralizadas de educação com *“absoluto rigor”* e de outras que, sendo centralizadas, apresentam *“certas tendências para a descentralização”*. Independentemente das nuances que se apresentem, todos estes

modelos caracterizam-se pela “*falta de distribuição territorial do poder político*” que, no caso presente, significa falta de distribuição de “*competências educativas*”.

Nestes modelos, o poder de decisão encontra-se localizado no Ministério da Educação ou entidade similar que, integrado num governo central, é o responsável máximo pela organização e decisão de todo o sistema educativo. A execução das decisões pertence à esfera de responsabilidade executória dos órgãos locais das diferentes regiões, devidamente supervisionados pelos serviços de inspecção, que assumem o papel de garante da correcta aplicação das decisões centrais.

Dentro dos países com sistemas basicamente centralizados de educação, de acordo com Garcia (2005), encontram-se a França, Itália, Portugal, Grécia, China, países árabes, países do Leste europeu e todos os outros novos estados que obtiveram a independência no século XX. A passagem de um modelo centralizado para descentralizado implica, necessariamente, alterações profundas da “*orientação centralizadora da constituição*”, mesmo que essa orientação deixe espaço, para uma “*politica legislativa de maior ou menor centralização*” (Puelles Benítez 1993).

A descentralização é “*entendida como a transferência de competências e responsabilidades.*” (Gairín, 2005: 14), e pode assumir de acordo com Hanson (1997a: 5). as seguintes formas: “*A desconcentração geralmente transfere as tarefas e o trabalho, mas não a autoridade, (...) a delegação transfere a autoridade para a tomada de decisões das unidades hierárquicas superiores ás inferiores (...) esta autoridade pode ser retirada, pelo poder discricionário da unidade que delega. O trespasse transfere a autoridade a uma unidade que pode actuar de forma independente ou (...) sem pedir autorização prévia. A privatização é uma forma de trespasse (...) a responsabilidade e os recursos são transferidos desde instituições do sector público para instituições do sector privado.*”. Ainda de acordo com este autor, “*o trespasse de autoridade tem maior probabilidade de êxito a longo prazo do que a delegação de autoridade, porque dá continuidade ao processo de mudança.*”

A descentralização educacional, para Hanson (1997a), é uma forma de melhorar os serviços administrativos, aumentar a qualidade da educação, maior democratização através da distribuição do poder, contribuir para o aumento do ritmo do

desenvolvimento nacional, maior controlo local através da desregulação, redistribuição da responsabilidade financeira, educação baseada no mercado e neutralização dos centros de poder que competem entre si.

Levada às suas últimas consequências, diz Viñao (1994), a descentralização abre todo um processo de redistribuição do poder que, nos sistemas educativos conduz, desde um centro nacional às regiões, províncias, comarcas ou distritos, municípios e escolas, não se suspendendo nem concluindo em nenhum dos níveis referidos. Em cada um destes níveis é colocada, a questão da participação colegial nos processos de tomada de decisão, sobre tudo dos professores, pais, alunos e administradores, mas também dos representantes políticos desses níveis, assim como os do mundo empresarial, e associativo.

Enquanto opção ideológica, de acordo com Viñao (1994), a descentralização exige a participação e vice-versa, a participação sem descentralização não é viável a longo prazo. A descentralização exige meios e recursos, operacionalizados pela autonomia financeira e administrativa, caso contrário converte-se numa estratégia para desviar as tensões do centro de decisão, transferindo os conflitos para um primeiro escalão burocrático, sem capacidade para resolver problemas, que se originam e solucionam fora dos seus espaços de decisão e resolução.

Na maior parte das vezes, a descentralização necessita ser “escoltada” por medidas complementares, no sentido de prevenir o não aumento das desigualdades reais, bem como evitar os particularismos e pressões do meio ao qual se dirige (como por exemplo, o caciquismo ou os interesses privados e locais). Mesmo não estando isenta de riscos, a opção descentralizadora parece estar ideologicamente mais justificada do ponto de vista de uma posição democrática. Finalmente, apesar da possibilidade existente (embora evitável), de originar práticas e usos incorrectos – idênticos aos das opções centralizadoras – no centralismo tais práticas comungam da sua génese, logo são-lhe inerentes e necessárias.

Ao analisar a arquitectura do sistema escolar português, Lemos Pires (2000: 45), refere-se-lhe como “*A gestão cinzenta e os centralismos escondidos*” afirmando, a propósito da regulamentação por parte do Ministério da Educação, que esta condiciona

e restringe a autonomia fundamental das escolas, “*pelo apertar de teia das «circulares»*”, sendo esta também uma forma de as desresponsabilizar no contrato social estabelecido.

O sistema educativo português, é um sistema tipicamente centralizado até aos anos 90, “*cuja estrutura, governo e funcionamento estão basicamente nas mãos do poder político e dos órgãos supremos da administração central*” (Garcia, 2005: 40), sendo caracterizado por uma forte centralização curricular, que abrange os planos de estudos, bem como os programas das disciplinas e respectiva explicitação de conteúdos e metodologias de ensino. Assim, qualquer reflexão sobre o sistema educativo em Portugal deverá ser sempre contextualizada por referência a um “*país tão marcado pelo centralismo burocrático, apesar da existência de ventos de descentralização*” (Pacheco, 2003: 1).

O currículo é um espaço onde se confrontam interesses e poderes sociais, políticos económicos e culturais e a(s) força(s) que o controla assume(m) o poder de definir em sede própria, o tipo de educação que se quer para a nação, sendo que “*a fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos «puros» de conhecimento*” (Tadeu da Silva *cit. in* Morgado e Paraskeva, 2000: 53). Esta(s) força(s) – apenas submetida(s) às balizas de poder que a Constituição prevê – em países com sistemas democráticos de governação, tem o poder de definir no Parlamento a Educação que se pretende para os seus cidadãos, através da aprovação da lei de bases que tem como objectivo regulamentar o sistema educativo, sendo que todas as acções posteriores daqui decorrem, como sejam os diferentes níveis de intervenção do Estado – igualmente definido na Constituição – das escolas e dos professores.

Em Portugal até aos anos 70, o currículo era um somatório das disciplinas prescritas pelo plano de estudos, disciplinas que “*eram trabalhadas individualmente, desde a sua concepção à sua concretização nas escolas*” (Freitas, 2000: 47). Esta é, de acordo com o autor atrás citado, uma década muito importante para a educação do país, pois “*inicia-se o estudo do currículo*”, as universidades assumem a formação de professores e o sistema educativo é reformulado pelo Ministério da Educação. A linha

de orientação seguida nesta reformulação “*ia muito ao encontro das perspectivas behavioristas, com incidência nos objectivos comportamentais.*” (Freitas, 2000: 48).

Nos anos 70 surge uma reforma importante, não tanto pelas mudanças imediatas que provocou, mas mais pela agenda que colocou. Conhecida por Reforma Veiga Simão os seus alicerces são: a) o Projecto do Sistema Escolar, apresentado à discussão pública pelo próprio ministro da Educação em 6 de Janeiro de 1971; e b) a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, instituída pelo Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro.

O Projecto do Sistema Escolar, apresentado ao país pelo ministro através da televisão, traça os fundamentos das grandes mudanças na política educativa que o Governo deseja introduzir (Franco, 2003). Do jorrar de inovações anunciadas, retemos algumas com maior impacto no âmbito do currículo: a) criação da educação pré-escolar oficial; b) abaixamento da idade de ingresso obrigatório na escola primária para os 6 anos; c) aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; d) institucionalização de escolas normais superiores, para habilitação de docentes do 1º ciclo do ensino secundário; e) novo modelo de formação de professores nas universidades novas; f) fundação do Instituto Nacional de Pedagogia (mais tarde, de facto, Instituto de Inovação Educacional).

Com a revolução do 25 de Abril de 1974 há, necessariamente, grandes mudanças curriculares, correspondendo a um momento político especial, de rompimento com um regime autocrático e numa transição nem sempre pacífica para uma democracia de representação parlamentar. O novo regime orienta-se por princípios, valores e expectativas que são transportadas para o Sistema Educativo, para a Escola e para a escolaridade. Novas disciplinas, novas designações, novos programas e novos conceitos são conquistas que aparecem no campo curricular.

Este curto período de poucos anos (desde 1973, portanto ainda antes de 25 de Abril de 1974, passando pelos anos de 1974 e 1975), foi fértil em reformas curriculares, a maior parte delas volátil, fruto do clima revolucionário, de lutas políticas e de governos de curta duração. Tal como na passagem da Monarquia para a República em 1910, os tempos de transição de regime são períodos de grande ardor legislativo em

matéria de Educação e de reformas curriculares de corte com o passado e na tentativa de formar o novo cidadão.

No final da década de 80, é feita a reforma do sistema educativo – Reforma Curricular – que progressivamente vai sendo consolidada na década seguinte. Esta reforma parte de uma proposta elaborada por um grupo de trabalho composto por personalidades de relevo na educação do país (Freitas, 2000). Nessa proposta introduzem-se conceitos pertinentes como “*centro educativo*”, “*território educativo*”, “*professor tutor*” e abre-se espaço para a introdução de saberes que, não cabendo na lógica das disciplinas tradicionais, a escola tem de se responsabilizar pela sua introdução (por ex., o Ensino Acompanhado). Assim, “*com este discurso quase «oficial»*” o conceito de currículo que a escola portuguesa consagra é abalado: “*um currículo igual para todos os alunos, sem ter em consideração as diferenças individuais*” (Freitas, 2000: 48). Mas, esta proposta não é integralmente adoptada pela reforma e conceitos que poderiam ser o germe descentralizador do sistema, pereceram antes de nascer.

A propósito da descentralização que não aconteceu e referindo-se ao ensino básico, Lemos Pires (2000: 92, 92) considera-o uma peça central do sistema educativo que no entanto estabelece uma “*relação subordinada e executória*” com o poder central, relação que não sofreu alteração com as desconcentrações intermédias que têm vindo a ser postas em prática, devido à “*inconformidade habitual dos poderes centrais em cederem e repartirem tais poderes*” por um lado e por outro, pelo “*temor que sempre assusta a quem desafiar o exercício da autonomia, pela responsabilidade que ela implica e a luta permanente que é preciso sustentar para o exercício autónómico.*”

Também com a revolução do 25 de Abril de 1974, criaram-se novos tempos políticos em Portugal, que permitiram que o processo das Autonomias das Regiões Insulares dos Açores e da Madeira começasse timidamente a caminhar e a organizar-se, culminando com a publicação da Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976 pela Assembleia Constituinte. A partir de então a construção do processo autónómico, da Região Autónoma da Madeira tem sido fértil, permanente e por vezes conflitual, porque também coarctado pelas regras de um Estado pequeno mas

centralizador e, como tal, pouco dado a repartir poderes, e muito menos dado ainda, a reconhecer as competências que lhe pertencem na assunção da justa medida do seu papel de regulador e garante da equidade de oportunidades e poder de decisão para todo o território e população, e as que o não são, porque extravasam essas competências, confundindo-se com centralismo arcaico.

Assim, ao longo das últimas três décadas e no que ao Sistema de Educativo diz respeito, assistimos a um progressivo deslocar do poder de decidir e de legislar, do Estado para os órgãos de governo próprios da RAM, em matéria de foro administrativo: calendário escolar, concurso de pessoal docente, de pessoal auxiliar e administrativo, organização e funcionamento da rede escolar, gestão e administração das escolas, sendo que as matérias de natureza pedagógica, como sejam a avaliação, a organização da escolaridade e o currículo – na dimensão de programas e conteúdos, mantiveram-se até ao presente na esfera de decisão do Ministério da Educação.

Se é certo que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 47^a diz que, “*Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais*”, no entanto, a RAM, não utilizou a Constituição da República nem as competências que lhe são atribuídas pelo seu Estatuto Político-Administrativo e não desenvolveu as sinergias necessárias – com professores, escolas, associações científicas, sindicatos, especialistas da área curricular, partidos políticos, capazes de pensar e criar a instrumentação legal regional, que operacionalize um currículo regional ou uma descentralização curricular, bem como medidas de acompanhamento e de *follow-up*.

1.1. Relevância do Estudo

É (também) através da investigação educativa que se reflecte e problematiza o ensino e que o debate em torno desta questão é estimulado, dando origem a ideias inovadoras, sendo que o presente estudo se enquadra no domínio da investigação educativa sobre o “currículo percebido”, uma das dimensões do currículo segundo Goodlad (1979).

As questões do currículo são problemas políticos na medida em que as opções curriculares, como vimos, reflectem decisões administrativas de governação, de gestão das gentes, do território e dos recursos a atribuir, determinam prioridades de conteúdos, de abordagens, de autores e de bibliografia de referência, influenciam o conteúdo da formação no ensino superior e, ainda, influenciam a vida de todos os cidadãos abrangidos pela escolaridade, assim como dos seus docentes, pelo menos durante o período da sua vigência. Assim, conhecer o pensamento de quem aplica o currículo é uma referência obrigatória para quem pensa ou gere a educação.

O interesse pelo tema em apreço, prende-se com a nossa atitude perguntadora, num mundo em incessante construção de “amanhãs que cantam” e que são objecto da nossa actividade profissional – a docência, bem como com o facto de perspectivarmos o ensino como uma área de intervenção humana que, no século XXI, já só pode ter significado se fomentadora do Humanismo, factor de saber e conhecimento, operacionalizada na base de pressupostos de democraticidade, partilha de poder e responsabilidade e, sobretudo, de querer ser e querer fazer. Assim entendemos os processos de descentralização e flexibilidade curricular, como faces da mesma moeda.

O tema da descentralização curricular, enfatiza-se no nosso país e mais especificamente no local onde se realiza a presente investigação – a Região Autónoma da Madeira, território insular com estatuto de autonomia próprio – num contexto educativo de centralização do currículo, facto já anteriormente referido. Há necessidade de urgentemente adaptar o sistema educativo às realidades e diversidades sociais e territoriais.

Não podemos deixar de considerar as directivas da União Europeia, apontando no sentido dos sistemas de ensino serem capazes de abordar com urgência a descentralização da educação como objectivo prioritário, para se poderem adaptar às necessidades sociais, cada vez mais complexas e em constante mudança, uma vez que um dos benefícios educativos mais importantes que a descentralização pressupõe é a proximidade e participação no processo educativo de todos os serviços e agentes de uma dada comunidade, uma comunidade que sinta como sua a escola, a par dos outros

serviços públicos. A proximidade garante a adaptação às mudanças e uma maior capacidade de resposta.

Sendo a descentralização necessária e possível, quase que nos atreveríamos a tratá-la como um facto inevitável nas novas mudanças que o sistema educativo vai ter de sofrer, porque necessitamos de um sistema educativo mais flexível, ágil e ligado ao contexto. Um sistema demasiado centralizado, burocratizado e rígido é não só incapaz de entender as novas diversidades numa sociedade globalizada, como incompatível com o processo democrático uma vez que os actores do processo educativo querem ser consultados e envolvidos no “fazer das decisões”, pelas quais são responsabilizados na sua actividade diária.

Temos consciência da expectativa constante em relação à possível alteração da Lei de Bases da Educação, nomeadamente no que concerne a uma descentralização efectiva do currículo, dos debates sobre a configuração do sistema educativo, muitas vezes desfasados do questionamento que surge nas escolas, compreensivelmente mais preocupadas no como é a lei adequada às suas realidades, num período marcado por mudanças profundas em que é exigido aos professores uma atitude investigadora.

Deste modo, este trabalho surge como um desafio de exploração e compreensão do pensamento e da acção dos professores e das demais instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação, no respeitante a estas problemáticas, sendo para nós certo que do contributo de todos eles depende, em grande medida, o sucesso ou insucesso das mudanças e das inovações em educação.

Acreditamos ser possível a transformação do actual ‘monstro burocrático’, que é o sistema educativo português, num sistema verdadeiramente descentralizado em que exista qualidade, equidade, conhecimento e respeito pela diversidade, igualdade de oportunidades e fomento da coesão social, independentemente do espaço territorial em que os alunos se encontrem.

Assim, e por tudo o que foi anteriormente exposto, consideramos que esta é uma oportunidade de concretizar um estudo sistematizado, inserido no âmbito dos estudos curriculares, nomeadamente no campo das medidas de descentralização curricular – escolhemos arrolar e interpretar a opinião dos profissionais das instituições

comprometidas com a acção directa no campo da educação, sobre esta temática – num tempo educativo de “aparentes ventos descentralizadores”, o que exige profunda reflexão sobre o objecto.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Os fundamentos da Descentralização Curricular ultrapassam a simples alteração das regras de funcionamento do currículo, pois têm como objectivo incrementar a eficiência no uso dos recursos colocados ao serviço das escolas e dos professores, otimizar a eficácia na administração, direcção e governação da educação através da melhoria da qualidade e, aumentar a eficiência da resposta educativa face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas das sociedades, nomeadamente no que respeita à diversidade sócio-cultural dos públicos e à contextualização da educação e do currículo de modo a dar resposta às necessidades locais de cada contexto educativo.

Este acreditar no aumento de eficácia na administração, direcção e governo da educação dá-se pela proximidade e referenciação das decisões, ao conceder maior autonomia ao governo das escolas, consideradas como unidades fundamentais básicas do sistema, e na referenciação regional ou municipal, munindo estas entidades de maiores poderes de intervenção sobre o sistema educativo. Assim, a descentralização curricular é claramente um mecanismo dentro do sistema de ideias de maior eficácia educacional.

No entanto, qualquer reforma ou inovação educacional tem de ser alicerçada em bases sólidas. E conhecer os processos de pensamento dos professores é um pressuposto essencial, não só para os fins da reforma, mas também para as bases estratégicas da mudança e para os procedimentos utilizados. Tal como em outros campos, as intenções iniciais podem ser totalmente desvirtuadas ou incompreendidas se os processos carecerem de fundamentação teórica, a qual deve ser publicamente explicitada, assumida como importante para o sistema de ensino e acompanhada de estratégias de mudança de comportamentos do corpo docente. Ora isto só é possível se, num primeiro

momento, conhecermos as suas representações e percepções sobre os processos educativos.

É objectivo do presente estudo conhecer as concepções que os docentes do ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira têm sobre as questões relacionadas com a descentralização curricular, bem como conhecer as opiniões sobre o tema a partir das instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação como sejam: associações de profissionais da educação; associações científicas; administração regional; sindicatos de professores; representantes de partidos políticos com assento na assembleia legislativa regional; Conselho Regional de Educação e Universidade da Madeira.

Assim o presente trabalho assenta nos objectivos seguintes:

- Conhecer as concepções dos docentes da RAM sobre escolaridade, currículo e descentralização curricular;
- Identificar as percepções dos docentes da RAM sobre os graus e modelos relativos às opções de descentralização curricular na RAM;
- Conhecer as percepções e opiniões das instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação sobre a descentralização curricular;

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As questões em seguida enunciadas pretendem reflectir sobre o conhecimento manifestado e a opinião dos docentes e das instituições relacionadas com o sistema educativo acerca da Descentralização Curricular e dos temas a ela associados. Pretendem ainda estas questões, reflectir sobre as percepções que os docentes e as instituições manifestam sobre o currículo e a sua descentralização, nomeadamente nas suas diferentes condicionantes operacionais.

Assim, queremos saber o seguinte:

1. Quais as características do currículo percebido pelos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário da RAM?

Queremos saber que leitura os docentes fazem do currículo – se o consideram como um conjunto de normas superiormente determinadas a ser cumpridas de modo uniforme no todo nacional, bem como saber do conhecimento que os docentes possuem sobre o contexto legal que regulamenta a implementação do currículo, sobre os quais se desenvolve a sua prática profissional e em que medida esses contextos são geradores de novas práticas de ensino.

2. Qual a percepção das instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre o currículo?

Queremos saber que leitura as instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação fazem sobre o currículo no sistema de ensino português.

3. Qual a percepção dos docentes do Ensino Básico e Secundário da RAM e das demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre a descentralização curricular?

Queremos saber que leitura os docentes e as instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação fazem da descentralização curricular no sistema de ensino português e na RAM mais especificamente.

4. Qual a dimensão que os docentes do Ensino Básico e Secundário da RAM atribuem ao trabalho de programação curricular ao nível de escola?

Queremos saber se os docentes consideram o professor um mero executor curricular, ou se o consideram como um construtor de currículo, reconhecendo assim o currículo nacional numa perspectiva de projecto, com espaço para a construção curricular de escola e de índole regional.

5. Qual a percepção dos docentes e das demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre a existência de conteúdos de índole regional a introduzir no currículo do ensino básico?

Queremos saber se há áreas do conhecimento nas quais os docentes e as demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação identificam especificidades regionais passíveis de contribuir para o enriquecimento do currículo.

6. Quais os critérios que devem presidir a essa operação e quem deve decidir?

Queremos saber em que níveis de ensino, os conteúdos de índole regional devem ser introduzidos, bem como a que nível de decisão os professores e as demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação reconhecem competência para o fazer – a nível central, regional ou local.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

II. REVISÃO DA LITERATURA

1. Educação e Sistema Educativo

2. Currículo

3. Políticas educativas centralizadas, descentralizadas e regionalizadas

3.1. Portugal – flexibilidade curricular e descentralização curricular

4. O professor e a escola como agentes de desenvolvimento curricular

5. Autonomia Política e Administrativa da Região Autónoma da Madeira e Currículo Nacional

II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Educação e Sistema Educativo

“A educação é sempre um tema de permanente actualidade. É-o porque trata e diz respeito a pessoas e porque é considerado como um dos serviços básicos constitutivos de uma sociedade. Através dela procura-se combinar adequadamente o desenvolvimento das capacidades pessoais com as exigências de socialização colocadas por uma determinada sociedade.

Fazer um ensino eficiente quanto aos fins descritos também pode ser uma inquietação constante. Assim, permanentemente os objectivos educativos são repensados, as metodologias de intervenção são revistas, os resultados são analisados e as formas que se hão-de adoptar na sua organização e gestão, são debatidas.”

Gairín (2005: 13)

Na era da “não permanência” e da rapidez da mudança, que fazem do nosso tempo um tempo de descontinuidade, distante do equilíbrio e no epicentro da incerteza, a educação encontra-se num conflito sem precedentes, porque ao mesmo tempo que espelha e enferma das contradições que atravessam a sociedade, é pressuposto que seja caminho de construção de um mundo melhor, através de uma sociedade futura mais justa, ainda que seja, segundo Zabalza (2004), um espaço de reflexão, análise e confrontação, reconhecido pelas forças políticas, movimentos sociais, instituições e cidadãos como um poder e como uma capacidade de influência, que convém controlar e adequar às concepções que cada uma destas “instituições” possui e sobre qual deverá ser projectada a orientação ou função social da educação.

Segundo Carneiro (2003), sustentar uma sociedade pluralista que responda com sabedoria à pressão das tendências e dos factos sociais não é tarefa fácil, uma vez que o desafio pressupõe sentido de maturidade, discernimento e capacidade de consciência da justa medida das coisas, sendo este um conjunto de atributos que só a educação pode fornecer, como acção promotora e instauradora de valores, de busca constante de discernimento, porque educar é libertar do preconceito ao abrir o espírito e a mente ao diálogo de culturas e de povos.

Ainda de acordo com o autor acima citado, precisamos no século XXI de reinventar uma nova Paideia, sinónimo, a um tempo de Educação e Cultura que, para existir precisa de compromisso, quer de cada indivíduo consigo próprio e com um projecto de vida, no sentido de se tornar inteiramente pessoa, quer com os seus grupos sociais de pertença e com a sociedade como um todo, para se tornar cidadão de corpo inteiro, na realização de deveres e de direitos de participação aos quais uma consciência cívica bem formada, não pode renunciar.

Os sistemas educativos estão inseridos em contextos dinâmicos, complexos e em permanente transformação, obrigando a que o conceito de aprendizagens fundamentais, seja repensado no sentido de dotar os indivíduos de conhecimentos, capacidades e competências actantes e “auto actualizáveis”, factores determinantes para que a integração de cada indivíduo se realize por inteiro. A constante progressão que tem acontecido no mundo da ciência e da tecnologia, impõe-se e exige transformações sociais, implicando que os sujeitos, não só tenham a capacidade inesgotável de adquirir conhecimento, como também de o utilizar de modo criativo e crítico na resolução dos novos problemas de complexidade também eles crescentes.

É através da aprendizagem da cultura que o homem vai construindo a sua própria personalidade, bem como as formas de se integrar num grupo e na sociedade. É através da educação que se procura atingir um determinado processo de socialização, realizando-se este através da aquisição de bens culturais, de valores e de formas de comportamento que constituem os padrões de comportamento que variam em função da sociedade a que se destinam – *“Toda a organização do ensino se fundamenta numa concepção filosófica do destino do Homem. Assim foi sempre, e continuará a ser, em todo o tempo e em todo o lugar. A escolha das disciplinas que deverão ser ensinadas, os assuntos que nelas deverão ser tratados, a orientação que deverá ser dada na respectiva comunicação escolar, tudo assenta numa determinada concepção de vida, tanto individual como social. Na Escola, toda a informação transmitida ao aluno durante o acto de ensinar, visa uma formação mental que pretende modelar o indivíduo para a sociedade que se deseja conservar ou instaurar. A diferença de fundo que distingue entre si as diversas épocas da História da Pedagogia reside no tipo de Homem que a Escola pretende criar.”* (Carvalho, 1986: 64).

Constituindo-se a Educação como um processo essencialmente ético e político (Apple, 2001), educar poderá ser um processo de promoção do desenvolvimento do indivíduo nas suas dimensões cognitiva, emocional, espiritual, física, social e relacional, em que através de um acto de influência, grupos específicos na sociedade determinam o conhecimento a ser transmitido de geração em geração. É através da educação que se consolida as ideias de progresso como fenómeno ascendente na História, de confiança no indivíduo e na sua capacidade de construir um mundo melhor para si e para as gerações vindouras: *“A fé na educação nutre-se na crença de que esta pode melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre seres humanos, a diminuição da agressividade, o desenvolvimento económico, o domínio da fatalidade e da natureza hostil (...) Essa relação entre a educação e o progresso humano, tal como tem vindo a ser entendida pela cultura ocidental, plasma-se nas representações sociais acerca do valor que tem a escolarização universal e pode ser apreciada numa pluralidade de manifestações”* (Gimeno 2000: 18).

A escola, por delegação da sociedade, é a instituição a quem compete desempenhar o papel de construtor, a quem compete fazer com que os alunos aprendam e aprendam determinada cultura socialmente significativa através de uma prática e à luz da mobilização crítica de um conjunto de teorias, uma vez que é aqui *“que se concentra o essencial do que queremos transmitir, do corpo de saberes e da praxis que desejamos serem os nossos através das gerações vindouras. É, por isso, o local privilegiado para fomentar uma cultura de conhecimento e de capacidade crítica sobre os aspectos mais marcantes da(s) nossa(s) cultura(s)”* (Pinto 2002: 5).

De acordo com Paraskeva (2001), através da sociedade política, o Estado delimita um quadro estrutural de condução do processo educacional, como garante de factores considerados pertinentes, definindo assim uma determinada política educativa que se constitui, a um mesmo tempo, como texto e acção, palavras e desejos, produto nunca acabado de um processo de negociação permanente entre forças económicas e políticas e os grupos sociais em presença. Assim, um *“projecto educativo pode ser sempre outra coisa, pode adquirir outros significados, pode incorporar outros sentidos, é possível fazer outras perguntas, definir outros problemas de outra forma”* (Rocha, 2005: 2), competindo à política educativa estipular objectivos, prioridades e percursos,

de acordo com os valores morais, políticos e sociais, estruturados numa filosofia de acção que determinará e condicionará os fins esperados pela acção da escola sobre os indivíduos.

“A génese, configuração e consolidação dos sistemas educativos (...) foi uma das transformações mais relevantes experimentadas no mundo da educação durante os dois últimos séculos (...) é um fenómeno mundial (...) de longa duração cujos primeiros vislumbres são já observáveis em alguns países (...) nos finais do século XVIII” (Viñao, 2002: 15), desenvolvendo-se posteriormente no século seguinte em consequência da acção coerente, decidida e metódica do Estado.

De acordo com Lemos Pires (2000: 71), *“A ideia e a existência de um sistema nacional de educação são recentes na nossa história contemporânea. A concepção sistémica (...) da educação escolar, é um produto do Estado (...) começa em Portugal com o Marquês de Pombal em 1772”*, como consequência da expulsão da Companhia de Jesus, e uma vez que o ensino estivera de forma ininterrupta sob a responsabilidade dos jesuítas, nos últimos duzentos anos.

Já a 28 de Junho de 1759, o Marquês de Pombal de seu nome Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro do rei de Portugal, D. José I, manda publicar um alvará onde decreta a metodologia a aplicar no ensino das Escolas Menores (corresponde ao ensino básico e secundário da época actual) e em cujas determinações, cria o *“lugar de Director-Geral dos Estudos. Pela primeira vez, na história do nosso ensino, vai surgir uma entidade, subordinada ao poder vigente, que superintende nos serviços do ensino elementar e médio, equivalente a um actual Director-Geral do Ensino. A ele irá caber a obrigação de (...) averiguar o progresso dos estudos, de apresentar um relatório anual da situação do ensino, e de propor o que lhe parecer conveniente para o adiantamento das escolas”* (Carvalho, 1986: 431).

Se esta poderá parecer uma visão progressista para a data a que se reporta, na realidade toda e qualquer liberdade de opinião e iniciativa por parte dos professores estava limitada e controlada pelas normas impostas em alvará pela autoridade de Pombal e feitas cumprir pelo Director de Estudos, *“ «E porquanto as discórdias provenientes da contrariedade de opiniões que muitas vezes se excitam entre os*

Professores, só servem de distraí-los das suas verdadeiras obrigações e de produzirem na Mocidade o espírito de orgulho e discórdia, terá o Director todo o cuidado em extirpar as controvérsias, e de fazer que entre eles haja uma perfeita paz, e uma constante uniformidade de doutrina, de sorte que todos conspirem para o progresso da sua profissão e aproveitamento dos seus Discípulos.» (Carvalho, 1986: 431).

No alvará de 1759 consta ainda e de acordo com o autor acima citado, instruções a respeitar pelos professores sobre disciplinas, conteúdos e métodos de ensino, bibliografia adequada, tempo de aula para cada disciplina, distribuição das aulas ao longo do dia e da semana e definição das férias de Natal, Páscoa e Verão, numa tentativa de uniformização dos Estudos Menores.

A 6 de Novembro de 1772 é publicada uma lei, em cujos anexos é sistematizado “*um plano de Escolas Menores estendido ao Continente, Ilhas e Domínios em África, Ásia e América (Brasil), com indicação de todos os lugares onde funcionariam e o número de mestres de ler e de professores de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia que deveriam ser nomeados para elas*” (Carvalho, 1986: 453), sistematização esta, já então determinante para o exercício de funções de um organismo do Estado, mas que não se fez acompanhar de instruções no sentido de uniformizar os Estudos Menores.

A ausência de instruções na uniformização dos estudos implicou que com uma formação académica muito elementar e diversa, “*os mestres de ler, escrever e contar divergiam nos processos didáctico-pedagógicos e adoptavam os compêndios a que tinham mais fácil acesso, impedindo a concretização de uma instrução igual para todo o Reino*”, de acordo com Adão e Gonçalves (2003: 179). Ainda que a uniformização do ensino (por concretizar) continuasse a ser uma necessidade referida em estudos da época, a situação “*manteve-se idêntica à de outros países onde essa uniformização não tinha ainda tido lugar. Todo o ensino estava entregue à arbitrariedade dos professores, na medida em que não existia nenhuma norma que os obrigasse a seguir processos pedagógicos mais razoáveis e eficazes*” (Adão e Gonçalves, 2003: 180).

Os novos rumos traçados pelo Marquês de Pombal para o ensino implicou transformações tão vastas e profundas nas estruturas pedagógicas do país, que as linhas

gerais do processo sobreviveriam ao desaparecimento do seu autor e ainda que fruto de circunstâncias várias, os resultados da sua obra pedagógica fossem precários, a sua transcendente importância tem de ser reconhecida (Carvalho, 1986). Segundo Teodoro (2001: 105, 106) “*as reformas pombalinas de 1759 e, sobretudo, as de 1772 constituíram uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um sistema estatal de ensino e (...) a primeira nos países da Europa católica (...) constituem (...) uma referência no contexto europeu da época, ultrapassando mesmo o seu conhecimento as fronteiras*”.

Será no século XIX que se assistirá, de acordo com Adão e Gonçalves (2003), a uma uniformização dos Estudos, através da criação dos planos de estudos, da delimitação de programas enquanto matriz estruturante de conteúdos culturais e ideológicos e *corpus* de temas e matérias, da criação dos exames – defendidos pelos pedagogos de então com o objectivo de garantir o funcionamento escolar e legitimar o valor da instrução ministrada, com os conteúdos a testar e avaliar e dos compêndios com as matérias que seriam objecto de exame, compêndios estes que em 1894 se transformam por decreto em livro único obrigatório para todo o país.

Se a 7 de Setembro de 1835, através do decreto de Rodrigo da Fonseca intitulado «Regulamento Geral da Instrução Primária», considerado como “*«um trabalho superior, a primeira grande reforma do Constitucionalismo em matéria de instrução e a mais perfeita e completa depois da de Pombal»*” (Carvalho, 1986: 552), se descentraliza para os municípios (com auxílio financeiro do Estado, sempre que necessário) a competência sobre as escolas no que diz respeito à sua manutenção, conservação e nomeação dos respectivos professores, esta descentralização irá ser contrariada pelo movimento oposto de concentração no Estado de toda a organização escolar, através da reforma do ensino primário de Passos Manuel de 15 de Novembro de 1836.

Consoante as alterações políticas que foram acontecendo, novas reformas educativas foram surgindo e a centralização e descentralização da educação e do ensino foram-se revezando no tempo no sentido de responder mais às necessidades de poder, do poder, do que às reais necessidades do panorama educativo do país.

De acordo com Puelles Benítez (1993), a organização política e educativa dos diferentes países, não sendo estática nem monolítica, regula-se pelas leis da vida, logo dominada pelo sentido de permanência, mas também de mudança, com modelos de organização centralizados ou descentralizados, ambos dependentes do equilíbrio da relação de forças – centrífuga e centrípeta – que existe no seu interior.

É da luta sempre latente destas duas forças, presentes em todos os modelos organizativos que, países com tradição de organização educativa descentralizada vêm surgir no interior do seu modelo de organização a predominância de forças centrípetas centralizadoras e outros que, pelo contrário, com tradição de organização educativa centralizada, vêm surgir no interior do seu modelo de organização a predominância de forças centrífugas descentralizadoras (Lee, 2000).

Com o iniciar do século XIX, assiste-se por parte das nações à construção de sistemas escolares próprios, integrados em unidades políticas e administrativas denominadas geralmente por Ministério da Instrução; com este objectivo, no decorrer do século e início do seguinte, vão-se tornando cada vez mais em entidades controladoras das instituições educativas (Garcia, 2005). Os sistemas de educação também constituíram meios de realçar a emergência das nacionalidades e a soberania e a regulação sobre as populações.

Os sistemas de educação formaram-se como consequência da era industrial e do desenvolvimento do Estado como estrutura política soberana – “*o programa actual de educação pública foi essencialmente formulado com as circunstancias mais fáceis do século XIX.*” (Bobbitt, 2004: 37) – sendo que, até então, as formas institucionalizadas de Educação eram dispersas com um âmbito reduzido e sem a articulação que lhes permitisse trabalhar de forma consertada para um objectivo comum.

Os sistemas educativos, segundo Gimeno (2005), são organizações de carácter complexo que, ao acompanhar a evolução histórica, expandiram-se e adquiriram as características pelas quais hoje os reconhecemos. Na complexidade crescente da organização social, estes sistemas servem necessidades várias e desempenham funções diversas ao serviço das populações de um dado território geográfico-político, porque do sistema educativo espera-se que satisfaça objectivos comuns para o bem estar colectivo

de toda a sociedade, seja assegurar o seu desenvolvimento material, nomeadamente, na formação dos indivíduos para o desempenho de uma determinada função, seja contribuir para a melhoria dessa sociedade, ao garantir os princípios de cidadania e de desenvolvimento cultural, entre outros.

Como afirma Gimeno (2005), os Estados, ao assumirem o papel impulsionador de desenvolvimento de um projecto de sociedade, criaram os sistemas nacionais de educação, que no seu desenvolvimento e expansão assimilaram as diferentes experiências e práticas de ensino, quer de pequenas comunidades quer de particulares, integrando e articulando as diferentes práticas educativas num todo, como um sistema geral e homogéneo, em que está subjacente a submissão dos interesses de uns ao interesse do colectivo.

A partir do fim do século XIX e durante todo o século seguinte, os sistemas de educação crescem e expandem-se, sofrendo as crises e reajustamentos inerentes ao facto de terem de responder com eficácia à generalização progressiva do ensino, por muitos referida como a massificação do ensino – ensino para todos – bem como pela progressiva expansão do ensino secundário.

Para Gimeno (2000), é correcto afirmar que, se há um factor que caracteriza as sociedades modernas tal como as conhecemos hoje em dia, esse factor é o da escolarização massiva, desejada onde não existe e com o objectivo de correcção dos seus aspectos disfuncionais, onde existe. A amplitude deste fenómeno, não sendo uma realidade universal, é recente nos países desenvolvidos e constitui um dos extraordinários consensos, não se cingindo a uma só cultura, permeia as várias culturas e é factor de desenvolvimento das sociedades. A educação obrigatória *“foi defendida como meio de emancipação social e individual (...) uma forma de legitimar uma nova ordem social nascente; desempenhou o papel de mecanismo de integração social dos estados nacionais modernos; converteu-se também numa forma de vigilância «simbólica» disciplinadora dos indivíduos. Nas primeiras leis (...) falava-se da sua utilidade social e acreditou-se que era um dever moral, mais tarde reconheceu-se como uma obrigação de estrito cumprimento e como um direito das pessoas”* (Gimeno, 2000: 12).

O desenvolvimento progressivo da escolarização teve como consequência a expansão de uma realidade institucional escolar bastante universal (Gimeno, 2000), à volta da qual progressivamente se foi articulando um pensamento conferidor de sentido, sendo esta escolarização construída com base em expectativas positivas que, perante a sociedade lhe acrescentaram valor, propagando-se pelo mundo como um aspecto cultural. Nos sistemas escolares o seu desenvolvimento fica a dever-se à *“formação do Estado moderno, amalgamando, nesse esforço, motivações diversas: preparação de mão-de-obra para o aparelho produtivo, disciplina por meio de procedimentos simbólicos não-coercitivos, divulgação de uma cultura de acordo com uma ideia de nação, de ideais ilustrados de libertação dos indivíduos pela cultura, de cuidado da infância e de conquista de uma certa igualdade”*, (Gimeno, 1999: 210).

Na maior parte dos países do ocidente, generaliza-se a escolaridade básica no início do século XX, enquanto que na segunda metade deste século é generalizado o acesso ao ensino secundário. *“O desenvolvimento dos sistemas escolares e a extensão da escolarização universal ocorreram devido ao impulso dos valores relacionados com o desenvolvimento do individualismo, da cidadania universal, da democracia, da extensão do conhecimento e da igualdade social, (...) mantendo a fé em que a educação era a alavanca do progresso económico, social e cultural”* (Gimeno, 1999: 210).

Apesar do quadro de generalização da escolaridade básica em outros países, em Portugal *“o primeiro quartel do século XX terminou sem que se possa falar, propriamente, na existência de uma escola de massas (...). A escola primária abrangia apenas cerca de um terço das crianças em idade escolar, o ensino liceal e o ensino técnico comercial e industrial, em conjunto, eram frequentados por não mais de 5% a 7% da população escolarizável neste nível de ensino, enquanto que nas três universidades do país, estudavam pouco mais de 4 mil alunos”* (Teodoro, 2001: 86). Será apenas no fim do Estado Novo (1933-1974) que se generaliza a escolaridade básica, o que implicou que no período após a Segunda Guerra, o país estivesse numa situação desfavorável no que às qualificações escolares da população diz respeito, por comparação com os congéneres europeus, apesar de não se ter envolvido no conflito, estando esta tardia concretização da escola de massas *“no cerne do chamado atraso educativo português”*. (Teodoro, 2001: 89). Referimo-nos à concretização da ‘escola de

massas’, uma vez que Portugal, de acordo com o autor citado, foi o quarto país a nível mundial a consagrar o princípio da obrigatoriedade escolar na sua ordem jurídica interna, apesar de ter sido necessário esperar 120 anos, para que a expressão prática dessa consagração legal acontecesse.

É no período logo após a Segunda Guerra que, na generalidade dos países europeus, se faz sentir a necessidade de novas concepções sobre a educação, bem como a reorganização dos sistemas educativos, no sentido de permitir o acesso de toda a população a uma escolarização básica, factor fundamental de modernização social e de crescimento económico. Se os Estados almejavam cidadãos activos, críticos, autónomos e participativos na vida da polis, tinham de os formar, de os educar. Assim assiste-se à massificação dos sistemas escolares e à generalização do ensino secundário para a população jovem.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948 pela Assembleia-geral das Nações Unidas, estabelece de forma inequívoca no artigo 26º ponto 1. que, *“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”* A educação passa assim, de um privilégio de alguns para um direito social de todos os cidadãos.

Assim, a partir da segunda metade do século XX, a Educação é objectivamente assumida pelos Estados como o factor basilar das estratégias dos governos, no que ao desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades diz respeito, concepção esta que acompanhou os acidentados percursos da história e continua actual. Mas, e segundo Teodoro (2001: 14,15), *“Os movimentos de reforma educativa, que tinham sido constantes na Europa e nos Estados Unidos desde a Segunda Guerra Mundial, mostravam sérias limitações na capacidade de introduzir mudanças significativas (...) [na] gramática da instituição escolar. A distância entre os ambiciosos objectivos e propósitos que normalmente presidiram às reformas educativas e os magros resultados em geral alcançados criou um clima de profundo cepticismo, em certos sectores*

políticos e sociais, quanto às possibilidades de modificar o funcionamento do sistema educativo”, uma vez que, e de acordo com o autor citado, para a educação confluíam os “*sonhos milenares da humanidade*”, onde a utopia se realizaria, seja na democratização das sociedades, na erradicação da pobreza, na evolução tecnológica e científica capaz de tornar as sociedades mais ricas, equitativas e justas, utopia à qual a escola não tem conseguido responder cabalmente, se considerarmos as expectativas sociais nela depositadas e que poderá justificar “*o estado de crise latente que, em quase todo o mundo, se verifica nos sistemas educativos*” (Freitas, 2000: 40).

No sistema de ensino português assistiu-se na sua história recente (últimos 30 anos) a uma evolução que poderá, de forma sucinta, ser descrita por quatro ciclos temporais, “*revolução, normalização, reforma e descontentamento*”, de acordo com Barroso (2003: 66). Ao primeiro ciclo, que vai de Abril de 1974 a 1976, corresponde uma tentativa de estabelecer políticas educativas que cortem com o anterior regime e sejam consentâneas com a democracia então se instaurada; no entanto, as mudanças no fulgor da revolução aconteciam independentemente das disposições legais, pondo em causa a lógica reformadora do Estado.

O segundo ciclo é marcado pela *normalização* do funcionamento do sistema educativo, que vai de 1976 com a nomeação do primeiro governo constitucional (primeiro governo eleito democraticamente após a revolução acontecida dois anos antes) até 1986, aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹. O objectivo da política educativa neste período consistiu em recentralizar no Estado e na administração educativa, o poder e o controlo perdidos com a revolução, “*introduzindo critérios de ‘racionalidade técnica’ na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento*” (Barroso, 2003: 68), em que “*as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações ‘com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género’ (...)* onde o binómio *educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio *educação/democracia*” (Correia 1999: 89, 90, cit. in Barroso, 2003: 69).*

¹ Aprovada pelo Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (posteriormente alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro e com alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005, de 31 de Agosto).

O terceiro ciclo vai de 1986 até ao terminar do século XX, e é marcado pela “*ascensão e queda do ‘mito da reforma’*” (Barroso, 2003: 69), uma vez que a aprovação da LBSE centra a política educativa, até então preocupada com a normalização do sistema, num propósito reformista, em que numa primeira fase (1987 e 1991) se acredita que a reforma então iniciada iria permitir resolver os problemas desde sempre endémicos da educação do país e numa segunda fase (1996 e 2000) se procura o distanciamento do ímpeto reformador, através da apresentação de um *Pacto Educativo para o Futuro*, mas “*em virtude das condições políticas (governo sem maioria absoluta) e da própria ambiguidade do seu conteúdo, o Pacto não encontrou grande eco na opinião pública e o ‘acordo’ não chegou a firmar-se*” (Barroso, 2003: 71).

O último ciclo inicia-se com o século XXI e é marcado pelo descontentamento com a situação da Educação no país, em que a cada ano que passa se acentua a percepção (também difundida pela comunicação social) de que a Educação é um sector em crise agónica, sem soluções à vista e onde a tónica do discurso se deslocou da “quantidade” para a “qualidade” e o debate “ensino público” versus “ensino privado” ganha novo estímulo a cada ano lectivo que passa e a sociedade é confrontada com os *rankings* escolares. Na opinião de Barroso (2003: 74) o “*diagnóstico catastrofista (...) pretende abrir caminho à aceitação pela opinião pública de propostas de cariz ‘neo-liberal’, como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica de mercado (...) a competição interescolas (...) [e] parece existir uma estratégia de redução da intervenção do Estado na regulação e prestação do serviço educativo, com a promoção de um ‘mercado da educação’*”, mas ainda é “*prematureo prever qual será a evolução deste ‘ciclo de descontentamento’ e como será resolvida, em Portugal, a crise do ‘Estado educador’: se por meio de uma mera subordinação à ‘lógica de mercado’ (...) ou se pelo aprofundamento de alternativas sócio-comunitárias que ultrapassem a dicotomia Estado-mercado*”.

Com a actual crise económica mundial, que se apresenta de larga duração, estamos em crer que a “*dicotomia Estado-mercado*” será resolvida pelo mercado, ou seja, pelas alterações profundas que nele se perspectivam, face à menor disponibilidade financeira das famílias para suportarem o sistema privado de Educação e pela necessidade do Estado ir em socorro de um sector, que entre falência e regulação do

Estado, opta por esta última. Mas como diz Barroso (2003), ainda é “*premature prever*”. Ainda é cedo. Ainda é muito cedo.

2. Currículo

“Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades, eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas”

Silva (1996: 77-82, cit. in Goodson, 1997: 10)

De acordo com Morgado (2000: 16; 17, 19), “*O que melhor caracteriza a educação do século XIX é o crescimento contínuo do seu conteúdo cultural e humano. Estabeleceu-se um conjunto de disciplinas exigido para a formação humana e, simultaneamente, o benefício cultural estendeu-se a zonas cada vez mais alargadas da humanidade. Foi-se alicerçando a ideia de um ensino concebido como um direito de todos (...) e como um dever do Estado [é assim aumentada,] a capacidade organizativa das escolas e a necessidade de se encontrarem instrumentos de escolarização mais sólidos. É a partir desta nova lógica organizativa da escola que o currículo emerge com instrumento de escolarização (...) se é uma escola elitista terá um tipo de currículo, se é uma escola de massas terá outro [assim] o currículo adapta-se à organização escolar imposta pela sociedade”*.

Na opinião de Pacheco e Paraskeva (2000: 111), a Educação “*é uma prática social que envolve um complexo processo de tomada de decisão e que no fundo é uma consequência das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de acção com vista à concretização da melhoria da aprendizagem*” e tem como propósito prover os indivíduos das competências que lhes permitam continuarem a promover o seu próprio desenvolvimento pessoal, no sentido de permitir a sua integração na estrutura social. Assim, o conhecimento escolar transmitido resulta de

alianças hegemónicas de movimentos sociais, sendo sempre resultado de acordos entre grupos num regime democrático, em que nenhum destes grupos tem o poder de exercer o domínio sobre a totalidade desse mesmo conhecimento (Apple, 2001).

Nesta ordem de ideias, o currículo – que etimologicamente deriva do Latim, do verbo *currere* e significa caminho ou percurso a seguir – constitui-se como o elemento mediador entre a sociedade e a escola, entre a cultura e as aprendizagens legitimadas pela sociedade, entre a teoria e a prática, sendo a escola, entidade onde este currículo se desenvolve, o local onde essa mediação acontece. Não sendo um conjunto neutro de conhecimentos, o currículo é sempre o fruto da selecção do conhecimento considerado legítimo e como tal oficial e que numa “escavação” mais profunda poderá ser elucidativo de quem detém o poder na sociedade, podendo ser considerado “*uma arena onde se digladiam o político, o social, o económico e o cultural*” (Freitas, 2000: 40).

Ao abordar a problemática da definição de currículo e uma vez que o mesmo “*não possui um sentido unívoco; existe antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam (...) [o que se traduz] em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo*”, Ribeiro (1992: 11, 12) refere-se às “*acepções comuns*”, às “*concepções típicas*” e à “*acepção comum*”, que resulta da junção das duas anteriores. A primeira identifica o currículo como um plano de estudos ou seja, “*o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar*”, a segunda identifica o currículo “*com os programas de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar*”, concretizando-se este conceito numa “*listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos*” para cada disciplina ou área disciplinar, a terceira resulta da junção das duas anteriores e identifica o currículo como um “*conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino*”, ainda que o autor refira que todas estas acepções caracterizam o currículo mais pelos aspectos exteriores, e como tal visíveis, e não pelos seus aspectos intrínsecos e substantivos, esses sim, são definidores do currículo e dão significado aos aspectos exteriores.

Assim, torna-se imprescindível ter conhecimento das concepções curriculares, quando a referência é o currículo, porque todas elas têm subjacente uma concepção de homem, do mundo e de educação, uma vez que “*’Toda concepção curricular implica*

sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc.’ ” (Torres, 1995, cit. in Schmidt, 2003: 68).

Segundo Freitas (2000: 39), a interpretação do conceito de currículo “*tem variado ao longo do século XX, oscilando entre o ser considerado um conjunto de disciplinas ou todas as oportunidades de aprendizagem significativas, relevantes para a criança ou o jovem, organizadas (ou não) pela escola*”, sendo que nos países anglo-saxónicos prevalece a segunda visão e na Europa que não anglo-saxónica prevalece a primeira visão.

Com o objectivo de conhecermos o caminho feito pelo conceito de currículo explicitaremos, ainda que de forma sucinta, as propostas feitas por alguns autores, socorrendo-nos para esse fim da análise retrospectiva de Morgado (2000: 23-29). Assim e de acordo com o autor, Connelly & Lantz (1991) perspectivam o currículo como o conjunto de actividades organizadoras da vida da escola, composto pelos meios de ensino utilizados no sentido de serem proporcionadas aos alunos as experiências conducentes ao fim em vista. Igual entendimento tem Phenix (1962), para quem o currículo é um modelo organizado do programa educacional da escola, onde consta a matéria (o quê), o método (como) e a ordem de ensino (quando). Já Foshay (1970) tem um conceito de currículo centrado na experiência, ou seja, o currículo é o conjunto de todas as experiências planificadas pela escola tendo como usufrutuário último o aluno, sendo este conceito também partilhado por Wheeler (1967).

Tanner & Tanner (1980) entendem o currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas e de resultados definidos *a priori*, ambos enunciados por meio da reconstrução sistemática da experiência humana, sob a tutela da escola, com o objectivo de desenvolver as competências pessoais e sociais do aluno. Segundo Stenhouse (1987), o currículo pode ser uma intenção e uma realidade, ou seja pode ser “*as ideias do que se deseja que aconteça na escola*” e o “*estudo concreto do que de facto acontece na escola*” e é a relação destas duas perspectivas que farão do currículo

“*um campo de comunicação entre teoria e prática*”, desempenhando o professor um papel activo enquanto investigador.

Ao considerar o currículo como o núcleo central do sistema educativo, Ribeiro (1992: 175) define-o como um “*plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem que inclui objectivos, conteúdos, estratégias, actividades e avaliação de aprendizagem, abrange diferentes âmbitos (macro ou micro), relaciona-se com contextos (formais ou informais) e experiencias educativas (explícitas ou implícitas) na escola*”). Consciente das perspectivas e dualismos diversos, existentes sobre o tema em análise, Pacheco (2001: 20) define currículo como um “*projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (...) é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas*”.

Ainda que a polissemia e ambiguidade do conceito reflectam as múltiplas perspectivas de abordagem e âmbitos de aplicação por parte dos diversos autores que sobre ele reflectem Gimeno (2002: 15), procurando sistematizar as diferentes abordagens, refere que a análise do currículo pode fazer-se segundo cinco âmbitos formalmente distintos: 1) enquanto “*função social*”, o currículo é o elo de ligação entre a sociedade e a escola; 2) enquanto “*projecto ou plano educativo*”, pretendido ou real e que engloba diferentes aspectos, experiencias, intenções, conteúdos, etc.; 3) enquanto “*expressão formal e material*” desse projecto ou plano educativo e deve conter conteúdos, orientações, sequências de leccionação, etc.; 4) enquanto “*campo prático*”, permite analisar os processos instrutivos e a realidade da prática, como território de intersecção de práticas diversas e, também fundamentar o discurso sobre a interacção entre a teoria e a prática em educação; 5) enquanto campo de investigação académica.

Segundo o autor acima citado, o currículo é um campo prático complexo que agrupa à sua volta uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre os quais a prática pedagógica. Ao ser resultado do cruzamento de práticas diversas, a sua forma e

conteúdo dependem do contexto onde é construído e a sua construção não pode ser desligada das condições existentes para a sua aplicação ou desenvolvimento. O currículo reflecte-se dentro de um sistema educativo concreto, participa em vários tipos de actividades e práticas que não só a prática pedagógica como seja a actividade político administrativa, de supervisão, produção de meios, criação intelectual, avaliação, funcionando como um sistema no qual interagem diversos subsistemas (Fig. 1).

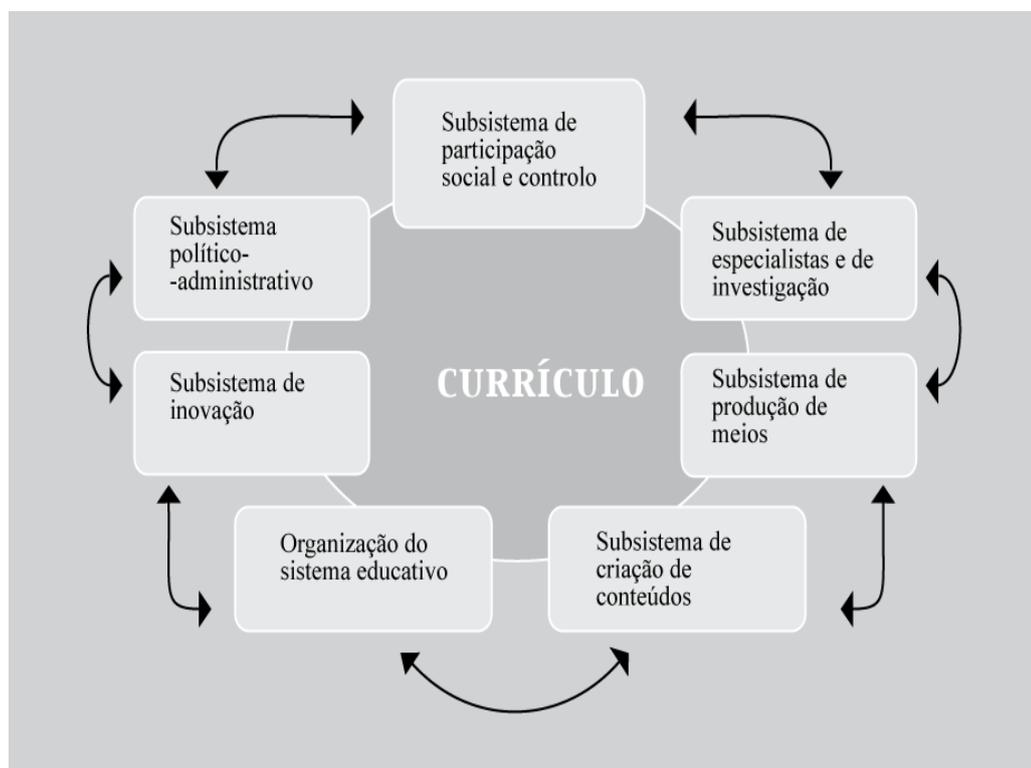


Figura 1 – Sistema curricular Pacheco (2001: 19)

Assim, de acordo com Gimeno (2002: 18), sendo a “*expressão do equilíbrio de interesses e forças que se exercem no sistema educativo num dado momento*”, o currículo é, também, quanto à forma e conteúdo, “*uma opção historicamente configurada, sedimentada dentro de uma trama cultural, política, social e escolar*” e como tal imbuída de valores que é preciso decifrar.

O termo currículo, segundo Pedra (1993), também poderá ser entendido como uma selecção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla, ou seja, uma selecção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras. É um recorte intencional dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura – a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, não sendo, de acordo com Schmidt (2003), um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, constitui-se como o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ao ser o elemento nuclear do projecto pedagógico da escola, que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, donde desde logo, tomar decisões curriculares implica tomar decisões de valor.

Assim, e nas palavras de Freitas (2000: 40), *“o controlo do currículo, traduz-se pelo poder de definir que educação se deseja para as crianças, jovens ou adultos. Nos países democráticos, essa definição começa nos parlamentos, quando se aprova uma lei que regulamente o sistema educativo, prolonga-se na acção governativa, revestindo graus de intervenção diferentes conforme o regime de Estado, e acaba nas escolas, como órgãos colegiais e, obviamente, com a acção dos próprios professores”*.

O termo currículo surge mais frequentemente na literatura educacional nos primórdios do século XX, nos EUA, quando a industrialização é incrementada tornando premente a necessidade de mão-de-obra industrial. Com a publicação em 1918 do primeiro livro sobre esta temática, da autoria de Franklin Bobbitt, *“The Curriculum”* – quando da ocupação americana das Filipinas, a experiência de planeamento curricular para as escolas primárias locais, com o objectivo de aculturar rapidamente as crianças dos territórios ocupados, implicou uma reflexão na qual Bobbitt participou, sobre a necessidade de organização e desenvolvimento do currículo – facto pelo qual lhe são atribuídas as primeiras teorizações sobre a mesma. Estes estudos sobre o currículo rapidamente se disseminaram noutros países anglo-saxónicos.

À época, Bobbitt procurava resposta para as questões então em discussão, questões essas que eram indicadores do objectivo que estava subjacente à escolarização, como sejam, *“ [...] quais os objectivos da educação escolarizada: formar o*

trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, académica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas académicas humanísticas; as disciplinas científicas; as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento académico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes ‘objectivos’ do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências ‘subjectivas’ das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (Silva, 1999, cit. in Fuchs, 2006: 8).

A estas perguntas Bobbitt responde com a frase “«A educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufactura de carris de aço»”, (Bobbitt, 1912: 259, cit. in Freitas, 2000: 41), adequando os princípios orientadores à educação e à escola. Em primeiro lugar, objectivava a preparação dos alunos para um estado futuro adulto, princípios estes largamente influenciados, por um lado, pelo desejo de eficiência social, face à industrialização em curso e, por outro, pelos estudos da “gestão científica” das fábricas e seus processos de produção, de Frederick Taylor, o que implicou que as relações estabelecidas fossem as abaixo mencionadas (Fig. 2):

Escola	Fábrica
Criança	Matéria prima
Adulto	Produto final
Professor	Operário
Supervisor, Orientador	Contramestre, Capataz
Director	Gestor/Patrão

Figura 2 – Relações Escola/Fábrica (adaptado de Freitas, 2000: 41)

O princípio da eficiência social implicou um currículo prescritivo, com Bobbitt a *“insistir na necessidade de se definirem objectivos específicos, o que explicitamente acontece pela primeira vez nos Estados Unidos. (...) um currículo como ele o encara vai ser um currículo organizado por disciplinas”* (Freitas, 2000: 41).

Será no período após a Primeira Guerra Mundial, onde se espera que a escola responda às necessidades de formação no trabalho, na economia e tecnologia que o currículo é construído enquanto *“área autónoma do saber”* (Morgado 2000: 20). Mas será com os trabalhos de Tyler em 1949, que se *“começa a perceber a necessidade da ligação entre a teoria e a prática curricular dentro das instituições escolares [ainda que] só na década de 60 é que este conceito atinge um lugar de considerável destaque, marcado pelos trabalhos de Taba (1962) e decorrente de reformas educacionais implementadas”* (p.20).

O currículo está impregnado e modelado por ideologias, à imagem dos demais aspectos da vida social, o que significa que as ideologias que são dominantes nos conteúdos curriculares, são-no por reflexo das formas ideológicas dominantes na cultura de uma sociedade, sendo que esta estreita relação implica que a selecção dos conteúdos curriculares (feita não por determinações, mas por mediações, não se esgotando nas decisões provindas dos aparelhos do Estado), seja um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade, uma vez que seleccionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos implica que sejam tidas em consideração as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais (Pedra, 1993).

De acordo com o autor acima referido (p. 32), *“os conhecimentos que pelo currículo são seleccionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados “conhecimentos científicos” que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por serem culturais, representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não conhecimento. Transmitem (...) para além do “conhecimento científico”, um modo de ver e classificar o mundo — vivido”*.

Segundo Schmidt (2003), no século que agora vivemos o conhecimento é considerado a matéria primeira do currículo, como conjunto de experiências de

conhecimento que a escola disponibiliza aos alunos, e o meio através do qual a “*macroestrutura social penetra na microestrutura escolar*”, onde acontece a “*corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade*”. Assim, o conhecimento constitui-se como um instrumento de acção política, que se alicerça numa concepção do mundo, do homem e da educação e, ao transcender uma simples lista de disciplinas, afirma-se como uma questão política e cultural ao trazer intenções que conduzem a atitudes frente às relações sociais.

A interrogação sobre qual é o conhecimento considerado socialmente válido, tem centralidade como objecto de reflexão no contexto de qualquer reforma curricular, uma vez que a selecção dos conteúdos curriculares não acontece por decisão de um indivíduo ou grupo específico, mas é fruto de negociações acontecidas no seio de uma dada cultura, sendo esta uma questão actual, mas também ancestral, pois “*já no período helénico, os críticos se questionavam sobre o que se deveria ensinar aos jovens (...) de onde ressalta que o pensamento sobre currículo seja tão antigo como a própria educação*” (Morgado, 2000: 16).

As políticas curriculares “*resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos actores com capacidade para intervir directa ou indirectamente nos campos de poder em que estão inseridos*” (Pacheco, 2002: 32). Em Portugal, na definição e execução das políticas educativas – “*conjunto de decisões de fundo assumidas no âmbito da política pública do Estado*” (Morgado 2000: 56) – este e a sua administração têm um papel central, o que implica que, ao nível das políticas curriculares (“*campo específico [da política pública do Estado que] comportam uma série de disposições concorrentes para a sua operacionalização*”), o Estado esteja fortemente presente ao utilizar processos uniformes e estandardizados de decisão curricular, definindo centralmente aquilo que os alunos têm de aprender nas escolas, não obstante em vários países, fruto de novas dinâmicas políticas, o debate educacional estar situado na “*descentralização da administração dos sistemas educativos, procurando dotar as escolas-comunidades educativas de um maior grau de autonomia, em detrimento de um poder de gestão e controlo centralizado ao nível do Estado*” (Morgado, 2000: 62).

A crise na Educação leva o Estado a repensar o seu papel e a “operacionalizar uma dinâmica descentralizadora carregada de iniciativa, de criatividade e de eficácia, bem como pôr em prática mecanismos reguladores e correctores de riscos de crescimento de desigualdades socioculturais” (Morgado, 2000: 64), de modo a responder às necessidades manifestas de desconcentração e descentralização educativa, uma vez que o espaço nacional não é mais reconhecido como um espaço homogéneo, apresentando-se antes pelo contrário diverso em si mesmo e diverso também nas necessidades, recursos, culturas e tradições. Deste modo, o currículo deverá ser “sensível às diferenciações locais, sem contudo deixar de possuir um tronco global comum, precisamente porque essas diferenciações se inserem e dizem respeito a um contexto muito mais profundo, muito mais abrangente, muito mais lato, que é dado pela dimensão do global” (Morgado, 1997, cit. in Morgado, 2000: 64).

A sociedade de conhecimento tornou-se um assunto central na reforma educativa e o seu impacto no currículo e na avaliação desencadeou a emergência da “nova-forma/re-forma curricular” (*new-form, re-form*) de acordo com Looney; Klenowski (2008: 177), com este modelo a dar maior ênfase ao conteúdo atribuído ao desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, com a avaliação a promover a aprendizagem como um processo mais do que como um produto.

Em todos os sistemas de educação existem algumas questões que se colocam aos que definem, redigem e avaliam os currículos: qual é a orientação e a abordagem do currículo e da avaliação para a sociedade de conhecimento; como é que o nosso currículo e a avaliação feita preparam os jovens para o futuro imprevisível e caracterizado pelo risco; quais as formas que o currículo e a avaliação devem tomar para preparar os jovens para os desafios do amanhã. Estes são debates que se tornaram frequentes na opinião pública, não só a nível da educação mas também a nível económico, e desde os anos 90 que se tem vindo a dar maior ênfase ao que se aprende do que ao que é ensinado. Assim, é dada alguma liberdade aos professores na forma como ensinam, desde que se atinjam os objectivos do conhecimento (Looney; Klenowski 2008).

A emergência da sociedade de conhecimento criou a necessidade de existirem capacidades e competências básicas em todas as esferas da vida, seja pessoal, pública ou

profissional, e a forma como se acedem aos bens e serviços e à informação sofreu alterações, assim como a própria estrutura da sociedade. O conhecimento não é mais considerado uma entidade fixa, que se pode transmitir através de um modelo básico de ensino, é dinâmico e que deve estar em contínua interacção com as múltiplas fontes de informação, porque o que se ensina em termos de conteúdo, não pode mais ser apenas uma lista de termos contidos num programa, (Looney; Klenowski 2008).

3. Políticas educativas centralizadas, descentralizadas e regionalizadas

“A respeito dos sistemas educativos nacionais, os processos de descentralização podem debilitar o seu carácter estatal, mas não podem por si próprios, debilitar a sua índole nacional. Um sistema educativo regulado e gerido por organismos públicos, quer se trate de estados federados, regiões ou municípios, pode oferecer maior diversidade territorial e exigir mecanismos de coordenação e cooperação, mas não é por isso que deixa de ser nacional.”

Viñao (2002: 10)

A centralização e descentralização dos sistemas educativos é um dos temas que, na opinião de Garrido (2005: 31), *“poderia ser considerado como tema chave da educação, mais concretamente da política educativa, na segunda metade do século XX”*, o que associado ao facto da globalização e das permanentes alterações configurarem cenários de gestão e planificação com complexidade crescente, condiciona os Estados a terem de ser capazes de combinar equilibradamente respostas gerais e globais, com outras específicas e contextuais, sendo este “fino” e instável equilíbrio, no que aos sistemas educativos diz respeito, facilitado pela descentralização do sistema, com o objectivo de o tornar operativo, equitativo, eficiente, inovador e criativo, promotor do desenvolvimento de iniciativas contextuais que, pela sua proximidade, pode dar respostas mais adequadas do que aquelas que o Estado central tem dado, contribuindo assim para a concretização de uma sociedade mais igualitária e mais livre, (Darder e Gairín cit. in Gairín, 2005).

Ainda que não seja legítimo afirmar de forma generalizada que a descentralização é conveniente ou proveitosa em todos os casos ou para todo e qualquer

sistema educativo, e de acordo com os autores acima referidos, nem sempre a descentralização e a autonomia “andam de mãos dadas”, pelo facto da segunda não ser garante da primeira. No entanto, temos de concordar que não existe Educação, seja ela pessoal ou institucional sem o referencial da autonomia. Autonomia institucional, no caso presente, é necessariamente exercida como condição estrutural e como processo, no sentido de envolver todos e cada um dos cidadãos na melhoria dos serviços prestados nomeadamente o educativo.

A descentralização dos sistemas educativos requer uma autoridade central com garantia para todo o sistema no seu conjunto de três condições básicas, como sejam: a) a definição de objectivos comuns, b) um sistema de avaliação testado e desenvolvido e c) um dispositivo eficaz e com recursos para aplicar medidas compensatórias, sob pena de, não sendo assim, os problemas gerados tornarem-se superiores aos solucionados, como sejam *“as diversas partes do sistema serem cada vez menos homologáveis, que se reduza de forma alarmante o conhecimento comparado dos seus resultados ou que se gerem maiores desigualdades”* (Tedesco, 2003, cit. in Bas, 2005: 149).

O Relatório Delors para a Educação (1998: 173) refere que *“de uma maneira geral, a experiência internacional demonstra que, nos casos em que a descentralização foi bem sucedida, esta se deu sempre a partir de uma administração central bem estabelecida”*, o que, associado ao facto desta descentralização ocorrer em regimes políticos democráticos ou, antes pelo contrário, em regimes políticos autocráticos e promotores da exclusão implicará que, e segundo o Relatório, *“a descentralização [possa] reforçar a desigualdade, já existente, entre regiões e entre grupos sociais, e o enfraquecimento do papel do Estado central não [permita] então desencadear mecanismos compensatórios”*.

Segundo Gimeno (2005a), a descentralização dos sistemas educativos consiste na transferência de poder e responsabilidade sobre o que se faz e se pode fazer na Educação, desde uma autoridade superior ou central, para outros agentes intermédios ou periféricos, inclusive aos seus próprios destinatários, constituindo uma repartição de poder entre aqueles que podem tomar decisões. A prática de descentralização, como de centralização, segundo Viñao (1994), coloca novas questões. A descentralização não é

só uma redistribuição territorial do poder mediante a sua transferência desde um centro determinado para as entidades territoriais que integram o conjunto do sistema ou organização, não sendo também simplesmente o exercício do poder, a partir dessas entidades. É também um processo de multiplicação e de dispersão dos espaços de poder entre uma diversidade de órgãos que actuam como novos centros em relação com aqueles outros, neles territorialmente integrados.

A descentralização pode ser – muitas vezes a realidade mostra que não o é *de per si* – uma forma de religitimação da acção política em sociedades conscientes das suas diferenças internas e um meio para alcançar uma eficácia, nem sempre conseguida, nos modelos centralizados. As decisões e poder de fiscalização, ao terem carácter mais local, poderão ser facilitadores da ocorrência da diversidade de projectos, com prováveis consequências positivas de maior proximidade às realidades concretas.

Na Polónia, a descentralização escolar no contexto da transição política de queda do regime comunista e instauração do regime democrático foi a forma encontrada de retirar ao Estado o seu poder em termos de educação, passando-o para corpos locais de autoridade (p. ex., governos locais, regionais ou municipais), com o objectivo de tornar as escolas mais responsáveis face às necessidades locais e mais eficientes em termos de serviços educativos e dando também autoridade para gerir as escolas a indivíduos ou associações não pertencentes ao estado, como sejam grupos religiosos, associações cívicas ou comerciais, libertando as escolas da burocracia, dando-lhes autonomia e possibilitando aos pais escolher a escola que consideram melhor para os seus filhos (Bodine, 2005). Na década de 80 surgem as escolas comunitárias que, recebiam fundos do poder local, a par de algumas escolas públicas, ainda que fundadas e geridas por associações e grupos privados, nem sempre seguindo as regras da escola pública regular. Apesar de não ser claro o impacto das escolas comunitárias na Polónia, nem o impacto que teve na reforma do sistema educativo, contudo, a ideia de comunidade tornou-se atractiva neste domínio, sendo que as reestruturações mais recente no domínio da educação defendem o alargamento da autonomia das escolas, criando laços entre a escola, a família e a comunidade local e aculturando os alunos para as normas da vida em comunidade, não sendo assim ignorado o papel da comunidade na reforma do sistema educativo. A importância das escolas comunitárias está no papel que estas

escolas tiveram na expansão da ideia de ‘comunidade’ e dos seus benefícios, demonstrando que uma das condições para que isso tivesse acontecido ficou a dever-se à autonomia das escolas, autonomia essa que pressupõe dois factores importantes: liberdade relativamente aos regulamentos obstrutivos e que consomem excesso de tempo e liberdade para desenvolver uma cultura educacional, filosofia e programa que reflecta os interesses daqueles a quem a escola se destina (Bodine, 2005).

Hofman; Alpert; Schnell (2007), partindo da análise de dez disciplinas leccionadas nas escolas em Israel, reflectem sobre a forma como os currículos são afectados pela mudança social e como respondem às mesmas, uma vez que em Israel, à semelhança de outros países com políticas educativas centralizadas, o currículo tem sido definido e desenvolvido sob a jurisdição do ministério da educação de acordo com três estágios temporais distintos: de 1950 a 1960 o currículo tende a promover os objectivos nacionais unificados e hegemónicos e atender às necessidades do Estado, recentemente estabelecido, apresentando os currículos uma orientação social; de 1970 a 1980 dá-se uma mudança em todos os currículos, para uma orientação mais académica e científica, dando ênfase à estrutura de conhecimento de cada disciplina; de 1990 ao presente assiste-se a uma diferenciação das abordagens do currículo em diferentes disciplinas, defendendo a ideia de pluralismo, promovendo objectivos múltiplos e muitas vezes conflituosos, sem nenhuma perspectiva unificadora dos campos de conhecimento.

De acordo com Viñao (1994), através da associação de diversos factores: históricos, políticos, culturais, ideológicos, geopolíticos, linguísticos ou económicos é possível elaborar uma tipologia dos sistemas educativos, fazendo o percurso que se inicia no paradigma da centralização, passando por uma série de modelos intermédios, até terminar nos sistemas mais descentralizados.

Segundo o autor atrás referido, esta tipologia facilita a classificação e a comparação, mostra a diversidade de soluções adoptadas, a evolução e tendências de cada um dos sistemas. Permite que emirjam os problemas e questões básicas que colocam as diferentes opções relativas à centralização e descentralização, como sejam a autonomia financeira e educativa; as desigualdades territoriais e mecanismos de nivelamento; a coordenação, homogeneização e descentralização; e a autonomia, descentralização e participação, assim como o carácter ambivalente da descentralização.

No entanto, devemos referir que a estrutura do sistema educativo depende, em primeiro lugar, da organização político-administrativa do Estado.

Relativamente aos factores históricos da organização político-administrativa do território dos diferentes Estados, segundo Puelles Benítez (1993), importa não perder de memória que a centralização foi um instrumento de progresso utilizado pelo estado liberal do *ancien régime*, fundamental na modificação das estruturas políticas, sociais e económicas de então, nas quais se incluíam os privilégios e poderes locais, enquanto que na implantação da Restauração Francesa, a descentralização foi motivo do renascimento das liberdades locais.

Esta apetência centralizadora caminha num crescendo, atingindo o seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, nos idos anos 60 e 70: “*Os Estados sociais, após a Segunda Guerra Mundial, converteram-se em redistribuidores de bens para assegurar o direito à educação, ao tempo que com ela se procura dar organização e coesão à sociedade, a garantia dos interesses gerais, um projecto de sociedade e um modelo de produção.*” (Gimeno, 2005: 106). Não podemos também esquecer que a centralização foi, em determinadas ocasiões e durante muito tempo, um factor de eficácia e disso dão testemunho os regimes comunistas nas campanhas de luta contra o analfabetismo, a escolarização rápida de massas, o desenvolvimento do sentimento (nada espontâneo) de unidade nacional, etc. Estes objectivos não teriam certamente sido possíveis sem a existência de um forte governo central, do mesmo modo que a queda dos regimes teria acontecido mais precocemente (Garrido, 2005: 79).

A extensão da educação e a garantia de condições de equidade é fruto da regulamentação adequada de um projecto de educação, que se baseou no desenvolvimento de uma ampla regulamentação jurídica normativa que, muitas das vezes, implicou a disfuncionalidade e paralisação do sistema educativo, pela invasão do Estado e respectiva regulamentação em âmbitos que largamente o ultrapassavam.

Quando o Estado social quer reproduzir no mundo educativo o modelo burocrático de controlo jurisdicional que tem acompanhado a sociedade civil desde as suas origens, implica passar silenciosamente da protecção para o intervencionismo. Neste modelo de intervenção, que Gimeno (1999) apelida de clássico, a política

educativa organiza o serviço de educação dotando-o de recursos, organizando as formas de administração, regulamentando os seus conteúdos básicos e cedendo à escola a capacidade de *produzir* o serviço educativo dentro de limites previamente definidos passíveis de vigilância superior e orientação fiscalizadora. Os professores direccionam os objectivos de sua acção profissional sobre os alunos, assim transformados em beneficiários de um direito básico.

Este é um modelo de política educativa universalizadora e democrática, que tem sido objecto de crítica desde há muito, por não cumprir a sua missão de universalizar os bens que prometia e por enfermar de déficit de eficácia na oferta de uma escolaridade, com qualidade para todos, sendo o sistema educativo gerador de uma forte burocracia.

São os factores de ordem histórica, de acordo com Puelles Benítez (1993), como as dificuldades que o estado moderno enfrentou no seu desenvolvimento – “*o sistema educativo, é o produto cultural mais destacado do estado, foi por sua vez utilizado por ele como instrumento ao serviço da sua estabilidade e desenvolvimento.*” (Garcia, 2005: 36), ou a necessidade de fazer frente às fortes tendências centrífugas que os países descolonizados enfrentam, nomeadamente, criar nos seus povos um espírito nacional – já “*em 1772, Rousseau aconselhou os polacos que se queriam constituir uma nação livre de toda a dominação estrangeira, o «ponto decisivo» era que a educação desse «às suas almas a força nacional» e que dirigisse «de tal maneira as suas opiniões e gostos» que chegassem «a ser patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade».*” (Viñao, 2002: 23) – que justificam que, na actualidade, ao observarmos o mapa do mundo, verifiquemos que grande parte dos países, nomeadamente os países em desenvolvimento, vive num regime centralizado.

Não sendo esta uma realidade estabelecida para todo o sempre, mas sim um processo dinâmico, também aqui a história é mestre: nem a centralização, nem a descentralização são perenes, antes pelo contrário, mal uma se estabelece, apela ao seu oposto. Nos países fortemente centralizados, uma melhor distribuição territorial do poder político é esperança acalentada, enquanto que nos países descentralizados manifestam-se tendências, que nem o tempo faz esmorecer, de fortalecimento do poder central, face às autonomias das diferentes entidades que as possuem.

Assim, uma vez mais Hegel é lembrado, por força de uma questão verdadeiramente dialéctica: “*o poder centralizado enfrenta sempre uma tendência descentralizadora; à descentralização opõe-se sempre uma força centralizadora.*” (Benítez 1993: 3).

Se pelo atrás exposto, perspectivámos, ainda que de forma breve, os factores históricos, temos de reconhecer que destes, forçosamente, decorrem factores de ordem política – “*a educação é um sistema político (...) arena de conflito de interesses e de ideologias (...) mesmo em regimes que mostram um certo monolitismo.*” (Lemos Pires, 2000: 71) – que condicionam desde sempre os modos de organização dos sistemas educativos, sendo, no entanto, um duplo processo de interacção.

Puelles Benítez (1995, *cit. in* Viñao, 2002: 29) refere que “*«a existência de diferentes processos de formação do Estado (...) explica o diferente desenvolvimento dos sistemas educativos (...); por sua vez «o diferente desenvolvimento dos sistemas educativos europeus é um dos importantes factores a ter em conta na hora de esclarecer o desenvolvimento desigual dos Estados modernos europeus».*”. É essencialmente por uma questão de organização e de distribuição territorial do poder – daí a descentralização ser um tema que acende paixões, alimenta mitos, sendo a sua discussão muitas vezes arredada do âmbito da argumentação lógica e racional – que o poder político se vê cercado por forças opostas que, ou empurram a cobiçada capacidade de decisão para o centro do sistema ou, pelo contrário, a retiram desse centro, distribuindo-a pela periferia. Assim, “*os Estados centralizados tendem a utilizar técnicas de desconcentração, como resposta às forças centrífugas que exigem determinado grau de descentralização; pelo contrário, os Estados descentralizados tendem a utilizar técnicas de planificação, coordenação e cooperação como resposta às forças centrípetas que pedem um maior grau de centralização.*” (Puelles Benítez 1993: 3).

Nas últimas décadas, nos países com sistemas centralizados, os ventos a favor da descentralização transportam consigo argumentos legitimadores, fazendo apelo a uma maior sensibilidade e adequação à diversidade e ao meio, uma mais eficaz utilização dos recursos, porque mais próxima daqueles que têm um melhor conhecimento das

necessidades. Segundo Gimeno (1999), as reformas que mais marcaram os anos 90 basearam-se na equidade, qualidade, diversidade e eficácia, tendo como principal característica a alteração das regras básicas de funcionamento do sistema educativo e das escolas. Estas reformas, por implicarem o repor da capacidade de decisão sobre determinados aspectos do sistema educativo e sobre as suas práticas, bem como uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para fornecer uma direcção ao sistema escolar, foram denominadas *reestruturadoras* e contribuíram para uma alteração no plano das políticas educativas.

Os sistemas educativos basicamente centralizados são todos aqueles “*cuja estrutura, governo e funcionamento estão basicamente nas mãos do poder político e dos órgãos supremos da administração nacional*” (Garcia, 2005: 40). Do grupo de países com regime político democrático, a França possui um modelo educativo de forte centralização, com um esquema administrativo vertical que depende de um só ponto, que é o Ministro da Educação, ao qual os restantes membros estão vinculados de forma hierárquica. Ainda que este modelo de organização seja objecto de inúmeras críticas e tenha sofrido algumas alterações, sobretudo a partir dos anos 70, contudo continua correcta a afirmação de que “*os professores, na aula, não têm influencia alguma sobre o conteúdo do plano de estudos. Este é enormemente detalhado tanto em objectivos como em métodos. Com efeito, a sua intenção é a de assegurar que todos os professores ensinem os mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo e da mesma maneira*” (McGinn, 1990: 117, cit. in Garcia, 2005: 42), ainda que Bas (2005: 151) refira que, apesar das suas estruturas centralizadas, a França, e de igual modo a Itália, “*vão incorporando elementos de índole regionalizadora*” no seu modelo de sistema de ensino.

Também a Itália, apesar das suas regiões, governos e administrações regionais, não tem um modelo político-administrativo verdadeiramente descentralizado e todo o sistema de ensino depende do Ministério de Instrução Pública, desde os níveis mais elementares de educação até aos níveis superiores públicos, desde a definição dos programas de ensino até à construção e equipamento das escolas (Garcia, 2005: 44). A Grécia, segundo o autor atrás citado, outro país com um sistema educativo centralizado – a Portugal, referir-nos-emos no ponto 3.1 – ainda que dividido em regiões para efeitos educativos, com a figura do inspector geral responsável por cada uma destas regiões,

dependem da coordenação e supervisão do Ministério de Educação Nacional, instituição que centraliza o poder de decisão.

A China, que “*pratica o centralismo democrático*”, de acordo com a Constituição, conheceu importantes reformas nos anos 80, nomeadamente na Educação, com maiores responsabilidades aos governos locais no desenvolvimento da educação básica, maior poder de decisão às instituições de ensino superior e criou em substituição do Ministério de Educação, a Comissão Estatal de Educação, tendo por incumbência assegurar a administração unificada da reforma educativa do país e o desenho de toda a política educativa. A formação de todos os administradores escolares do país é feita centralmente através da Central de Administração Educativa (Garcia, 2005).

Relativamente aos países árabes, de forma mais ou menos idêntica, prevalece uma estrutura administrativa nos sistemas educativos baseada na centralização mais ou menos consistente das decisões e dos serviços de educação, de acordo com o autor acima citado.

As experiências de descentralização dos sistemas educativos “*não respondem a nenhum modelo único que garanta um resultado razoavelmente satisfatório (...) o que parece comprovado é que a tendência generalizada neste último quarto de século foi de direcção única e de cima para baixo e não ao contrário*”, constatação esta observável entre 1975 e 1995, nos 15 países então membros da Comunidade Europeia onde, na maioria dos casos, se deu “*um movimento com afastamento do centro e aproximação dos níveis intermédios ou locais*”. Isto não significa que estes países tenham adoptado um modelo único, mas tão só que “*o movimento aconteceu numa direcção similar*”, não se tendo verificado “*nenhum movimento na direcção centralizadora*”, os seus sistemas educativos “*ou movimentaram-se claramente para formulas organizativas mais descentralizadas, ou mantiveram-se estáveis, ou (formula intermédia) começaram timidamente a introduzir alguns elementos correctores da centralização tradicional*” (Bas, 2005: 150).

Dentro dos países com sistemas basicamente descentralizados de Educação, de acordo com Garcia (2005), encontram-se a Áustria, Japão, Bélgica, Espanha, Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia.

A Áustria é na sua organização política e administrativa uma federação e no que ao sistema educativo diz respeito tem um Ministério Federal de Educação e Artes, que exerce a liderança em matéria educativa, existindo em cada província um Conselho Escolar Provincial, com competências importantes, existindo a nível local o Conselho Escolar Municipal. Ao governo central compete as definições gerais de política educativa, ficando as normas legais da sua aplicação sob a responsabilidade de publicação das autoridades provinciais e dependentes da interpretação adequada ao contexto que estas autoridades fazem das mesmas, exercendo assim influência na política educativa do país. Ainda que as escolas sejam financiadas pelas respectivas províncias, os professores são funcionários federais pagos pelo Estado, sendo este posteriormente parcialmente reembolsado pelas províncias, implicando toda esta dinâmica a necessidade de existência de um diálogo permanente entre o governo central e as províncias, diálogo este que actua “*como um poderoso canal de descentralização*” (Garcia, 2005: 69).

O Japão cria em 1871, segundo Garcia (2005), um Ministério da Educação por inspiração no modelo de administração educacional francês, dando início assim a um sistema de ensino “*eficaz (...) altamente centralizado*”, mas que apesar da sua elevada reputação, soube oportunamente descentralizar-se. De um Ministério da Educação “*controlador implacável de ideias, atitudes e planos escolares, passou-se a outro cujo trabalho consiste em promover iniciativas e proporcionar assessoria*” (Garcia, 2005: 70), existindo uma detalhada repartição de competências entre a administração central (tutela universidades e escolas superiores), a administração das províncias (tutela escolas secundárias superiores), e a administração municipal (tutela as escolas primárias e secundárias inferiores), estando reservado ao Ministério o controlo geral de todo o sistema.

A Bélgica iniciou um amplo percurso de descentralização depois da Segunda Guerra, ainda que tradicionalmente os municípios belgas tenham desde sempre sido autónomo, factores como a diversidade religiosa e linguística foram decisivos para a diversificação do sistema educativo belga. Como consequência da reformulação da Constituição belga (iniciada em 1970), as estruturas política, legislativa e administrativa do Estado caminharam no sentido de um sistema federal, com três níveis de autoridade

(Estado Federal, comunidades e regiões), cada um com o seu corpo legislativo e executivo (Dehairs; Valcke, 2007). Através do reconhecimento constitucional da autonomia cultural das três comunidades de língua francesa, alemã e flamenga em 1989, estas são responsáveis e têm autonomia total na área da educação, através do respectivo ministro que tem poder executivo e a comunidade que tem o poder legislativo, ficando o Estado Federal apenas com competência na “*fixação do começo e fim da escolaridade obrigatória, na definição de condições mínimas para a concessão de diplomas e títulos, e no regime económico das aposentações*” (Garcia, 2005: 72).

A Espanha tem um sistema educativo altamente centralizado até final dos anos 70, fruto de um regime político autoritário. Com a passagem para a democracia e para um estado autonómico, transformou-se em pouco mais de vinte anos num sistema altamente descentralizado, verificando-se aqui que “*democracia e descentralização apresentam-se como as duas caras de uma mesma moeda, ao estarem estreitamente vinculadas desde o principio desta mudança de regime (...) [assim,] no âmbito educativo (entre 1981 e 2001) teve lugar um continuado processo descentralizador desde a Administração do Estado até as dezassete CC.AA*”, (Bas, 2005: 137, 138), com a repartição de competências entre governo central e comunidades autónomas. Ao Estado pertencem as normas básicas sobre o ordenamento geral do sistema educativo, a regulação de critérios para obtenção dos títulos académicos e definição de uma parte do currículo nacional, enquanto que às comunidades autónomas pertence as competências sobre escolas, pessoal docente e discente, titulação académica, supervisão e inspeção do subsistema educativo transferido, autonomia financeira e ao nível curricular as comunidades são competentes para completar o currículo, de acordo com as suas necessidades que, nos casos das comunidades autónomas com língua própria têm 45% do currículo para completar, uma vez que o currículo básico representa 55%, e nas comunidades que não a têm, o currículo para completar representa 35%, uma vez que o currículo básico representa 65% (Puelles Benítez, 1993).

Nos países do norte da Europa (Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia), depois do poder público, através do Ministério da Educação, ter chamado a si a tarefa de construção dos respectivos sistemas de educação, centralizados no seu início, pouco a pouco este mesmo poder tem vindo a envolver as entidades regionalizadas nas tomadas

de decisão e execução dos programas educativos, encontrando-se todos eles “*desde há dez ou vinte anos, numa fase de paulatina e relativa descentralização. O eixo fundamental sobre o qual se movimentam baseia-se numa larga tradição de auto abastecimento educativo municipal*” (Garcia, 2005: 73), ou seja os governos locais.

Na Suécia, em 1991 o sistema de ensino foi descentralizado e o que até então era da responsabilidade do Estado central, passou a ser responsabilidade local, o que implicou a gestão autónoma dos recursos e do currículo. O governo central determina os principais objectivos e localmente é decidido como é possível alcançá-los. São os municípios que decidem que recursos são necessários e como geri-los ao nível da escola. Escolas, professores e alunos têm a liberdade de decidir os conteúdos dos programas e os métodos de trabalho e desde que os objectivos do currículo sejam atingidos o percurso para lá chegar depende exclusivamente das opções feitas no contexto de cada escola (Wahlsyrom, 2008).

Na Finlândia durante os anos 90 assistiu-se a uma grande transformação no sistema educativo, com a transformação de um sistema centralizado num sistema descentralizado, sendo que a ideia que suporta este tipo de descentralização é alimentadora de uma contínua reforma do currículo, uma vez que o currículo nacional com uma estrutura ampla, solicita as escolas no sentido de escreverem os seus próprios currículos, factor este que enfatiza o papel dos professores como construtores e decisores curriculares que, numa primeira fase do desenho curricular, discutem e definem em grupo os objectivos da educação e os objectivos dentro dos quais o currículo se deve desenvolver e balizar, discussão na qual participam os pais, sendo que os alunos também têm a oportunidade de participar na criação do currículo (Kansanen; Meri, 2007).

Associado aos termos de referência no âmbito educativo, que são a “centralização” e a “descentralização”, surge um terceiro termo que, segundo Garcia (2005), tem sido usado cada vez com maior frequência, que é o de “regionalização”. Este é um termo que se reporta a “*unidades territoriais juridicamente sub nacionais ou intra nacionais.*” A regionalização é assim entendida pelo autor como “*descentralização política territorial*”, e diz respeito aos sistemas educativos cuja construção se baseou

desde início, no respeito pelas autonomias dos poderes regionais ou locais que integram esses mesmos sistemas. Estes sistemas “*no interior da sua divisão territorial*” podem, ainda assim, apresentar características centralizadoras.

Dentro dos países com sistemas regionalizados de educação, ainda que apresentando diferentes modelos de regionalização, de acordo com Garcia (2005), encontram-se a Suíça, Alemanha, Canadá, Austrália, Reino Unido e os EUA.

A Suíça é um país com um sistema educativo fortemente regionalizado e com uma diversidade tão grande, que é frequente dizer-se que possui tantos sistemas educativos quanto o número de cantões (actualmente são 26), cuja administração, por direito constitucional, possui a maior parte das competências em matéria educativa, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, conduzindo de facto e por direito os diferentes níveis do sistema, contando além do mais com o apoio económico da Confederação (Garcia, 2005).

De idêntico modo, a Alemanha possui um largo historial de administração educativa regionalizada, em que a diversidade de abordagens e de soluções tem sido uma constante na história do país, onde o controlo do aparelho educativo está situado nos *Lander* e dependente do respectivo Ministério da Educação e Assuntos Culturais, que se constitui como o principal promotor, organizador e controlador da educação do respectivo território. É no exemplo alemão que fica demonstrado que regionalização e autonomia não são práticas de exercício do poder necessariamente opostas, uma vez que dentro de cada *Lander* predomina um ambiente centralizador, o que não obsta a que as autoridades regionais, urbanas e municipais tenham conselhos de educação e comités escolares e que participem na gestão e inspecção das escolas (Garcia, 2005).

O Canadá, com um sistema educativo regionalizado e historicamente consolidado, constitui-se como uma federação composta de províncias, às quais a Constituição confere autonomia em âmbitos determinados, incluindo o educativo, o que implica que as dez províncias canadianas possuam uma autonomia educativa superior àquela que os Estados de qualquer confederação possam ter. A nível federal não existe nenhum departamento responsável pela educação; existe sim uma entidade coordenadora, o Conselho de Ministros da Educação do Canadá, com o objectivo de

permitir consultas de interesse mútuo das províncias, proporcionar meios de cooperação entre governos no que à educação diz respeito e cooperar com outras organizações educativas na promoção do desenvolvimento da educação do país (Garcia, 2005).

Na Austrália, os governos dos seis Estados que integram a confederação possuem e exercem o poder em matéria educativa e fazem-no de forma centralizada, sendo a estrutura organizativa educacional praticamente idêntica em todos eles, segundo Garcia (2005), cada um com um ministro da Educação, que é responsável perante o Parlamento do seu Estado pelo ordenamento de todo o sistema educativo, que se organiza como uma estrutura hierárquica onde o nível inferior depende do superior, possuindo um Departamento de Educação responsável pela administração dos fundos procedentes do Estado e do Governo Federal destinados às escolas, com um director geral responsável pela direcção técnica e burocrática, departamento este que se subdivide em divisões separadas, consoante os níveis de ensino. Ao nível federal existe o Departamento Australiano de Educação, cujo responsável é um ministro, sendo este responsável pela distribuição de bolsas de estudos bem como pela orientação em matéria educativa dos governos de cada Estado. O Conselho Australiano de Educação, órgão consultivo de informação à semelhança da Conferencia de Directores Gerais de Educação, é composto pelo ministro federal e pelos ministros de todos os estados.

O Reino Unido, segundo Garcia (2005), tem um sistema educativo formado por três subsistemas cada um deles por sua vez são sistemas regionalizados, um para a Inglaterra e Gales, outro para a Escócia e outro para a Irlanda do Norte, existindo no governo central do país quatro cargos com competências educativas: o de Secretário de Estado com capacidade de direcção de todo o subsistema escolar de Inglaterra e de protecção de todas as Universidades do país, o Secretário de Estado para Assuntos Galeses, Secretário de Estado para Assuntos Escoceses e o Secretário de Estado para Assuntos da Irlanda do Norte. A Escócia, com autonomia educativa total, tem um Departamento de Educação com competência educativa sobre todos os níveis de ensino, excepto o universitário, que é presidido por um Ministro. A Irlanda do Norte tem uma organização idêntica e Gales, dependente da Inglaterra nos aspectos legislativos tem, no entanto, um Departamento responsável pela direcção das escolas até ao secundário.

Com as alterações legislativas ocorridas em 1988, o poder central do Estado é reforçado e é implantado um *core curriculum*, na conjugação de duas estratégias: por um lado, assiste-se ao reforço das competências do poder central e, por outro, são reforçadas as competências das escolas, sendo permitido àquelas financiadas com fundos públicos que assim o entendam, prescindir da dependência das autoridades locais e ficar directamente dependentes do Departamento central, sendo conferida a cada escola maior capacidade de governo e, aos pais e alunos, maior participação nas tomadas de decisão. A atribuição de maiores responsabilidades às escolas teve particular efeito em matéria económica, mas implicou uma diminuição das tradicionais competências das mesmas, relativamente ao plano de estudos, em virtude da aceitação do *national curriculum*. Assim a intervenção do governo central na Educação foi sendo cada vez mais alargada e aquele que era um modelo de regionalização distrital, transformou-se numa “*equilibrada interacção de três instâncias: o poder central, as autoridades locais e a direcção de cada instituição*” (Garcia, 2005: 64).

Os EUA são uma federação com uma administração educativa, plural e diversa, da responsabilidade de cada Estado da União e não do governo federal, cujas intervenções no campo educativo são escassas. De acordo com Garcia (2005), o sistema educativo norte-americano não é composto por tantos subsistemas quantos os Estados, mas por uma constelação de sistemas, uma vez que cada cidade tem o seu próprio sistema no qual se inclui a organização e auto financiamento das instituições escolares, ainda que o Congresso venha a votar, desde a segunda metade do século XX, leis de financiamento directo ou indirecto da Educação. Cada Estado tem um Departamento de Educação e uma Junta Estatal de Educação como principais órgãos de decisão e gestão, dependentes do Parlamento estatal que detém o poder legislativo. A Junta define a política educativa a seguir, ficando a sua execução sob a responsabilidade de um funcionário técnico, que distribui as subvenções estatais aos distritos, responsável pela certificação de professores, presta apoio docente, entre outras atribuições, assessorado por uma equipa técnica, sendo para isso importante que a organização educativa recaia sobre os distritos, fortalecendo assim a tradição autonómica local, que vai desde a contratação de professores, elaboração dos planos de estudo, concepção, construção e

inspecção de escolas, etc. Cada distrito tem uma Junta de Distrito, com um superintendente que “marca o ritmo” às instituições educativas.

Apesar da diversidade e pluralidade referidas, o sistema educativo norte-americano funciona com uma “*certa uniformidade*” que lhe é conferida pelo facto dos distritos, para satisfazer as suas necessidades de financiamento, terem de recorrer a financiamento federal (entre 5% a 15%) através de diferentes programas, funcionando estas ajudas exteriores ao distrito como homogeneizadores de decisões e de programas. Os exames de ingresso no ensino superior, a pressão dos pais ou os livros de apoio são factores que, se por um lado contribuem para a diminuição da autonomia dos professores, por outro criam um clima geral de homogeneidade.

3.1. Portugal – flexibilidade curricular e descentralização curricular

“«É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem que ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projectos. Terá que haver um quadro normativo geral – não estamos a falar de independência das escolas... –, regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objectivos, e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais e institucionais). É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida. O Ministério da Educação não pode ser o ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas. Neste processo de inversão de filosofia vamos começar por ver que poder e que competências podem e devem ser exercidas a nível da escola, que competências é que restam e devem ser exercidas ao nível da região e pelas direcções-gerais e, finalmente, que poderes e que competências residuais é que têm de ser exercidos a nível central. Serão naturalmente as competências de natureza normativa, de planeamento e de controlo»”.

Carneiro (1987, cit. in Lima, 2002: 62)

A história do discurso que enquadra expressões como “flexibilidade curricular”, “descentralização do sistema educativo”, “descentralização curricular” ou “*core curriculum*” é uma história relativamente recente e que se inicia em Portugal, com a

Revolução, marcando a passagem do regime ditatorial para a democracia, no ano de 1974. Então, assiste-se à criação de um movimento escolar envolvendo professores e alunos, e que “*num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central [...], em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola*” (Lima, 1992, cit. in Afonso, 2002: 77).

A autonomia conjuntural, então conquistada pelas escolas, foi sendo normativamente regulada pelo Ministério da Educação, iniciando-se o processo de consagração legal da *gestão democrática das escolas*, que passaram a eleger um órgão colegial de gestão, que era o representante da escola junto do Ministério da Educação, de acordo com Afonso (2002). Com o passar dos anos e cercado por uma regulamentação crescente por parte da tutela, fica esvaziado dos poderes de direcção que as escolas para si tinham conseguido, implicando este esvaziamento a desmobilização crescente (desde então) dos actores escolares, que passam ritualmente a eleger os órgãos de gestão, como representantes do Ministério da Educação, na escola.

De acordo com Teodoro (2001: 171), “*as sociedades situadas na semiperiferia do sistema mundial mostram, em geral, uma centralidade do Estado na regulação social, associada a uma baixa corporativização de interesses na chamada sociedade civil. Tal gerou, no caso português, que o Estado tenha sido quase o único agente de escolarização desde as reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII, sem que a pressão das organizações autónomas da sociedade tenha sido suficiente, seja para criar redes de escolas alternativas, numericamente significativas, seja para gerar fortes movimentos de procura nas escolas públicas*”, sendo esta realidade acentuada pelo facto de “*no caso de Portugal essa centralidade do Estado [ser] total, como tem defendido José Mattoso [1998b, p. 67], para quem «Portugal começou por ser uma formação de tipo estatal [e] só muito lentamente acabou por se tornar uma Nação»*”.

De acordo com Lima (2002: 62), Portugal tem uma “*administração centralizada do sistema educativo, e em particular do sistema de ensino, [que] foi oportunamente qualificada como burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente [pela] Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no seu Projecto Global*

de Actividades”. À semelhança dos demais países de tradição administrativa centralizadora, o sistema de ensino português tem sido caracterizado não só por uma forte centralização curricular, bem como por uma concepção administrativa de desenho e de desenvolvimento curricular, ambos apoiados por uma organização uniforme do sistema, o que implica que a organização do currículo e, conseqüentemente, os planos de estudos, programas das disciplinas, explicitação dos conteúdos e avaliação, entre outros, sejam iguais para todas as escolas do país.

Com o X Governo Constitucional inicia-se em 1986 um novo ciclo na política educativa portuguesa, com a aprovação de uma lei-quadro para a Educação, a LBSE, prescrevendo um conjunto de princípios, que não só são organizadores do sistema educativo como fundamentais nas políticas educativas definidas pelo Estado e coordenadas pelo Ministério da Educação, entidade que, desde então, tem vindo a construir novos discursos – devidamente enquadrados por normativos legais, com o objectivo expresso de transformar as práticas educativas nas escolas. Assim, termos como reorganização curricular, flexibilização curricular, integração curricular entre outros, passaram a fazer parte do léxico destinado à escola, ainda que nem sempre por ela apropriados por exigirem dos professores alteração de atitude e um outro envolvimento com o currículo, que passa necessariamente mas não só, pela discussão dos conteúdos curriculares.

A expressão “Gestão flexível do currículo” tem inerente um conceito fracturante, face a uma uniformidade curricular até então existente. *“Flexibilizar o currículo significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular e, por isso, visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo.”* (Roldão, 2000: 86). Pretende-se dar às escolas e respectivos professores a possibilidade de se apropriarem das *“responsabilidades e competências de gestão e decisão curricular”*, através da flexibilidade e contextualização do currículo. Assim, a flexibilização curricular, sendo um pressuposto da integração curricular, e de acordo com a autora citada, deve ser compreendida como ruptura, quer com o paradigma uniformista quer com o paradigma da autonomia local plena, e implica encontrar uma articulação entre o “nível do prescritivo nacional” e o “nível do significativo contextual”, ou seja, passar para um *“paradigma de diferenciação curricular”*.

Este novo paradigma, de acordo com a mesma autora, requer uma transferência de centros de decisão e nova coordenação entre grupos e níveis de decisão curricular: central; institucional/escola; grupal/órgãos intermédios nas escolas; professor. É necessário reconsiderar, ou melhor, pensar partindo de pressupostos distintos, a “*estrutura de funcionamento curricular*”, em todos os seus níveis de decisão, no sentido de colocar em funcionamento, todos os mecanismos de gestão necessários a uma “*flexibilização curricular gerida e assumida, interactivamente, pelas escolas, pelos professores e pela administração*” (idem, pp. 87).

Todas estas alterações necessitam de um enquadramento legal que as viabilize e progridem “*na medida em que correspondem a pressões sociais de afirmação crescente*” Aqui sim, o Estado tem um papel fundamental que, longe de diminuir as suas responsabilidades, deve aumentá-las no apoio às iniciativas inovadoras bem sucedidas e garantindo a criação de condições facilitadoras e funcionais de abertura das decisões curriculares a um conjunto de “*protagonistas mais vasto e articulado*” (p.88). Neste processo assume particular relevo o papel do professor como promotor e organizador de aprendizagem, “*confrontado com desafios sociais e institucionais que exigem um desempenho de profissional com níveis de autonomia cada vez mais marcados*” (Roldão, 2000: 88).

4. O professor e a escola como agentes de desenvolvimento curricular

“Currículo que agora se encara – e os textos legais nacionais e internacionais assim o consagram cada vez mais – como uma responsabilidade central de cada escola, face ao seu contexto específico, referenciada a um quadro nacional regulador, mas em que a autonomia de decisão da escola e dos profissionais sobre o trabalho de ensinar e aprender é acrescida, com a respectiva exigência de auto e hetero prestação de contas e regulação da pretendida melhoria na aprendizagem dos alunos.”

(Roldão, 2005: 6)

De acordo com Morgado (2000a: 167) “*o sistema educativo em Portugal vive, sobretudo a partir da década de setenta, em constantes e permanentes transformações*”, com transformações do discurso curricular e de política educativa – que se verifica

também na grande maioria dos países ocidentais – nomeadamente no que respeita ao poder de decisão por parte das escolas e dos professores (Morgado, 2000a; Morgado, 2000b; Roldão, 2003; Vonk, 1997), face à descentralização dos poderes do Estado e ao reforço da autonomia das escolas e dos poderes regionais e locais, com o reconhecimento da escola e dos professores como decisores e (re)construtores curriculares, pretendendo-se objectivar assim a existência “*um currículo (re)construído localmente, afirmado crescentemente sobre a lógica do currículo nacional e centrado essencialmente na gestão diária do processo ensino-aprendizagem, para um ambiente de administração descentralizada, de uma escola autónoma e de uma concepção de professor construtor do currículo, e não apenas executor numa lógica top-down*” (Januário; Santos, 2009: 2,3).

Ainda assim, a organização da escola portuguesa e a prolixa regulamentação administrativa que a suporta, induzem que professores e escolas não assumam o papel que lhes compete enquanto decisores e construtores na gestão e desenvolvimento curricular, contrariando assim toda a teorização existente sobre o tema, uma vez que só a gestão curricular ao nível das escolas permite responder aos contextos complexos nos quais as mesmas se inserem e contribui para melhorar os resultados (Roldão, 2005).

A gestão curricular é aqui entendida enquanto conjunto de processos e procedimentos pelos quais as decisões quanto à forma de implementação e organização de um currículo proposto, são tomadas no âmbito da instituição escolar, com a definição de objectivos e conteúdos prioritários, do nível de aprofundamento e desenvolvimento das componentes curriculares, da sequencia temática, das opções metodológicas, dos projectos a desenvolver, e modalidades de integração interdisciplinar a privilegiar, implicando todas estas acções o envolvimento dos diversos actores em presença, como sejam os professores e os responsáveis pela gestão e direcção da escola enquanto agentes dinamizadores da política educativa global da escola (Roldão, 1995).

O desenvolvimento curricular reúne num todo os processos desencadeados para a construção de uma proposta curricular ou currículo e as actividades desencadeadas para o concretizar nas situações de ensino e aprendizagem, existindo assim uma dinâmica de permanente relação entre currículo e desenvolvimento curricular, “*quando*

o conceito de currículo adoptado for perspectivado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como mera listagem de conteúdos” (Roldão, 1995: 3).

A escola, enquanto território de construção do currículo, deverá possuir poder de decisão e autonomia no desenvolvimento e gestão curricular, constituindo-se como espaço de reflexão e construção no sentido de promover a diversidade e a inovação, construindo de forma participada e cooperativa os seus projectos nomeadamente, o projecto educativo enquanto projecto identificador próprio, bem como o projecto curricular, uma vez que *“a descentralização deve situar a escola no centro da mudança, ganhando, assim, fiabilidade e validade a noção de desenvolvimento curricular baseado na escola”* (Morgado, 2000: 87).

O processo de transformação de um currículo geral, normativo e descontextualizado num projecto, acontece sempre que os actores se apropriam do currículo dando-lhe *“forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participado”* (Roldão, 1995: 3), constituindo-se os professores como principais agentes de desenvolvimento curricular, enquanto dinamizadores do currículo disciplinar *“adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno”* (idem, pp 5).

Não sendo a Escola *“a única instituição de formação”* (Leite (2003:91), é pressuposto que seja capaz de substituir *“a cultura de isolamento pela da participação, partilha e cooperação”* e de trabalhar em regime de parceria, chamando a si a capacidade de se transformar e ser ela própria elemento de mudança, da mudança que tão justamente reivindica, contribuindo para o *“reconhecimento do importante papel dos professores e das escolas no desenvolvimento do currículo”* (Pacheco, 2001:154).

Esta transformação profunda que é exigida à Escola portuguesa *“pressupõe a criação de condições que permitam desenvolver e/ou reforçar o exercício da autonomia pedagógica e administrativa pelas escolas, com a inerente transferência de competências e de poderes por parte da administração central, viabilizando capacidades de decisão a nível de planeamento pedagógico, da organização interna [e]*

do desenvolvimento curricular” Morgado (2000: 89), uma vez que a Escola, enquanto espaço de intervenção dos professores é lugar onde o processo de transformação e (re)contextualização do currículo deverá acontecer, implicando todos os professores num trabalho cooperativo e colegial, processo este que sendo inerente à tomada de decisões curriculares, contribui também para a assunção das melhores decisões curriculares em função do interesse e necessidade específica dos alunos e de acordo com um projecto comum partilhado e assumido por todos os professores como seu.

Relativamente ao trabalho cooperativo e colegial enquanto processo inerente à tomada de decisões curriculares, Morgado (2003: 782) com base num estudo realizado refere que os professores apresentam tendências individualistas e *“uma certa propensão para privilegiarem relações hierárquicas em detrimento de relações inter pares”*.

De acordo com Roldão (2005: 7), *“a realidade das escolas e dos públicos que hoje a frequentam exige que os professores sejam muito mais autónomos para gerir a sua acção – pensar e organizar processos de ensino eficazes, em lugar de executar normativos e “cumprir” manuais e programas, sem cuidar de cumprir a aprendizagem a que esses instrumentos se destinam”*, implica uma nova cultura profissional que os professores terão de construir, mas implica também que o sistema e a administração tenham a capacidade de se *“reconverterem no sentido da regulação e da valorização da qualidade, com o indispensável abandono da tradição regulamentadora que nos caracteriza”* (idem, pp.7).

Um estudo de Carvalho (2005: 110, 111) sobre as concepções dos docentes sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo concluiu que os professores consideram a flexibilidade curricular como algo importante, mas consideram que a mesma, tendo do ponto de vista dos princípios um papel que poderia ser relevante na gestão dos programas, de facto não o é, porque não se aplica às realidades com as quais os docentes se confrontam na prática pedagógica. Afirmam que é uma flexibilidade prevista, mas não funcional porque não se adequa à diversidade pessoal e social dos diferentes contextos com que estes professores se deparam nas suas escolas e não dá espaço para a introdução de conteúdos específicos do meio em que os programas se aplicam.

A Escola só poderá ser espaço de decisão curricular se os professores estiverem munidos das destrezas que lhes permitam exercer cabalmente as funções que lhes estão consignadas uma vez que, enquanto construtores de um projecto de formação, são determinantes na operacionalização das mudanças da Escola e do seu ensino, caso contrário, esta será apenas e tão só, um espaço de execução curricular, e ainda que o desempenho do professor na gestão e desenvolvimento do currículo, esteja umbilicalmente ligado à estrutura curricular e ao grau de autonomia que a mesma comporta e o articulado legislativo prevê, no entanto a autonomia prevista só é otimizada e utilizada se o professor estiver munido dos “*instrumentos e bases atitudinais adequadas*” (Morgado & Martins 2008: 4) para o fazer.

Segundo Shkedi (2006), quando se introduz um novo currículo na escola, isso implica um processo de inovação e mudança, ainda que nas últimas décadas nem todas as inovações curriculares tenham produzido mudança. Ou seja, ainda que algumas estruturas curriculares tenham sido alteradas, a forma como são leccionados os currículos mantém-se inalterável. Isto porque mudar o currículo implica também que se mude a cultura dos professores, da sala de aula e das escolas, o que torna o papel do professor no desenvolvimento curricular crucial, porque sempre que a definição curricular é feita ao nível da escola, o papel do professor é garantido, já quando é desenvolvido exteriormente esta garantia desaparece e transforma-se num elemento de resistência à inovação.

As diferentes formas na aceitação do currículo por parte dos professores podem estar, de acordo com o autor acima citado, nas concepções pessoais e profissionais dos professores acerca de matérias culturalmente diferenciadas, mesmo que se tratem de mensagens culturais diferentes das suas, podendo a relação entre os professores e o currículo ser denominada, como um encontro de linguagens: a linguagem do currículo e a linguagem dos professores, sendo atribuídas diferentes significados aos mesmos conteúdos, sendo os significados reconstruídos pelo uso de diferentes linguagens (Shkedi, 2006).

A ideia de um currículo uniforme para todo o território nacional, já só é sustentável se for possível a sua adequação às diferentes realidades e contextos educativos através do projecto curricular de escola (Leite 2003), o que “*pressupõe (...)*

o reconhecimento do protagonismo do professor, actuando em colegialidade e partilhando experiências (...) dentro de estruturas organizacionais que determinam as condições e limitações da própria planificação” (Pacheco, 2001: 66).

Um estudo efectuado por Januário e Santos (2009: 14), relacionado com esta problemática, concluiu que os professores manifestam *“uma forte dependência curricular (...) em relação ao ME mas, também, que querem assumir maior autonomia no quadro das decisões locais, ao nível da intervenção no currículo”*, começando a fazer-se *“uma gestão diferenciada do currículo (quando se faz alusão ao Projecto Curricular de Turma – ou seja, de diferenciação e de adequação curricular), verificamos mudanças ao nível do trabalho colaborativo, das tomadas de decisão sobre o Projecto Curricular e Educativo de Escola”*, e que os professores começaram a trabalhar *“de forma colaborativa e articulada [o que] alterou o quotidiano dos professores, havendo menos isolacionismo, uma vez que a articulação passa pelos Departamentos Curriculares, implicando uma maior responsabilização na articulação ao nível da organização dos conteúdos e na sua abordagem”*. Ao nível do 1º ciclo do ensino básico, este dado é particularmente gratificante, devido ao tradicional isolamento da ‘escola primária’ e do professor.

No quadro educativo português, a administração central actua qual teia (*“rede tecida; estrutura complexa”*, in Dicionário da Língua Portuguesa, 2005) que, do ponto de vista curricular, pedagógico e avaliativo sustenta e controla a actividade docente, impondo um currículo nacional, bem como os limites à sua reconstrução ao nível de escola. Este facto implica que os professores tenham uma ideia funcionalizada da actividade pedagógica, enquanto executores do currículo prescrito, e não se sintam incentivados a configurá-lo, enquanto decisores curriculares na assunção plena da autonomia curricular que lhes é devida.

A reconstrução do currículo nacional, em função dos diversos contextos escolares, sob projectos de matizes diferenciados e distintos níveis de qualidade, operacionaliza-se pela concepção, implementação e avaliação dos projectos curriculares de escola e de turma, tarefa complexa que exige *“uma nova cultura profissional, sem a*

qual a escola continuará a perpetuar algumas rotinas e a atirar muitos alunos para o insucesso e o abandono” (Morgado & Martins 2008: 4).

Na opinião de Morgado (2000a: 168, 169), *“a ideia de integrar o currículo, a partir de uma componente nacional, tem, ultimamente, sido discutida na base dos pressupostos da autonomia, da flexibilização e da descentralização, integrados pela lógica bottom-up que (...) implicam a transformação da cultura institucional da escola”*. De acordo com Beane (2002: 10), a integração curricular é *“uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (...) a organização de temas é retirada da vida tal como é vivida e experimentada”*, conceito que implica o repensar do funcionamento curricular nos diversos níveis de decisão do sistema, não só na construção do conhecimento, mas também na forma como esse conhecimento se implementa, o que pressupõe a mudança das práticas curriculares e uma transformação da cultura institucional da escola, segundo Morgado e Paraskeva (2000). Estas alterações no funcionamento curricular inscrevem-se numa concepção de currículo abrangente, flexível e contextualizado aos sujeitos a que se destina, diversa da concepção de currículo prescrito e uniformizador, tradicionalmente academicista e disciplinar – *“as disciplinas académicas foram desenvolvidas para descobrir conhecimento e não para o disseminar”* (Wraga 2009: 88, 89) – com programas horizontalmente inarticuláveis e extensos.

O desenvolvimento curricular presta tradicionalmente mais atenção às relações entre a mesma disciplina nos diferentes anos escolares do que à relação da disciplina com as diferentes disciplinas existentes no mesmo ano escolar – a articulação vertical do currículo – com as articulações entre graus de ensino para a mesma disciplina a merecer sempre mais atenção, num currículo centrado nas disciplinas, do que as conexões entre diferentes disciplinas no mesmo grau de ensino (Wraga, 2009).

O autor acima citado recorre à correlação entre dois conjuntos de dados (um de 1983 outro de 2005 de um inquérito anual conduzido pelo Survey Research Center na Universidade de Michigan) de alunos que terminaram o secundário, com os dados a

revelarem que os alunos avaliam os seus estudos académicos como menos interessantes, sem significado e pouco úteis fora da escola. O facto de isolar as disciplinas e as matérias umas das outras e ignorar a existência de uma vida extra escola, torna o currículo escolar mais académico e menos relacionado com a realidade prática, o que evidencia a necessidade das escolas providenciarem aos alunos uma experiência mais prática do currículo.

De igual modo, Morgado (2000a: 175) considera que o “*conhecimento organizado em disciplinas académicas é uma tradição fortemente enraizada nas práticas curriculares dos professores e da própria sociedade (...), sedimentam um monopólio de saber, ou uma matriz de saberes, sensíveis aos mais amplos interesses sociais*”. Esta posição resulta também do facto da formação inicial de professores ser feita de acordo com uma “*lógica tyleriana – consubstanciada pela trilogia (hierárquica) objectivos-actividades-avaliação (...)* [e] *da influência de determinados poderes instituídos*” (Morgado, 2003: 782), com as disciplinas científicas a representarem espaços de poder através dos quais os Departamentos e os professores procuram construir a sua hegemonia, factor preocupante que condiciona a forma como se estrutura o conhecimento e organiza o ensino, baseado num saber fragmentado, ignorando-se assim o papel do “*conhecimento como instrumento de integração e de acção, na sociedade e no mundo*” (Carvalho, 2008: 124).

A integração curricular, segundo Beane (2002: 15-20), implica quatro aspectos fundamentais: a) a integração das experiências – “*as ideias que as pessoas possuem acerca de si mesmas e do mundo*”; b) a integração social – “*currículo que promova algum sentido de valores comuns ou de um ‘bem comum’*”; c) a integração do conhecimento – “*compreender e usar o conhecimento não em termos de compartimentos diferenciados (...) mas antes como está ‘integrado’ no contexto dos problemas e questões reais*”; e d) a integração como uma concepção curricular – “*ênfase colocada em projectos substantivos e outras actividades que envolvem a aplicação real do conhecimento*”. A este conceito é imanente um desenvolvimento curricular assente num conceito mais amplo de educação democrática, ao envolver a participação dos alunos e dos professores, em que os alunos tendem a aprender melhor

quando percebem a existência de uma conexão entre as suas preocupações e o que lhes é pedido para aprender (Hoy and Hoy, 2006, cit. in Wraga, 2009).

Nesta perspectiva, Fletcher (2007) reflecte sobre a necessidade em proceder a reformulações nos sistemas educativos, nomeadamente nos EUA, conducentes a um novo olhar sobre o ensino, promovendo práticas educativas mais direccionadas para o mundo real, de forma a conseguir desenvolver estratégias educativas e curriculares direccionadas para as necessidades do mercado de trabalho, ultrapassando o hiato existente entre os *skills* requeridos em contexto profissional e os *skills* apreendidos na escola, dando oportunidade aos alunos de pôr em prática, através de projectos educativos, o que aprenderam em termos teóricos, em que o currículo não se centre apenas e só na transmissão de ensinamentos, mas na forma como os alunos, em contexto real de trabalho, poderiam colocar os conhecimentos em prática, de forma a resolver problemas em equipa.

Já de acordo com Gellert (2005), aos pais também deve ser dada a oportunidade de ser agentes activos no processo escolar dos seus filhos e não só os professores a assumir cada vez mais o papel de especialistas, confinando e fechando em si o seu saber, impossibilitando a comunicação e o envolvimento de outros agentes educativos, referindo o autor citado que no que diz respeito a uma possível reforma educativa, se as abordagens mais clássicas centram-se apenas no papel e importância do professor, já as abordagens compreensivas tentam aumentar a autonomia e responsabilizar todos os agentes envolvidos no processo educativo, com os *“pais a perceberem o currículo como um espaço de construção, onde deverão estar plasmadas as áreas de saber que propiciem a aquisição de competências socialmente relevantes”* (Carvalho 2008: 124).

Todo o material curricular, segundo Schwartz (2006), está sujeito à interpretação e aplicação individual do professor, que actua como um filtro através do qual o currículo passa. A sua interpretação do mesmo e o seu entusiasmo influenciam a sua transferência para os alunos, diferindo aquilo que é passado, do currículo definido pelos *experts* e legislado pelo poder político. Ou seja, muitas vezes o que se ensina na sala de aula diverge muito daquilo que foi inicialmente delineado como objectivos a alcançar, pelos que redigem o currículo. Enquanto que estes tentam oferecer uma variedade de

opções e um leque de hipotéticas situações práticas, os professores consideram esse mesmo material pouco prático sem ligação com o que se passa na sala de aula, tratando-se de uma espécie de ciclo, do qual é urgente sair.

De acordo com Schwartz (2006), a tarefa de escrever o currículo necessita de uma nova abordagem, não devendo ser escrito para os alunos, mas antes direccionado para ensinar os professores, uma vez que bons materiais curriculares emancipam e ensinam os professores. Deve ser escrito de forma a prepará-los para a experiência de ensino, de uma forma que motive os professores a aprender, levando-os a passar também pelo processo de aprendizagem podendo, numa primeira fase, o professor ser confrontado com materiais organizados de forma a motivá-los a explorar novas dimensões, oferecendo assim o currículo material e informação que serviriam de base para uma concepção mais inovadora, tornando-se assim o professor capaz de organizar e planear o seu plano de trabalho.

Esta nova cultura profissional choca ainda com importantes défices a superar como sejam *“as condições de formação, as formas de selecção (...) [dos professores], a desconsideração pelo trabalho de qualidade que é submetido ao todo poderoso critério da antiguidade, o intervencionismo burocrático no currículo por parte da administração, a despreocupação por um debate sobre a qualidade, a ausência de um controlo democrático, a carência de tempos para pensar e decidir colegialmente sobre o que fazem os professores, a ausência de liderança pedagógica”* (Gimeno, 2005: 230) e que são factores, também eles responsáveis pela ineficácia do sistema.

Aos professores é exigido *“o compromisso pessoal com o objectivo colectivo”* (idem, pp. 231), no sentido de que os projectos curriculares concebidos e desenvolvidos pela escola sejam instrumentos de concretização curricular e de inovação, capazes de criar redes colaborativas, também elas organizadoras das práticas pedagógicas e que contribuam para transformar as práticas curriculares dos professores. Ainda que *“os projectos curriculares não façam parte da nossa tradição curricular, tais projectos são indispensáveis caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo”* (Pacheco, 2001: 91), no entanto, na actual estrutura do sistema educativo português, a possibilidade para elaborar estes

projectos depende da “*autonomia [que se der aos professores] na adaptação de um programa mínimo, mas também nas condições de execução e nas oportunidades de formação*” (idem, pp. 91).

De acordo com um estudo realizado por Morgado & Martins (2008) sobre a importância do projecto curricular enquanto elemento estruturante da prática pedagógica dos professores e factor de melhoria do desenvolvimento profissional, os professores mais disponíveis para a mudança assimilam os novos discursos curriculares, mas não os utilizam para transformar as suas práticas pedagógicas reconhecendo que a construção de projectos curriculares são mais uma imposição normativa do que uma necessidade curricular sentida pelos professores, ainda que reconheçam na construção destes projectos oportunidades de diálogo pedagógico e de reflexão, concluindo o estudo que “*o projecto curricular não tem sido um verdadeiro esteio de mudança das práticas curriculares das escolas*” (idem, pp 18).

No estudo de Carvalho (2005: 110), os professores consideraram que o projecto curricular “*não mobiliza os professores nem contribui para a transformação das suas práticas, porque segundo eles, os professores precisam de estar disponíveis para esta mobilização e transformação e, na realidade, não estão*”, sendo o projecto curricular “*mais um documento a colar ao suporte burocrático que parece ter de estar inerente à prática pedagógica e não como um reflexo dessa prática e vice-versa*”, não o integrando como um documento de trabalho.

Relativamente ao projecto educativo e com base no estudo de Morgado (2003: 780, 781), “*num significativo número de instituições escolares, o projecto educativo ainda é percebido de forma restrita, resumindo-se apenas a uma mera formalidade legal (...) [que] não é ainda tido nem como uma forma reveladora da capacidade de iniciativa da escola, um espaço de afirmação das suas intenções e poderes de decisão, nem como um contributo para o seu melhor desempenho*”, ainda que os professores concordem com a “*elaboração, execução e avaliação de um projecto educativo, uma vez que consideram, pelo menos em termos conceptuais, que tal projecto contribui para a progressiva autonomia de cada instituição escolar*”.

Neste sentido também Carvalho (2005: 107) refere a aparente contradição na forma de responder dos professores, porque *“quando respondem sobre aspectos que estão longe da sua prática quotidiana fazem-no do ponto de vista dos princípios, ou seja, do ‘dever ser’, postulados de acordo com as teorias educativas que eles conhecem e cuja formação inicial deixa marca indelével”*, mas conforme as questões vão sendo depuradas e aprofundadas até chegar à dimensão das suas práticas pedagógicas *“as respostas chegam a ser contraditórias com aquelas outras dadas do ponto de vista dos princípios”*.

Segundo Davies (2006), é necessário atribuir uma maior ênfase na liderança criativa, dando poder a professores e alunos e assegurar que o currículo corresponde às necessidades dos alunos, sendo possível assim construir uma estrutura de ensino mais forte, que desenvolva a capacidade e o potencial criativo dos alunos, professores e outros agentes envolvidos no processo educativo, enquanto factores chave na construção de sociedades democráticas fortes, morais, consistentes e participativas.

De acordo com Morgado e Paraskeva (2000), para que um processo de desenvolvimento curricular flexível transponha a barreira das intenções dos normativos e se operacionalize na prática diária dos professores, é fundamental que o currículo seja alterado ao nível da forma e ao nível do conteúdo, através de uma revisão curricular que, no entender Pacheco (2000a), passa necessariamente por alterações dos conteúdos e da organização. Neste contexto, quando é equacionado a alteração dos conteúdos, não podemos esquecer que *“os conhecimentos que surgem vertidos no currículo, através das disciplinas, traduzem e representam um conjunto de escolhas que garantem a perpetuação cultural, veiculando assim um conjunto de intenções”*, segundo Morgado e Paraskeva (2000), fazendo ressurgir a eterna discussão, a de saber quais os saberes e valores que devem ser apropriados pelas gerações mais novas, ou seja qual o conhecimento socialmente mais significativo (Goodson, 1997) e que deve ser perpetuado através da educação escolar.

Na opinião de Roldão (1999a: 17), deve ser redefinido o *“que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo (que saberes comuns, que competências, que hábitos e instrumentos de estudo, que*

elementos para viverem com qualidade, que práticas conducentes a saberem trabalhar e conviver com outros segundo princípios de civismo e de colaboração?)”, constituindo as respostas a estas questões um contributo para a definição de um núcleo de aquisições básicas. Este conjunto nuclear de aquisições básicas centralmente prescrito, ou *Core Curriculum* são, de acordo com Marques (1999: 76, 77), “*os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e literários considerados consensuais (...) agrupa aquilo que de melhor foi sendo culturalmente construído pelas gerações que nos precederam em todos os domínios do saber (...) constitui (...) aquilo que une e cimenta a matriz civilizacional comum dos grupos sociais numa dada sociedade*”. Assim o *Core Curriculum* pode ser um garante da igualdade de oportunidades, possibilitando a flexibilização curricular a partir de um tronco comum de conhecimentos “*objecto de definição a nível nacional*” (Roldão, 1999a: 17), estimulando um processo de recriação regional e local do currículo, que envolva todos os agentes implicados no sistema de ensino.

Segundo Pacheco (2003: 32), o desafio colocado pela sociedade do conhecimento não será cabalmente respondido se a sociedade portuguesa não for capaz “*de reduzir o currículo nacional, a partir da discussão de critérios em torno de uma cultura básica comum*”, se não cortarmos com a lógica de que aquilo que se ensina e aprende, parte da “*standardização de práticas curriculares*”, uma vez que “*reduzir o currículo nacional, estabelecendo parâmetros concretos para a identificação do conjunto nuclear de aprendizagens básicas, é um imperativo que trará qualidade e eficiência*”.

De acordo com Gaspar (1996: 153), referindo-se concretamente ao ensino secundário, afirma que “*deveria ser orientado por um conjunto de princípios que giram em torno da discussão sobre (...) a homogeneidade ou heterogeneidade (...) da formação a ministrar [assim] esboça-se uma tendência para a homogeneidade da formação a oferecer que se traduz: (1) na defesa de um currículo nacional, embora assuma relevância o facto de que, no espaço electivo desse plano curricular, se insira uma pequena componente regional, favorecendo, assim, o desenvolvimento local*”. Esta construção do currículo, também um processo de identificação comunitária, só será possível se “*as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a*

existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade” (Morgado, 2003: 118).

Historicamente, a importância de um currículo centrado nas disciplinas escolares é, de acordo com Wraga (2009), defendida com base na ênfase dada ao conhecimento especializado de cada disciplina académica, o que implicou desde sempre que as ligações naturais e lógicas entre a escola e a vida exterior à escola tenham sido negligenciadas, o mesmo acontecendo entre as diferentes disciplinas. As reformas recentes, segundo o autor, continuaram a realçar a separação das disciplinas escolares, agravando a fragmentação do currículo escolar no ensino secundário, tradicionalmente dominado por uma separação organizada das matérias. Fica a ideia que o objectivo da escola é estudar matérias académicas, reduzindo o conhecimento “*a lascas de informação mensurável*” (idem, pp.89), com os estudantes a estudar apenas para passar nos testes. A mensagem passada é que as ligações entre matérias e entre as matérias académicas e a vida dos alunos para além da escola, contam menos do que a sua prestação em exames estandardizados (Wraga, 2009).

Assim, fazemos nossa a pergunta que tomamos emprestada de Pacheco (2003: 16), “*Que descentralização curricular existe quando o Estado define o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, o que, quando e como se avalia?*”

5. Autonomia política e administrativa da Região Autónoma da Madeira e Currículo Nacional

“ «A ideia de uma cultura comum não é de modo algum a ideia de um simples consentimento e, certamente, de uma sociedade meramente conformista. [Implica] uma determinação comum de significados por parte de todas as pessoas, agindo por vezes como indivíduos, por vezes como grupos, num processo que não tem um objectivo específico e que não se pode pensar que se tenha finalmente cumprido, que se tenha completado. Neste processo comum, a única certeza será manter os canais e instituições de comunicação abertos de modo a que todos possam contribuir e sejam ajudados a contribuir»”

Raymond Williams (1989, cit. in Apple, 1997: 148, 149)

A Região Autónoma da Madeira (RAM) é um arquipélago português situado na ultraperiferia da Europa que, do ponto de vista político, é parte integrante da União Europeia com o estatuto de região ultraperiférica do território da União, conforme o estabelecido no artigo 299º-2 do Tratado da União Europeia. Geograficamente, situa-se no Oceano Atlântico entre 30º e 33º de latitude norte, a 978 km a sudoeste de Lisboa e a cerca de 700 km da costa do continente africano.

Fazem parte desta Região Autónoma, a ilha da Madeira com 740.7 km², a ilha do Porto Santo com 42.5 km², as ilhas Desertas – três ilhas desabitadas com 14.2 km², e as ilhas Selvagens compostas por três ilhas e dezasseis ilhéus desabitados com 3.6 km². Das sete ilhas, apenas as duas maiores (Madeira e Porto Santo) são habitadas, perfazendo um total de cerca de 247.000 habitantes, constituindo as restantes ilhas reservas naturais. Possui uma densidade populacional de 308 habitantes/km², superior à média do país (115 habitantes/km²) e à da União Europeia (114 habitantes/km²), com 75% da população da ilha da Madeira a habitar 35% do território, sobretudo na costa sul, onde se encontra a cidade do Funchal, capital da Região, concentrando 45% da população (130.000 habitantes), com uma densidade populacional de 1.500 habitantes/km². Em termos territoriais estão ainda abrangidos o mar circundante e seus fundos, nomeadamente as águas territoriais e a Zona Económica Exclusiva.

O texto constitucional português consagra no seu articulado a importância das Regiões Autónomas e da sua identidade própria, considerando no artigo 225º que “*o regime político-administrativo próprio dos arquipélagos dos Açores e da Madeira fundamenta-se nas suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas das populações insulares; a autonomia das regiões visa a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico-social e a promoção e defesa dos interesses regionais, bem como o reforço da unidade nacional e dos laços de solidariedade entre todos os portugueses; a autonomia político-administrativa regional não afecta a integridade da soberania do Estado e exerce-se no quadro da Constituição*”. Assim, e de acordo com a Constituição, as Regiões Autónomas são pessoas colectivas territoriais e têm o direito de proceder à elaboração dos seus projectos de estatuto político administrativo, a serem posteriormente propostos,

discutidos e aprovados pela Assembleia da República, estatutos esses dotados de um conjunto de poderes, a saber:

a) Legislar no âmbito regional em matérias enunciadas no respectivo estatuto político-administrativo e que não estejam reservadas aos órgãos de soberania;

b) Legislar em matérias de reserva relativa da Assembleia da República, mediante autorização desta, com excepção das previstas nas alíneas a) a c), na primeira parte da alínea d), nas alíneas f) e i), na segunda parte da alínea m) e nas alíneas o), p), q), s), t), v), x) e aa) do n.º 1 do artigo 165.º;

c) Desenvolver para o âmbito regional os princípios ou as bases gerais dos regimes jurídicos contidos em lei que a eles se circunscrevam;

d) Regulamentar a legislação regional e as leis emanadas dos órgãos de soberania que não reservem para estes o respectivo poder regulamentar;

e) Exercer a iniciativa estatutária, bem como a iniciativa legislativa em matéria relativa à eleição dos deputados às respectivas Assembleias Legislativas, nos termos do artigo 226.º;

f) Exercer a iniciativa legislativa, nos termos do n.º 1 do artigo 167.º, mediante a apresentação à Assembleia da República de propostas de lei e respectivas propostas de alteração;

g) Exercer poder executivo próprio;

h) Administrar e dispor do seu património e celebrar os actos e contratos em que tenham interesse;

i) Exercer poder tributário próprio, nos termos da lei, bem como adaptar o sistema fiscal nacional às especificidades regionais, nos termos de lei-quadro da Assembleia da República;

j) Dispor, nos termos dos estatutos e da lei de finanças das regiões autónomas, das receitas fiscais nelas cobradas ou geradas, bem como de uma participação nas receitas tributárias do Estado, estabelecida de acordo com um princípio que assegure a efectiva solidariedade nacional, e de outras receitas que lhes sejam atribuídas e afectá-las às suas despesas;

l) Criar e extinguir autarquias locais, bem como modificar a respectiva área, nos termos da lei;

- m) *Exercer poder de tutela sobre as autarquias locais;*
- n) *Elevar povoações à categoria de vilas ou cidades;*
- o) *Superintender nos serviços, institutos públicos e empresas públicas e nacionalizadas que exerçam a sua actividade exclusiva ou predominantemente na região, e noutros casos em que o interesse regional o justifique;*
- p) *Aprovar o plano de desenvolvimento económico e social, o orçamento regional e as contas da região e participar na elaboração dos planos nacionais;*
- q) *Definir actos ilícitos de mera ordenação social e respectivas sanções, sem prejuízo do disposto na alínea d) do n.º 1 do artigo 165.º;*
- r) *Participar na definição e execução das políticas fiscal, monetária, financeira e cambial, de modo a assegurar o controlo regional dos meios de pagamento em circulação e o financiamento dos investimentos necessários ao seu desenvolvimento económico-social;*
- s) *Participar na definição das políticas respeitantes às águas territoriais, à zona económica exclusiva e aos fundos marinhos contíguos;*
- t) *Participar nas negociações de tratados e acordos internacionais que directamente lhes digam respeito, bem como nos benefícios deles decorrentes;*
- u) *Estabelecer cooperação com outras entidades regionais estrangeiras e participar em organizações que tenham por objecto fomentar o diálogo e a cooperação inter-regional, de acordo com as orientações definidas pelos órgãos de soberania com competência em matéria de política externa;*
- v) *Pronunciar-se por sua iniciativa ou sob consulta dos órgãos de soberania, sobre as questões da competência destes que lhes digam respeito, bem como, em matérias do seu interesse específico, na definição das posições do Estado Português no âmbito do processo de construção europeia;*
- x) *Participar no processo de construção europeia, mediante representação nas respectivas instituições regionais e nas delegações envolvidas em processos de decisão da União Europeia, quando estejam em causa matérias que lhes digam respeito, bem como transpor actos jurídicos da União, nos termos do artigo 112.º.*

A autonomia legislativa das regiões autónomas incide sobre as matérias enunciadas no respectivo estatuto político-administrativo que não estejam reservadas

aos órgãos de soberania nacional. Estes asseguram, em cooperação com os órgãos de governo próprio, o desenvolvimento económico e social das regiões autónomas, visando, em especial, a correcção das desigualdades derivadas da insularidade, e podem acordar outras formas de cooperação envolvendo, nomeadamente, actos de delegação de competências, estabelecendo-se em cada caso a correspondente transferência dos meios financeiros e dos mecanismos de fiscalização aplicáveis. Os órgãos de soberania nacional ouvirão nos termos legais, relativamente às questões da sua competência, respeitantes às regiões autónomas, os órgãos de Governo Regional.

De acordo com o Estatuto Político Administrativo da RAM, o Estado respeita, na sua organização e funcionamento, o regime autonómico insular e a identidade regional como expressão do seu direito à diferença, sendo que o seu regime autonómico próprio fundamenta-se nas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas do seu povo. Esta autonomia política, administrativa, financeira, económica e fiscal não afecta a integridade da soberania do Estado e exerce-se no quadro da Constituição e do referido Estatuto. A autonomia da RAM visa a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico e social integrado do arquipélago e a promoção e defesa dos valores e interesses do seu povo, bem como o reforço da unidade nacional e dos laços de solidariedade entre todos os portugueses.

São órgãos de governo próprio da Região, a Assembleia Legislativa Regional e o Governo Regional. As instituições autonómicas regionais assentam na vontade dos cidadãos, democraticamente expressa, e os órgãos de governo próprio da Região participam no exercício do poder político nacional, através da respectiva actuação na região.

O princípio da continuidade territorial assenta na necessidade de corrigir as desigualdades estruturais, originadas pelo afastamento e pela insularidade, e visa a plena consagração dos direitos de cidadania da população madeirense, vinculando, designadamente, o Estado ao seu cumprimento, de acordo com as suas obrigações constitucionais.

No relacionamento entre os órgãos do Estado e os órgãos de Governo Próprio da Região é aplicável o princípio da subsidiariedade, segundo o qual, e fora do âmbito das atribuições exclusivas do Estado, a intervenção pública faz-se preferencialmente pelo nível da administração que estiver mais próximo e mais apto a intervir, a não ser que os objectivos concretos da acção em causa não possam ser suficientemente realizados senão pelo nível da administração de âmbito nacional.

A regionalização de serviços e a transferência de poderes do Estado para a Região prosseguem, de acordo com a Constituição e a lei, devendo ser sempre acompanhadas dos correspondentes meios financeiros para fazer face aos respectivos encargos. Para efeitos de definição dos poderes legislativos ou de iniciativa legislativa da Região, bem como dos motivos de consulta obrigatória pelos órgãos de soberania, nos termos do n.º 2 do artigo 229.º da Constituição, constituem matérias de interesse específico, designadamente:

- a) Política demográfica, de emigração e estatuto dos residentes;*
- b) Tutela sobre as autarquias locais e sua demarcação territorial;*
- c) Orientação, direcção, coordenação e fiscalização dos serviços e institutos públicos e das empresas nacionalizadas ou públicas que exerçam a sua actividade exclusiva ou predominantemente na Região, e noutros casos em que o interesse regional o justifique;*
- d) Infra-estruturas e transportes marítimos e aéreos, incluindo escalas e tarifas;*
- e) Administração de portos e aeroportos, incluindo impostos e taxas portuárias e aeroportuárias entre ilhas e destas para o exterior;*
- f) Pescas e aquacultura;*
- g) Agricultura, silvicultura, pecuária;*
- h) Regime jurídico e exploração da terra, incluindo arrendamento rural;*
- i) Política de solos, ordenamento do território e equilíbrio ecológico;*
- j) Recursos hídricos, minerais e termais;*
- l) Energia de produção local;*
- m) Saúde e segurança social;*
- n) Trabalho, emprego e formação profissional;*
- o) Educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial;*

- p) Classificação, protecção e valorização do património cultural;*
- q) Museus, bibliotecas e arquivos;*
- r) Espectáculos e divertimentos públicos;*
- s) Desporto;*
- t) Turismo, hotelaria;*
- u) Artesanato e folclore;*
- v) Expropriação, por utilidade pública, de bens situados na Região, bem como requisição civil;*
- x) Obras públicas e equipamento social;*
- z) Habitação e urbanismo;*
- aa) Comunicação social;*
- bb) Comércio interno, externo e abastecimento;*
- cc) Investimento directo estrangeiro e transferência de tecnologia;*
- dd) Mobilização de poupanças formadas na Região com vista ao financiamento dos investimentos nela efectuados;*
- ee) Desenvolvimento industrial;*
- ff) Adaptação do sistema fiscal à realidade económica regional;*
- gg) Concessão de benefícios fiscais;*
- hh) Articulação do Serviço Regional de Protecção Civil com as competentes entidades nacionais;*
- ii) Estatística Regional;*
- jj) Florestas, parques e reservas naturais;*
- ll) Vias de circulação, trânsito e transportes terrestres;*
- mm) Orla marítima;*
- nn) Valorização dos recursos humanos e qualidade de vida;*
- oo) Defesa do ambiente e equilíbrio ecológico;*
- pp) Protecção da natureza e dos recursos naturais, bem como da sanidade pública, animal e vegetal;*
- qq) Organização da administração regional e dos serviços nela inseridos, incluindo de administração central;*
- rr) Manutenção da ordem pública;*

ss) *Cooperação e diálogo inter-regional nos termos da alínea u) do n.º 1 do artigo 227.º da Constituição;*

tt) *Construção, instalação ou utilização de bases militares, bem como infra-estruturas e equipamentos afins;*

uu) *Construção, instalação ou utilização de infra-estruturas com fins de observação, estudo e investigação científica;*

vv) *Outras matérias que respeitem exclusivamente à Região ou que nela assumam particular configuração.*

Sendo o conceito de autonomia, um conceito claro no ordenamento constitucional português, não é, no entanto, um conceito estático no tempo, tendo representações e significados substancialmente diferentes consoante o tempo a que se refere, o que implica que nele esteja gravada a história da caminhada autonómica duma região, caminhada esta que tem por limites a vontade da população que nela habita, a unidade do Estado e a Constituição da República.

Associada a esta evolução do conceito de autonomia, está implícita a evolução da capacidade de governar e fazer desenvolver uma região que, liberada de um poder central, no contexto do país, da Europa e do Mundo, autonomamente no que lhe é específico e próprio aponta o rumo, em direcção ao qual caminhar, apoiada pela capacidade evolutiva dos enquadramentos legislativos que a suportam. Assim, se ao conceito de autonomia é imanente o conceito de evolução dos seus significados e representações, no povo a quem ela se destina, não é menos verdade que também lhe está subjacente o conceito de realizar (de “*tornar real; concretizar as ambições ou desejos*”, in *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora) de uma sociedade concreta, que aspira a maior equidade e justiça social, aspiração esta, não só, mas fundamentalmente suportada por uma melhor Educação, quer como processo quer como produto que, enquanto tal, não pode objectivar e consolidar uma identidade nacional em detrimento de uma identidade regional, do mesmo modo que a identidade europeia não o é em detrimento da nacional.

O centralismo curricular contribui, a curto prazo, para a construção e consolidação da identidade nacional, ainda que a longo prazo esta lógica de construção

da identidade nacional possa ser supressora de diferenças culturais e de saberes que, a serem respeitadas e objecto de ensino, num processo de escolarização formal, contribuiriam e engrandeceriam, através da heterogeneidade e do diverso, essa mesma identidade, que a um país, diz servir. De acordo com Apple (2001: 22-24), “*a estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educativas encontra-se intimamente relacionada com princípios de controlo social e cultural numa determinada sociedade*”, e o conhecimento como “*capital cultural*” transmitido nas escolas enquanto “*instituições de preservação e distribuição cultural*”, precisa ser concebido como um poderoso “*mecanismo de preservação e distribuição cultural e económica*”.

Os conteúdos didactizados no currículo são fruto de uma “*tradição selectiva*” Williams (1989, cit. in Apple, 2001: 27), sem que sejam discutidos e actualizados os princípios que nortearam essa selecção, no presente justificada pela “*«tradição», o passado significativo*”, quando aquilo que é realmente importante saber é: porque é que os alunos aprendem “isto” e não “aquilo”, porquê “este conhecimento” em “detrimento de outro”, ou seja “*o que está em causa é sempre a selectividade; a forma como, entre todo um vasto campo possível de passado e presente, se escolhem como importantes determinados significados e práticas, enquanto outros são negligenciados e excluídos*”, (idem, p. 28).

Os programas, como organizadores da transmissão do conhecimento (conteúdos), surgem em circunstâncias históricas definidas, apoiados por interesses particulares ou de grupo, e objectivam efeitos sociais específicos, de acordo com Connell (1997: 53), não devendo ser aceites como uma realidade imutável para todo o sempre.

Em Portugal, segundo Pacheco (2000a: 128, 129), o desenvolvimento curricular é prisioneiro de “*racionalidades técnicas que impõem a centralização da decisão curricular na tutela do Ministério da Educação*”, sendo a sua história caracterizada por um “*modelo centralista, uniforme e subjectivo, na medida em que as mudanças dimanam da administração central, são iguais para todas as escolas*”.

Enquanto currículo oficial, o currículo nacional deve ser entendido como um documento orientador, uma vez que, e de acordo com Kirk (1986, cit. in Pacheco, 2000: 12), *“um dos critérios que o justificam, é a adoção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização”*, pensamento com o qual a LBSE aparenta ser consentânea, ao ter como objectivos no seu articulado, *“assegurar o direito à diferença, mercê (...) da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”*, bem como *“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”*, e ainda *“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo”*, e, por fim, *“formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular”*.

A LBSE assenta numa lógica de descentralização, flexibilidade e integração curricular, pouco compatível com a posterior regulamentação e normalização legal, com o currículo nacional a funcionar como um mecanismo de controlo das decisões escolares, em que *“a disciplina, controla e reduz o discurso sobre os objectivos sociais da educação”* (Goodson, 1997, cit. in Pacheco, 2000b: 13), e que sujeita a avaliação externa através de exames nacionais, os seus níveis de implementação e operacionalização, tornando assim a exploração do meio enquanto conteúdo curricular previsto na LBSE, pouco operativa e insuficiente para responder a realidades mais distintas e distantes do “núcleo de pertença”, do qual emergem os conteúdos significantes, da e para a cultura do país.

A LBSE estipula no artigo 50º do seu articulado, e no que ao desenvolvimento curricular diz respeito, que *“os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar*

características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”. Assim, no contexto das políticas educativas para os ensinos básicos e secundário, o Ministério da Educação “*«descentraliza no plano teórico, mas recentraliza no plano da prática, através de uma política simultaneamente centralista e descentralista (...) prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas (...) [que] é autónoma no discurso e nos textos curriculares, mas definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares (...) administrativamente controlados*” (Pacheco, 2000a: 130).

De acordo com Connell (1997: 70), os princípios da justiça curricular deveriam ajudar-nos a limpar um pouco a casa da educação e a identificar os aspectos do currículo que são socialmente injustos e de cuja eliminação poderíamos responsabilizar-nos, ainda que, e de acordo com estes princípios de justiça curricular, um currículo comum baseado na existência de uma cultura comum, seja uma questão de justiça social e instrumento de garantia de democraticidade da educação pública, impedindo assim a criação de guetos culturais, porque “*o currículo nacional é a operacionalização do compromisso que um Estado assume em relação ao direito à educação dos seus cidadãos*” (Zabalza, 2003: 34).

No estudo de Carvalho (2005), os professores consideram que é necessário haver um currículo nacional como garante das aprendizagens básicas comuns aos alunos de todo o território nacional, aprendizagens estas que devem ser previamente definidas pelo Ministério da Educação, de acordo com um perfil de competências a atingir por todos os alunos do país no final de cada nível ou ciclo de escolaridade. De igual modo conclui Morgado (2003: 784) quando afirma que os “*docentes concordam com a existência de um currículo mínimo comum para todos os estudantes, definido e implementado pelo Ministério da Educação*”.

Se o currículo nacional “*responde a direitos de acesso à escola por parte de todos os alunos, conferindo à educação um rosto mais social e identificado com uma*

cultura comum que expressa conteúdos, atitudes e valores porque a escola desempenha, obrigatoriamente, a função de socialização global e de educação geral” (Pacheco, 2000b: 12), a sua flexibilização suporá, necessariamente, na passagem das intenções normativas para as práticas pedagógicas no contexto regional e local, a definição de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas tanto no ensino básico como no secundário, o que implica que a referência de uma cultura básica seja amplamente discutida, definida e conhecida por toda a sociedade, no que à escola diz respeito, uma vez que “*a única razão que existe para um currículo nacional (...) repousa na necessidade de estimular o debate sobre qual o conhecimento mais importante a todos os níveis, desde as escolas a nível local às cidades, aos estados, às regiões*” (Apple, 2001a: 27).

De acordo com os normativos do Ministério da Educação, o currículo nacional é entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso escolar e elemento unificador do sistema educativo. Nos termos da LBSE, por currículo do ensino básico entende-se o “*conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico*”, enquanto que o currículo do ensino secundário “*diz respeito ao conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo*” e concretizam-se ambos “*com base nas matrizes curriculares*” aprovadas e tendo como referência os programas das respectivas disciplinas, “*homologados por despacho do Ministro da Educação*”.

Se a este articulado normativo, associarmos o artigo 50º da LBSE, e os artigos 225º e 229º ponto n.º 2 da Constituição, encontramos assim a instrumentação legal que suporta a competência legislativa da RAM em matéria de Educação, parte já efectivamente exercida, nomeadamente em matéria de foro administrativo, como seja o calendário escolar, concurso de pessoal docente, de pessoal auxiliar e administrativo, organização e funcionamento da rede escolar, gestão e administração das escolas e aquela que não o é, nomeadamente, as matérias de natureza pedagógica – a avaliação, a organização da escolaridade e o currículo – na dimensão de programas e conteúdos, e que carecem de um corpo legislativo coerente e articulado, no qual se possam apoiar as

alterações de âmbito regional, consideradas necessárias, para a estrutura e desenvolvimento curricular do sistema educativo da RAM.

Este corpo legislativo, como unidade orgânica, deve fundamentar as opções a tomar² e que defina o que, em termos políticos, se pensa e se quer, para o currículo regional, uma vez que as medidas até agora adoptadas parecem dizer que se quer qualquer coisa com ele aparentada, que defina como se avalia aquilo que se quer para o currículo e o modo como este se articula ou não com o currículo nacional.

É útil para todos os actores envolvidos com/no sistema educativo, que o discurso de política curricular seja claro – delimitação conceptual, concreto – defina o seu objecto, objectivo – definição dos fins a atingir, e operativo – com que recursos, no sentido de todos saberem, quando se fala de currículo, o que está em causa. A não ser assim, corre-se o risco de os diferentes actores terem representações díspares do mesmo.

Com base em suporte legislativo idêntico ao da RAM, a Região Autónoma dos Açores aprovou o Decreto Legislativo Regional nº 016/2001 – primeiro instrumento legal regional que enquadra e regulamenta a existência de um currículo regional, definido como “*o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais culturais e político-administrativas dos Açores*” (Artigo 2º, nº 1). Sendo este currículo subsidiário do currículo nacional, “*a sua coordenação com os currículos nacional e de escola*” (Artigo 1º, nº 2) é objecto de regulamentação, nomeadamente o “*respeito integral pelo currículo nacional correspondente*” (Artigo 3º, a)), o “*respeito pelas competências essenciais estabelecidas a nível nacional para cada ciclo de ensino*” (Artigo 3º, c)), e a “*articulação, coerência e sequencialidade entre as componentes curriculares nacional e regional*” (Artigo 3º, d)).

De acordo com Pacheco (2000b: 17), “*o aluno precisa não só de referências simbólicas do meio a que pertence, bem como de referências e valores mais globais, além de uma estrutura básica de conteúdos, referências estas que só poderão ser*

² Assim como as decisões curriculares já tomadas por legislação avulsa: a introdução do Inglês como área curricular no 1º ciclo; as Tecnologias de Informação no 1º ciclo; o tempo integral no 1º ciclo; as orientações curriculares emanadas da Secretaria Regional de Educação visando a integração de conteúdos regionais no ensino obrigatório nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, etc.

adquiridas pela existência de componentes curriculares nacional, regional e local”, o que implicará que ao nível da descentralização do currículo, as instituições nacionais – Ministério da Educação, as instituições regionais – no caso das Regiões Autónomas, os respectivos Governos, e as instituições locais – as escolas, tenham disponibilidade para partilhar o poder de decidir curricularmente. Se relativamente às escolas a partilha de poder curricular com a respectiva tutela é uma inovação, porque se trata de um poder nunca partilhado por transferência, relativamente aos governos das regiões autónomas e nacional, a partilha de poder decidir curricularmente é, no presente, uma impossibilidade que emerge dos textos legais no sistema educativo português, fruto das opções políticas tomadas para a gestão e desenvolvimento do currículo.

Face à centralização da política curricular, à ausência de debate e de consenso na sociedade portuguesa sobre o que é fundamental ser ensinado e aprendido na escola portuguesa, outra opção não resta às regiões autónomas e, no caso presente à RAM, se querem ver didactizados no currículo os conteúdos resultantes das especificidades advindas das “*suas características geográficas, económicas, sociais e culturais [e históricas]*” reconhecidas em texto constitucional, a opção tomada pela Região Autónoma dos Açores, com a criação de um currículo regional “*subsidiário do currículo nacional português*” (Sousa 2007: 12).

É fundamental que esse currículo não padeça da ausência de consenso, a exemplo do currículo nacional, sobre as competências e conteúdos a serem objectivados. Tal implica o envolvimento de toda a comunidade e não apenas da administração educativa regional, implica um “*planeamento prévio cooperativo e abrangente (...) espírito de pesquisa (...) disposição para ser flexível e assumir riscos, e a persistência para prosseguir com a reforma no longo prazo*”, com a certeza de que a descentralização por si só não melhora o ensino nem eleva a qualidade da educação. “*O que [é] evidente é que algum tipo de mudança é posto em marcha através da descentralização. O que acontece em seguida depende do tipo de liderança, da boa vontade e da colaboração que surgirem em resposta ao desafio*” (Hanson, 1997b: 23).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

III. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Justificação das opções metodológicas

1.1. Modelo de Recolha de Dados – Desenho da Pesquisa

2. População e amostra

2.1. Procedimentos

2.2. Caracterização da Amostra

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. Questionários

3.2. Estrutura do Questionário aberto

3.3. Entrevista

4. Técnicas de análise de dados

4.1. Dados Quantitativos – Procedimentos Estatísticos

4.2. Dados Qualitativos – Análise de Conteúdo

III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo fundamentamos as opções metodológicas, descrevemos as características da população e da amostra, descrevemos os procedimentos e instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como os procedimentos adoptados na análise dos dados.

1. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação em educação “*é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação (...) contribui para (...) compreender os fenómenos educativos (...) dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo.*” (Pacheco 1995: 9). Deste modo, queremos justificar as opções tomadas em termos das regras metodológicas comumente aceites.

Uma questão inicial tem a ver com a natureza da abordagem investigativa. “*Será possível a utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa? Alguns autores utilizam-nas conjuntamente (...) tal é prática comum quando inicialmente se constroem questionários para entrevistas abertas. Pode utilizar-se a observação em profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas. Existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente*” (Mercúrio, 1979, cit. in Bogdan e Biklen, 1994: 63). A abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa “*baseiam-se em pressupostos diferentes*” (Bogdan e Biklen, 1994: 63) e “*apesar da utilização de perspectivas diferentes (...) não são, contudo, excluentes e dicotómicas.*” (Pacheco 1995: 71), sendo utilizadas por vários investigadores em abordagens conjuntas e denominadas por metodologia mista (Creswell, 2003; Shaffer & Serlin, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Neste sentido, seguimos a sugestão de Ghiglione e Matalon quando nos diz que *“pode ser útil depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo ajudar a interpretar certos resultados (...) Podemos assim conceber, em vez da sucessão clássica, um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar, então as relações que aquelas irão permitir interpretar.”* (Ghiglione e Matalon 2001: 106), dado que, *“sendo a investigação educativa uma investigação do porquê, exige-se não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica.”* (Pacheco 1995: 21).

Considerando as características, vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens, ambas foram meios utilizados na pesquisa, na medida em que a natureza das questões às quais o presente estudo pretende dar resposta e os recursos ao nosso dispor determinaram as opções metodológicas por nós adoptadas, tendo sido utilizado a interdependência de métodos e técnicas – *“A metodologia utilizada na investigação curricular prende-se com a natureza das tradições de indagação e sobretudo com o debate quantitativo/qualitativo que as sucessivas edições do Handbook of Research on Teaching (1963, 1973, e 1986) [e 2001, acrescentamos nós] têm constituído como referentes metodológicos fundamentais no estudo do objecto das Ciências da Educação. (...) a investigação curricular tem uma característica que a particulariza: utiliza uma variedade de técnicas que melhor se adaptam ao núcleo do problema”* (Pacheco 2001: 47). Também estamos de acordo que *“A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. (...) agrupa diversas estratégias de investigação (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo (...) formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade (...) a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam (...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.”* (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

De acordo com vários autores (Chi, 1997; Creswell, 2002; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Shaffer & Serlin, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003), a variedade de procedimentos ao dispor do investigador, para a recolha e análise de dados, vem demonstrar do escasso interesse do confronto entre metodologias

qualitativas e quantitativas, no sentido de afirmar a sua incompatibilidade. Por outro lado, as metodologias mistas permitem que estes dois métodos se completem e enriqueçam segundo Shaffer & Serlin 2004, quando a análise quantitativa permite identificar questões para estudos qualitativos, quando as entrevistas (metodologia qualitativa) têm capacidade potencial de esclarecer uma análise quantitativa, quando a análise qualitativa pode desenvolver hipóteses para estudos quantitativos e quando é possível recolher ao mesmo tempo dados quantitativos e qualitativos.

Segundo Pacheco (2001), os estudos sobre o currículo têm seguido os modelos de estudo das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, o que implica a existência de uma tradição científica ou empírico-analítica e uma tradição humanista, sendo que o presente estudo se situa nesta última, contexto no qual se situam os paradigmas de pensamento do professor (Januário, 1996), em que este é a base de toda a indagação no que diz respeito à investigação das suas ideias, bem como da descoberta dos significados que lhe estão inerentes, significando que a teoria emergirá a partir da análise dos dados.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a investigação curricular utiliza uma metodologia de investigação centrada na prática e responde a um questionamento com o objectivo de problematizar a acção correcta, requerendo este percurso estudos de caso, entrevistas, observação participada e estruturada, e análise de documentos, entre outros.

1.1. Modelo de Recolha de Dados – Desenho da Pesquisa

O desenho da pesquisa tem como propósito definir a forma coerente como os dados empíricos estão em conexão com as questões da pesquisa e com os dispositivos uma vez que são as questões de pesquisa, o quadro conceptual e os objectivos operatórios que definem a pesquisa.

Quando falamos de dados estamos-nos a referir “*aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. (...) incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.*” (Bogdan e Biklen, 1994: 149).

Tendo como referência os objectivos do presente estudo, optámos por uma estratégia de recolha de dados que nos permitisse obter uma visão geral mais superficial mas representativa da posição de todos os professores com actividade lectiva, da Região Autónoma da Madeira face a questões como escolaridade, currículo e descentralização curricular, estratégia que *a posteriori* viabilizaria a escolha de uma amostra mais reduzida, a fim de se iniciar uma pesquisa mais intensiva e de característica mais intrusiva, realçando os aspectos conceptuais das escolhas efectuadas pelos docentes.

Posteriormente, foi escolhida – de acordo com métodos objectivos, uma amostra para a segunda fase do estudo, em que foi feita uma entrevista semi-estruturada a uma percentagem significativa de docentes, sendo as questões da entrevista obtidas a partir das respostas ao inquérito – as questões de maior variância verificadas – obtendo-se, deste modo, uma amostra do tipo polarizada, procurando conhecer as estruturas de conhecimento dos docentes em relação às questões fundamentais da pesquisa.

Também na segunda fase realizámos a consulta mediante um questionário aberto às instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação como sejam: associações de profissionais da educação; administração regional; sindicatos; representantes de partidos políticos com assento na assembleia legislativa regional; representante das associações de pais; Conselho Regional de Educação.

Na primeira fase utilizámos uma estatística descritiva básica que permitiu a selecção das questões de pesquisa para a segunda fase, bem como dos entrevistados. Na segunda fase utilizámos a análise de conteúdo, quer nas entrevistas semi-estruturadas quer nos questionários abertos.

Utilizando uma imagem para o nosso estudo, “*O plano geral do estudo pode ser representado como um funil. (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil (...). De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.*” (Bogdan e Biklen, 1994: 90,91). Como é “*possível, e nalguns casos desejável utilizar as duas abordagens conjuntamente*” (Fielding e Fielding, 1986, *cit. in* Bogdan e Biklen, 1994: 63), o presente estudo apresenta duas fases de pesquisa, em que a primeira, com uma vertente quantitativa, é extensiva e abrangente com a aplicação de um questionário, e uma segunda fase com

uma vertente qualitativa, descritiva e de característica mais intrusiva, com uma entrevista semi-estruturada de aprofundamento e aplicado um questionário aberto.

A opção pela utilização desta metodologia permitiu-nos, através de um conjunto pré definido de questões, inquirir um número alargado de indivíduos, reunindo e comparando os dados e, posteriormente, aceder a informação mais pormenorizada através de um grupo reduzido de indivíduos.

A combinação das técnicas da tradição metodológica qualitativa e quantitativa, permitiu-nos aceder a uma riqueza de pormenores, demonstrativos da complexidade do nosso objecto de estudo e deu-nos possibilidade de proceder à triangulação dos dados obtidos.

A utilização da triangulação em investigação nas Ciências Humanas e Sociais e em Educação, segundo Rodríguez Sabiote, Pozo Llotente, Gutiérrez Peres (2006), tem sido um factor decisivo para a superação da ruptura do paradigma Quantitativo/Qualitativo, ao ser assumido pela comunidade de investigadores que uma variedade de métodos pode ser legitimamente usada para cada tipo de questões de investigação e que a escolha deverá ser definida pela finalidade e circunstâncias da investigação. Deste modo aceita-se ser possível, por exemplo, descrever cientificamente o mundo físico e social, de modo a que, diversos observadores possam estar de acordo com o que vêem.

A confiança nos resultados obtidos numa investigação com a natureza da nossa, obtém-se sujeitando os dados recolhidos a processos de verificação, sendo a triangulação – *“procedimento de «validação instrumental» efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas”* (Lessard-Hébert *et al.* 1994: 76) – uma das estratégias utilizadas. De acordo com Rodríguez Sabiote, Pozo Llotente, Gutiérrez Peres (2006), a triangulação é uma técnica de confrontação, uma ferramenta de comparação de diferentes tipos de análise de dados (triangulação analítica) com um mesmo objectivo, e que pode contribuir para validar um estudo de questionário e reforçar as conclusões daí resultantes. É uma estratégia de investigação através da qual um mesmo objecto de estudo é abordado a partir de diferentes perspectivas ou momentos temporais em que a triangulação está em jogo quando se

comparam, como no presente estudo, os dados. Na investigação educacional, psicológica e social, a triangulação é o procedimento que permite aceitar como razoáveis as explicações sobre o comportamento e avaliação dos indivíduos e sobre o funcionamento de grupos e instituições.

Sendo diversas as formas de triangulação, como seja a triangulação de métodos, a triangulação de dados, a triangulação do tipo de dados, a triangulação de investigadores e a triangulação de teoria, optámos no presente estudo pela triangulação das técnicas de recolha dos dados.

Assim, o plano para o presente estudo foi estruturado e desenvolvido de acordo com a figura abaixo representada:

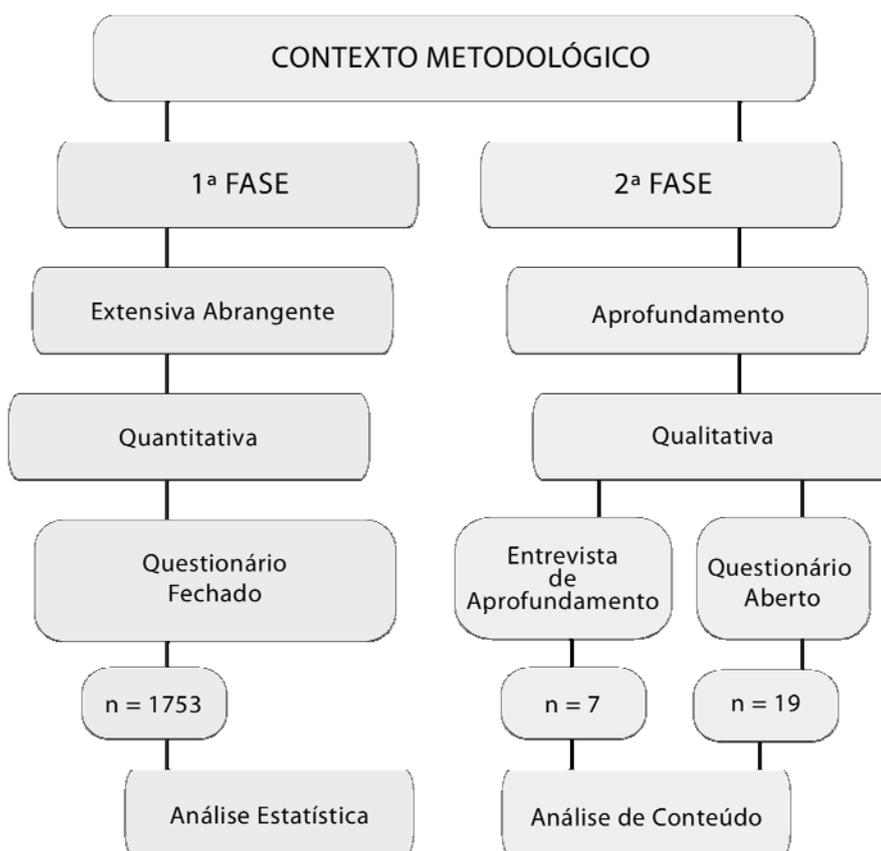


Figura 3 – Design do estudo

A primeira fase consistiu num estudo extensivo e abrangente, com entrega de questionário a uma amostra representativa dos docentes do 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário da RAM e tratou-se de uma fase em que foi utilizada uma metodologia quantitativa.

A segunda fase, foi uma fase de aprofundamento a dois tempos, em que num primeiro momento, entrevista de aprofundamento, com uma amostra intencional representativa da 1ª fase, em que o critério de selecção a utilizar foi a classificação hierárquica, com *cluster analysis* e análise discriminante, a partir dos dados da 1ª fase. Num segundo momento, entrega de questionário aberto, às instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação. Nesta segunda fase foi utilizada uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo.

2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população alvo da 1ª fase do presente estudo é composta pelos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, colocados no ano lectivo de 2006/07, com actividades curriculares nas escolas da Região Autónoma da Madeira. De acordo com os dados facultados pelas Delegações Escolares (v. ANEXO 1) e pela Direcção Regional de Administração Educativa (v. ANEXO 2), da Secretaria Regional de Educação da RAM, referentes ao ano lectivo de 2006/07, os professores, num total de 4738 em exercício (depois de retirados os educadores de infância, os professores do pré escolar e os professores só com actividades de complemento/enriquecimento curricular), estão distribuídos da seguinte maneira nos diferentes ciclos de ensino:

- 1º Ciclo do Ensino Básico – 895 docentes com actividades curriculares (o que corresponde a 19%);

- 2º Ciclo do Ensino Básico – 877 docentes com actividades curriculares (o que corresponde a 19%);

- 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 2966 docentes com actividades curriculares (o que corresponde a 62%).

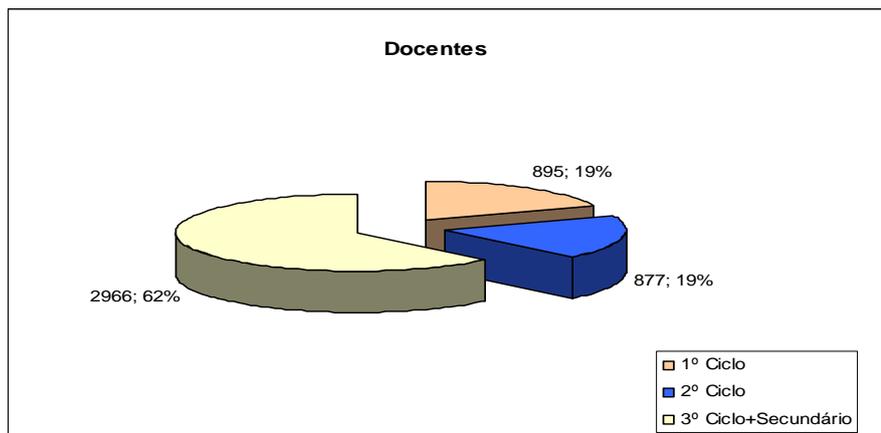


Gráfico 1 – Distribuição da população pelos Ciclos de Ensino

Relativamente à sua distribuição pelo território e de acordo com o Gráfico 2, 4634 professores o que representa 98% estão colocados em escolas inseridas em Áreas Predominantemente Urbanas (Fonte: INE, Tipologia das Áreas Urbanas), enquanto que 104 ou seja, 2% dos professores estão colocados em escolas inseridas em Áreas Predominantemente Rurais (Fonte: INE, Tipologia das Áreas Urbanas).

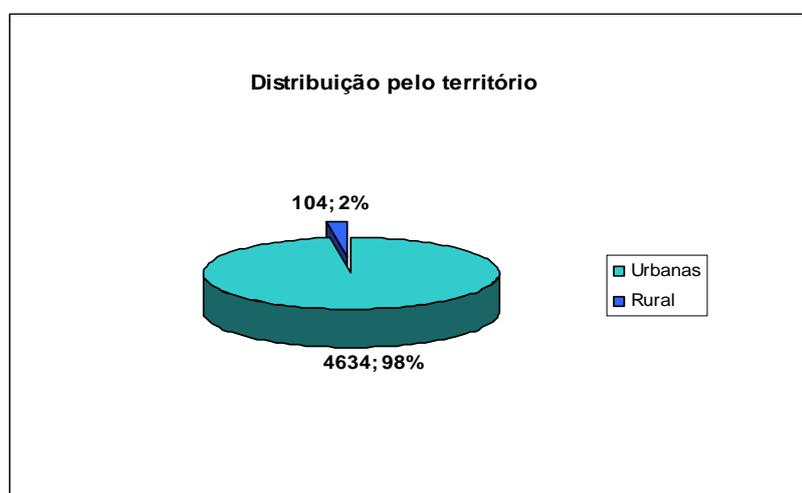


Gráfico 2 – Distribuição da população pelo território

Nesta primeira fase deste estudo, na recolha dos dados quantitativos através de questionário, utilizámos uma amostra que fosse representativa para cada um dos ciclos de ensino e estratificada pelo território. O coeficiente de confiança utilizado para as

estimativas obtidas a partir desta amostra foi de 95% e o erro máximo da estimativa é de 3%. A expressão utilizada para a determinação da dimensão n da amostra em cada ciclo de ensino foi obtida a partir da expressão (Zar, 1996): $n \geq \frac{\hat{p}\hat{q}z_{\alpha/2}}{e^2}$ sendo e o erro da estimativa, \hat{p} a proporção (percentagem) estimada a partir da amostra, $\hat{q} = 1 - \hat{p}$ (como não existia nenhum conhecimento de estudos anteriores acerca das proporções que pretendemos estimar, o valor $\hat{p}\hat{q}$ foi substituído por 0.25) e $z_{\alpha/2}$ o valor da v.a. Normal reduzida que deixa para a direita uma área de $\alpha/2$ em que $(1 - \alpha) \times 100\%$ é o coeficiente de confiança. Utilizámos a correcção adequada às dimensões dos três grupos de ensino alvo. Optámos por trabalhar com estes valores, por serem valores utilizados em estudos desta natureza. O erro da estimativa é a distância máxima entre a proporção (percentagem) na população e a proporção (percentagem) obtida da amostra. Ao optarmos por um erro máximo da estimativa de 0.03 (ou 3%), precisamos de uma amostra de dimensão 1753 para garantir com 95% de confiança, que a distância entre a proporção na população toda não difere da obtida desta amostra em mais de 0.03.

Assim, chegámos, à dimensão da amostra global de 1753 professores a inquirir e distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino e pelo território da seguinte forma:

- 1º Ciclo do Ensino Básico – 487 docentes, 452 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Urbanas e 35 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Rurais;

- 2º Ciclo do Ensino Básico – 481 docentes, 475 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Urbanas e 6 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Rurais;

- 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 785 docentes, 777 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Urbanas e 8 colocados em escolas das Áreas Predominantemente Rurais.

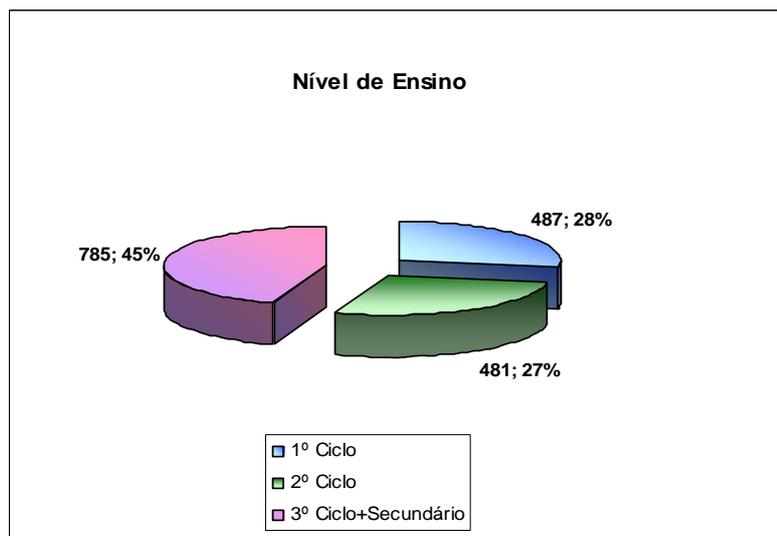


Gráfico 3 – Distribuição da amostra pelos Níveis de Ensino

Relativamente à recolha dos dados qualitativos do primeiro momento da 2ª fase – a entrevista semi-estruturada, a escolha dos sujeitos a entrevistar resultou de uma selecção intencional em que aplicámos o procedimento estatístico da classificação hierárquica com *cluster analysis* e análise discriminante aos resultados obtidos através do questionário.

Assim, na recolha dos dados qualitativos através da entrevista aprofundada, trabalhamos com um $n=7$. Na *cluster analysis* os sujeitos apresentavam diferenças significativas que permitiram agrupá-los em quatro grupos e posteriormente determinar os elementos característicos de cada grupo.

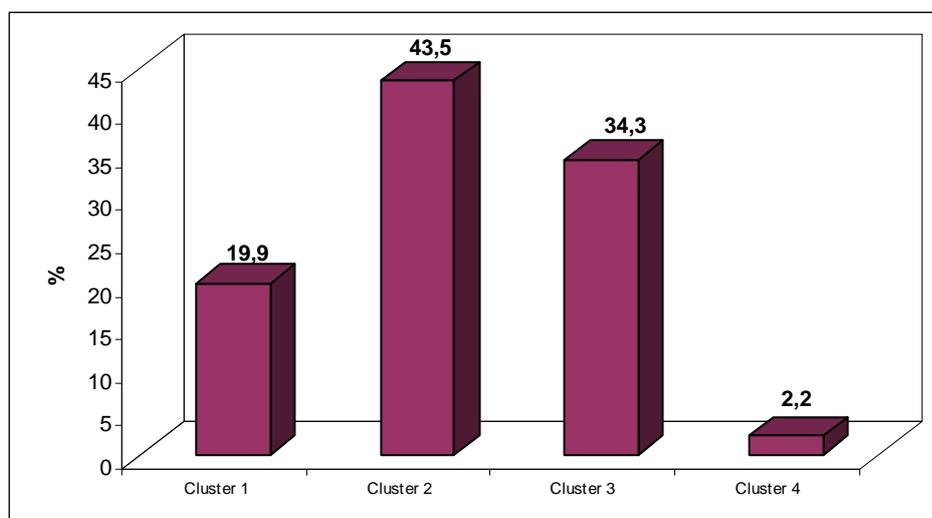


Gráfico 4 – Distribuição da amostra pelos *clusters*

No *cluster* 1 foram agrupados 19,9% dos sujeitos, no *cluster* 2 foram agrupados 43,5%, no *cluster* 3 foram agrupados 34,3% e no *cluster* 4 foram agrupados 2,2% dos sujeitos.

De acordo com os resultados da *cluster analysis* em quatro grupos e face à percentagem de sujeitos por *cluster* e uma vez que 97,7% dos respondentes se situavam nos primeiros três clusters, seleccionámos nos *clusters* 1, 2 e 3 dois sujeitos por *cluster* porque, face à maior dimensão destes grupos, considerámos que este era um numero adequado de indivíduos para a sua caracterização. Já no *cluster* 4 e atendendo à sua diminuta dimensão considerámos que um sujeito era adequado para fazer a caracterização deste grupo. Todos os sujeitos seleccionados para a entrevista foram-no em função da sua proximidade ao centro de classe dos respectivos grupos: os sujeitos nº 645 e nº 291 no grupo 1, os sujeitos nº 1190 e nº 1343 no grupo 2, os sujeitos nº 747 e nº 639 no grupo 3 e o sujeito nº 600 no grupo 4 (v. ANEXO 3).

Relativamente à recolha dos dados qualitativos do segundo momento da 2ª fase – o questionário aberto, a escolha das instituições a questionar resultou de um levantamento efectuado, identificando as instituições existentes na RAM e que estivessem mais directamente implicadas com o sistema de educação, como sejam associações científicas, Conselho Regional de Educação, partidos políticos, Secretaria Regional de Educação e Cultura, sindicatos e Universidade da Madeira. Assim e face às instituições identificadas, questionámos todas as associações científicas com representação regional, o Conselho Regional de Educação, todos os partidos políticos com representação no parlamento regional, a Secretaria Regional de Educação e Cultura, todos os sindicatos com representação regional e a Universidade da Madeira o que implicou que fossem entregues questionários a 19 instituições.

2.1. Procedimentos

Numa fase inicial do trabalho foram estabelecidos os contactos informais com a Secretaria Regional de Educação, no sentido de informar da realização do presente estudo, bem como de averiguar da melhor estratégia para fazer chegar junto das escolas e respectivos docentes o questionário.

Assim, foi formalizada na penúltima semana de Fevereiro de 2007, junto da Secretaria Regional de Educação, através da Direcção Regional de Educação, a informação e solicitação de autorização (v. ANEXO 4) para distribuição nas escolas do questionário, autorização que foi concedida (v. ANEXO 5). Na segunda fase do presente trabalho, solicitámos a colaboração dos Directores de Escola e dos Conselhos Executivos na identificação e contacto com os professores para a realização das entrevistas.

Na última semana de Fevereiro de 2007, procedemos à distribuição de 2500 questionários pessoalmente às professoras Directoras de Escola, no caso das escolas do 1º ciclo, e aos Presidentes dos Conselhos Executivos e/ou Directores Executivos no caso das escolas de 2º, 3º ciclos e ensino secundário que, por sua vez, se responsabilizaram pela respectiva distribuição e recolha a todos os docentes das escolas. Na 1ª semana de Abril de 2007 os questionários distribuídos junto das 45 escolas estavam recolhidos. Em virtude da nossa amostra – 1753 sujeitos com questionários considerados válidos para tratamento estatístico, não ter sido satisfeita nesta primeira ida às escolas, tivemos de voltar na 3ª semana de Abril de 2007 a proceder à distribuição de mais 1300 questionários junto de outras 58 escolas. Com estes últimos questionários, que foram recolhidos durante o mês de Maio de 2007, a nossa amostra ficou satisfeita.

Relativamente ao primeiro momento da segunda parte da recolha dos dados, para podermos chegar aos docentes seleccionados para a entrevista de aprofundamento, solicitámos a colaboração dos Conselhos Executivos das escolas de 2º e 3º ciclos e secundário e do Director da escola de 1º ciclo, no sentido dos professores serem identificados e ser-lhes pedida autorização para que as respectivas identificações nos fossem facultadas, assim como os respectivos contactos telefónicos.

Ultrapassada esta etapa, os docentes foram por nós contactados com o intuito de os informar dos objectivos do estudo e da forma como tinham sido seleccionadas a partir dos questionários, solicitámos a sua colaboração no sentido de serem entrevistados e a autorização para a gravação das entrevistas, sendo a todos garantido o anonimato das respectivas declarações.

As entrevistas realizaram-se na segunda semana do mês de Julho de 2007 em local e hora previamente acordados com os docentes em causa. No início do encontro no qual se realizou a entrevista, aos docentes foram relembrados os objectivos do estudo, assegurada a confidencialidade e anonimato das informações a prestar e mais uma vez solicitada a autorização para gravar em áudio as entrevistas, demorando entre 30 a 45 minutos cada. Os conteúdos da gravação áudio foram numa fase posterior sujeitos a uma organização sistemática de transcrição.

Relativamente ao segundo momento da segunda parte da recolha dos dados – distribuição do questionário aberto às instituições mais directamente relacionadas com a educação, na segunda semana do mês de Abril de 2008, os questionários foram entregues em mão ao responsável máximo de cada instituição, uma vez que se pretendia uma opinião que vinculasse a instituição e não os indivíduos em particular. No início do encontro, foram apresentados a autora e objectivos do estudo e esclarecidas todas as questões colocadas. Os questionários foram sendo recolhidos até á ultima semana de Outubro de 2008. De 19 questionários entregues, foram respondidos 15.

2.2. Caracterização da Amostra

A caracterização pessoal e profissional dos docentes inquiridos fez-se a partir das seguintes variáveis de caracterização: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, nível de ensino e disciplina que lecciona, grupo de docência a que pertence e desempenho de cargos em órgãos de gestão escolar intermédia/topo. Apresentamos abaixo o quadro resumo dos dados que caracterizam a amostra respondente ao questionário (Quadro 1).

	Freq^a	%
GÉNERO		
Feminino	1.278	72.9%
Masculino	475	27.1%
IDADE		
Menos de 25 anos	32	1.8%
25 a 30 anos	500	28.5%
31 a 36 anos	483	27.6%
37 a 42 anos	321	18.3%
43 a 48 anos	225	12.8%
49 a 54 anos	137	7.8%
Mais de 54 anos	55	3.1%
TEMPO DE SERVIÇO		
Menos de 5anos	393	22.4%
5 a 10 anos	525	29.9%
11 a 16 anos	305	17.4%
17 a 22 anos	255	14.5%
23 a 28 anos	159	9.1%
29 a 34 anos	101	5.8%
Mais de 34 anos	15	0.9%
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS		
Mestrado	37	2.1%
Licenciatura	1.608	91.7%
Bacharelato	96	5.5%
Outra	12	0.7%
SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
Quadro de Escola (QE)	868	49.5%
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	486	27.7%
Contratado	395	22.5%
Estagiário	4	0.2%
NÍVEL DE ENSINO QUE LECCIONA		
1º Ciclo do Ensino Básico	487	27.8%
2º Ciclo do Ensino Básico	481	27.4%
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	785	44.8%
GRUPO DE ENSINO A QUE PERTENCE		
1º ciclo	487	27.8%
Alemão	1	0.1%
Artes Visuais	24	1.4%
Biologia e Geologia	80	4.6%
Economia e Contabilidade	15	0.9%
Educação Física	112	6.4%
Educação Física	21	1.2%
Educação Moral e Religiosa Católica	42	2.4%
Educação Musical	22	1.3%
Educação Tecnológica	73	4.2%
Educação Visual e Tecnológica	32	1.8%
Filosofia	74	4.2%
Física e Química	49	2,8%
Francês	52	3%
Geografia	58	3,3%
História	22	1.3%
História	47	2.7%

Informática	20	1.1%
Inglês	108	6.2%
Inglês/Alemão	119	6.8%
Matemática	115	6.6%
Matemática e Ciências da Natureza	98	5.6%
Português	8	0.5%
Português e Estudos Sociais/História	74	4.2%
Português e Francês		
Português e Inglês		
DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE		
Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias	425	24.2%
Ciências Humanas e Sociais	265	15.1%
Expressões	251	14.3%
Línguas	325	18.5%
1º Ciclo – Monodocência	487	27.8%
DISCIPLINA QUE LECCIONA		
Biologia e Geologia		
Direito/Economia/Sociologia	107	6.1%
Educação Física	15	0.9%
Educação Moral e Religiosa Católica	162	9.2%
Educação Musical	20	1.1%
Educação Tecnológica + Artes Visuais	71	4.1%
Educação Tecnológica + Artes Visuais	119	6.8%
Filosofia	32	1.8%
Física e Química	74	4.2%
Geografia	52	3%
História	84	4.8%
Informática	22	1.3%
Língua Estrangeira	211	12%
Matemática	200	11.4%
Monodocência	368	21%
Português	216	12.3%
DESEMPENHO DE CARGOS EM ORGÃOS DE GESTÃO ESCOLAR INTERMÉDIA/TOPO		
Sim	265	15.1%
Não	1.488	84.9%

Quadro 1 – Caracterização da amostra respondente ao questionário

Através da análise do Quadro 1, vemos que dos 1753 indivíduos que compõem a amostra, 72.9% são do género feminino e 27.1% do género masculino.

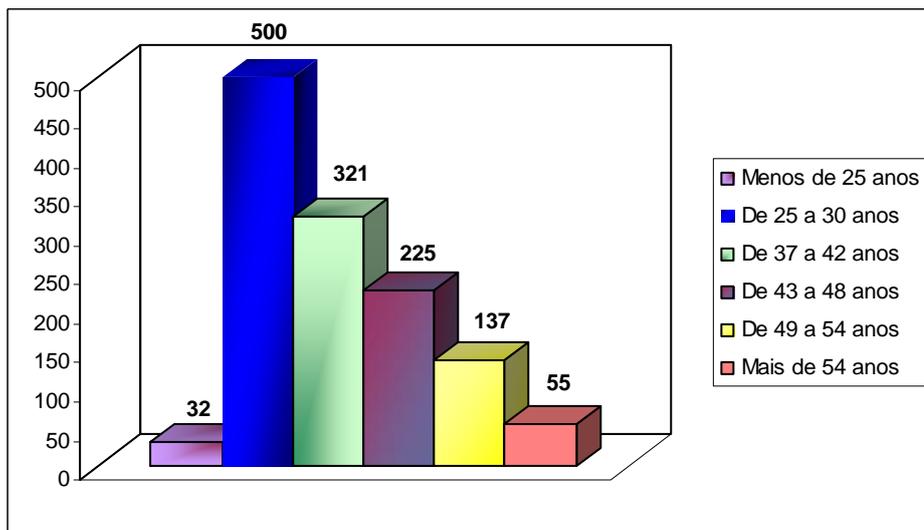


Gráfico 5 – Distribuição etária da amostra

Relativamente à idade, a maioria dos inquiridos 28.5% situa-se na faixa etária dos 25 aos 30 anos, 27.6% dos inquiridos se situa na faixa etária dos 31 aos 36 anos, 18.3% dos inquiridos se situa na faixa etária dos 37 aos 42 anos, 12.8% na faixa etária dos 43 aos 48 anos, 7.8% na faixa etária dos 49 aos 54 anos, 3.1% tem mais de 54 anos de idade e cerca de 1.8% situa-se na faixa etária abaixo dos 25 anos.

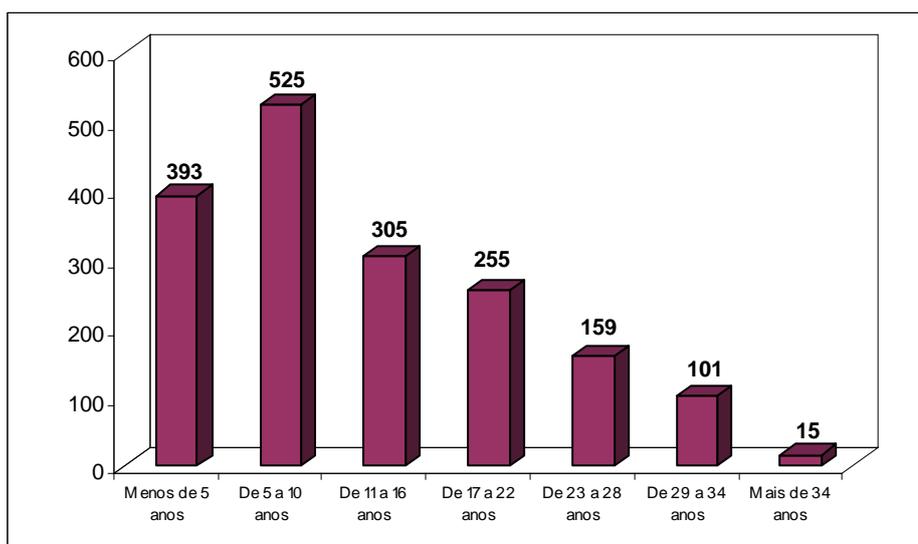


Gráfico 6 – Tempo de Serviço

Quanto ao tempo de serviço, a maioria dos respondentes, 29.9%, situa-se na faixa dos 5 a 10 anos de serviço, 22.4% dos indivíduos tem menos de 5 anos de serviço, 17.4% se situam na faixa dos 11 a 16 anos de serviço, 14.5% se situam na faixa dos 17 a 22 anos de serviço, 9.1% se situam na faixa dos 23 a 28 anos de serviço, 5.8% na faixa dos 29 a 34 e 0.9% tem mais de 34 anos de serviço.

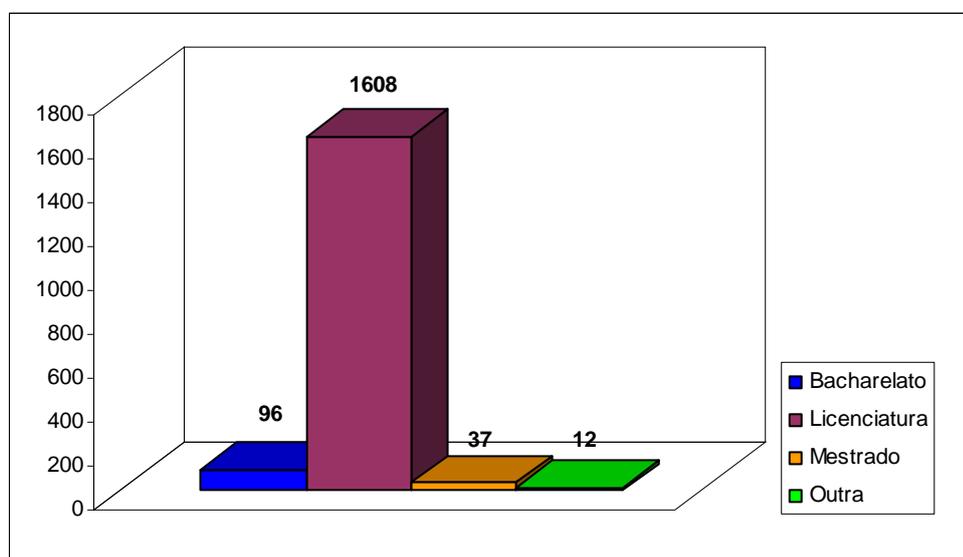


Gráfico 7 – Habilitações Académicas

Relativamente à variável habilitações académicas, constatamos que a maioria, 91.7% da amostra, é possuidora de licenciatura, 5.5% tem bacharelato, 2.1% tem mestrado e que 0.7% tem outro tipo de habilitações (Curso Complementar de Guitarra com Profissionalização 0.1%; Curso de Formação Feminina 0.1%; Curso Secundário de Música do Conservatório 0.1%; Curso Técnico Profissional 0.1%; Doutoramento 0.1%; Habilitação Suficiente 0.2%; Técnica de Expressão Musical e Dramática 0.1%; Curso Técnico 0.1%).

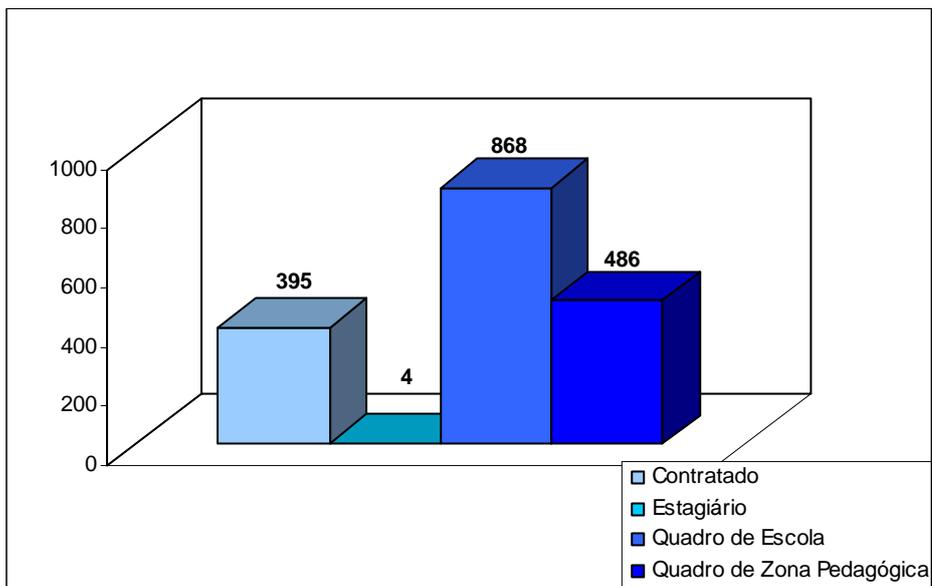


Gráfico 8 – Situação Profissional

A maioria dos docentes respondentes ao questionário são efectivos, em que 49.5% pertencem ao Quadro de Escola e 27.7% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica; dos restantes docentes não efectivos, 22.5% são contratados e 0.2% são Estagiários.

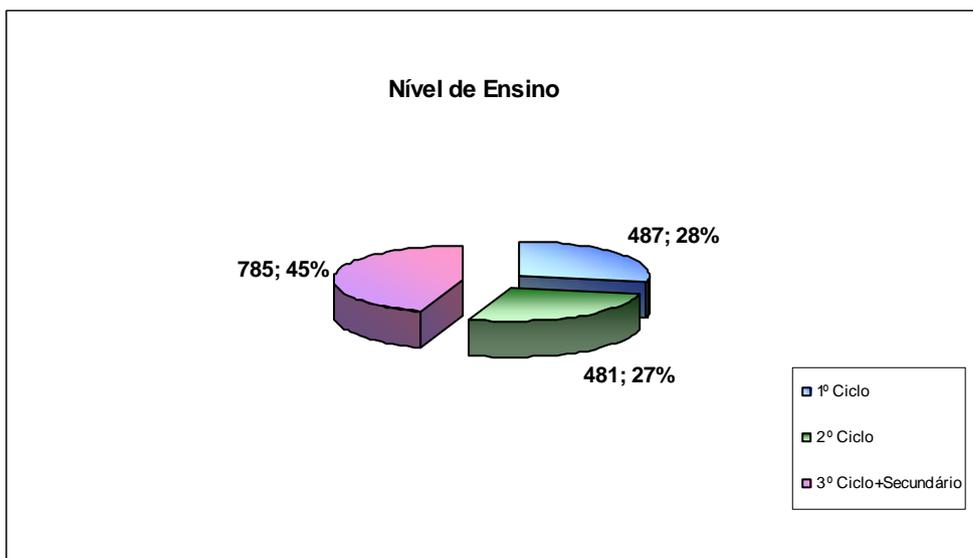


Gráfico 9 – Nível de Ensino

No que diz respeito ao nível de ensino, 27,8% dos docentes lecciona no 1º Ciclo do Ensino Básico, 27,4% no 2º Ciclo do Ensino Básico e 44,8% no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

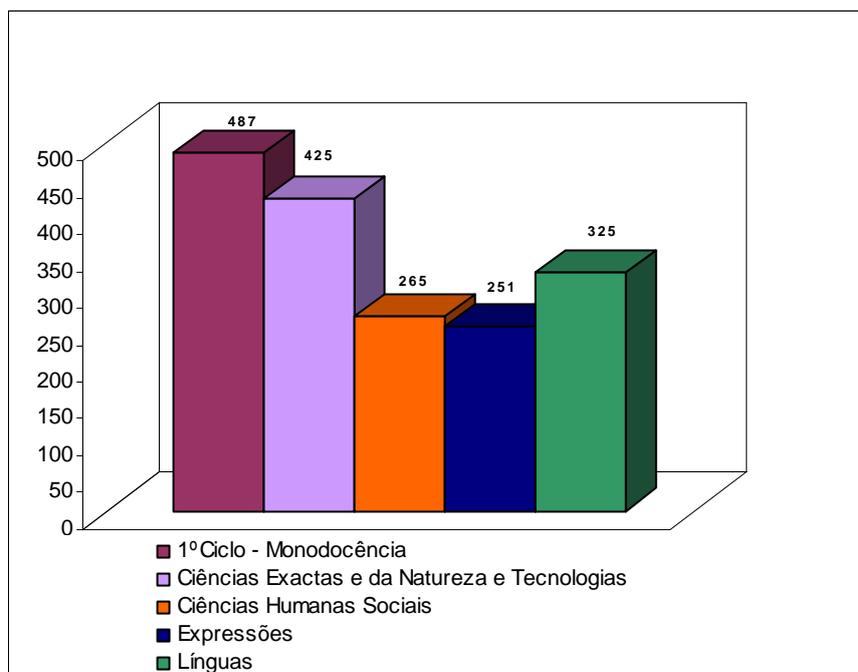


Gráfico 10 – Departamentos de Docência

Relativamente à distribuição dos professores pelos diferentes departamentos, verificámos que 24,2% dos docentes pertence ao departamento das Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias, 18,5% ao departamento de Línguas, 15,1% ao departamento de Ciências Humanas e Sociais, 14,3% ao departamento de Expressões e 27,8% dos professores pertencem ao 1º ciclo do ensino básico.

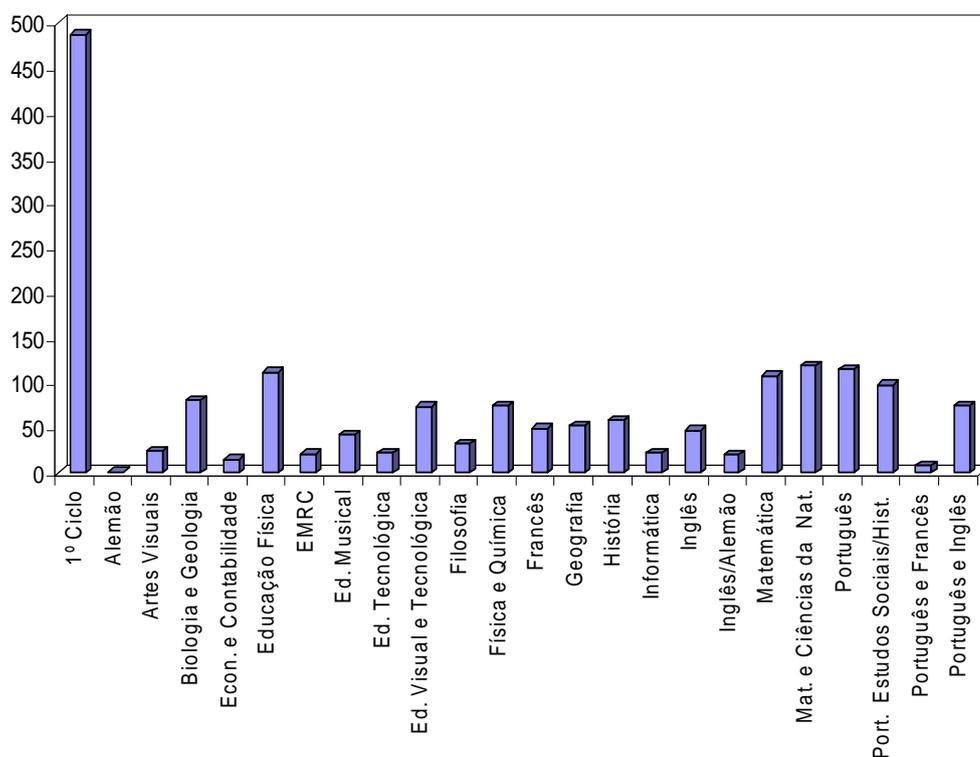


Gráfico 11 – Grupos de Docência

Quanto ao grupo de docência, 6,8% pertence ao grupo de Matemática e Ciências da Natureza, 6,6% pertence ao grupo de Português, 6,4% pertence ao grupo de Educação Física, 6,2% ao grupo de Matemática, 5,6% ao grupo de Português e Estudos Sociais/História, 4,6% ao grupo de Biologia e Geologia, 4,2% ao grupo de Português/Inglês, 4,2% ao grupo de Física e Química, 4,2% ao grupo de Educação Visual e Tecnológica, 3,3% ao grupo de História, 3% ao grupo de Geografia, 2,8% ao grupo de Francês, 2,7% ao grupo de Inglês, 2,4% ao grupo de Educação Musical, 1,8% ao grupo de Filosofia, 1,4% ao grupo das Artes Visuais, 1,3% ao grupo da Educação Tecnológica, 1,3% ao grupo da Informática, 1,2% ao grupo da Educação Moral e Religiosa Católica, 1,1% ao grupo do Inglês/Alemão, 0,9% ao grupo da Economia e Contabilidade, 0,5% ao grupo do Português e Francês e 0,1% ao grupo de Alemão. Aqui é importante referir que, para tratamento estatístico, os docentes do 1º Ciclo foram considerados no grupo da monodocência que, legalmente não constituindo um grupo

disciplinar, assim foi por nós considerado para maior fidelidade de tratamento estatístico e representa 27,8% dos inquiridos no presente estudo.

A maioria dos professores respondentes ao questionário e que são 12,3% lecciona a disciplina de Português, 12% dos professores lecciona uma Língua Estrangeira, 11,4% lecciona Matemática, 9,2% lecciona Educação Física, 6,8% lecciona as disciplinas de Educação Tecnológica e de Artes Visuais, 6,1% lecciona Biologia e Geologia, 4,8% lecciona História, 4,2% lecciona Física e Química, 4,1% lecciona Educação Musical, 3% lecciona Geografia, 1,8% lecciona a Filosofia, 1,3% lecciona Informática, 1,1% lecciona Educação Moral e Religiosa Católica e 0,9% lecciona Direito, de Economia e de Sociologia. À semelhança dos procedimentos por nós adoptados relativamente ao grupo de docência, 21% dos professores por serem do 1º ciclo foram considerados na categoria monodocência.

Relativamente à variável “desempenho de cargos em órgãos de gestão escolar intermédia/topo”, 15,1% dos docentes já desempenhou cargos de gestão, enquanto que 84,9% dos docentes não o fez.

Apresentamos abaixo o quadro (Quadro 2), com as características dos professores entrevistados.

	Género	Idade	Tempo de Serviço	Hab. Académ.	Situação Prof.	Nível de Ensino	Grupo de Docência
E 1	F	26	2	Licenciatura	Contratada	Secundário	Filosofia
E 2	F	44	23	Licenciatura	QE	Secundário	Biologia
E 3	F	53	31	Licenciatura	QE	1ºCEB	-----
E 4	F	59	31	Licenciatura	QE	2ºCEB	Ciências e Matemática
E 5	F	32	10	Licenciatura	QE	Secundário	Português
E 6	F	33	7	Licenciatura	QZP	3ºCEB	Inglês
E 7	F	44	17	Licenciatura	QE	3ºCEB	História

Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados

Apresentamos no quadro abaixo (Quadro 3), as instituições às quais foi entregue o questionário aberto.

Associações científicas	Ordem dos Biólogos – Conselho Regional da Madeira
	Associação Insular de Geografia
	Associação de Professores de História – Delegação Regional
Conselho Regional de Educação	
Partidos políticos com representação no parlamento regional	Bloco de Esquerda (BE)
	Centro Democrático Social/Partido Popular (CDS/PP)
	Movimento do Partido da Terra (MPT)
	Partido Comunista Português (PCP)
	Partido da Nova Democracia (PND)
	Partido Socialista (PS)
	Partido Social-Democrata (PSD)
Secretaria Regional de Educação e Cultura	
Sindicatos	SPM / Sindicato Democrático dos Professores da Madeira
	SNPL / Sindicato Nacional dos Professores Licenciados
	SPLIU / Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades
	SPM / Sindicato dos Professores da Madeira
	SIPE / Sindicato Independente dos Professores e Educadores
	SINPROFE / Sindicato Nacional dos Professores e Educadores
Universidade da Madeira	

Quadro 3 – Instituições questionadas

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

“O pólo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe (...) dados (...). Para estabelecer

uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigador (...) deve (...) seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados. Isto significa, para ele, «instrumentar» a sua investigação.» (Lessard-Hébert et al. 1994: 141). Assim, na recolha dos dados quantitativos utilizámos o questionário – “uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e práticas.” (Ferreira 2005: 194) – pelo facto de ser um instrumento de utilidade relevante quando pretendemos recolher informações de um grupo extenso de informantes, por ser uma técnica com relativa facilidade de aplicação e que nos permite investigar as conexões estabelecidas ao nível dos indivíduos, através do tratamento estatístico.

Relativamente aos dados qualitativos, utilizámos a entrevista – “*conversa com um objectivo*” (Ghiglione e Matalon 2001: 64) – por ser uma técnica de inquirição que permite ao entrevistado escolher o ponto de vista segundo o qual irá responder e os termos em que o fará. Utilizámos também o questionário aberto, como forma de recolher a variedade de respostas dadas pelos inquiridos, uma vez que à partida não as podíamos prever.

Em síntese, seguimos a sugestão de Ferreira (2005: 195): “*Ao fim e ao cabo, no momento presente, parece metodológica e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas. Mas o mesmo é igualmente razoável afirmar em relação a estas. Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais.*”

3.1. Questionários

O presente estudo exigia dois instrumentos de recolha de opinião, as opiniões dos professores e as opiniões das instituições mais directamente relacionadas com o sistema educativo.

No que aos professores diz respeito, precisávamos de um instrumento de recolha de opinião de uma amostra representativa dos docentes do 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário da RAM, de modo a servir de indicador e que ao mesmo

tempo, fizesse o despiste das percepções dos docentes acerca da Descentralização Curricular, bem como de outras temáticas associadas. Assim, partimos de um questionário já existente (Carvalho, 2005), adaptámo-lo aos nossos objectivos e, levando em linha de conta as recomendações sobre os requisitos de propriedade e de validade, construímos um instrumento de acordo com as nossas questões de investigação.

Relativamente às instituições, precisávamos de um instrumento de recolha de opinião de todas as instituições, de modo a servir de indicador das percepções das mesmas acerca da Descentralização Curricular, bem como de outras temáticas associadas.

Na construção dos dois questionários, tivemos a preocupação com o grafismo e com a extensão dos mesmos, de forma a não os tornar nem muito densos, nem muito extensos, para não criar nos respondentes, nem dificuldades nem falta de disponibilidade ao seu preenchimento.

Na construção das questões tivemos em atenção ao facto das mesmas se dirigirem num questionário a todos os docentes do ensino básico e secundário e noutra a instituições de natureza diversa umas das outras e, como tal terem de ser objectivas e entendidas por todos de igual forma, independentemente do ciclo e nível de ensino ou da natureza da instituição onde se situassem porque, segundo Ghiglione e Matalon (2001: 139), *“é necessário garantir que o objecto da pergunta tem na verdade uma realidade e uma unidade suficientes para todos os elementos da população estudada.”*

De acordo com a literatura sobre métodos de investigação quantitativa, no caso presente o questionário, a sua elaboração deve obedecer a um conjunto de regras na formulação das perguntas de modo a garantir que todos os respondentes entendam, e entendam de igual modo as questões colocadas. Segundo Foddy (2002), cada pergunta deve ser construída de forma a conter em si uma só questão e uma só ideia ou assunto, não deve incluir palavras ou frases invulgares ou difíceis, o seu significado não deve depender de perguntas anteriores, não deve ter elementos negativos, não devem ser muito longas, não devem incluir frases no presente e no passado e não devem incluir casos no singular e no plural.

Quanto ao tipo de questões optámos no questionário aos professores pelas questões fechadas, *“onde se apresenta ao sujeito, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar”* (Ghiglione e Matallon 2001: 115). Esta opção deveu-se à natureza quantitativa do tratamento das respostas do questionário e do número de inquiridos, o que nos facilitará a anotação no acto de inquirir e o apuramento de resultados.

No que diz respeito ao questionário às instituições, optámos pelas questões abertas, no sentido de melhor recolher a diversidade de opiniões.

3.1.1. Estrutura do questionário fechado

As questões foram organizadas em dois blocos, um com dados pessoais e profissionais e outro com dados de opinião. Nos dados pessoais e profissionais solicitou-se resposta aos seguintes itens: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, nível de ensino e disciplina que lecciona, grupo de docência a que pertence e desempenho de cargos em órgãos de gestão escolar intermédia/topo.

No bloco das opiniões foram elaboradas 36 questões fechadas (da nº 1 à nº 36), solicitando que fosse manifestado o grau de concordância com as afirmações produzidas, servindo-nos para o efeito de uma escala de 1 a 4, com a seguinte correspondência:

DC – Discordo completamente (a totalidade da afirmação não corresponde ao que eu penso sobre o assunto)

D – Discordo (a maior parte da afirmação não corresponde ao que eu penso sobre o assunto)

C – Concordo (a maior parte da afirmação corresponde ao que eu penso sobre o assunto)

CC – Concordo completamente (a totalidade da afirmação corresponde ao que eu penso sobre o assunto)

Escolhemos uma escala referenciada de 4 pontos por nos permitir incluir uma descrição verbal de cada um dos pontos da escala, definições que proporcionam aos respondente referenciais concretos para as suas respostas com o objectivo de reduzir os níveis de variabilidade na interpretação dos quatro níveis da mesma. Segundo Moreira (2004: 185), “*o investigador deve tomar o cuidado de escolher definições que apontem para graus, tanto quanto possível equidistantes ao longo da dimensão que pretende medir.*”. De acordo com o mesmo autor, “*juízos de concordância (...) implicam geralmente escalas bipolares, uma vez que variam entre um ponto de máxima concordância (ou de avaliação positiva máxima) até um ponto de máxima discordância (ou de avaliação negativa máxima)*”. (pp.190). A não utilização do ponto zero ou ponto médio na escala referenciada bipolar, constituiu opção deliberada nossa no sentido de estimular o respondente a uma escolha clara, positiva ou negativa.

As questões colocadas no bloco relativo aos dados de opinião foram construídas a partir dos objectivos do presente trabalho aos quais as questões de investigação pretendem dar resposta, sendo organizadas em três blocos temáticos:

- Escolaridade, currículo e gestão curricular;
- Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário;
- Níveis de ensino e de tomada de decisão, e conteúdos de índole regional a introduzir.

No quadro abaixo (Quadro 4) apresentamos a relação entre os blocos temáticos e as questões do questionário.

Escolaridade, currículo e gestão curricular
1. O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.
2. O currículo nacional deve apenas fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.
3. Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.
4. O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.
5. A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola – planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico – feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.
6. A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.
7. Como professor participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar na minha escola.
8. O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.
9. Como professor considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.
10. Como professor colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.
11. Como professor tenho a percepção que possuo as competências que me permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola
12. O Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores.
13. Tenho a percepção que os professores dos meus Conselhos de Turma possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo.
14. O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.
15. No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.
16. Como professor tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono.
17. No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.
Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário
18. A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.
19. Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.
20. Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.
21. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.
22. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.
23. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino secundário.

24. Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.
25. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.
26. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico.
27. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino secundário.
Níveis de ensino e de tomada de decisão, e conteúdos de índole regional a introduzir
28. Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.
29. Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.
30. Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.
31. Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.
32. Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.
33. Como professor precisa de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.
34. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.
35. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.
36. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.

Quadro 4 – Correspondência entre blocos temáticos e questões

3.1.2. Validade

A validade constitui um factor de primeira ordem de importância na construção de um instrumento de pesquisa, na medida em que *“levanta o problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», isto é se os dados ou medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados ou, seja, se as variáveis que os identificam receberam as designações correctas* (Kirk e Miller, 1986, 21, *cit. in* Lessard-Hébert *et al.* 1994: 68).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), a validade existe quando os objectivos e os fins se adequam, sem que para tal os factos sejam distorcidos, sendo que podemos fazer a distinção de vários tipos de validade de um instrumento, uma vez que

este é um conceito que deriva dos objectivos de cada investigação. Assim, no presente estudo recorreremos à validade interna, à validade de conteúdo e à validade de constructo.

Por validade interna de investigação referimo-nos, segundo Van der Maren (1987), à “*coerência programática*”, que se define como a “*resposta ao problema da lógica da argumentação ou da demonstração que ligam as diversas componentes de uma pesquisa entre si, desde a formulação da intenção e dos objectivos da investigação, passando pela constituição, análise e tratamento dos dados e culminando na interpretação e na verificação dos resultados.*” (Lessard-Hébert *et al.* 1994: 69).

A validade de conteúdo foi sendo aferida ao longo do processo de construção do questionário, antes da sua distribuição pelas escolas e respectivos docentes. As questões foram construídas e organizadas por blocos temáticos a partir dos objectivos do estudo aos quais as questões de investigação pretendem dar resposta. Este processo de construção implicou uma permanente atenção e capacidade de reformulação, sempre que se identificaram factores de ruído no articulado das mesmas.

Durante o processo de construção do questionário, este foi testado junto de professores dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário que não estavam relacionados com a presente amostra e sofreu as alterações então consideradas pertinentes.

Posteriormente prosseguiu-se com a validação da forma e conteúdo do questionário recorrendo a um painel de especialistas de Ciências da Educação e de Língua Portuguesa, pertencentes ao meio universitário. Assim submetemos o questionário (v. ANEXO 6) a validação por um painel de cinco especialistas composto por quatro professores da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, doutorados em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação, com experiência na administração de questionários e a um professor da Universidade da Madeira doutorado na área de Linguística.

Aos especialistas em Ciências da Educação foi pedida a apreciação crítica do conteúdo e da forma do questionário com o objectivo de verificar os requisitos de qualidade, incluindo os aspectos mais gerais que se prendem com a sua pertinência,

coerência e alcance em relação aos objectivos do estudo, bem como os aspectos mais particulares relativos à oportunidade, correcção e compreensibilidade dos itens que o compõem, no que dizia respeito aos aspectos mais gerais, bem como à forma de redacção dos itens e questões. Ao especialista em língua portuguesa foi pedido que fizesse a apreciação crítica sobre a correcção e clareza da linguagem utilizada.

O especialista em língua portuguesa considerou que o questionário utilizava uma linguagem clara e correcta, a apreciação crítica dos especialistas em Ciências da Educação é a seguir apresentada de forma circunstanciada, com o objectivo de explicitar os resultados da mesma e situa-se em dois níveis de apreciação: aspectos mais gerais; forma e redacção dos itens e questões.

Relativamente ao primeiro nível de análise – aspectos mais gerais – alguns, especialistas consideraram que *“o questionário parte de convicções e ideias já elaboradas sobre a existência de programas regionais, em relação aos 2º e 3º blocos de questões”* o que *“pode levar os respondentes a responder de forma afirmativa nestes blocos, mesmo que tenham respondido no 1º bloco pela oposição a modelos curriculares regionalizados; uma opção seria colocar as questões condicionadas às respostas anteriores”*. Relativamente a esta análise não concordámos com a mesma uma vez que aos respondentes foi dada a hipótese de responder se discordam ou concordam em todas as perguntas dos 2º e 3º blocos e, além do mais, o 1º bloco de questões também parte de ideias já elaboradas sobre Currículo e Descentralização Curricular, ideias essas que os professores podem concordar ou discordar assim, não levámos em linha de conta estas alterações sugeridas para o questionário. Consideraram que *“existe alguma redundância no questionário”*, facto de que estamos conscientes porque, quando se quer analisar como nós, uma realidade de forma exhaustiva num questionário e se queremos que os resultados obtidos espelhem de forma segura a percepção que uma dada população tem dessa mesma realidade, aceitamos a redundância como meio de confirmação e de validação das respostas. Foi referido *“o facto da escala ter um nível neutro pode levar os respondentes ao efeito de tendência central”* pelo que *“seria preferível utilizar uma escala de 4 níveis”*, sugestão que aceitámos retirando o nível neutro com localização intermédia e passámos de uma escala de cinco níveis para uma escala de quatro níveis.

Relativamente ao segundo nível de análise – forma e redacção dos itens e questões – foi referido que a “*questão 7 é para ser respondida excepto para o 1º ciclo*”, facto que não corresponde à realidade específica da RAM, uma vez que no 1º ciclo existem professores titulares de turma em regime de monodocência e professores de Expressão Musical e de Expressão Físico-Motora em virtude de estas áreas serem áreas curriculares, assim como o Inglês ser na RAM uma área curricular e com um professor específico da área de acordo com a legislação regional materializada pelo Despacho nº 108/2005 (v. ANEXO 7), pelo que a resposta à questão 7 é para ser posteriormente interpretada junto com a resposta à questão 6 e na análise dos dados surgiria a monodocência quando fosse um respondente de 1º ciclo, que não nas áreas acima especificadas. Na questão 8 interrogou-se “*como é que se consideram os docentes de apoio educativo e os de educação especial sem turma*” ou se “*não fazem parte da população*” de facto, estes docentes não fazem parte da população do presente estudo. Referiu-se que “*na questão 9 os conceitos de intermédio/topo não são claramente visíveis para todos*” pelo que “*uma opção seria colocar esses cargos*”, sugerindo que “*a questão 21 deveria anteceder as 19 e 20*” e consideram que “*os itens que se referem à percepção ou opinião da própria pessoa deveriam ser redigidos na 1ª pessoa, seja no passado seja no presente ou considerando ambos, consoante as questões*” dando o exemplo da questão 7 que deveria ser redigida: “*colaborei activamente...*” aceitámos estas sugestões e procedemos às alterações sugeridas. Referiu-se que “*o item 14, «sente-se obrigado» não explicita em que sentido se sente obrigado e por isso pode ser percebido de forma diferente pelos respondentes*”, procedemos à alteração da expressão, e que “*no item 16, o conceito de natureza biológica pode ser entendido de forma diferente*” pelos respondentes, observação que não considerámos e como tal mantivemos a redacção da questão.

Depois de termos procedido à alteração da forma, organização e redacção de algumas das questões, obtivemos a versão definitiva do questionário (v. ANEXO 8).

A aferição da validade de constructo aconteceu após o questionário ter sido aplicado, sendo as questões sujeitas ao teste de fiabilidade no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14. A consistência interna dos factores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de

diferenças nos inquiridos. Isto é, as respostas diferem não porque o inquirido seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões. O *Alpha de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificação de consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna muito boa quando o *alpha* é superior a .9; boa quando o *alpha* é entre .8 e .9; razoável quando o *alpha* é entre .7 e .8; fraca quando o *alpha* é entre .6 e .7; inadmissível quando o *alpha* é <.6. Obtivemos como *alpha de Cronbach* valor de .785, que é indicador de uma razoável consistência interna.

3.2. Estrutura do questionário aberto

As questões foram organizadas em dois blocos (v. ANEXO 9), um com os dados identificativos da instituição e outro com dados de opinião. Nos dados identificativos solicitou-se o preenchimento do nome da instituição respondente.

No bloco das opiniões foram elaboradas 8 questões abertas (da nº 1 à nº 8), solicitando que fosse manifestada a opinião relativa a cada um dos itens e que as respostas fossem justificadas.

As questões colocadas no bloco relativo aos dados de opinião apresentadas no quadro abaixo (Quadro 5), foram construídas a partir dos objectivos do presente trabalho, aos quais as questões de investigação pretendem dar resposta.

Nº	Questões
1	De acordo com a opinião dessa instituição, a Região Autónoma da Madeira, por ser uma região europeia ultraperiférica, dotada de autonomia política e administrativa, deverá por esse motivo ter autonomia curricular? Justifique.
2	Qual a opinião da vossa instituição sobre um modelo curricular para Portugal que comporte três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis? Justifique.
3	De acordo com a opinião dessa instituição, a RAM terá especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devam constituir objecto de estudo e, como tal, ser explicitados nos seus programas de todos os ciclos de ensino? Justifique.
4	De acordo com a opinião dessa instituição, quais as vantagens e quais os inconvenientes da descentralização curricular, na RAM? Justifique.
5	De acordo com a opinião dessa instituição como adequar a formação inicial de professores em Portugal para a docência num currículo descentralizado? Justifique.
6	De acordo com a opinião dessa instituição como fazer a formação contínua de professores em Portugal, no contexto da docência num modelo de currículo descentralizado? Justifique.
7	De acordo com a opinião dessa instituição, como se deveria levar a cabo uma descentralização curricular na RAM, nas suas várias opções, como sejam um currículo regional, as componentes regionais e os conteúdos regionais? Justifique.
8	De acordo com a opinião dessa instituição, como se poderia iniciar actualmente a descentralização curricular, na RAM? Justifique.

Quadro 5 – Questões do questionário aberto às instituições

3.3. Entrevista

A “entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” (Bogdan & Biklen, 1994: 134) e constitui uma técnica “útil e (...) necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” (Lessard-Hébert *et al.* 1994: 160), uma vez que permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Esta técnica na investigação qualitativa pode assumir um papel preponderante na recolha dos dados ou pode ser utilizada conjuntamente com outras técnicas mas, em qualquer dos casos, permite ao investigador aceder à perspectiva do entrevistado através

de um contacto directo entre os dois, no qual este último manifesta por palavras próprias as suas percepções, opiniões e valorações sobre os factos a observar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, distribuindo-se num amplo espectro que varia da estruturação à não estruturação, em que a opção por um determinado tipo de entrevista, depende do objectivo da investigação. Se as entrevistas estruturadas, têm como principal característica a utilização de um guião pré estabelecido e são normalmente identificadas com o inquérito por questionário, cujos resultados são facilmente quantificáveis, já as entrevistas não estruturadas, por não serem estandardizadas, concedem liberdade de acção ao entrevistado ao permitir-lhe estruturar livremente as respostas.

No presente estudo e no que aos professores diz respeito optámos pela entrevista em profundidade, por vezes “*designada por «não-estruturada» (...) «aberta» (...), «não-directiva» (...) ou, ainda entrevista «de estrutura flexível» (...)* O objectivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores (...) pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência.” (Bogdan e Biklen, 1994: 17). É um tipo de entrevista que, mesmo utilizando um guião, permite aos entrevistados moldar o seu conteúdo numa perspectiva da sua história pessoal, dando origem a dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Quando da realização das entrevistas, os docentes a entrevistar foram informados dos objectivos do estudo e foi-lhes assegurada a confidencialidade e anonimato das informações a prestar. Foi igualmente solicitada a autorização para gravar em áudio as entrevistas, de forma a permitir que os conteúdos da gravação fossem numa fase posterior transcritos e codificados, para serem objecto de tratamento.

3.3.1. Guião da entrevista

Através da análise da estatística descritiva das variáveis de opinião do questionário, elaborámos uma série de questões que tiveram como objectivo orientar-nos na entrevista de aprofundamento. Assim, partimos das questões cujas respostas apresentaram maior desvio-padrão (SD), pelo facto de serem aquelas que apresentavam menor consenso de opinião entre os docentes que responderam ao questionário.

No quadro abaixo (Quadro 6) apresentamos as 19 questões com maior desvio-padrão que nos orientaram na elaboração do guião da entrevista (v. ANEXO 10):

N.º		SD
2	O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.	.780
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	.790
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	.822
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	.744
10	Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.	.765
15	No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.	.842
16	Como professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono.	.840
17	No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.	.772
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	.749
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	.721
22	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.	.724
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	.845
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	.855
28	Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	.740
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	.710
30	Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	.774
31	Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	.712
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.	.716
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	.752

Quadro 6 – Questões com maior desvio-padrão

As questões foram organizadas em três blocos temáticos:

1º – Escolaridade, currículo e gestão curricular.

2º – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário.

3º – Níveis de ensino e de tomada de decisão, e conteúdos de índole regional a introduzir.

No quadro abaixo (Quadro 4) apresentamos a relação entre os blocos temáticos e as questões da entrevista.

1º Bloco – Escolaridade, currículo e gestão curricular
1. Em sua opinião o currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos? Porquê?
2. Em sua opinião os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM? Porquê?
3. Em sua opinião o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis? Porquê?
4. Em sua opinião a descentralização curricular em Portugal é necessária? Porquê? a) E é exequível? Como? b) As regiões autónomas deverão, em consequência da sua autonomia política e administrativa ter autonomia curricular? Porquê?
5. Colaborou activamente na construção do Projecto Curricular da sua escola? Em caso de resposta afirmativa perguntar: Como? Em caso de resposta negativa perguntar: Porquê? a) Em sua opinião os professores da sua escola aderem e colaboram na elaboração dos projectos de escola, como sejam o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma? Porquê? aa) Em caso de resposta negativa perguntar: Em sua opinião como superar/colmatar essa não adesão e colaboração? b) Em sua opinião os professores da sua escola têm as competências para o trabalho de projecto na área do currículo? Porquê? bb) Em caso de resposta negativa perguntar: Em sua opinião como superar/colmatar essa não competência? c) E os professores sentem e expressam a utilidade deste tipo de trabalho, no seu desempenho profissional diário? Porquê?
6. Em sua opinião o currículo nacional só tem espaço de facto para os conteúdos já lá estão explicitados, ou pelo contrário permite a introdução de novos conteúdos? Porquê? a) Em função da resposta perguntar: As especificidades de cada Região têm espaço de facto para se constituírem como conteúdo de ensino? Porquê?

b) Em caso de resposta afirmativa perguntar: Como é que as especificidades de cada Região se constituem ou podem constituir como conteúdo de ensino?
7. Como professor, acha que tem o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciona? Porquê?
2º Bloco – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário
1. Em sua opinião a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino? a) No caso de discordar perguntar: Em que ciclos de ensino essa introdução de conteúdos deverá acontecer? Porquê?
2. Em sua opinião deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino? Porquê? a) No caso de concordar perguntar: E essa diferenciação deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, em que estejam previstos exames? Porquê? b) No caso de ter concordado com a primeira, perguntar: Essa diferenciação será a previsão de espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas? Porquê?
3º Bloco – Níveis de ensino e de tomada de decisão, e conteúdos de índole regional a introduzir
1. Em sua opinião a que entidade compete a definição dos conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM: ao Ministério da Educação, à Secretaria Regional de Educação, às escolas através do seu Projecto Curricular de Escola ou às sociedades científicas onde as disciplinas se integram? Porquê?
2. Em sua opinião a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação ou pela articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior? Porquê? a) Essa formação deverá ser igual para todas as escolas e professores da região? Porquê?

Quadro 7 – Correspondência entre blocos temáticos e questões da entrevista

4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos nas diferentes fases do presente trabalho foram objecto de tratamento diferenciado, de acordo com as características dos instrumentos em questão.

Os dados obtidos na primeira fase através do questionário fechado, foram objecto de tratamento estatístico, através do programa informático SPSS, versão 14. Relativamente ao tratamento dos dados obtidos na segunda fase através da entrevista e do questionário aberto, utilizámos uma técnica de tratamento de informação – análise de

conteúdo – que, sendo “*uma técnica que pode incidir sobre material não estruturado*” (Vala, 2005:107), constitui “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*” (Bardin, 2004: 37).

4.1. Dados Quantitativos – Procedimentos Estatísticos

No tratamento dos dados quantitativos foi realizada numa primeira fase uma análise descritiva dos dados – estudo das variáveis isoladas, em que se cumpriram as seguintes etapas para cada variável estudada: identificação de frequências e percentagens através de tabelas de frequências; estudo da média, moda e desvio-padrão para cada variável; realização da análise de consistência interna, através do cálculo do *Alpha de Cronbach*.

Na segunda fase do tratamento dos dados quantitativos, procedemos à comparação e análise das diferenças entre as variáveis e a sua relação. Assim, procedemos à realização de tabelas de contingência – *crosstabs*, com as variáveis de caracterização – dados pessoais, entre si e posteriormente entre as variáveis de opinião – dados de opinião, e as variáveis de caracterização.

No sentido de aprofundar a análise dos dados, juntamente com as tabelas de contingência, procedemos à realização do teste de independência do qui-quadrado. Este, é um teste de significância estatística que permite avaliar se a associação existente entre duas variáveis qualitativas (dados do tipo categórico) não se deu por acaso ou se, pelo contrário, estas variáveis estão relacionadas. O nível de significância utilizado foi de ≤ 0.05 . Utilizámos também o coeficiente de correlação para as variáveis contínuas, no sentido de verificar as variáveis que mais se encontram associadas.

Com o objectivo de obtermos a amostra intencional utilizámos a classificação hierárquica com *cluster analysis* e análise discriminante. A análise de *clusters* é um procedimento de estatística multivariado para detectar grupos homogéneos nos dados, procura classificar um conjunto de dados iniciais em grupos ou categorias usando os

valores observados das variáveis que se referem ao fenómeno em estudo. Dado um conjunto de n indivíduos, para os quais existe informação sob a forma de p variáveis, o método de análise de *clusters* procede ao agrupamento dos indivíduos em função da informação existente, de tal modo que os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo sejam tão semelhantes quanto possível e sempre mais semelhantes aos elementos do mesmo grupo do que aos elementos dos restantes grupos. Este é um procedimento aquando da exploração dos dados, quando exista a suspeita de que a amostra não é homogénea ou que existam perfis de indivíduos que podem ser caracterizados.

Na análise de *clusters* não há qualquer tipo de dependência entre as variáveis, uma vez que os grupos definem-se por si mesmo, sem que haja uma relação causal entre as variáveis utilizadas.

4.2. Dados Qualitativos – Análise de Conteúdo

A análise que define o carácter distintivo dos métodos qualitativos – análise indutiva, permite que venham à superfície dimensões de análise ou categorias que poderão fazer sentido para o estudo em causa, sem que, no entanto, se verifique a existência prévia de expectativas para o objecto em estudo. A finalidade da prática da análise de conteúdo será “*efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.*” (Vala, 2005: 104).

Após recolha por gravação áudio das entrevistas, estas foram sujeitas a uma organização sistemática de transcrição numa fase posterior. Neste processo tivemos como objectivo registar graficamente o conteúdo integral das entrevistas, quer nos termos e expressões, mesmo que incomuns das entrevistadas, quer nas dúvidas, hesitações e interrupções, sendo a construção frásica, mesmo quando não correctamente formulada, também respeitada. Fizemo-lo com a intenção expressa, não só de respeito pelas opiniões das entrevistadas, como numa melhor interpretação posterior dos raciocínios que lhes estão inerentes.

Relativamente aos questionários abertos, após a sua recolha, estes foram organizados no sentido de serem posteriormente sujeitos à análise de conteúdo.

Procedemos à análise de conteúdo, processo de identificação sistemático e objectivo das características específicas de uma mensagem (Ghiglione e Matalon, 2001) que, através da aplicação da técnica de codificação, transforma e agrega em unidades, os dados recolhidos, de modo a permitir a inferência de conhecimentos relativos a estas mensagens (Bardin, 2004).

Tendo em atenção que as categorias constituem elementos cruciais do código do analista e são compostas por um termo-chave indicador da significação central do conceito que o investigador quer compreender, bem como de outros indicadores que traçam o campo semântico do conceito (Vala, 2005), como estratégia de construção do sistema de categorias, optámos por realizar uma exploração dos textos produzidos, quer pelas entrevistas quer pelos questionários abertos, comparando as entrevistas entre si e os questionários entre si com o objectivo de colocar em evidencia as propriedades que os mesmos continham, bem como definindo semelhanças e diferenças.

Construímos assim um sistema de categorias para as entrevistas e um sistema de categorias para os questionários abertos que resultaram da “*interacção entre o quadro teórico de partida (...) e os problemas concretos*” (Vala, 2005: 111) que pretendíamos analisar. Considerado como “*procedimento exploratório ou aberto*” (Ghiglione e Matalon, 2001) é, de acordo com os mesmos autores, uma metodologia auto-geradora de resultados.

Na análise dos dados, e relativamente à definição de unidades de análise, considerámos como unidade de registo “*o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria*” (Vala, 2005: 114), as quais podem ser formais (palavra, frase) ou semânticas (tema ou unidade de informação); como unidade de contexto “*o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo.*” (Vala, 2005: 114), sendo que, de acordo com o autor, a dimensão da unidade de contexto depende do tipo de unidade de registo escolhida; como unidade de enumeração “*a unidade em função da qual se procede à quantificação*” (Vala, 2005: 115) e que permite quantificar a observação, nomeadamente, pela frequência de determinada palavra.

No que diz respeito à unidade de registo, nesta análise optámos pelo tema, o qual, segundo Bardin (2004: 99), é muito utilizado na análise de conteúdo, tendo em conta que “*o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura*”, sendo “*geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças*”, como o que acontece no estudo em causa. A análise temática irá permitir delinear ‘núcleos de sentido’, através da sua presença e frequência nas entrevistas, atribuindo significado ao objectivo analítico em causa.

Os tipos de enumeração seleccionados dizem respeito à ausência ou à presença das unidades de registo ou de contexto, bem como à frequência das mesmas. A opção pela análise temática induz a que o critério utilizado no processo de categorização seja semântico, o que irá permitir a criação de categorias onde estejam reunidos os diversos temas encontrados, sob títulos conceituais.

Assim, no presente trabalho, as categorias são do tipo semântico, a unidade de registo (unidade de conteúdo mais pequena) é o tema e a unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) na maioria das vezes foi a frase ou parágrafo.

Para o tratamento dos dados recolhidos iniciámos um trabalho exploratório sobre os mesmos, o que permitiu, após sucessivos ensaios, estabelecer as dimensões de análise delimitadas pelos objectivos do estudo que, por sua vez, determinaram a demarcação dos temas e das categorias. Partimos de uma análise mais ampla para uma análise mais específica, em que as dimensões de análise fornecem informações na generalidade sobre o conteúdo do texto analisado e os temas e categorias especificam as dimensões de análise nos seus múltiplos aspectos.

Prosseguimos inventariando e agrupando temas e demarcando as categorias gerais de análise, após o que iniciámos uma primeira análise, em que tivemos de tomar decisões sobre o final de cada unidade de registo e de contexto e o início de outras, porque “*a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca de outras realidades através das mensagens.*” (Bardin, 2004: 38). Ainda de acordo com o autor citado, as categorias de fragmentação da comunicação para garantir a validade da análise, devem obedecer às

regras de homogeneidade – pertencem à mesma natureza ou género; de exaustividade – esvaziam totalmente o texto; de exclusividade – um mesmo elemento do conteúdo só pode caber numa categoria; de objectividade – codificadores diferentes obtêm resultados iguais; e de adequabilidade ou pertinência – adaptados ao conteúdo e objectivo.

Ghiglione & Matalon (2001: 181) referem que a codificação deve obedecer a alguns critérios: *“Objectividade, entendida no sentido de ausência de liberdade do codificador, ou ainda, de não ambiguidade do código retido. Sistemática e generalidade na medida em que o código definido para analisar uma sub população de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de maneira idêntica.”* A análise de conteúdo para ser credível deve ter critérios de fidelidade e de validade. A fidelidade *“está ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação (...) os testes de fidelidade assentam essencialmente sobre dois pólos: a fidelidade do codificador e a das categorias de análise.”* (Ghiglione & Matalon 2001: 195). A fidelidade do codificador deve ser procurada inter ou intra codificador, sendo para nós de considerar esta última, uma vez que se relaciona com a classificação e definição das categorias de análise, no sentido de garantir que, ao longo do trabalho de análise, o mesmo codificador aplique de forma idêntica os mesmos critérios de codificação (Vala, 2005).

Depois de construídas, as categorias de análise foram sujeitas a um teste de validade interna, no sentido de se garantir a sua exaustividade e exclusividade, de modo a que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria (Vala, 2005).

Assim, foram construídos três sistemas de análise, para analisar o conteúdo das entrevistas e desenvolveu-se uma matriz por sistema de análise, contendo os dados reduzidos, com dimensões, categorias e subcategorias, tornando acessível a leitura das opiniões dos entrevistados.

Relativamente ao questionário aberto foram também construídos 3 sistemas de análise, para analisar o conteúdo dos mesmos e desenvolveu-se uma matriz por sistema

de análise, contendo os dados reduzidos, com dimensões, categorias e subcategorias, tornando acessível a leitura das opiniões dos respondentes.

4.2.1. Sistemas de análise das entrevistas

Tendo utilizado a técnica de análise de conteúdo, no que diz respeito às entrevistas realizadas aos professores, construímos três sistemas de análise: Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular; Percepções sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário; Percepções sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir, que apresentamos sistematizado no quadro abaixo (Quadro 8).

	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Sistemas de análise	Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Currículo nacional	Objectivos Diferenças entre ciclos Exames – conteúdos; competências; igualdade de conhecimentos
		Currículo regional para a RAM	Uniformização conteúdos Currículos adaptados Complemento curricular Diferenças entre ciclos
		Modelo curricular	Especificidade curricular Operacionalização Diferenças entre ciclos
		Descentralização curricular	Necessidade Exequibilidade Estratégias Autonomia curricular
		Projecto curricular	Elaboração – obrigatoriedade, estratégias Competências – formação inicial; estabilidade profissional Utilidade
		Gestão de conteúdos	Flexibilidade curricular Adaptação do currículo Dificuldades Estratégias Cumprimento programa
	Percepções sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário	Conteúdos regionais	Posicionamento Ciclos de ensino Áreas disciplinares Exames nacionais – diferenciação regional; avaliação ponderada
	Percepções sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir	Definição dos conteúdos regionais	Entidade competente Formação científica Igualdade de formação

Quadro 8 – Sistemas de análise da entrevista aos professores

Abaixo apresentamos a operacionalização dos sistemas de análise com as dimensões, categorias e subcategorias.

SISTEMA DE ANÁLISE CONCEPÇÕES SOBRE ESCOLARIDADE E CURRÍCULO

CURRÍCULO NACIONAL. Permite conhecer a leitura que os docentes fazem do currículo nacional.

1 – Objectivos Quais devem ser os principais objectivos do currículo nacional, se o de especificar conteúdos ou apenas fixar metas gerais e temas de estudo – *“eu acho que deve fixar as metas gerais mas os conteúdos específicos não”*;

2 – Diferenças entre ciclos. O professor manifesta a sua opinião sobre se deverá haver diferenciação entre ciclos de ensino, na existência ou não de conteúdos especificados no currículo – *“Ao nível do secundário os alunos (...) deverão ter os mesmos conteúdos leccionados”*;

3 – Exames. O professor manifesta a sua opinião sobre a influência dos exames no currículo – *“O facto de haver exames faz com que se saiba que aqueles alunos que chegaram ao 12º ano têm o mesmo patamar”*;

3.1 – Conteúdos. O professor manifesta a sua opinião sobre a definição de conteúdos – *“conteúdos diferentes iriam fazer com que houvesse maiores discrepâncias”*;

3.2 – Competências. O professor manifesta a sua opinião sobre as competências adquiridas pelos alunos – *“devem ter as mesmas competências”*;

3.3 – Igualdade ao nível dos conhecimentos. O professor manifesta a sua opinião sobre o facto de todos alunos possuírem os mesmos conhecimentos – *“garantindo-se assim que a nível nacional os alunos ficam todos com os mesmos conhecimentos”*;

CURRÍCULO REGIONAL PARA A RAM. Conhecer as concepções dos docentes sobre a aplicação de um currículo regional para a RAM.

1 – Uniformização de conteúdos. O professor manifesta a sua opinião sobre a igualdade de conteúdos – *“os conteúdos devem ser uniformizados para todos”*;

2 – Currículos adaptados. O professor manifesta a sua opinião sobre a existência de currículos adaptados às realidades da região – *“pode haver currículos adaptados, não é bem adaptados mas sim que mostrem as realidades da região aos alunos”*;

3 – Complemento curricular. O professor manifesta a sua opinião sobre a existência de um currículo regional como complemento do currículo nacional – *“Eu acho que os alunos da Madeira não são só daqui, são também portugueses. Eu acho que nós devemos ter os nossos mais os outros”*;

4 – Diferenças entre ciclos. O professor manifesta a sua opinião sobre a definição de conteúdos nos vários ciclos de ensino – *“pode haver currículos adaptados (...) que mostrem as realidades da região aos alunos, no 1º, 2º e se calhar no 3º ciclo, agora a partir do momento em que há o ensino secundário, os conteúdos devem ser uniformizados para todos”*;

MODELO CURRICULAR (3 níveis de decisão). Perceber as percepções dos docentes sobre a existência de um modelo curricular com três níveis de decisão.

1 – Especificidades curriculares. O professor manifesta a sua opinião sobre as especificidades curriculares – *“Por um lado concordo. Concordo porque as realidades são diferentes de ponto para ponto. A realidade daqui não é a realidade do norte, portanto faz todo o sentido a gestão do programa ser diferente... não é bem a gestão do programa... a maneira de o dar, a maneira de abordar ser diferente, de um lado e do outro”*;

2 – Operacionalização. O professor manifesta a sua opinião sobre as dificuldades da operacionalização de um modelo curricular com três níveis de decisão – *“Eu até consigo aceitar um modelo curricular desse tipo, se bem que... comece de antemão a ver que colocaria muitos problemas em termos de articulação e gestão de conteúdos, quer dizer não sei como é que se poderia operacionalizar”*;

3 – Diferenças entre ciclos. O professor manifesta a sua opinião sobre a diferença entre ciclos de ensino – *“Mas volto a dizer, que isto seja no ensino básico.”*

DESCENTRALIZAÇÃO CURRICULAR. Conhecer as concepções dos docentes sobre descentralização curricular no sistema de ensino português e, mais especificamente, na RAM

1 – Necessidade. O professor manifesta a sua opinião sobre a necessidade da descentralização curricular – *“É necessária, porque há muitas realidades no nosso país”*;

2 - Exequibilidade. O professor manifesta a sua opinião sobre a exequibilidade da descentralização – *“É exequível se for criada uma estrutura de acompanhamento da descentralização.”*;

3 - Estratégias. O professor manifesta a sua opinião sobre a estratégia a utilizar para descentralizar – *“Claro que teria de ser muito bem pensado e teria como qualquer projecto, de ser trabalhado, colocado à experiência, sujeito a avaliação e aos reajustes que se julgassem necessários.”*;

4 – Autonomia curricular. O professor manifesta a sua opinião sobre o facto das regiões autónomas deverem ter autonomia curricular – *“Essa questão da autonomia, eu penso que não deverá existir a 100%. Poderá existir mas também é descurar a outra parte, porque nós temos uma nacionalidade, somos portugueses”*;

PROJECTO CURRICULAR. Perceber se os docentes consideram o professor como um mero executor curricular ou se consideram que o mesmo pode ter um papel activo no desenvolvimento de projectos curriculares

1 – Elaboração. O professor manifesta a sua opinião sobre o seu desempenho na elaboração do Projecto Curricular – *“Sinto que colaborei pouco. Mas também perante aquilo que eu tenho de fazer no meu dia a dia, não tenho muito mais tempo”*;

1.1 – Participação. O professor manifesta a sua opinião sobre a participação dos professores nos trabalhos de construção do PC – *“Isso é sempre um pouco difícil fazer com que os outros cheguem a trabalhar. Mas aqui como a escola é pequena, temos uma relação muito próxima, muito aberta e de dialogo uns com os outros e todos nós quando é para nos sentarmos à mesa, sentamo-nos.”*;

1.2 – Obrigatoriedade. O professor manifesta a sua opinião sobre o facto da colaboração dos professores no PC ser por obrigação – *“Colaboram, mas acho que colaboram um bocado obrigados.”*;

1.3 – Estratégias. O professor manifesta a sua opinião sobre as estratégias para um maior envolvimento dos professores com o PC – *“Acho que as coisas têm de ser dinamizadas ao nível do grupo, naquelas reuniões que nós fazemos, criar ali hábitos”*;

2 – Competências. O professor manifesta a sua opinião sobre as competências que os professores possuem para contribuírem na a elaboração do PC – *“Como nós trabalhamos em grupo cada um dá o seu contributo o que faz com que o contributo no geral seja extremamente válido. Evidentemente se for a nível individual vão aparecer muito mais falhas e... mas assim a nível de grupo que é que se faz, cada um dá o seu contributo dentro da sua área e dentro daquilo que sabe.”*;

2.1 – Formação. O professor manifesta a sua opinião sobre as necessidades de formação na elaboração do PC – *“Passa em primeiro lugar por uma formação de professores, porque pôr um professor que nunca viu um plano anual de escola, a fazer um e estando esse professor pela primeira vez numa escola a fazer o plano anual da mesma, acho que não faz sentido nenhum”*;

2.2 – Estabilidade profissional. O professor manifesta a sua opinião sobre a influência do vínculo profissional no envolvimento com o PC – *“Porque sou professora contratada e quando chego à escola normalmente ele já lá está”*;

3 – Utilidade. O professor manifesta a sua opinião sobre a utilidade deste tipo de projectos – *“Expressam que é inútil, com toda a sinceridade essa é a ideia que eu tenho e às vezes também pode ser que eu tenha expressado o mesmo, não estou a culpar ninguém. Mas a ideia que eu tenho é que isso é uma coisa maçadora, que no fundo faz perder tempo aos professores e aos alunos.”*

GESTÃO DE CONTEÚDOS. Conhecer as concepções sobre os mecanismos de gestão curricular

1 – Flexibilidade curricular. O professor manifesta a sua opinião sobre a flexibilidade curricular – *“Acho que devia haver maior flexibilidade”*;

2 – Adaptação do currículo. O professor manifesta a sua opinião sobre a adaptação do currículo a novos conteúdos regionais – *“Permite a introdução de novos se forem retirados outros.”*;

3 – Dificuldades. O professor manifesta a sua opinião sobre as dificuldades de gestão do currículo – *“o conteúdo é muito extenso. É muito extenso, as turmas são heterogéneas”*;

4 – Estratégias. O professor manifesta a sua opinião sobre as estratégias a utilizar na gestão do currículo – *“se calhar o problema está é no programa que não dá espaço para introduzir outros conteúdos e devia ser reformulado, não digo cortar conteúdos mas se calhar aligeirar conteúdos de modo a criar espaço para que outros possam ser introduzidos.”*;

5 – Cumprimento do programa. O professor manifesta a sua opinião sobre a obrigatoriedade de cumprir o programa – *“Não, acho que não, acho que não, porque... de que serve eu estar ali a dar conteúdos, conteúdos se ninguém está a perceber nada?”*;

SISTEMA DE ANÁLISE

PERCEPÇÕES SOBRE INTRODUÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO DE ÍNDOLE REGIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

CONTEÚDOS REGIONAIS. Concepções sobre os conteúdos de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário

1 – Posicionamento. O professor manifesta a sua opinião sobre a introdução de conteúdos de índole regional nos currículos escolares – *“Eu acho que sim, eu acho que sim.”*;

2 – Ciclos de ensino. O professor manifesta a sua opinião sobre quais os ciclos de ensino em que essa introdução deverá acontecer – *“Até ao secundário. Do 1º ciclo até ao secundário. Eu acho que isso seria muito importante.”*;

3 – Áreas disciplinares. O professor manifesta a sua opinião sobre quais as áreas disciplinares onde essa introdução deverá acontecer – *“sou adepta de que a História, Geologia, Geografia tenham conteúdos regionais (...) quando dão Estudo do Meio, faz todo o sentido em História e Geografia de Portugal e depois em Geologia”*;

4 – Exames nacionais. O professor manifesta a sua opinião sobre a existência de exames nacionais – “*vivo muito as minhas aulas direccionando-as para a estrutura do exame*”;

4.1 – Diferenciação regional. O professor manifesta a sua opinião sobre a existência de diferenciação do exame nas disciplinas onde fossem introduzidos conteúdos – “*Acho que sim que deve existir diferenciação*”;

4.2 – Avaliação ponderada. O professor manifesta a sua opinião sobre a avaliação ponderada no exame das disciplinas em que haja a introdução de conteúdos – “*Sim uma avaliação ponderada*”.

SISTEMA DE ANÁLISE

PERCEPÇÕES SOBRE NÍVEIS DE ENSINO E DE TOMADA DE DECISÃO, E CONTEÚDOS DE ÍNDOLE REGIONAL A INTRODUIZIR

DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS REGIONAIS. Concepções sobre a entidade a quem compete a definição dos conteúdos e a formação dos professores

1 – Entidade competente. O professor manifesta a sua opinião sobre qual a entidade a quem competiria definir os conteúdos regionais – “*Porque não a SRE em parceria*”;

2 – Formação científica. O professor manifesta a sua opinião sobre qual a entidade que deverá assegurar a formação científica específica para leccionar estes conteúdos – “*Pela articulação entre a SER e as instituições de ensino superior*”;

3 – Igualdade de formação. O professor manifesta a sua opinião sobre se a formação deverá ser igual para todos os professores da região – “*Eu acho que devia ser formação igual para todos os professores em toda a região*”.

4.2.2- Sistemas de Análise dos questionários abertos

Relativamente aos questionários abertos entregues às instituições, construímos três sistemas de análise: Percepções sobre a Autonomia Curricular; Percepções sobre o Modelo Curricular e Níveis de Decisão; Percepções sobre a Descentralização Curricular, que apresentamos sistematizado no quadro abaixo (Quadro 9).

	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Sistemas de análise	Percepções sobre a Autonomia Curricular	Autonomia curricular	Especificidades regionais Pertença nacional Limitações
	Percepções sobre o Modelo Curricular e Níveis de Decisão	Modelo curricular	Operacionalização Dificuldades
	Percepções sobre a Descentralização Curricular	Descentralização curricular	Vantagens Desvantagens Adequação formativa Formação contínua Operacionalização Implementação

Quadro 9 – Sistemas de análise do questionário aberto às instituições

Abaixo apresentamos a operacionalização dos sistemas de análise com as dimensões, categorias e subcategorias.

SISTEMA DE ANÁLISE

PERCEPÇÕES SOBRE A AUTONOMIA CURRICULAR

AUTONOMIA CURRICULAR. Indica as percepções sobre o currículo.

1.1 – Especificidades regionais. As instituições manifestam a sua opinião sobre a importância de ter em conta as especificidades geográficas, históricas e sociais da região, no currículo escolar – *“um modelo educativo que consubstancie as competências regionais no desenvolvimento de currículos que garantam o respeito pelas especificidades madeirenses, nomeadamente na História, Literatura, Geografia, Biologia, Expressão Artística e Desporto”*;

1.2 – Pertença nacional. As instituições manifestam a sua opinião sobre a importância de uma adaptação curricular que tenha em conta a pertença a um todo nacional – *“A RAM deveria ter alguma autonomia curricular que lhe permitisse adaptar um currículo à sua realidade específica, sem contudo ignorar a sua inserção num todo nacional e até europeu, pois pretende-se que a formação geral de um cidadão*

não esqueça o facto de sermos cada vez mais “cidadãos europeus” ainda que oriundos de uma região ultraperiférica no Atlântico”;

1.3 – Limitações. As instituições manifestam a sua opinião sobre as limitações da autonomia curricular – *“desde que esteja salvaguardada a continuação da ligação ao sistema educativo nacional”;*

SISTEMA DE ANÁLISE

PERCEPÇÕES SOBRE O MODELO CURRICULAR E NÍVEIS DE DECISÃO

MODELO CURRICULAR. Indica as percepções sobre um modelo curricular com três níveis de decisão.

1.1 – Operacionalização. As instituições manifestam a sua opinião sobre os aspectos operacionais inerentes a este modelo curricular – *“A existência desses três níveis de decisão levanta o problema da correcta articulação entre eles.”;*

1.2 – Dificuldades. As instituições manifestam a sua opinião sobre as dificuldades inerentes a este modelo curricular – *“O programa de ensino nunca poderá institucionalmente segregar alunos, nesse sentido não poderemos condicionar os jovens da região, de poderem em igualdade de circunstâncias concorrer ao ensino superior.”;*

SISTEMA DE ANÁLISE

PERCEPÇÕES SOBRE A DESCENTRALIZAÇÃO CURRICULAR

DESCENTRALIZAÇÃO CURRICULAR. Indica as percepções sobre a descentralização curricular.

1.1 – Vantagens. As instituições manifestam a sua opinião sobre as vantagens da descentralização curricular – *“permite que os alunos compreendam a sua realidade local integrados no todo nacional”;*

1.2 – Desvantagens. As instituições manifestam a sua opinião sobre as desvantagens da descentralização curricular – *“as desvantagens poderão estar ligadas com as quebras de compreensão global do currículo com o perigo da atomização das actividades, valendo cada actividade pelo contexto local em que se desenvolve e perdendo-se o referencial do currículo global”;*

1.3 – Adequação formativa. As instituições manifestam a sua opinião sobre a adequação da formação inicial de professores face à descentralização curricular – “*A formação inicial de docentes deve ser concebida de tal forma que dote os futuros profissionais de ferramentas que lhes permitam fazer face às circunstâncias concretas em que, o terreno, venham a ser chamados a trabalhar*”;

1.4 – Formação contínua. As instituições manifestam a sua opinião sobre a formação contínua de professores de modo a dar respostas às exigências colocadas por uma descentralização curricular – “*No âmbito da descentralização curricular, seria importante que também os professores tivessem formação ao nível dos conteúdos regionais, pois assim seria possível fazer a introdução de conteúdos regionais no programa nacional*”;

1.5 – Operacionalização. As instituições manifestam a sua opinião sobre como deverá ser operacionalizada esta formação – “*terá de passar necessariamente pela observação, recolha e estudo de modelos de formação inicial de professores que já existam noutros países, onde a descentralização curricular seja já uma realidade com comprovado, efectivo e real sucesso educativo*”;

1.6 – Implementação. As instituições manifestam a sua opinião acerca do modo como seria implementada a descentralização curricular – “*Promovendo e fomentando debates na sociedade civil, abertos à participação e colaboração de todos. Incentivando o contributo de especialistas na área das Ciências da Educação. Observando e analisando os resultados de modelos de descentralização curricular adoptados noutros países*”.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Dados obtidos através do questionário fechado, aos professores

1.1. Dados Obtidos Através do Questionário – Estatística Descritiva

1.2. Dados Obtidos Através do Questionário – Análise dos *Clusters*

2. Dados obtidos através da entrevista, aos professores

2.1. Conclusões Parciais

3. Dados obtidos através do questionário aberto, às instituições

3.1. Conclusões Parciais

IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentamos os resultados obtidos através da aplicação dos questionários e das entrevistas, relativa às duas fases de pesquisa. Em cada tema apresenta-se gráficos, quadros ou tabelas, e as correspondentes análises.

1. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO FECHADO AOS PROFESSORES

Fazemos a apresentação dos resultados obtidos no questionário pela utilização de técnicas de estatística descritiva e de estatística multivariada em que procedemos à análise de *clusters*.

1.1. Dados obtidos através do questionário – Estatística descritiva

Apresentamos os resultados do questionário por blocos temáticos: Escolaridade, Currículo, e Gestão Curricular; Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário; Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir.

Optámos por uma representação gráfica dos resultados, permitindo visualizar os totais registados em cada pergunta. Nos gráficos e nos quadros, empregámos abreviaturas nas opções de resposta:

DC – 1	Discordo completamente
D – 2	Discordo
C – 3	Concordo
CC – 4	Concordo completamente

A apresentação de resultados na estatística descritiva é realizada pela leitura da frequência, média, moda e desvio-padrão. Apresentamos ainda o valor p relativo ao teste de independência do Qui-Quadrado, aplicado ao cruzamento de cada uma das variáveis de caracterização (situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino, disciplina e departamento), com a posição dos professores para cada questão, onde ns representa valores não significativos. Aquelas variáveis são as que apresentam relações significativas e, como tal, de maior pertinência para o presente estudo; as restantes, como por exemplo, o género, não se revelam significativas.

Utilizámos para leitura das médias o seguinte critério:

1 a 2.5	Posição de discordância
2.6 a 4	Posição de concordância

Na interpretação dos valores do desvio padrão e para avaliarmos do nível de consenso das respostas dadas pelos respondentes ao questionário fechado, utilizámos o mesmo critério utilizado por Pacheco (1995), Santos (2004) e Carvalho (2005), em investigações do mesmo género:

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0 a 0.40	Alto consenso
0.41 a 0.70	Moderado/alto consenso
0.71 a 1.00	Moderado/baixo consenso
> 1.00	Baixo consenso

Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

Neste bloco temático foram colocadas as questões 1 a 17 abaixo apresentadas (Quadro 10) com percentagens e frequências, que nos permitem perceber as concepções dos docentes sobre escolaridade, currículo e descentralização curricular e,

nomeadamente, as características do currículo percebido pelos docentes (as percepções dos docentes sobre graus e modelos de descentralização curricular), bem como a dimensão que estes atribuem ao trabalho de programação curricular ao nível de escola.

Questões	DC	D	C	CC
1. O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.	0,1 % 2	2,2 % 38	54,3 % 952	43,4 % 761
2. O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.	20,9% 366	50,8% 890	24% 421	4,3% 76
3. Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	6,4% 112	23,3% 408	53,1% 931	17,2% 302
4. O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	8,5% 149	23,6% 413	51,9% 910	16% 281
5. A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.	3,8% 67	14,5% 254	64,2% 1125	17,5% 307
6. A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	4,4% 78	22,4% 392	56% 982	17,2% 301
7. Como professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola.	0,5% 9	3,8% 67	61,2% 1072	34,5% 605
8. O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.	0,1% 2	2,1% 36	49,5% 867	48,4% 848
9. Como professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.	0,6% 11	5,1% 89	61% 1069	33,3% 584
10. Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.	6% 106	19,5% 342	57,4% 1007	17% 298
11. Como professor, tenho a percepção que possuo as competências que me permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola.	0,6% 10	6,6% 115	67,6% 1185	25,3% 443
12. O Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores.	3,4% 60	20,3% 355	66,7% 1170	9,6% 168
13. Tenho a percepção que os professores dos Conselhos de Turma de que faço parte, possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo.	1,3% 22	12,8% 225	70,6% 1237	15,3% 269
14. O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.	0,5% 8	4,3% 75	50,1% 878	45,2% 792
15. No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.	12% 210	41% 719	35,9% 630	11,1% 194
16. Como professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono.	6% 105	30,1% 528	43% 753	20,9% 367
17. No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.	6% 106	33,6% 589	47,6% 835	12,7% 223

Quadro 10 – Valores das respostas ao questionário

Optámos por agrupar dentro deste bloco temático as questões em cinco subgrupos, mas sem respeitar a ordem de colocação das perguntas no questionário.

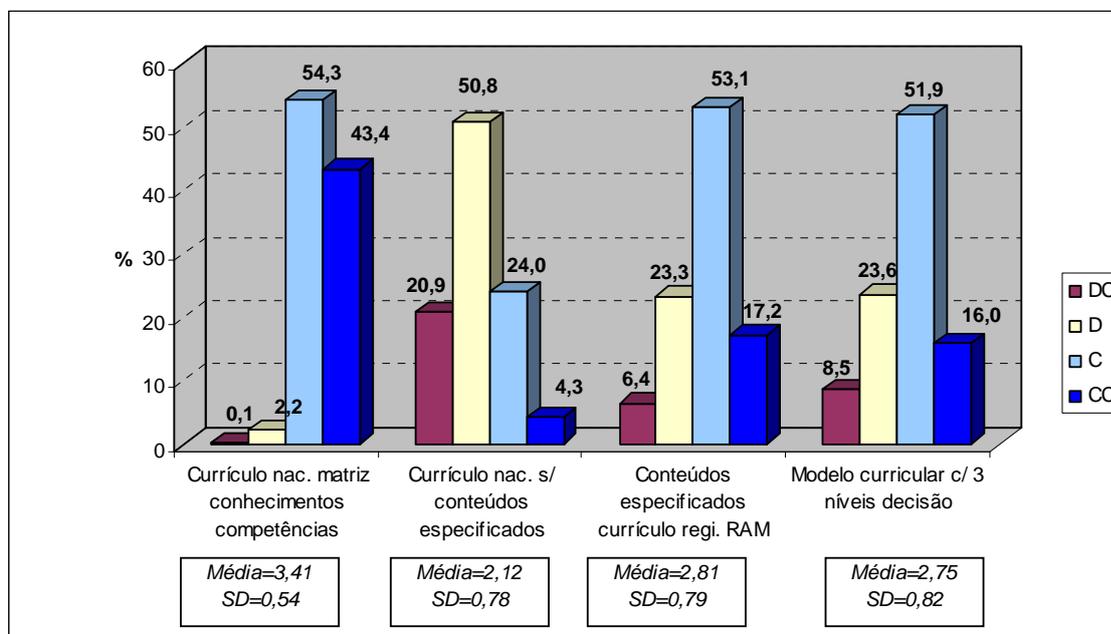


Gráfico 12 – Conceções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

O Gráfico 12 reflecte as concepções dos professores no que respeita à importância atribuída à existência de um currículo nacional assegurador da matriz base de competências para todos os alunos do território nacional, onde estejam especificados apenas as metas gerais e temas de estudo, constando os conteúdos de um currículo regional da RAM, sendo que o modelo curricular comportaria três níveis de decisão: nacional, regional autónómico e local.

A maioria dos respondentes à 1ª questão (54.3%) concorda com um currículo nacional que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão e 43.4% concorda completamente. Estas duas posições de concordância somam quase 98%, sendo as restantes categorias residuais. O valor da média é alto – 3.41, sendo esta a segunda questão que gera maior concordância em todo o questionário. O valor do desvio-padrão indica um moderado/alto consenso (0.54).

Relativamente à 2ª questão, a maioria dos respondentes (50.8%) discorda da possibilidade do currículo nacional fixar apenas as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos e 20.9% discorda completamente. Estas duas posições de discordância somam quase 72%, sendo as restantes de 24% de respondentes que concordam e 4,3% que concordam completamente. O valor da média revela uma posição de discordância 2.11 e o valor do desvio-padrão moderado/baixo grau de consenso – 0.78.

Na 3ª questão, temos a maioria dos respondentes (53.1%) a concordar com o facto de os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional deverem estar especificados num currículo regional para a RAM, enquanto que 17.2% concorda completamente, 23.3% discorda e 6.4% discorda completamente. O valor da média revela posição de concordância (2.81) e o valor do desvio-padrão moderado/baixo consenso (0.79).

Relativamente à 4ª questão, a maioria dos respondentes (51.9%) concorda que o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis, 23.6% discorda, 16% concorda completamente e 8.5% discordam completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.75 e o valor do desvio-padrão moderado/baixo grau de consenso – 0.82.

Relativamente a este subgrupo de quatro questões, a moda situa-se em três delas na opção “concordo” e numa em “discordo” (da possibilidade do currículo nacional fixar apenas as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos).

Podemos reter desde já que a maioria prefere um currículo especificado, seja qual for o modelo de gestão curricular.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
1	O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.		.003	ns	.032	.001	ns
2	O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.		ns	.013	.014	ns	.004
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.		.049	.001	.004	0	<.001
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.		.002	<.001	0	0	ns

Quadro 11 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 11, onde o *ns* representa valores não significativos, verificámos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 1ª questão (“*O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.*”) com as variáveis tempo de serviço (.003), com a variável disciplina (.032) e com a variável departamento (.001), a 2ª questão (“*O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.*”) com as variáveis nível de ensino (.013), disciplina (.014) e situação profissional (.004), a 3ª questão (“*Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.*”), com as variáveis tempo de serviço (.049), nível de ensino (.001), disciplina (.004), departamento (0) e situação profissional (<.001), a 4ª questão (“*O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.*”) com as variáveis tempo de serviço (.002), nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0).

	Tempo de Serviço* Item 1				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	0 0%	9 2.30%	241 61.30%	143 36.40%	393 100%
5 a 10	1 0.20%	5 1%	286 54.50%	233 44.40%	525 100%
11 a 16	0 0%	8 2.60%	150 49.20%	147 48.20%	305 100%
17 a 22	1 0.40%	3 1.20%	145 56.90%	106 41.60%	255 100%
23 a 28	0 0%	10 6.30%	77 48.40%	72 45.30%	159 100%
29 a 34	0 0%	2 2%	45 44.60%	54 53.50%	101 100%
Mais de 34	0 0%	1 6.70%	8 53.30%	6 40%	15 100%
Total	2 0.10%	38 2.20%	952 54.30%	761 43.40%	1753 100%

Tabela 1 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 1) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que o Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão, situa-se no intervalo dos 5-10 anos de tempo de serviço (98.9%). Os mais elevados níveis de discordância situam-se nos escalões mais elevados.

	Tempo de Serviço* Item 3				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	22 5.60%	85 21.60%	231 58.80%	55 14%	393 100%
5 a 10	43 8.20%	115 21.90%	284 54.10%	83 15.80%	525 100%
11 a 16	19 6.20%	66 21.60%	169 55.40%	51 16,70%	305 100%
17 a 22	13 5.10%	70 27.50%	115 45.10%	57 22.40%	255 100%
23 a 28	10 6.30%	38 23.90%	78 49.10%	33 20.80%	159 100%
29 a 34	5 5%	30 29.70%	44 43.60%	22 21.80%	101 100%
Mais de 34	0 0%	4 26.70%	10 66.70%	1 6.70%	15 100%
Total	112 6.40%	408 23.30%	931 53.10%	302 17.20%	1753 100%

Tabela 2 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 2) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM, situa-se na classe de mais de 34 anos de tempo de serviço (73.4%). O mais elevado nível de discordância situa-se no intervalo dos 29-34 anos (34.7%).

	Tempo de Serviço* Item 4				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	28 7.10%	78 19.80%	231 58.80%	56 14.20%	393 100%
5 a 10	50 9.50%	119 22.70%	272 51.80%	84 16%	525 100%
11 a 16	20 6.60%	65 21.30%	174 57%	46 15.10%	305 100%
17 a 22	20 7.80%	72 28.20%	119 46.70%	44 17.30%	255 100%
23 a 28	12 7.50%	43 27%	73 45.90%	31 19.50%	159 100%
29 a 34	17 16.80%	32 31.70%	33 32.70%	19 18.80%	101 100%
Mais de 34	2 13.30%	4 16.70%	8 53.30%	1 6.70%	15 100%
Total	149 8.50%	413 23.60%	910 51.90%	281 16%	1753 100%

Tabela 3 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 3), constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação de que o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis, situam-se nos mais jovens na profissão. O nível de discordância mais elevado situa-se nos docentes mais antigos.

	Nível Ensino* Item 2				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	92 18.90%	265 54.40%	111 22.80%	19 4%	487 100%
2º ciclo	86 17.90%	236 49.10%	129 26.80%	30 6.20%	481 100%
3º ciclo + secund.	188 23.90%	389 49.60%	181 23%	27 3.40%	785 100%
Total	366 20.90%	890 50.80%	421 24%	76 4.30%	1753 100%

Tabela 4 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 4), constatamos não haver grandes diferenças entre os vários grupos, sendo que 33% dos professores do 2º ciclo estão numa posição de maior concordância com a afirmação de que o currículo nacional deve, apenas fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos, sendo este o maior nível de concordância encontrado.

	Nível Ensino* Item 3				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	21 4.30%	95 19.50%	267 54.80%	104 21.40%	487 100%
2º ciclo	24 5%	119 24.70%	252 52.40%	86 17.90%	481 100%
3º ciclo + secund.	67 8.50%	194 24.70%	412 52.50%	112 14.30%	785 100%
Total	112 6.40%	408 23.30%	931 53.10%	302 17.20%	1753 100%

Tabela 5 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 5), constatamos que 76.2% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de maior concordância com a afirmação de que os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM. No 3º ciclo e secundário verificamos o mais elevado nível de discordância (33.2%).

	Nível Ensino* Item 4				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	30 6.20%	84 17.20%	261 53.60%	112 23%	487 100%
2º ciclo	34 7.10%	103 21.40%	267 55.50%	77 16%	481 100%
3º ciclo + secund.	85 10.80%	226 28.80%	382 48.70%	92 11.70%	785 100%
Total	149 8.50%	413 23.60%	910 51.90%	281 16%	1753 100%

Tabela 6 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 6), constatamos que 76.6% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de maior concordância com a afirmação de que o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis. No 3º ciclo e secundário verificamos o mais elevado nível de discordância (39.6%).

	Disciplina* Item 1				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	0 0%	6 5.60%	58 54.20%	43 40.20%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	0 0%	9 60%	6 40%	15 100%
Educação Física	0 0%	3 1,90%	96 59,30%	63 38,90%	162 100%
EMRC	0 0%	0 0%	8 40%	12 60%	20 100%
Educação Musical	0 0%	2 2.80%	37 52.10%	32 45.10%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	4 3.40%	75 63%	40 33.60%	119 100%
Filosofia	0 0%	1 3.10%	19 59.40%	12 37.50%	32 100%
Física e Química	0 0%	1 1.40%	47 63.50%	26 35.10%	74 100%
Geografia	0 0%	2 3.80%	18 34.60%	32 61.50%	52 100%
História	0 0%	2 2.40%	32 38.10%	50 59.50%	84 100%
Informática	0 0%	1 4.50%	10 45.50%	11 50%	22 100%
Língua Estrangeira	2 0.90%	2 0.90%	112 53.10%	95 45%	211 100%
Matemática	0 0%	5 2.50%	121 60.50%	74 37%	200 100%
Monodocência	0 0%	7 1.90%	189 51.40%	172 46.70%	368 100%
Português	0 0%	2 0.90%	121 56%	93 43.10%	216 100%
Total	2 0.10%	38 2.20%	952 54.30%	761 43.40%	1753 100%

Tabela 7 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 7), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a

afirmação que o Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão, situa-se nas disciplinas de Direito/Economia/Sociologia (100%) e Educação Moral e Religiosa Católica (100%).

	Disciplina* Item 2				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	28 26.20%	49 45.80%	25 23.40%	5 4.70%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	10 66.70%	4 26.70%	0 0%	15 100%
Educação Física	23 14.20%	81 50%	44 27.20%	14 8.60%	162 100%
EMRC	3 15%	13 65%	4 20%	0 0%	20 100%
Educação Musical	14 19.70%	33 46.50%	21 29.60%	3 4.20%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	20 16.80%	60 50.40%	35 29.40%	4 3.40%	119 100%
Filosofia	8 25%	14 43.80%	10 31.30%	0 0%	32 100%
Física e Química	13 17.60%	49 66.20%	10 13.50%	2 2.70%	74 100%
Geografia	8 15.40%	24 46.20%	15 28.80%	5 9.60%	52 100%
História	20 23.80%	40 47.60%	21 25%	3 3.60%	84 100%
Informática	4 18.20%	11 50%	7 31.80%	0 0%	22 100%
Língua Estrangeira	38 18%	111 52.60%	51 24.20%	11 5.20%	211 100%
Matemática	40 20%	102 51%	47 23.50%	11 5.50%	200 100%
Monodocência	75 20.40%	200 54.30%	79 21.50%	14 3.80%	368 100%
Português	71 32.90%	93 43.10%	48 22.20%	4 1.90%	216 100%
Total	366 20.90%	890 50.80%	421 24%	76 4.30%	1753 100%

Tabela 8 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 8), o valor mais elevado de discordância com a afirmação que o currículo nacional deve, apenas fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem

especificar os conteúdos, situa-se na disciplina de Física e Química (83.8%). O mais elevado nível de concordância situa-se na disciplina de Geografia (38.4%).

	Disciplina* Item 3				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	7 6.50%	32 29.90%	49 45.80%	19 17.80%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	5 33.30%	7 46.70%	2 13.30%	15 100%
Educação Física	6 3.70%	28 17.30%	100 61.70%	28 17.30%	162 100%
EMRC	0 0%	2 10%	14 70%	4 20%	20 100%
Educação Musical	3 4.20%	19 26.80%	36 50.70%	13 18.30%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	8 6.70%	23 19.30%	76 63.90%	12 10.10%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	9 28.10%	15 46.90%	7 21.90%	32 100%
Física e Química	8 10.80%	24 32.40%	33 44.60%	9 12.20%	74 100%
Geografia	2 3.80%	12 23.10%	29 55.80%	9 17.30%	52 100%
História	3 3.60%	15 17.90%	53 63.10%	13 15.50%	84 100%
Informática	2 9.10%	6 27.30%	11 50%	3 13.60%	22 100%
Língua Estrangeira	13 6.20%	44 20.90%	120 56.90%	34 16.10%	211 100%
Matemática	21 10.50%	54 27%	90 45%	35 17.50%	200 100%
Monodocência	16 4.30%	75 20.40%	188 51.10%	89 24.20%	368 100%
Português	21 9.70%	60 27.80%	110 50.90%	25 11.60%	216 100%
Total	112 6.40%	408 23.30%	931 53.10%	302 17.20%	1753 100%

Tabela 9 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 9) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (90%) e em geral nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. O mais elevado nível de discordância situa-

se na disciplina de Física e Química (43.2%) e em geral nas áreas de Ciências Exactas e Naturais.

	Disciplina* Item 4				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	17 15.90%	33 30.80%	53 49.50%	4 3.70%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	4 26.70%	8 53.30%	3 20%	15 100%
Educação Física	5 3.10%	29 17.90%	84 51.90%	44 27.20%	162 100%
EMRC	4 20%	3 15%	8 40%	5 25%	20 100%
Educação Musical	4 5.60%	14 19.70%	42 59.20%	11 15.50%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	12 10.10%	27 22.70%	60 50.40%	20 16.80%	119 100%
Filosofia	2 6.30%	10 31.30%	14 43.80%	6 18.80%	32 100%
Física e Química	8 10.80%	32 43.20%	30 40.50%	4 5.40%	74 100%
Geografia	3 5.80%	16 30.80%	26 50%	7 13.50%	52 100%
História	6 7.10%	26 31%	42 50%	10 11.90%	84 100%
Informática	3 13.60%	4 18.20%	13 59.10%	2 9.10%	22 100%
Língua Estrangeira	18 8.50%	45 21.30%	113 53.60%	35 16.60%	211 100%
Matemática	21 10.50%	50 25%	103 51.50%	26 13%	200 100%
Monodocência	25 6.80%	65 17.70%	195 53%	83 22.60%	368 100%
Português	21 9.70%	55 25.50%	119 55.10%	21 9.70%	216 100%
Total	149 8.50%	413 23.60%	910 51.90%	281 16%	1753 100%

Tabela 10 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável Disciplina (Tabela 10) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis, situa-se na disciplina de Educação Física

(79.1%). Os mais elevados níveis de discordância situam-se na disciplina de Física e Química (54%) e outras das áreas de Ciências Exactas e Naturais.

	Departamento* Item 1				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	0 0%	10 2.10%	255 52.40%	222 45.60%	487 100%
C.E.N.T.	0 0%	14 3%	252 59.30%	159 37.40%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	0 0%	7 2.60%	118 44.50%	140 52.80%	265 100%
Expressões	0 0%	5 2%	146 58.20%	100 39.80%	251 100%
Línguas	2 1%	2 0.60%	181 55.70%	140 43.10%	325 100%
Total	2 0.10%	38 2.20%	952 54.30%	761 43.40%	1753 100%

Tabela 11 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela11), constatamos que 52.8% dos professores do departamento de Ciências Humanas e Sociais estão numa posição de concordância completa com a afirmação de que o Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão, é no departamento de Línguas que encontramos valores mais baixos de discordância (1.6%).

	Departamento* Item 3				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	21 4%	95 19.50%	267 54.80%	104 21.40%	487 100%
C.E.N.T.	39 9.20%	118 28%	200 47.10%	68 16%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	9 3%	61 23%	153 57.70%	42 15.80%	265 100%
Expressões	11 4.40%	55 21.90%	145 57.80%	40 15.90%	251 100%
Línguas	32 10%	79 24.30%	166 51.10%	48 14.80%	325 100%
Total	112 6.40%	408 23.30%	931 53.10%	302 17.20%	1753 100%

Tabela 12 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 12), constatamos que 76.2% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de maior concordância com a afirmação de que os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM. No departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (37.2%).

	Departamento* Item 4				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	30 6%	84 17.20%	261 53.20%	112 23%	487 100%
C.E.N.T.	52 12.20%	127 30%	207 48.70%	39 9.20%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	15 6%	76 28.70%	139 52.50%	35 13.20%	265 100%
Expressões	15 6%	46 18.30%	139 55.40%	51 20.30%	251 100%
Línguas	37 11%	80 24.60%	164 50.50%	44 13.50%	325 100%
Total	149 8.50%	413 23.60%	910 51.90%	281 16%	1753 100%

Tabela 13 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 13), constatamos que 76.2% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que o modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis, sendo este o mais elevado nível de concordância. No departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (42.2%).

	Situação Profissional* Item 3				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	20 5.10%	80 20.30%	248 62.80%	47 11.90%	395 100%
Estagiário	0 0%	3 75%	1 25%	0 0%	4 100%
QE	48 5.50%	217 25%	424 48.80%	179 20.60%	868 100%
QZP	44 9.10%	108 22.20%	258 53.10%	76 15.60%	486 100%
Total	112 6.40%	408 23.30%	931 53.10%	302 17.20%	1753 100%

Tabela 14 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 14), constatamos que os Contratados apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto dos conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional deverem estar especificados num currículo regional para a RAM (74.7%). Os valores mais elevados de discordância (31.3%) estão nos respondentes em situação de QZP. Aqui o papel da experiência profissional poderá explicar a diferença.

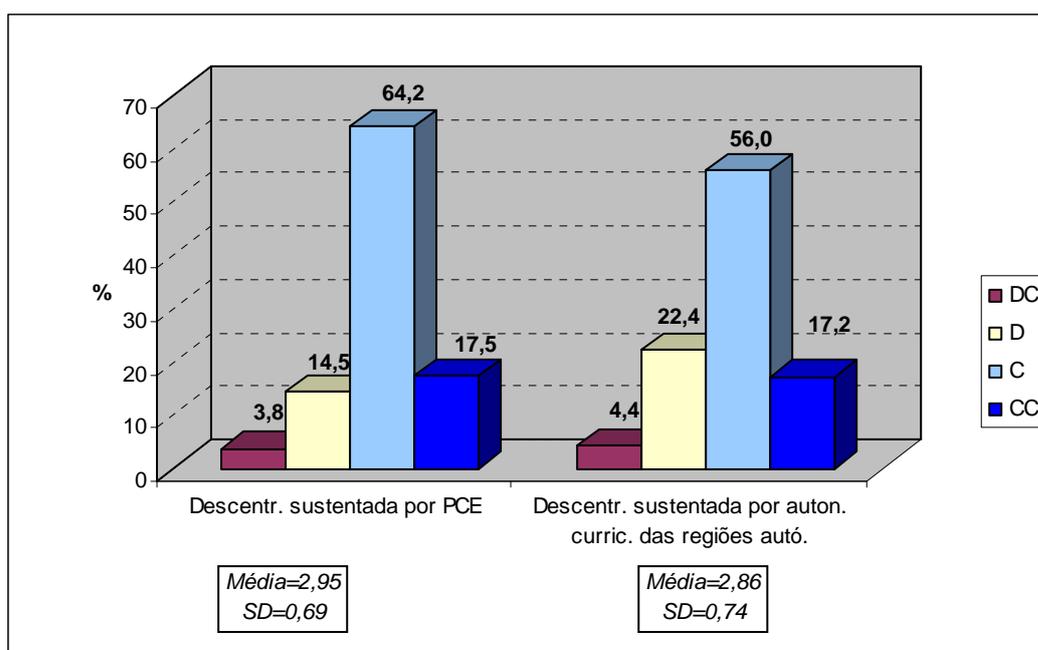


Gráfico 13 – Conceções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

O Gráfico 13 reflecte as concepções dos professores sobre a necessidade e exequibilidade da descentralização curricular sustentada, quer por Projectos Curriculares de Escola quer pela autonomia curricular das Regiões Autónomas.

A maioria dos respondentes à 5ª questão concorda que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível (64.2%), sustentada por Projectos Curriculares de Escola – planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico – feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola, enquanto que 17.5% concorda completamente, 14.5% discorda e 3.8% discorda completamente. A média revela uma posição de concordância – 2.95 e o desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.69.

Na 6ª questão temos a maioria dos respondentes a concordar com o facto da descentralização curricular em Portugal ser necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas (56%), enquanto que 22.4% discorda, 17.2% concorda completamente e 4.4% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.85 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.74.

Em ambas as questões, a moda situa-se na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
5	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.		.009	<.001	0	0	ns
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.		.002	.001	.001	0	ns

Quadro 12 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 12, onde o *ns* representa valores não significativos, existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 5^a questão (*“A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola”*) com as variáveis tempo de serviço (.009), nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0), a 6^a questão (*“A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.”*) com as variáveis tempo de serviço (.002), nível de ensino (.001), disciplina (.001) e departamento (0).

	Tempo de Serviço* Item 5				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	5 1.30%	41 10.40%	277 70.50%	70 17.80%	393 100%
5 a 10	23 4.40%	82 15.60%	320 61%	100 19%	525 100%
11 a 16	10 3.30%	40 13.10%	207 67.90%	48 15.70%	305 100%
17 a 22	15 5.90%	45 17.60%	152 59.60%	43 16.90%	255 100%
23 a 28	10 6.30%	19 11.90%	104 65.40%	26 16.40%	159 100%
29 a 34	4 4%	23 22.80%	56 55.40%	18 17.80%	101 100%
Mais de 34	0 0%	4 26.70%	9 60%	2 13.30%	15 100%
Total	67 3.80%	254 14.50%	1125 64.20%	307 17.50%	1753 100%

Tabela 15 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 15) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível

de escola, situa-se no intervalo dos menos de 5 anos (88.3%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos 29-34 anos 26.8%.

	Tempo de Serviço* Item 6				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	14 3.60%	98 24.90%	226 57.50%	55 14%	393 100%
5 a 10	31 5.90%	116 22.10%	290 55.20%	88 16.80%	525 100%
11 a 16	5 1.60%	65 21.30%	180 59%	55 18%	305 100%
17 a 22	14 5.50%	48 18.80%	148 58%	45 17.60%	255 100%
23 a 28	10 6.30%	23 14.50%	90 56.60%	36 22.60%	159 100%
29 a 34	3 3%	38 37.60%	42 41.60%	18 17.80%	101 100%
Mais de 34	1 6.70%	4 26.70%	6 40%	4 26.70%	15 100%
Total	78 4.40%	392 22.40%	982 56%	301 17.20%	1753 100%

Tabela 16 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 16), o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas, situa-se no intervalo dos 23-28 anos (79.2%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos 29-34 anos (40.6%).

	Nível Ensino* Item 5				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	12 2.50%	37 7.60%	324 66.50%	114 23.40%	487 100%
2º ciclo	12 2.50%	57 11.90%	324 67.40%	88 18.30%	481 100%
3º ciclo + secund.	43 5.50%	160 20.40%	477 60.80%	105 13.40%	785 100%
Total	67 3.80%	254 14.50%	1125 64.20%	307 17.50%	1753 100%

Tabela 17 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 17), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola situa-se no 1º ciclo (89.9%), sendo o valor mais elevado de discordância no 3º ciclo e secundário (25.9%).

	Nível Ensino* Item 6				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	14 2.90%	87 17.90%	280 57.50%	106 21.80%	487 100%
2º ciclo	17 3.50%	112 23.30%	275 57.20%	77 16%	481 100%
3º ciclo + secund.	47 6%	193 24.60%	427 54.40%	118 15%	785 100%
Total	78 4.40%	392 22.40%	982 56%	301 17.20%	1753 100%

Tabela 18 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 18), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas, situa-se no 1º ciclo (79.3%). O valor mais elevado de discordância situa-se no 3º ciclo e secundário (30.6%).

	Disciplina* Item 5				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	15 14%	20 18.70%	61 57%	11 10.30%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	3 20%	9 60%	3 20%	15 100%
Educação Física	1 0.60%	15 9.30%	108 66.70%	38 23.50%	162 100%
EMRC	0 0%	4 20%	14 70%	2 10%	20 100%
Educação Musical	2 2.80%	6 8.50%	51 71.80%	12 16.90%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	3 2.50%	14 11.80%	79 66.40%	23 19.30%	119 100%
Filosofia	0 0%	5 15.60%	23 71.90%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	3 4.10%	26 35.10%	41 55.40%	4 5.40%	74 100%
Geografia	2 3.80%	12 23.10%	31 59.60%	7 13.50%	52 100%
História	4 4.80%	16 19%	51 60.70%	13 15.50%	84 100%
Informática	0 0%	3 13.60%	14 63.60%	5 22.70%	22 100%
Língua Estrangeira	5 2.40%	36 17.10%	133 63%	37 17.50%	211 100%
Matemática	15 7.50%	34 17%	123 61.50%	28 14%	200 100%
Monodocência	10 2.70%	27 7.30%	247 67.10%	84 22.80%	368 100%
Português	7 3.20%	33 15.30%	140 64.80%	36 16.70%	216 100%
Total	67 3.80%	254 14.50%	1125 64.20%	307 17.50%	1753 100%

Tabela 19 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 19), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola, situa-se na disciplina de Educação Física (90.2%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Física e Química (39.2%).

	Disciplina* Item 6				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	11 10.30%	27 25.20%	54 50.50%	15 14%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	4 26.0%	6 40%	5 33.30%	15 100%
Educação Física	2 1.20%	28 17.30%	94 58%	38 23.50%	162 100%
EMRC	0 0%	3 15%	14 70%	3 15%	20 100%
Educação Musical	2 2.80%	14 19.70%	43 60.60%	12 16.90%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	3 2.50%	31 26.10%	68 57.10%	17 14.30%	119 100%
Filosofia	0 0%	9 28.10%	18 56.30%	5 15.60%	32 100%
Física e Química	5 6.80%	24 32.40%	38 51.40%	7 9.50%	74 100%
Geografia	0 0%	15 28.80%	27 51.90%	10 19.20%	52 100%
História	5 6%	21 25%	49 58.30%	9 10.70%	84 100%
Informática	2 9.10%	3 13.60%	14 63.60%	3 13.60%	22 100%
Língua Estrangeira	7 3.30%	40 19%	126 59.70%	38 18%	211 100%
Matemática	11 5.40%	57 28.50%	101 50.50%	31 15.50%	200 100%
Monodocência	11 3%	67 18.20%	209 56.80%	81 22%	368 100%
Português	19 8.80%	49 22.70%	121 56%	27 12.50%	216 100%
Total	78 4.40%	392 22.40%	982 56%	301 17.20%	1753 100%

Tabela 20 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 20), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (85%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Biologia e Geologia (35.5%).

	Departamento* Item 5				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	12 3%	37 7.60%	324 66.50%	114 23.40%	487 100%
C.E.N.T.	32 7.50%	87 21%	252 59.30%	54 12.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	6 2%	47 17.70%	168 63.40%	44 16.60%	265 100%
Expressões	6 2.40%	24 9.60%	174 69.30%	47 18.70%	251 100%
Línguas	11 3%	59 18.20%	207 63.70%	48 14.80%	325 100%
Total	67 3.80%	254 14.50%	1125 64.20%	307 17.50%	1753 100%

Tabela 21 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 21), constatamos que 89.9% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de maior concordância com a afirmação de que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola. No departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (28.5%).

	Departamento* Item 6				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	14 2.90%	87 17.90%	280 57.50%	106 21.80%	487 100%
C.E.N.T.	29 6.80%	121 28.50%	217 51.10%	58 13.60%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	8 3%	66 24.90%	152 57.40%	39 14.70%	265 100%
Expressões	5 2%	49 19.50%	152 60.60%	45 17.90%	251 100%
Línguas	22 6.80%	69 21.20%	181 55.70%	53 16.30%	325 100%
Total	78 4.40%	392 22.40%	982 56%	301 17.20%	1753 100%

Tabela 22 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 22), constatamos que 79.3% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas, sendo aqui onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (35.3%).

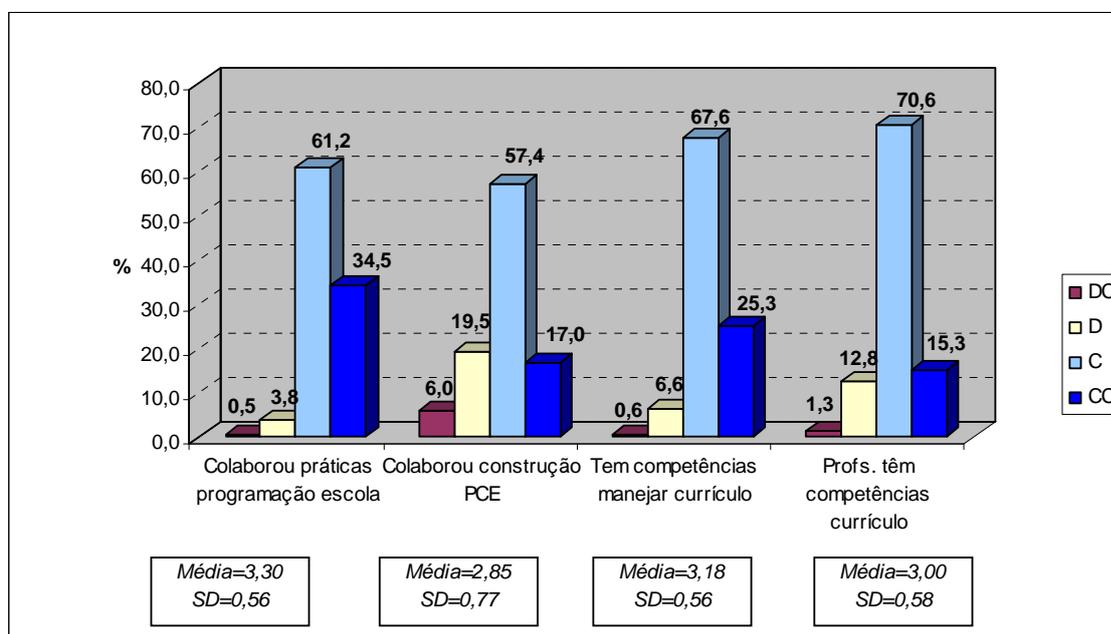


Gráfico 14 – Conceções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

No Gráfico 14 encontramos as concepções dos professores, quando questionados sobre os seus níveis de envolvimento no saber e no fazer com as práticas de programação e coordenação na escola, bem como com o Projecto Curricular de Escola.

Com ligeiras diferenças, a maioria concorda em geral com o seu envolvimento em tarefas de planeamento curricular (de 57,4 a 70,6%) e uma parte concorda completamente (de 15,3% a 34,5%). A maior discordância reside no Projecto Curricular de Escola (6% mais 19,5%), o que pode significar o afastamento de alguns docentes neste processo. A maioria dos respondentes à 7ª questão (61.2%) concorda que

enquanto professor participa activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da sua escola, 34.5% concorda completamente, 3,8% discorda e 0.5% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância – 3.30 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.56.

Relativamente à 10ª questão, a maioria (57.4%) concorda que enquanto professor colaborou activamente na construção do Projecto Curricular de Escola, 19.5% discorda, 17% concorda completamente e 6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.85 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.77.

Na 11ª questão a maioria (67.6%) concorda que enquanto professor tem a percepção que possui as competências que lhe permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola, 25.3% concorda completamente, 6.6% discorda e 0.6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância – 3.17 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.56.

Relativamente à 13ª questão, a maioria dos respondentes (70.6%) tem a percepção que os professores dos Conselhos de Turma de que fazem parte possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo, 15,3% concorda completamente, 12.8% discorda e 1.3% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.58.

Relativamente a este subgrupo de quatro questões, a moda situa-se em todas elas na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
7	Como professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola.		ns	<.001	0	0	ns
10	Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.		.004	<.001	0	0	.004
11	Como professor, tenho a percepção que possuo as competências que me permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola.		ns	ns	Ns	ns	ns
13	Tenho a percepção que os professores dos Conselhos de Turma de que faço parte, possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo.		ns	<.001	Ns	ns	ns

Quadro 13 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 13, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 7ª questão (“*Como professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola.*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) departamento (0), a 10ª questão (“*Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.*”) com as variáveis tempo de serviço (.004), nível de ensino (<.001), disciplina (0), departamento (0) e situação profissional (.004), a 13ª questão (“*Tenho a percepção que os professores dos Conselhos de Turma de que faço parte, possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo*”) com nível de ensino (<.001).

	Tempo de Serviço* Item 10				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	31 7.90%	81 20.60%	218 55.50%	63 16%	393 100%
5 a 10	45 8.60%	111 21.10%	282 53.70%	87 16.60%	525 100%
11 a 16	12 3.90%	72 23.60%	179 58.70%	42 13.80%	305 100%
17 a 22	10 3.90%	38 14.90%	153 60%	54 21.20%	255 100%
23 a 28	5 3.10%	22 13.80%	104 65.40%	28 17.60%	159 100%
29 a 34	2 2%	14 13.90%	63 62.40%	22 21.80%	101 100%
Mais de 34	1 6.70%	4 26.70%	8 53.30%	2 13.30%	15 100%
Total	106 6%	342 19.50%	1007 57.40%	298 17%	1753 100%

Tabela 23 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 23), constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação de que, enquanto professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola se situam no intervalo 29-34 anos (84.2%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos mais de 34 anos (33.4%).

	Nível Ensino* Item 7				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	1 0.20%	5 1%	260 53.40%	221 45.40%	487 100%
2º ciclo	3 0.60%	21 4.40%	309 64.20%	148 30.80%	481 100%
3º ciclo + secund.	5 0.60%	41 5.30%	503 64.10%	236 30.10%	785 100%
Total	9 0.50%	67 3.80%	1072 61.20%	605 34.50%	1753 100%

Tabela 24 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 24), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que como professor, participo activamente nas práticas de programação

e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola, situa-se no 1º ciclo (98.8%) e o mais elevado de discordância no 3º ciclo e secundário (5.9%).

	Nível Ensino* Item 10				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	6 1.20%	31 6.40%	283 58.10%	167 34.30%	487 100%
2º ciclo	32 6.70%	106 22%	291 60.50%	52 10.80%	481 100%
3º ciclo + secund.	68 8.70%	205 26.10%	433 55.20%	79 10.10%	785 100%
Total	106 6%	342 19.50%	1007 67.40%	298 17%	1753 100%

Tabela 25 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 25), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola (92.4%) situa-se no 1º ciclo, enquanto que no 3º ciclo e secundário encontramos a mais elevada discordância (34.8).

	Disciplina* Item 7				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	0 0%	8 7.50%	63 58.90%	36 33.60%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	1 6.70%	9 60%	5 33.30%	15 100%
Educação Física	2 1.20%	6 3.70%	109 67.30%	45 27.80%	162 100%
EMRC	0 0%	1 5%	16 80%	3 15%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	1 1.40%	43 60.60%	26 36.60%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	7 5.90%	80 67.20%	32 26.90%	119 100%
Filosofia	0 0%	0 0%	28 87.50%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	0 0%	5 6.80%	55 74.30%	14 18.90%	74 100%
Geografia	0 0%	4 7.70%	34 65.40%	14 26.90%	52 100%
História	1 1.20%	6 7.10%	51 60.70%	26 31%	84 100%
Informática	1 4.50%	0 0%	14 63.60%	7 31.80%	22 100%
Língua Estrangeira	0 0%	6 2.80%	131 62.10%	74 35.10%	211 100%
Matemática	2 1%	11 5.50%	136 68%	51 25.50%	200 100%
Monodocência	1 0.30%	4 1.10%	178 48.40%	185 50.30%	368 100%
Português	1 0.50%	7 3.20%	125 57.90%	83 38.40%	216 100%
Total	9 0.50%	67 3.80%	1072 61.20%	605 34.50%	1753 100%

Tabela 26 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 26), constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação que enquanto professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola, situa-se na Filosofia (100%) e na Monodocência (98.7%).

	Disciplina* Item 10				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	6 5.60%	28 26.20%	62 57.90%	11 10.30%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	4 26.70%	9 60%	1 6.70%	15 100%
Educação Física	12 7.40%	30 18.50%	97 59.90%	23 14.20%	162 100%
EMRC	1 5%	4 20%	13 65%	2 10%	20 100%
Educação Musical	2 2.80%	9 12.70%	50 70.40%	10 14.10%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	10 8.40%	29 24.40%	69 58%	11 9.20%	119 100%
Filosofia	2 6.30%	10 31.30%	18 56.30%	2 6.30%	32 100%
Física e Química	6 8.10%	32 43.20%	32 43.20%	4 5.40%	74 100%
Geografia	4 7.70%	14 26.90%	28 53.80%	6 11.50%	52 100%
História	6 7.10%	17 20.20%	48 57.10%	13 15.50%	84 100%
Informática	2 9.10%	8 36.40%	10 45.50%	2 9.10%	22 100%
Língua Estrangeira	10 4.70%	46 21.80%	121 57.30%	34 16.10%	211 100%
Matemática	21 10.50%	55 27.50%	113 56.50%	11 5.50%	200 100%
Monodocência	5 1.40%	15 4.10%	205 55.70%	143 38.90%	368 100%
Português	18 8.30%	41 19%	132 61.10%	25 11.60%	216 100%
Total	106 6%	342 19.50%	1007 57.40%	298 17%	1753 100%

Tabela 27 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 27), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que enquanto professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola, se situa no 1º ciclo (94.6%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Física e Química (51.3%).

	Departamento* Item 7				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	1 0.20%	5 1%	260 53.40%	221 45.40%	487 100%
C.E.N.T.	3 0.70%	24 5.60%	283 66.60%	115 27.10%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	1 0.40%	12 4.50%	175 66%	77 29.10%	265 100%
Expressões	3 1.20%	13 5.20%	162 64.50%	73 29.10%	251 100%
Línguas	1 0.30%	13 4%	192 59.10%	119 36.60%	325 100%
Total	9 0.50%	67 3.80%	1072 61.20%	605 34.50%	1753 100%

Tabela 28 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 28), constatamos que 98.8% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto professores, participaram activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar das suas escolas, sendo neste ciclo onde se encontra também a mais elevada concordância completa (45.4%). Pela diferença em relação aos restantes grupos pode significar um maior envolvimento destes docentes nesta tarefa.

	Departamento* Item 10				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	6 1.20%	31 6.40%	283 58.10%	167 34.30%	487 100%
C.E.N.T.	36 8.50%	129 30.40%	229 53.90%	32 7.30%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	18 6.80%	62 23.40%	151 57%	34 12.80%	265 100%
Expressões	22 8.80%	48 19.10%	151 60.20%	30 12%	251 100%
Línguas	24 7.40%	72 22.20%	193 59.40%	36 11.10%	325 100%
Total	106 6%	342 19.50%	1007 57.40%	298 17%	1753 100%

Tabela 29 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 29), constatamos que 92.4% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto professores, colaboraram activamente na construção do Projecto Curricular de Escola. No departamento das Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (38.9%).

	Situação Profissional* Item 10				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	32 8.10%	80 20.30%	225 57%	58 14.70%	395 100%
Estagiário	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	4 100%
QE	36 4.10%	150 17.30%	512 59%	170 19.60%	868 100%
QZP	38 7.80%	111 22.80%	267 54.90%	70 14.40%	486 100%
Total	106 6%	342 19.50%	1007 57.40%	298 17%	1753 100%

Tabela 30 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 30), constatamos os respondentes pertencendo ao Quadro de Escola apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto de enquanto professores, terem colaborado activamente na construção do Projecto Curricular de Escola (78.6%). São docentes de maior estabilidade nas escolas e mais envolvidos nesta tarefa. Os valores mais elevados de discordância (30.6%) estão nos respondentes do Quadro de Zona Pedagógica e Contratados.

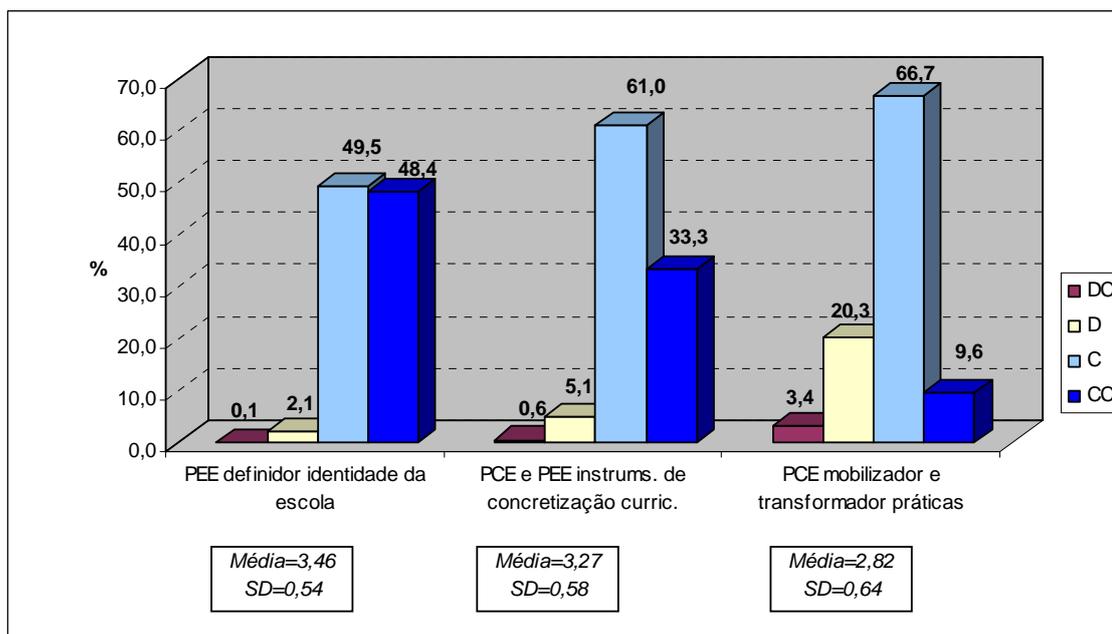


Gráfico 15 – Questões do bloco temático Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

No Gráfico 15 encontramos as concepções dos professores, quando questionados sobre o contributo do Projecto Educativo de Escola na definição da identidade da sua escola, reflecte ainda o papel do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Escola como instrumentos de inovação e concretização curricular.

A maioria dos respondentes à 8ª questão (49.5%) concorda que o Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da sua escola e 48.4% concorda completamente. Estas duas posições de concordância somam quase 98%, sendo as restantes categorias residuais. O valor da média é alto – 3.46, sendo esta a questão que gera maior concordância em todo o questionário, e o valor do desvio padrão indica um moderado/alto consenso (0.54).

Relativamente à 9ª questão, a maioria dos respondentes (61%) concorda que enquanto professor considera que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação, 33.3% concorda completamente, 5.1% discorda e 0.6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3.26 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.58.

No que diz respeito à 12ª questão a maioria dos respondentes (66.7%) concorda que o Projecto Curricular da sua escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores, 20.3% discorda, 9.6% concorda completamente e 3.4% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.82 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.64.

Relativamente a este subgrupo de três questões, a moda situa-se na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
8	O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.		ns	<.001	.001	0	ns
9	Como professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.		ns	<.001	0.001	0	ns
12	O Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores.		.006	<.001	0	0	.015

Quadro 14 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 14, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 8ª questão (“*O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), com a disciplina (.001) e com departamento (0), a 9ª questão (“*Como professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (.001) e departamento (0), a 12ª questão (“*O Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores*”) com as

variáveis tempo de serviço (.006), nível de ensino (<.001), disciplina (0), departamento (0) e situação profissional (.015).

	Tempo de Serviço* Item 12				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	6 1.50%	63 16%	285 72.50%	39 9.90%	393 100%
5 a 10	20 3.80%	117 22.30%	343 65.30%	45 8.60%	525 100%
11 a 16	20 6.60%	65 21.30%	198 64.90%	22 7.20%	305 100%
17 a 22	11 4.30%	52 20.40%	164 64.30%	28 11%	255 100%
23 a 28	2 1.30%	33 20.80%	109 68.60%	15 9.40%	159 100%
29 a 34	1 1%	21 20.80%	61 60.40%	18 17.80%	101 100%
Mais de 34	0 0%	4 26.70%	10 66.70%	1 6.70%	15 100%
Total	60 3.40%	355 20.30%	1170 66.70%	168 9.60%	1753 100%

Tabela 31 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 31), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que o Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores, situa-se no intervalo dos menos de 5 anos. O mais elevado nível de discordância situa-se nos 11-16 anos (27.9%).

	Nível Ensino* Item 8				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	0 0%	2 0.40%	195 40%	290 59.50%	487 100%
2º ciclo	0 0%	14 2.90%	248 51.60%	219 45.50%	481 100%
3º ciclo + secund.	2 0.30%	20 2.50%	424 54%	339 43.20%	785 100%
Total	2 0.10%	36 2.10%	867 49.50%	848 48.40%	1753 100%

Tabela 32 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 32), constatamos que 99.5% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que o Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.

	Nível Ensino* Item 9				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	2 0.40%	12 2.50%	261 53.60%	212 43.50%	487 100%
2º ciclo	1 0.20%	28 5.80%	298 62%	154 32%	481 100%
3º ciclo + secund.	8 1%	49 6.20%	510 65%	218 27.80%	785 100%
Total	11 0.60%	89 5.10%	1069 61%	584 33.30%	1753 100%

Tabela 33 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 33), constatamos que 97.1% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto professores, consideram que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação. No 3º ciclo verificamos o maior valor de discordância (7.2%).

	Nível Ensino* Item 12				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	10 2.10%	49 10.10%	348 71.50%	80 16.40%	487 100%
2º ciclo	11 2.30%	101 21%	329 68.40%	40 8.30%	481 100%
3º ciclo + secund.	39 5%	205 26.10%	493 62.80%	48 6.10%	785 100%
Total	60 3.40%	355 20.30%	1170 66.70%	168 9.60%	1753 100%

Tabela 34 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 34), constatamos que 87.9% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que o Projecto Curricular das suas escolas é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores. No 3º ciclo verificamos o maior valor de discordância (31.1%).

	Disciplina* Item 8				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	0 0%	3 2.80%	60 56.10%	44 41.10%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	0 0%	9 60%	6 40%	15 100%
Educação Física	0 0%	3 1.90%	81 50%	78 48.10%	162 100%
EMRC	0 0%	0 0%	9 45%	11 55%	20 100%
Educação Musical	0 0%	1 1.40%	38 53.50%	32 45.10%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	3 2.50%	59 49.60%	57 47.90%	119 100%
Filosofia	0 0%	2 6.30%	18 56.30%	12 37.50%	32 100%
Física e Química	0 0%	5 6.80%	45 60.80%	24 32.40%	74 100%
Geografia	0 0%	1 1.90%	26 50%	25 48.10%	52 100%
História	1 1.20%	2 2.40%	36 42.90%	45 53.60%	84 100%
Informática	0 0%	0 0%	13 59.10%	9 40.90%	22 100%
Língua Estrangeira	0 0%	5 2.40%	113 53.60%	93 44.10%	211 100%
Matemática	1 0.50%	7 3.50%	108 54%	84 42%	200 100%
Monodocência	0 0%	1 0.30%	138 37.50%	229 62.20%	368 100%
Português	0 0%	3 1.40%	114 52.80%	99 45.80%	216 100%
Total	2 0.10%	36 2.10%	867 49.50%	848 48.40%	1753 100%

Tabela 35 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 35) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que o Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser

original e definidor da identidade da escola, situa-se nas disciplinas de Direito/Economia/Sociologia, Educação Moral e Religiosa Católica e Informática e na Monodocência. O maior valor de discordância está na disciplina de Físico-Química.

	Disciplina* Item 9				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	1 0.90%	8 7.50%	70 65.40%	28 26.20%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	2 13,30%	10 66,70%	3 20%	15 100%
Educação Física	0 0%	3 1.90%	93 57.40%	66 40.70%	162 100%
EMRC	0 0%	1 5%	11 55%	8 40%	20 100%
Educação Musical	0 0%	1 1.40%	41 57.70%	29 40.80%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	3 2.50%	75 63%	41 34.50%	119 100%
Filosofia	0 0%	1 3.10%	22 68.80%	9 28.10%	32 100%
Física e Química	2 2.70%	7 9.50%	52 70.30%	13 17.60%	74 100%
Geografia	1 1.90%	3 5.80%	32 61.50%	16 30.80%	52 100%
História	2 2.40%	6 7.10%	51 60.70%	25 29.80%	84 100%
Informática	0 0%	3 13.60%	11 50%	8 36.40%	22 100%
Língua Estrangeira	0 0%	13 6.20%	135 64%	63 29.90%	211 100%
Matemática	2 1%	13 6.50%	130 65%	55 27.50%	200 100%
Monodocência	2 0.50%	9 2.40%	197 53.50%	160 43.50%	368 100%
Português	1 0.50%	16 7.40%	139 64.40%	60 27.80%	216 100%
Total	11 0.60%	89 5.10%	1069 61%	584 33.30%	1753 100%

Tabela 36 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 36), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que enquanto professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação, situa-se na disciplina de Educação Musical (98.5%). Físico-Química,

Informática e Direito/Economia/Sociologia são as disciplinas de maior discordância (12.2 a 13.6%).

	Disciplina* Item 12				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	2 1.90%	26 24.30%	77 72%	2 1.90%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	5 33.30%	9 60%	1 6.70%	15 100%
Educação Física	8 4.90%	30 18.50%	110 67.90%	14 8.60%	162 100%
EMRC	1 5%	3 15%	16 80%	0 0%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	4 5.60%	57 80.30%	9 12.70%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	4 3.40%	22 18.50%	82 68.90%	11 9.20%	119 100%
Filosofia	0 0%	7 21.90%	23 71.90%	2 6.30%	32 100%
Física e Química	3 4.10%	25 33.80%	44 59.50%	2 2.70%	74 100%
Geografia	2 3.80%	19 36.50%	26 50%	5 9.60%	52 100%
História	2 2.40%	21 25%	54 64.30%	7 8.30%	84 100%
Informática	0 0%	6 27.30%	12 54.50%	4 18.20%	22 100%
Língua Estrangeira	9 4.30%	51 24.20%	130 61.60%	21 10%	211 100%
Matemática	13 6.50%	46 23%	127 63.50%	14 7%	200 100%
Monodocência	7 1.90%	40 10.90%	259 70.40%	62 16.80%	368 100%
Português	8 3.70%	50 23.10%	144 66.70%	14 6.50%	216 100%
Total	60 3.40%	355 20.30%	1170 66.70%	168 9.60%	1753 100%

Tabela 37 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 37), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que o Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores, situa-se na disciplina de Educação Musical (93%). Os mais elevados níveis de discordância situam-se nas disciplinas de Geografia (40.3%) e Físico-Química (37.9%).

	Departamento* Item 8				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	0 0%	2 0.40%	195 40%	290 59.50%	487 100%
C.E.N.T.	1 0.20%	16 3.80%	239 56.20%	169 39.80%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	1 0.40%	7 2.60%	130 49.10%	127 47.90%	265 100%
Expressões	0 0%	5 2%	126 50.20%	120 47.80%	251 100%
Línguas	0 0%	6 1.80%	177 54.50%	142 43.70%	325 100%
Total	2 0.10%	36 2.10%	867 49.50%	848 48.40%	1753 100%

Tabela 38 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 38), constatamos que 99.5% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que o Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da escola, encontrando-se também a mais elevada concordância completa (59.5%).

	Departamento* Item 9				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	2 0.40%	12 2.50%	261 53.60%	212 43.50%	487 100%
C.E.N.T.	5 1.20%	30 7.10%	280 65.90%	110 25.90%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	3 1.10%	14 5.30%	168 63.40%	80 30.20%	265 100%
Expressões	0 0%	6 2.40%	151 60.20%	94 37.50%	251 100%
Línguas	1 0.30%	27 8.30%	209 64.30%	88 27.10%	325 100%
Total	11 0.60%	89 5.10%	1069 61%	584 33.30%	1753 100%

Tabela 39 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 39), constatamos que 97.7% dos professores do departamento de Expressões estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto

professores, consideram que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.

	Departamento* Item 12				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	10 2.10%	49 10.10%	348 71.50%	80 16.40%	487 100%
C.E.N.T.	20 4.70%	105 24.70%	276 64.90%	24 5.60%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	7 3%	71 26.80%	164 61.90%	23 8.70%	265 100%
Expressões	8 3.20%	48 19.10%	172 68.50%	23 9.20%	251 100%
Línguas	15 4.60%	82 25.20%	210 64.60%	18 5.50%	325 100%
Total	60 3.40%	355 20.30%	1170 66.70%	168 9.60%	1753 100%

Tabela 40 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 40), constatamos que 87.9% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que o Projecto Curricular das suas escolas é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Línguas verificamos o mais elevado nível de discordância (29.8%).

	Situação Profissional* Item 12				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	6 1.50%	61 15.40%	287 72.70%	41 10.40%	395 100%
Estagiário	0 0%	2 50%	2 50%	0 0%	4 100%
QE	36 4.10%	192 22.10%	550 63.40%	90 10.40%	868 100%
QZP	18 3.70%	100 20.60%	331 68.10%	37 7.60%	486 100%
Total	60 3.40%	355 20.30%	1170 66.70%	168 9.60%	1753 100%

Tabela 41 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 41), constatamos que os respondentes em situação de Contrato apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto do Projecto

Curricular das suas escolas serem mobilizadores e terem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores (83.1%).

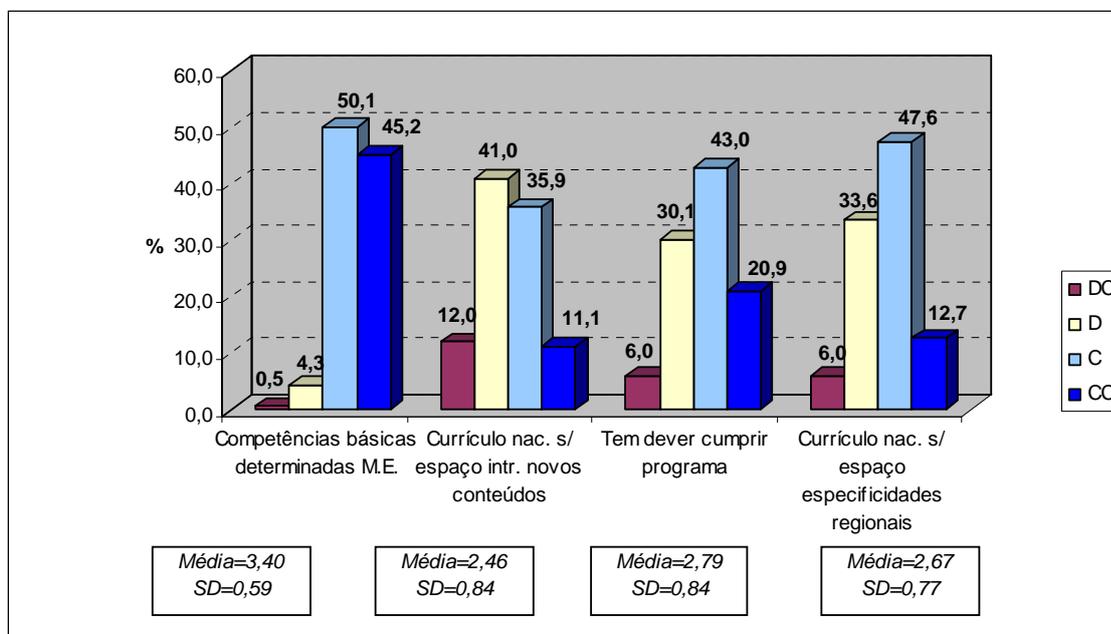


Gráfico 16 – Conceções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

O Gráfico 16 reflecte as concepções dos professores, quando questionados se as competências básicas a dominar pelos alunos devem ser determinadas pelo Ministério da Educação, e se o currículo nacional permite a introdução de novos conteúdos, nomeadamente as especificidades de cada região.

Relativamente à 14ª questão, a maioria dos respondentes (50.1%) concorda que o aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação, enquanto que 45.2% concorda completamente, 4.3% discorda e 0.5% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3.39 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.59.

Na 15ª questão, 41% dos respondentes discorda que no currículo nacional somente exista espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos, 35.9% concorda, 12% discorda completamente e 11.1%

concorda completamente. O valor da média revela uma posição de discordância 2.46 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.84.

Na 16ª questão a maioria dos respondentes (43%) concorda que enquanto professor tem o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciona, 30.1% discorda, 20.9% concorda completamente e 6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.78 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.84.

Na 17ª questão, 47.6% dos respondentes concorda que no currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino, 33.6% discorda, 12.7% concorda completamente e 6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.67 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.77.

Relativamente a este subgrupo de quatro questões, a moda situa-se em três delas na opção “concordo” e numa na opção “discordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
14	O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.		ns	.022	ns	.044	ns
15	No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.		.035	<.001	.001	0	.002
16	Como professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono.		.016	<.001	0	.001	.005
17	No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.		.025	.028	ns	ns	.008

Quadro 15 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 15, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 14ª questão (“*O aluno, no final de cada*

nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação”) com as variáveis nível de ensino (.022) e departamento (.044), a 15ª questão (“No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos”) com as variáveis tempo de serviço (.035), nível de ensino (<.001), disciplina (.001), departamento (0) e situação profissional (.002), a 16ª questão (“Como professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono”) com as variáveis tempo de serviço (.016), nível de ensino (<.001), disciplina (0), departamento (.001), e situação profissional (.005) e a 17ª questão (“No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino”) com as variáveis tempo de serviço (.025), nível de ensino (.028) e situação profissional (.008).

	Tempo de Serviço* Item 15				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	48 12.20%	157 39.90%	142 36.10%	46 11.70%	393 100%
5 a 10	70 13.30%	190 36.20%	199 37.90%	66 12.60%	525 100%
11 a 16	34 11.10%	119 39%	113 37%	39 12.80%	305 100%
17 a 22	27 10.60%	108 42.40%	95 37.30%	25 9.80%	255 100%
23 a 28	22 13.80%	78 49.10%	49 30.80%	10 6.30%	159 100%
29 a 34	9 8.90%	58 57.40%	27 26.70%	7 6.90%	101 100%
Mais de 34	0 0%	9 60%	5 33.30%	1 6.70%	15 100%
Total	210 12%	719 41%	630 35.90%	194 11.10%	1753 100%

Tabela 42 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 42) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos, situa-se nos menos

de 5 anos e no intervalo dos 5-10 anos (52.1 e 50,5%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos 29-34 anos (66.3%).

	Tempo de Serviço* Item 16				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	34 8.70%	107 27.20%	178 45.30%	74 18.80%	393 100%
5 a 10	32 6.10%	173 33%	219 41.70%	101 19.20%	525 100%
11 a 16	19 6.20%	105 34.40%	125 41%	56 18.40%	305 100%
17 a 22	10 3.90%	70 27.50%	116 45.50%	59 23.10%	255 100%
23 a 28	8 5%	48 30.20%	65 40.90%	38 23.90%	159 100%
29 a 34	2 2%	22 21.80%	42 41.60%	35 34.70%	101 100%
Mais de 34	0 0%	3 20%	8 53.30%	4 26.70%	15 100%
Total	105 6%	528 30.10%	753 43%	367 20.90%	1753 100%

Tabela 43 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 43), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que como professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que lecciono, situa-se no intervalo dos mais de 34 anos (80%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos 11-16 anos (40.6%).

	Tempo de Serviço* Item 17				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	14 3.60%	141 35.90%	196 49.90%	42 10.70%	393 100%
5 a 10	42 8%	162 30.90%	242 46.10%	79 15%	525 100%
11 a 16	16 5.20%	91 29.80%	150 49.20%	48 15.70%	305 100%
17 a 22	14 5.50%	82 32.20%	135 52.90%	24 9.40%	255 100%
23 a 28	13 8.20%	63 39.60%	67 42.10%	16 10.10%	159 100%
29 a 34	6 5.90%	43 42.60%	39 38.60%	13 12.90%	101 100%
Mais de 34	1 6.70%	7 46.70%	6 40%	1 6.70%	15 100%
Total	106 6%	589 33.60%	835 47.60%	223 12.70%	1753 100%

Tabela 44 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 44), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que no currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino, situa-se no intervalo dos 11-16 anos de tempo de serviço (64.9%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos mais de 34 anos (53.4%) e nas outras duas categorias imediatamente anteriores.

	Nível Ensino* Item 14				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	5 1%	26 5.30%	240 49.30%	216 44.40%	487 100%
2º ciclo	1 0.20%	22 4.60%	263 54.70%	195 40.50%	481 100%
3º ciclo + secund.	2 0.30%	27 3.40%	375 47.80%	381 48.50%	785 100%
Total	8 0.50%	75 4.30%	878 50.10%	792 45.20%	1753 100%

Tabela 45 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 45), constatamos que 96.3% dos professores do 3º ciclo e secundário estão numa posição de concordância com a afirmação de que o aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.

	Nível Ensino* Item 15				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	82 16.80%	222 45.60%	141 29%	42 8.60%	487 100%
2º ciclo	43 8.90%	214 44.50%	168 34.90%	56 11.60%	481 100%
3º ciclo + secund.	85 10.80%	283 36.10%	321 40.90%	96 12.20%	785 100%
Total	210 12%	719 41%	630 35.90%	194 11.10%	1753 100%

Tabela 46 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 46), constatamos que 53.1% dos professores do 3º ciclo e secundário estão numa posição de concordância com a afirmação de que no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos. No 1º ciclo verificamos que 62.4% dos respondentes estão numa posição de discordância.

	Nível Ensino* Item 16				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	32 6.60%	147 30.20%	203 41.70%	105 21.60%	487 100%
2º ciclo	44 9.10%	185 38.50%	192 39.90%	60 12.50%	481 100%
3º ciclo + secund.	29 3.70%	196 25%	358 45.60%	202 25.70%	785 100%
Total	105 6%	528 30.10%	753 43%	367 20.90%	1753 100%

Tabela 47 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 47), constatamos que 71.3% dos professores do 3º ciclo e secundário estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto professores, têm o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leccionam. No 2º ciclo verificamos uma maior discordância (46.7%).

	Nível Ensino* Item 17				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	33 6.80%	182 37.40%	216 44.40%	56 11.50%	487 100%
2º ciclo	24 5%	178 37%	219 45.50%	60 12.50%	481 100%
3º ciclo + secund.	49 6.20%	229 29.20%	400 51%	107 13.60%	785 100%
Total	106 6%	589 33.60%	835 47.60%	223 12.70%	1753 100%

Tabela 48 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 48), constatamos que 64.6% dos professores do 3º ciclo e secundário estão numa posição de concordância com a afirmação de que no currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino. No 1º ciclo verificamos uma maior discordância (44.2%).

	Disciplina* Item 15				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	9 8.40%	37 34.60%	43 40.20%	18 16.80%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	3 20%	9 60%	3 20%	15 100%
Educação Física	20 12.30%	67 41.40%	54 33.30%	21 13%	162 100%
EMRC	1 5%	10 50%	9 45%	0 0%	20 100%
Educação Musical	9 12.70%	32 45.10%	23 32.40%	7 9.90%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	13 10.90%	56 47.10%	39 32.80%	11 9.20%	119 100%
Filosofia	2 6.30%	16 50%	10 31.30%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	5 6.80%	25 33.80%	38 51.40%	6 8.10%	74 100%
Geografia	8 15.40%	19 36.50%	20 38.50%	5 9.60%	52 100%
História	12 14.30%	38 45.20%	23 27.40%	11 13.10%	84 100%
Informática	3 13.60%	6 27.30%	11 50%	2 9.10%	22 100%
Língua Estrangeira	20 9.50%	84 39.80%	79 37.40%	28 13.30%	211 100%
Matemática	21 10.50%	71 35.50%	84 42%	24 12%	200 100%
Monodocência	67 18.20%	174 47.30%	96 26.10%	31 8.40%	368 100%
Português	20 9.30%	81 37.50%	92 42.60%	23 10.60%	216 100%
Total	210 12%	719 41%	630 35.90%	194 11.10%	1753 100%

Tabela 49 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 49) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados o que impossibilita a introdução de novos conteúdos, situa-se na disciplina de Direito/Economia/Sociologia (80%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Educação Física (53.7%).

	Disciplina* Item 16				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	5 4.70%	24 22.40%	49 45.80%	29 27.10%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	1 6.70%	4 26.70%	10 66.70%	15 100%
Educação Física	9 5.60%	45 27.80%	74 45.70%	34 21%	162 100%
EMRC	3 15%	1 5%	13 65%	3 15%	20 100%
Educação Musical	7 9.90%	25 35.20%	28 39.40%	11 15.50%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	7 5.90%	39 32.80%	54 45.40%	19 16%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	3 9.40%	20 62.50%	8 25%	32 100%
Física e Química	1 1.40%	15 20.30%	38 51.40%	20 27%	74 100%
Geografia	6 11.50%	13 25%	27 51.90%	6 11.50%	52 100%
História	9 10.70%	33 39.30%	27 32.10%	15 17.90%	84 100%
Informática	0 0%	2 9.10%	10 45.50%	10 45.50%	22 100%
Língua Estrangeira	17 8.10%	77 36.50%	92 43.60%	25 11.80%	211 100%
Matemática	10 5%	56 28%	79 39.50%	55 27.50%	200 100%
Monodocência	23 6.30%	114 31%	148 40.20%	83 22.60%	368 100%
Português	7 3.20%	80 37%	90 41.70%	39 18.10%	216 100%
Total	105 6%	528 30.10%	753 43%	367 20.90%	1753 100%

Tabela 50 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 50), constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que enquanto professor, tenho o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leciono, situa-se na disciplina de Direito/Economia/Sociologia (93.4%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de História (50%).

	Departamento* Item 14				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	5 1%	26 5.30%	240 49.30%	216 44.40%	487 100%
C.E.N.T.	0 0%	16 3.80%	205 48.20%	204 48.00%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	1 0.40%	10 3.80%	146 55.10%	108 40.80%	265 100%
Expressões	2 0.80%	13 5.20%	138 55%	98 39%	251 100%
Línguas	0 0%	10 3.10%	149 45.80%	166 51.10%	325 100%
Total	8 0.50%	75 4.30%	878 50.10%	792 45.20%	1753 100%

Tabela 51 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 51), constatamos que 96.9% dos professores do departamento de Línguas estão numa posição de concordância com a afirmação de que o aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação, sendo neste departamento onde se encontra também a mais elevada concordância completa (51.1%).

	Departamento* Item 15				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	82 16.80%	222 45.60%	141 29%	42 8.60%	487 100%
C.E.N.T.	42 9.90%	148 34.80%	183 43.10%	52 12.20%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	27 10.20%	115 43.40%	97 36.60%	26 9.80%	265 100%
Expressões	26 10.40%	116 46.20%	78 31.10%	31 12.40%	251 100%
Línguas	33 10.20%	118 36.30%	131 40.30%	43 13.20%	325 100%
Total	210 12.00%	719 41%	630 35.90%	194 11.10%	1753 100%

Tabela 52 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 52), constatamos que 55.3% dos professores do departamento das Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias e 53.5% do departamento de Línguas estão numa posição de concordância com a afirmação de que no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos. Em discordância com esta afirmação estão 79.2% dos professores do 1º ciclo, 56.6% dos professores do departamento de Expressões e 53.6% dos professores do departamento de Ciências Humanas e Sociais.

	Departamento* Item 16				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	32 6.60%	147 30.20%	203 41.70%	105 21.60%	487 100%
C.E.N.T.	16 3.80%	103 24.20%	187 44%	119 28%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	22 8%	77 29.10%	120 45.30%	46 17.40%	265 100%
Expressões	17 6.80%	84 33.50%	109 43.40%	41 16.30%	251 100%
Línguas	18 5.50%	117 36%	134 41.20%	56 17.20%	325 100%
Total	105 6%	528 30.10%	753 43%	367 20.90%	1753 100%

Tabela 53 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 53), constatamos que 72% dos professores do departamento das Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias estão numa posição de concordância com a afirmação de que enquanto professores, têm o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leccionam, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância e também a mais elevada concordância completa (28%). No departamento de Línguas verificamos o mais elevado nível de discordância (41.5%).

	Situação Profissional* Item 15				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	45	154	153	43	395
	11.40%	39%	38.70%	10.90%	100%
Estagiário	1	2	1	0	4
	25%	59%	25%	0%	100%
QE	105	388	303	72	868
	12.10%	44.70%	34.90%	8.30%	100%
QZP	59	175	173	79	486
	12.10%	36%	35.60%	16.30%	100%
Total	210	719	630	194	1753
	12%	41%	35.90%	11.10%	100%

Tabela 54 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 54), constatamos que os respondentes em situação de Estágio apresentam o valor mais elevado de discordância com o facto de no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos (75%). Os valores mais elevados de concordância (51.9%) estão nos respondentes do Quadro de Zona Pedagógica.

	Situação Profissional* Item 16				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	37	108	178	72	395
	9.40%	27.30%	45.10%	18.20%	100%
Estagiário	0	3	1	0	4
	0%	75%	25%	0%	100%
QE	36	256	380	196	868
	4.10%	29.50%	43.80%	22.60%	100%
QZP	32	161	194	99	486
	6.60%	33.10%	39.90%	20.40%	100%
Total	105	528	753	367	1753
	6%	30.10%	43%	20.90%	100%

Tabela 55 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 55), constatamos que os respondentes em situação de Estágio apresentam o valor mais elevado de discordância com o facto de enquanto

professores, terem o dever de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leccionam (75%). Os valores mais elevados de concordância (66.4%) estão nos respondentes do Quadro de Escola.

	Situação Profissional* Item 17				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	22 5.60%	120 30.40%	210 53.20%	43 10.90%	395 100%
Estagiário	1 25%	2 50%	1 25%	0 0%	4 100%
QE	56 6.50%	302 34.80%	415 47.80%	95 10.90%	868 100%
QZP	27 5.60%	165 34%	200 43%	85 17.50%	486 100%
Total	106 6%	589 33.60%	835 47.60%	223 12.70%	1753 100%

Tabela 56 – Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 56), constatamos que os respondentes em situação de Estágio apresentam o valor mais elevado de discordância com o facto de no currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino (75%). Os valores mais elevados de concordância (64.1%) estão nos respondentes em situação de Contrato.

Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário

Neste bloco temático foram colocadas as questões 18 a 27 abaixo apresentadas (Quadro 16) com percentagens e frequências, que nos permitem perceber, as concepções que os docentes possuem sobre a gestão do currículo, especificamente na possibilidade de introdução de conteúdos de ensino de índole regional.

Questões	DC	D	C	CC
18. A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	0,7% 12	3,8% 66	55,3% 969	40,3% 706
19. Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	0,8% 14	7,5% 131	61,2% 1073	30,5% 535
20. Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	4,8% 85	20,9% 367	56,6% 993	17,6% 308
21. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	2,7% 47	15,9% 279	55,8% 978	25,6% 449
22. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.	24,6% 431	57,3% 1005	14,8% 259	3,3% 58
23. A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino secundário.	32,5% 570	64,1% 1124	3,1% 54	0,3% 5
24. Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	11,4% 200	25,7% 450	50,1% 878	12,8% 225
25. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	10,5% 184	27,6% 483	47,1% 825	14,9% 261
26. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico.	23,4% 410	61% 1069	13,6% 238	2,1% 36
27. A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino secundário.	28,1% 493	66,5% 1166	4,7% 83	0,6% 11

Quadro 16 – Valores das respostas ao questionário

Optámos por agrupar dentro deste bloco temático as questões em três subgrupos, mas sem respeitar a ordem de colocação das perguntas no questionário.

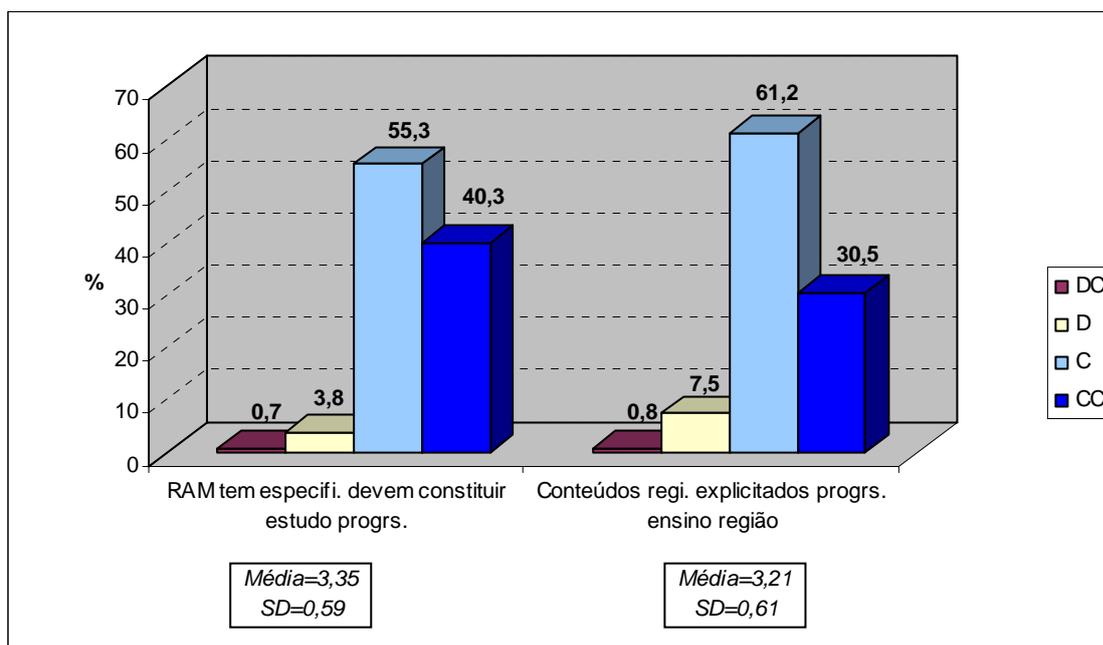


Gráfico 17 – Conceções sobre a Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares de ensino básico e secundário

O Gráfico 17 reflecte as concepções dos professores, relativamente ao conhecimento ou reconhecimento de especificidades – históricas, geográficas, biológicas, culturais – da RAM que devam estar explicitadas e constituir objecto de estudo nos programas de ensino.

A maioria dos respondentes à 18ª questão (55.3%) concorda que a RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino, 40.3% concorda completamente, 3.8% discorda e 0.7% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3.35 e o valor do desvio-padrão é moderado/alto grau de consenso – 0.59.

Na 19ª questão, temos a maioria dos respondentes (61.2%) a concordar que devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram, 30.5% concorda completamente, 7.5% discorda e 0.8% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3.21 e o valor do desvio padrão é moderado/alto grau de consenso – 0.61.

Neste agrupamento de duas questões, a moda situa-se na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.		Ns	<.001	0	0	ns
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.		Ns	<.001	0	0	ns

Quadro 17 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 17, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 18ª questão (“*A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0), a questão 19ª (“*Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0).

	Nível Ensino* Item 18				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	3 0.60%	10 2.10%	231 47.40%	243 49.90%	487 100%
2º ciclo	3 0.60%	21 4.40%	266 55.30%	191 39.70%	481 100%
3º ciclo + secund.	6 0.80%	35 4.50%	472 60.10%	272 34.60%	785 100%
Total	12 0.70%	66 3.80%	969 55.30%	706 40.30%	1753 100%

Tabela 57 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 57) constatamos que os respondentes do 1º ciclo apresentam o valor mais elevado de concordância (97.3%) com o facto da RAM ter especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino, embora todos os grupos tenham elevados níveis de concordância.

	Nível Ensino* Item 19				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	2 0.40%	19 3.90%	282 57.90%	184 37.80%	487 100%
2º ciclo	3 0.60%	44 9.10%	288 59.90%	146 30.40%	481 100%
3º ciclo + secund.	9 1.10%	68 8.70%	503 64.10%	205 26.10%	785 100%
Total	14 0.80%	131 7.50%	1073 61.20%	535 30.50%	1753 100%

Tabela 58 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 58), constatamos que 95.7% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram. Já os outros grupos apresentam valores ligeiramente mais baixos.

	Disciplina* Item 18				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	1 0.90%	6 5.60%	63 58.90%	37 34.60%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	1 6.70%	6 40%	8 53.30%	15 100%
Educação Física	1 0.60%	3 1.90%	83 51.20%	75 46.30%	162 100%
EMRC	0 0%	0 0%	9 45%	11 55%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	1 1.40%	42 59.20%	27 38%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	4 3.40%	67 56.30%	48 40.30%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	2 6.30%	18 56.30%	11 34.40%	32 100%
Física e Química	0 0%	5 6.80%	60 81.10%	9 12.20%	74 100%
Geografia	0 0%	1 1.90%	26 50%	25 48.10%	52 100%
História	1 1.20%	2 2.40%	52 61.90%	29 34.50%	84 100%
Informática	0 0%	0 0%	13 59.10%	9 40.90%	22 100%
Língua Estrangeira	1 0.50%	9 4.30%	120 56.90%	81 38.40%	211 100%
Matemática	1 0.50%	9 4.50%	122 61%	68 34%	200 100%
Monodocência	2 0.50%	6 1.60%	168 45.70%	192 52.20%	368 100%
Português	3 1.40%	17 7.90%	120 55.60%	76 35.20%	216 100%
Total	12 0.70%	66 3.80%	969 55.30%	706 40.30%	1753 100%

Tabela 59 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 59) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino, situa-se nas disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica e Informática (100%) e em geral em todos os grupos, com algumas variações.

	Disciplina* Item 19				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	1 0.90%	15 14%	58 54.20%	33 30.80%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	2 13.30%	7 46.70%	6 40%	15 100%
Educação Física	2 1.20%	6 3.70%	105 64.80%	49 30.20%	162 100%
EMRC	0 0%	0 0%	13 65%	7 35%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	7 9.90%	40 56.30%	23 32.40%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	0 0%	7 5.90%	83 69.70%	29 24.40%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	2 6.30%	22 68.80%	7 21.90%	32 100%
Física e Química	0 0%	7 9.50%	59 79.70%	8 10.80%	74 100%
Geografia	0 0%	3 5.80%	27 51.90%	22 42.30%	52 100%
História	1 1.20%	6 7.10%	48 57.10%	29 34.50%	84 100%
Informática	0 0%	0 0%	15 68.20%	7 31.80%	22 100%
Língua Estrangeira	1 0.50%	17 8.10%	132 62,60%	61 28.90%	211 100%
Matemática	1 0.50%	23 11.50%	125 62.50%	51 25.50%	200 100%
Monodocência	1 0.30%	11 3%	211 57.30%	145 39.40%	368 100%
Português	5 2.30%	25 11.60%	128 59.30%	58 26.90%	216 100%
Total	14 0.80%	131 7.50%	1073 61.20%	535 30.50%	1753 100%

Tabela 60 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 60) o valor mais elevado de concordância com a afirmação que devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram, situa-se nas disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica e Informática (100%), do mesmo modo que a anterior questão.

	Departamento* Item 18				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	3 0.60%	10 2.10%	231 47.40%	243 49.90%	487 100%
C.E.N.T.	2 0.50%	20 4.70%	273 64.20%	130 30.60%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	3 1.10%	10 3.80%	144 54.30%	108 40.80%	265 100%
Expressões	1 0.40%	6 2.40%	136 54.20%	108 43%	251 100%
Línguas	3 0.90%	20 6.20%	185 56.90%	117 36%	325 100%
Total	12 0.70%	66 3.80%	969 55.30%	706 40.30%	1753 100%

Tabela 61 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 61), constatamos que 97.3% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância completa (49.9%); nas restantes áreas os valores são menos elevados.

	Departamento* Item 19				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	2 0.40%	19 3.90%	282 57.90%	184 37.80%	487 100%
C.E.N.T.	2 0.50%	48 11.30%	273 64.20%	102 24%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	3 1.10%	17 6.40%	157 59.20%	88 33.20%	265 100%
Expressões	2 0.80%	12 4.80%	165 65.70%	72 28.70%	251 100%
Línguas	5 1.50%	35 10.80%	196 60.30%	89 27.40%	325 100%
Total	14 0.80%	131 7.50%	1073 61.20%	535 30.50%	1753 100%

Tabela 62 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 62), constatamos que 95.7% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância.

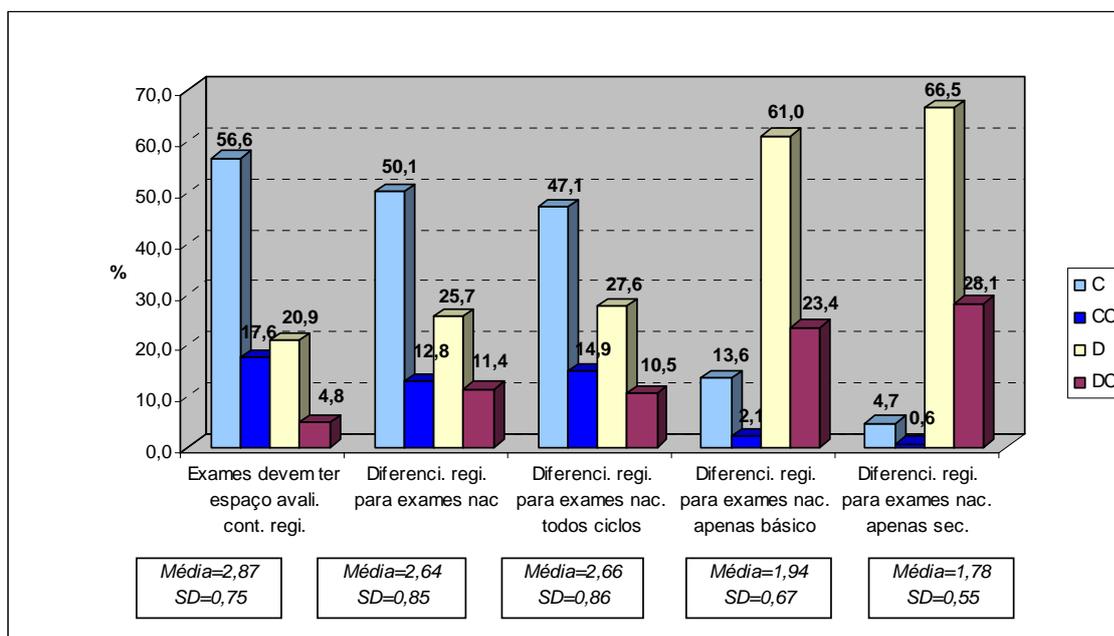


Gráfico 18 – Conceções sobre a Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário

O Gráfico 18 reflecte as concepções dos professores no que diz respeito aos critérios de avaliação em exame, dos conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino, se deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais em todos os ciclos de ensino ou se, só em alguns.

Na 20ª questão temos a maioria dos respondentes (56.6%) a concordar que os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas, 20.9% discorda, 17.6% concorda completamente e 4.8% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância – 2.86 e o valor do desvio-padrão é moderado/baixo grau de consenso – 0.75.

Relativamente à 24^a questão, a maioria dos respondentes (50.1%) concorda que deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, 25.7% discorda, 12.8% concorda completamente e 11.4% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.64 e o valor do desvio-padrão é moderado/baixo grau de consenso – 0.85.

Relativamente à 25^a questão, a maioria dos respondentes (47.1%) concorda que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, 27.6% discorda, 14.9% de respondentes concordam completamente e 10.5% discordam completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.66 e o valor do desvio-padrão moderado/baixo grau de consenso – 0.86.

Na 26^a questão, temos a maioria dos respondentes (61%) a discordar que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, aconteça apenas no ensino básico, 23.4% discorda completamente, 13.6% concorda e 2.1% concorda completamente. O valor da média revela posição de discordância (1.94). O valor do desvio-padrão mostra moderado/alto consenso (0.67).

Relativamente à 27^a questão, a maioria dos respondentes (66.5%) discorda que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, aconteça apenas no ensino secundário, 28.1% discorda completamente, 4.7% concorda e 0.6% concorda completamente. O valor da média revela posição de discordância (1.77), com o segundo valor mais baixo de todas as restantes médias. O valor do desvio-padrão mostra moderado/alto consenso (0.55).

Neste agrupamento de cinco questões, a moda situa-se em duas na opção “discordo” e em três na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profís.
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.		ns	<.001	0	0	ns
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.		ns	<.001	.024	.001	ns
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.		ns	<.001	0	0	ns
26	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico.		ns	<.001	.001	0	ns
27	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino secundário.	ns	ns	ns	ns	ns	

Quadro 18 – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 18, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 20ª questão (“*Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0), a 24ª questão (“*Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino*”) com as variáveis nível de ensino (.022), disciplina (.024) e departamento (.001), a 25ª questão (“*A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0), a 26ª questão (“*A diferenciação regional*

para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico”) com a variável nível de ensino (<.001), disciplina (.001) e departamento (0).

	Nível Ensino* Item 20				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	13 2.70%	61 12.50%	300 61.60%	113 23.20%	487 100%
2º ciclo	18 3.70%	96 20%	279 58%	88 18.30%	481 100%
3º ciclo + secund.	54 6.90%	210 26.80%	414 52.70%	107 13.60%	785 100%
Total	85 4.80%	367 20.90%	993 56.60%	308 17.60%	1753 100%

Tabela 63 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 63), constatamos que 84.8% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas. No 3º ciclo e secundário verificamos a maior discordância (33.7%).

	Nível Ensino* Item 24				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	44 9%	105 21.60%	258 53%	80 16.40%	487 100%
2º ciclo	48 10%	110 22.90%	268 55.70%	55 11.40%	481 100%
3º ciclo + secund.	108 13.80%	235 29.90%	352 44.80%	90 11.50%	785 100%
Total	200 11.40%	450 25.70%	878 50.10%	225 12.80%	1753 100%

Tabela 64 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 64), constatamos que 69.4% dos professores do 1º ciclo estão

numa posição de concordância com a afirmação de que deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino. No 3º ciclo e secundário encontramos o maior valor de discordância (43.7%).

	Nível Ensino* Item 25				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	40 8.20%	97 19.90%	259 53.20%	91 18.70%	487 100%
2º ciclo	45 9.40%	132 27.40%	233 48.40%	71 14.80%	481 100%
3º ciclo + secund.	99 12.60%	254 32.40%	333 42.40%	99 12.60%	785 100%
Total	184 10.50%	483 27.60%	825 47.10%	261 14.90%	1753 100%

Tabela 65 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 65), constatamos que 71.9% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino. No 3º ciclo e secundário encontramos o maior valor de discordância (45%).

	Nível Ensino* Item 26				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	131 26.90%	301 61.80%	51 10.50%	4 0.80%	487 100%
2º ciclo	115 23.90%	303 63%	52 10.80%	11 2.30%	481 100%
3º ciclo + secund.	164 20.90%	465 59.20%	135 17.20%	21 2.70%	785 100%
Total	410 23.40%	1069 61%	238 13.60%	36 2.10%	1753 100%

Tabela 66 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 66), constatamos que 88.7% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de discordância com a afirmação de que a diferenciação regional para os

exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico. No 3º ciclo verificamos o maior valor de concordância (19.9%).

	Disciplina* Item 20				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	6 5.60%	32 29.90%	54 50.50%	15 14%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	4 26.70%	7 46.70%	4 26.70%	15 100%
Educação Física	5 3.10%	29 17.90%	93 57.40%	35 21.60%	162 100%
EMRC	0 0%	3 15%	12 60%	5 25%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	12 16.90%	43 60.60%	15 21.10%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	3 2.50%	28 23.50%	70 58.80%	18 15.10%	119 100%
Filosofia	3 9.40%	14 43.80%	12 37.50%	3 9.40%	32 100%
Física e Química	8 10.80%	25 33.80%	39 52.70%	2 2.70%	74 100%
Geografia	5 9.60%	10 19.20%	29 55.80%	8 15.40%	52 100%
História	6 7.10%	27 32.10%	41 48.80%	10 11.90%	84 100%
Informática	1 4.50%	3 13.60%	16 72.70%	2 9.10%	22 100%
Língua Estrangeira	7 3.30%	37 17.50%	123 58.30%	44 20.90%	211 100%
Matemática	13 6.50%	54 27%	114 57%	19 9.50%	200 100%
Monodocência	10 2.70%	40 10.90%	228 62%	90 24.50%	368 100%
Português	17 7.90%	49 22.70%	112 51.90%	38 17.60%	216 100%
Total	85 4.80%	367 20.90%	993 56.60%	308 17.60%	1753 100%

Tabela 67 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 67) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas,

situa-se no 1º ciclo (86.5%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Filosofia (53.2%).

	Disciplina* Item 24				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	15 14%	33 30.80%	48 44.90%	11 10.30%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	5 33.30%	6 40%	3 20%	15 100%
Educação Física	16 9.90%	43 26.50%	78 48.10%	25 15.40%	162 100%
EMRC	1 5%	4 20%	12 60%	3 15%	20 100%
Educação Musical	8 11.30%	15 21.10%	44 62%	4 5.60%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	13 10.90%	30 25.20%	61 51.30%	15 12.60%	119 100%
Filosofia	3 9.40%	14 43.80%	13 40.60%	2 6.30%	32 100%
Física e Química	14 18.90%	24 32.40%	33 44.60%	3 4.10%	74 100%
Geografia	8 15.40%	18 34.60%	18 34.60%	8 15.40%	52 100%
História	13 15.50%	24 28.60%	34 40.50%	13 15.50%	84 100%
Informática	2 9.10%	5 22.70%	9 40.90%	6 27.30%	22 100%
Língua Estrangeira	22 10.40%	46 21.80%	120 56.90%	23 10.90%	211 100%
Matemática	23 11.50%	60 30%	100 50%	17 8.50%	200 100%
Monodocência	33 9%	75 20.40%	198 53.80%	62 16.80%	368 100%
Português	28 13%	54 25%	104 48.10%	30 13.90%	216 100%
Total	200 11.40%	450 25.70%	878 50.10%	225 12.80%	1753 100%

Tabela 68 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 68) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa

Católica (75%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Filosofia (53.2%), seguido da Física e Química (51.3%) e da Geografia (50%).

	Disciplina* Item 25				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	19 17.80%	28 26.20%	47 43.90%	13 12.10%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	7 46.70%	4 26.70%	3 20%	15 100%
Educação Física	16 9.90%	49 30.20%	69 42.60%	28 17.30%	162 100%
EMRC	0 0%	4 20%	12 60%	4 20%	20 100%
Educação Musical	4 5.60%	15 21.10%	41 57.70%	11 15.50%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	10 8.40%	36 30.30%	55 46.20%	18 15.10%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	15 46.90%	14 43.80%	2 6.30%	32 100%
Física e Química	12 16.20%	32 43.20%	27 36.50%	3 4.10%	74 100%
Geografia	7 13.50%	23 44.20%	13 25%	9 17.30%	52 100%
História	14 16.70%	29 34.50%	27 32.10%	14 16.70%	84 100%
Informática	0 0%	4 18.20%	11 50%	7 31.80%	22 100%
Língua Estrangeira	21 10%	51 24.20%	109 51.70%	30 14.20%	211 100%
Matemática	22 11%	65 32.50%	90 45%	23 11.50%	200 100%
Monodocência	32 8.70%	65 17.70%	202 54.90%	69 18.80%	368 100%
Português	25 11.60%	60 27.80%	104 48.10%	27 12.50%	216 100%
Total	184 10.50%	483 27.60%	825 47.10%	261 14.90%	1753 100%

Tabela 69 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 69) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, situa-se na

disciplina de Informática (81.8%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Física e Química (59.4%).

	Disciplina* Item 26				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	23 21.50%	58 54.20%	21 19.60%	5 4.70%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	3 20%	10 66.70%	2 13.30%	0 0%	15 100%
Educação Física	40 24.70%	91 56.20%	26 16%	5 3.10%	162 100%
EMRC	4 20%	15 75%	1 5%	0 0%	20 100%
Educação Musical	21 29.60%	44 62%	5 7%	1 1.40%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	30 25.20%	72 60.50%	16 13.40%	1 0.80%	119 100%
Filosofia	4 12.50%	24 75%	4 12.50%	0 0%	32 100%
Física e Química	7 9.50%	43 58.10%	20 27%	4 5.40%	74 100%
Geografia	13 25%	33 63.50%	6 11.50%	0 0%	52 100%
História	28 33.30%	39 46.40%	14 16.70%	3 3.60%	84 100%
Informática	4 18.20%	12 54.50%	6 27.30%	0 0%	22 100%
Língua Estrangeira	43 20.40%	139 65.90%	25 11.80%	4 1.90%	211 100%
Matemática	40 20%	118 59%	36 18%	6 3%	200 100%
Monodocência	102 27.70%	227 61.70%	36 9.80%	3 0.80%	368 100%
Português	48 22.20%	144 66.70%	20 9.30%	4 1.90%	216 100%
Total	410 23.40%	1069 61%	238 13.60%	36 2.10%	1753 100%

Tabela 70 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 70) constatamos que o valor mais elevado de discordância com a afirmação que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (95%).

	Departamento* Item 20				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	13 2.70%	61 12.50%	300 61.60%	113 23.20%	487 100%
C.E.N.T.	28 6.60%	118 27.80%	239 56.20%	40 9.40%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	15 5.70%	75 28.30%	135 50.90%	40 15.10%	265 100%
Expressões	7 2.80%	48 19.10%	144 57.40%	52 20.70%	251 100%
Línguas	22 6.80%	65 20%	175 53.80%	63 19.40%	325 100%
Total	85 4.80%	367 20.90%	993 56.60%	308 17.60%	1753 100%

Tabela 71 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 71), constatamos que 84.8% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Ciências Humanas e Sociais verificamos o mais elevado nível de discordância (34%).

	Departamento* Item 24				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	44 9%	105 21.60%	258 53.00%	80 16.40%	487 100%
C.E.N.T.	55 12.90%	131 30.80%	201 47.30%	38 8.90%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	30 11.30%	83 31.30%	115 43.40%	37 14%	265 100%
Expressões	27 10.80%	59 23.50%	135 53.80%	30 12%	251 100%
Línguas	44 13.50%	72 22.20%	169 52%	40 12.30%	325 100%
Total	200 11.40%	450 25.70%	878 50.10%	225 12.80%	1753 100%

Tabela 72 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 72), constatamos que 69.4% dos professores do 1º ciclo estão

numa posição de concordância com a afirmação de que deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento das Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (43.7%).

	Departamento* Item 25				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	40 8.20%	97 19.90%	259 53.20%	91 18.70%	487 100%
C.E.N.T.	54 12.70%	137 32.20%	186 43.80%	48 11.30%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	29 10.90%	97 36.60%	101 38.10%	38 14.30%	265 100%
Expressões	24 9.60%	68 27.10%	119 47.40%	40 15.90%	251 100%
Línguas	37 11.40%	84 25.80%	160 49.20%	44 13.50%	325 100%
Total	184 10.50%	483 27.60%	825 47.10%	261 14.90%	1753 100%

Tabela 73 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 73), constatamos que 71.9% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Ciências Humanas e Sociais verificamos o mais elevado nível de discordância (47.5%).

	Departamento* Item 26				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	131 26.90%	301 61.80%	51 10.50%	4 0.80%	487 100%
C.E.N.T.	79 18.60%	243 57.20%	88 20.70%	15 3.50%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	65 24.50%	165 62.30%	29 10.90%	6 2.30%	265 100%
Expressões	63 25.10%	152 60.60%	30 12%	6 2.40%	251 100%
Línguas	72 22%	208 64%	40 12.30%	5 1.50%	325 100%
Total	410 23.40%	1069 61%	238 13.60%	36 2.10%	1753 100%

Tabela 74 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 74), constatamos que 88.7% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de discordância com a afirmação de que a diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada discordância. No departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de concordância (24.2%).

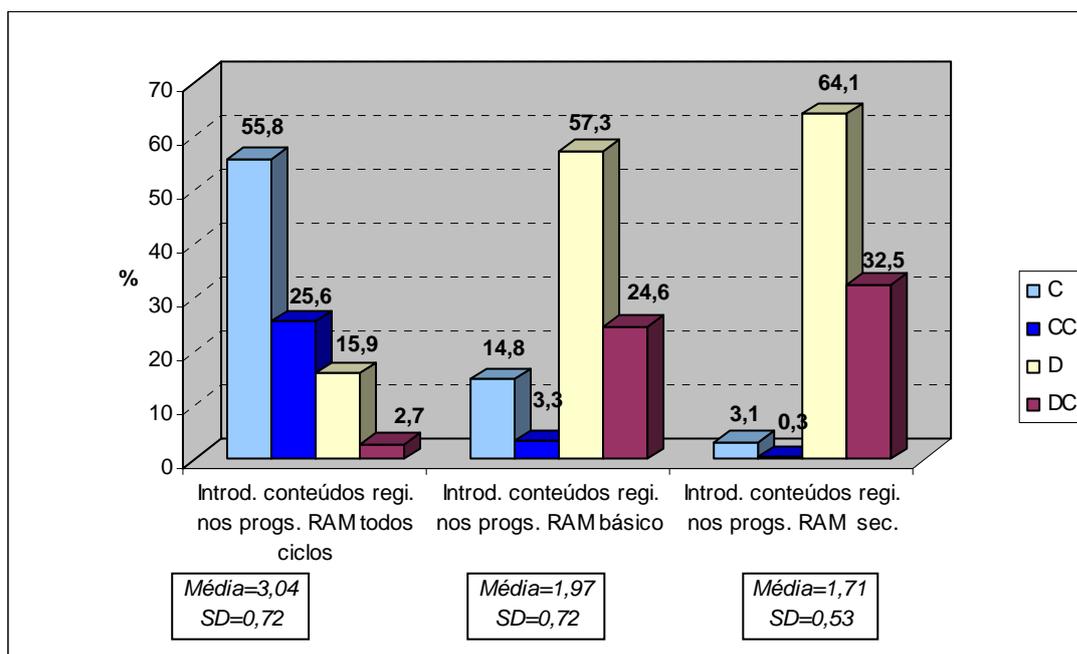


Gráfico 19 – Conceções sobre a Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares de ensino básico e secundário

O Gráfico 19 reflecte as concepções dos professores no que diz respeito aos critérios de introdução dos conteúdos de índole regional nos programas de ensino da RAM, se deverão ser introduzidos em todos os ciclos de ensino, ou se só em alguns.

A maioria dos respondentes à 21ª questão (55.8%) concorda que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, 25.6% concorda completamente. 15.9% discorda e 2.7% discorda completamente. O valor da média é de 3.04 e o valor do desvio padrão indica um moderado/baixo consenso (0.72).

Relativamente à 22ª questão, a maioria dos respondentes (57.3%) discorda que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM aconteça apenas no ensino básico, 24.6% discorda completamente, 14.8% concorda e 3.3% concorda completamente. O valor da média revela uma posição de discordância – 1.96 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.72.

No que diz respeito à 23ª questão a maioria dos respondentes (64.1%) discorda que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM

aconteça apenas no ensino secundário, 32.5% discorda completamente, 3.1% concorda e 0.3% concorda completamente. O valor da média revela uma posição de mais baixa discordância de todas as respostas 1.71 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.53.

Relativamente a este subgrupo de três questões, a moda situa-se em duas delas na opção “discordo” e numa na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Disciplina	Depart.	Situação Profis.
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.		ns	<.001	0	0	ns
22	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.		ns	<.001	0	0	ns
23	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino secundário.		ns	ns	ns	ns	ns

Quadro 19 – Introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 19, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 21ª questão (“*A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0), a 22ª questão (“*A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.*”) com as variáveis nível de ensino (<.001), disciplina (0) e departamento (0).

	Nível Ensino* Item 21				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	3 0.60%	48 9.90%	262 53.80%	174 35.70%	487 100%
2º ciclo	12 2.50%	67 13.90%	288 59.90%	114 23.70%	481 100%
3º ciclo + secund.	32 4.10%	164 20.90%	428 54.50%	161 20.50%	785 100%
Total	47 2.70%	279 15.90%	978 55.80%	449 25.60%	1753 100%

Tabela 75 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 75), constatamos que 89.5% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino. No 3º ciclo e secundário verificamos o maior valor de discordância (25%).

	Nível Ensino* Item 22				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	143 29.40%	292 60%	37 7.60%	15 3.10%	487 100%
2º ciclo	128 26.60%	270 56.10%	67 13.90%	16 3.30%	481 100%
3º ciclo + secund.	160 20.40%	443 56.40%	155 19.70%	27 3.40%	785 100%
Total	431 24.60%	1005 57.30%	259 14.80%	58 3.30%	1753 100%

Tabela 76 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 76), constatamos que 89.4% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de discordância com a afirmação de que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico. No 3º ciclo verificamos o maior valor de concordância (23.1%).

	Disciplina* Item 21				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	9 8.40%	23 21.50%	58 54.20%	17 15.90%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	4 26.70%	6 40%	4 26.70%	15 100%
Educação Física	1 0.60%	28 17.30%	91 56.20%	42 25.90%	162 100%
EMRC	0 0%	1 5%	11 55%	8 40%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	5 7%	41 57.70%	24 33.80%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	2 1.70%	17 14.30%	74 62.20%	26 21.80%	119 100%
Filosofia	1 3.10%	11 34.40%	16 50%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	3 4.10%	23 31.10%	41 55.40%	7 9.50%	74 100%
Geografia	0 0%	8 15.40%	28 53.80%	16 30.80%	52 100%
História	1 1.20%	17 20.20%	41 48.80%	25 29.80%	84 100%
Informática	0 0%	4 18.20%	10 45.50%	8 36.40%	22 100%
Língua Estrangeira	9 4.30%	32 15.20%	123 58.30%	47 22.30%	211 100%
Matemática	10 5%	32 16%	123 61.50%	35 17.50%	200 100%
Monodocência	1 0.30%	33 9%	194 52.70%	140 38%	368 100%
Português	8 3.70%	41 19%	121 56%	46 21.30%	216 100%
Total	47 2.70%	279 15.90%	978 55.80%	449 25.60%	1753 100%

Tabela 77 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 77) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que o a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (95%).

	Disciplina* Item 22				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	16 15%	68 63.60%	20 18.70%	3 2.80%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	10 66.70%	4 26.70%	0 0%	15 100%
Educação Física	40 24.70%	85 52.50%	29 17.90%	8 4.90%	162 100%
EMRC	6 30%	11 55%	1 5%	2 10%	20 100%
Educação Musical	23 32.40%	39 54.90%	8 11.30%	1 1.40%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	32 26.90%	64 53.80%	19 16%	4 3.40%	119 100%
Filosofia	6 18.80%	15 46.90%	8 25%	3 9.40%	32 100%
Física e Química	7 9.50%	39 52.70%	24 32.40%	4 5.40%	74 100%
Geografia	18 34.60%	28 53.80%	5 9.60%	1 1.90%	52 100%
História	25 29.80%	42 50%	15 17.90%	2 2.40%	84 100%
Informática	3 13.60%	12 54.50%	6 24.30%	1 4.50%	22 100%
Língua Estrangeira	43 20.40%	136 64.50%	29 13.70%	3 1.40%	211 100%
Matemática	47 23.50%	105 52.50%	43 21.50%	5 2.50%	200 100%
Monodocência	115 31.30%	215 58.40%	25 6.80%	13 3.50%	368 100%
Português	49 22.70%	136 63%	23 10.60%	8 3.70%	216 100%
Total	431 24.60%	1005 57.30%	259 14.80%	58 3.30%	1753 100%

Tabela 78 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 78) constatamos que o valor mais elevado de discordância com a afirmação que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico, situa-se no 1º ciclo (89.7%).

	Departamento* Item 21				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	3 0.60%	48 9.90%	262 53.80%	174 35.70%	487 100%
C.E.N.T.	22 5.20%	84 19.80%	248 58.40%	71 16.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	5 1.90%	48 18.10%	144 54.30%	68 26.70%	265 100%
Expressões	3 1.20%	39 15.50%	144 57.40%	65 25.90%	251 100%
Línguas	14 4.30%	60 18.50%	180 55.40%	71 21.80%	325 100%
Total	47 2.70%	279 15.90%	978 55.80%	449 25.60%	1753 100%

Tabela 79 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 79), constatamos que 76.6% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No 3º ciclo e secundário verificamos o mais elevado nível de discordância (39.6%).

	Departamento* Item 22				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	143 29.40%	292 60%	37 7.60%	15 3.10%	487 100%
C.E.N.T.	77 18.10%	237 55.80%	99 23.30%	12 2.80%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	72 27.20%	146 55.10%	38 14.30%	9 3.40%	265 100%
Expressões	68 27.10%	130 51.80%	40 15.90%	13 5.20%	251 100%
Línguas	71 21.80%	200 61.50%	45 13.80%	9 2.80%	325 100%
Total	431 24.60%	1005 57.30%	259 14.80%	58 3.40%	1753 100%

Tabela 80 – Introdução de Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 80), constatamos que 76.6% dos professores do 1º ciclo estão

numa posição de concordância com a afirmação de que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No 3º ciclo e secundário verificamos o mais elevado nível de discordância (39.6%).

Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir

Neste bloco temático foram colocadas as questões 28 a 36 abaixo apresentadas (Quadro 20) com percentagens e frequências, que nos permitem perceber as concepções dos docentes acerca do modo como a introdução dos conteúdos de índole regional deve ser feita, bem como das necessidades de formação que essa alteração acarreta.

Questões	DC	D	C	CC
28. Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	19,6% 344	55% 965	21,7% 381	3,6% 63
29. Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	2,9% 50	16,9% 297	58,1% 1018	22,1% 388
30. Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	7,5% 131	36,3% 637	45,8% 802	10,4% 183
31. Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	7,5% 131	38,8% 680	48,3% 847	5,4% 95
32. Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.	1,5% 26	14,7% 257	53,5% 937	30,4% 533
33. Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	3% 53	14,4% 253	61,4% 1077	21,1% 370
34. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.	3,1% 55	24,9% 436	55,8% 979	16,1% 283
35. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.	1,6% 28	11,9% 208	63,4% 1111	23,2% 406
36. A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	3,5% 62	22,1% 387	53,4% 936	21% 368

Quadro 20 – Valores das respostas ao questionário

Optámos por agrupar dentro deste bloco temático as questões em três subgrupos.

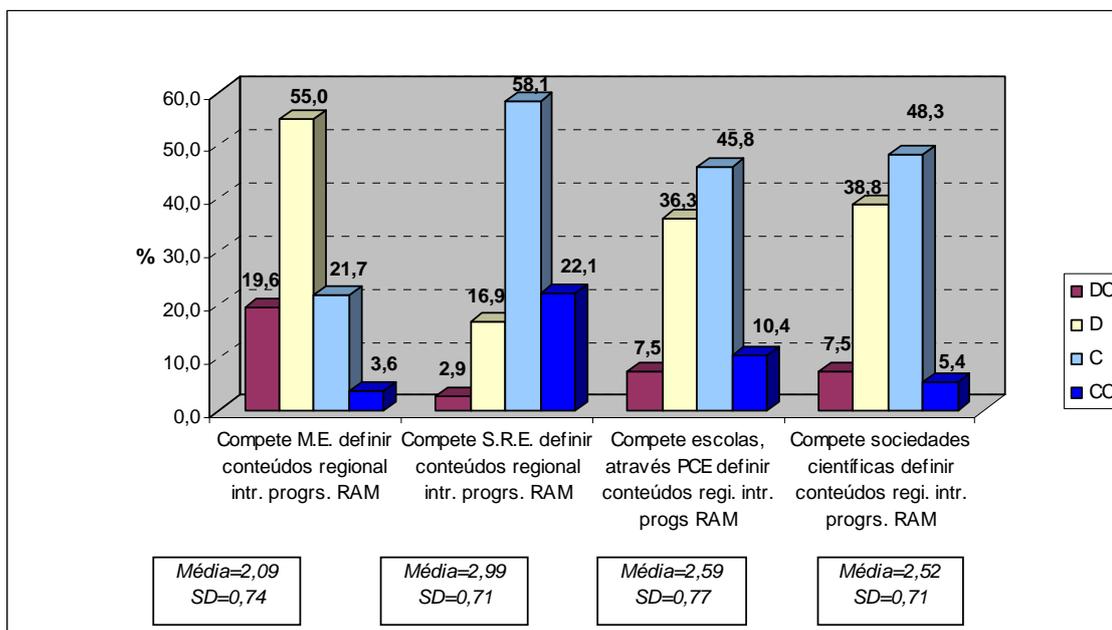


Gráfico 20 – Conceções sobre os Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir

O Gráfico 20 reflecte as concepções dos professores quando questionados sobre qual a entidade (Ministério da Educação, Secretaria Regional de Educação, escolas, sociedades científicas) a quem compete definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas do ensino básico na RAM.

Sobre os dados fornecidos pela 28ª questão, a maioria dos respondentes (55%) discorda que compita ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, 21.7% concorda, 19.6% discorda completamente e 3.6% concorda completamente. O valor da média revela uma posição de discordância 2.09 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.74.

No que diz respeito à 29ª questão, a maioria dos respondentes (58.1%) concorda que compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, 22.1% concorda completamente 16.9% discorda e 2.9% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.99 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.71.

Na 30ª questão a maioria dos respondentes (45.8%) concorda que compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, 36.3% discorda, 10.4% concorda completamente e 7.5% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.59 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.77.

Na 31ª questão, a maioria dos respondentes (48.3%) concorda que compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, 38.8% discorda, 7.5% discorda completamente e 5.4% concorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.51 e o valor do desvio-padrão indica um moderado/baixo consenso – 0.71.

Relativamente a este subgrupo de quatro questões, a moda situa-se em três delas na opção “concordo” e numa em “discordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
28	Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.		<.001	<.001	ns	0	<.001
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.		ns	ns	ns	ns	.036
30	Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.		.001	.001	.006	0	<.001
31	Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.		.013	ns	ns	.003	Ns

Quadro 21 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 21, onde o *ns* representa valores não significativos, verificamos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 28ª questão (“*Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM*”) com as variáveis tempo de serviço (<.001), nível de ensino (<.001), departamento (0) e situação profissional (<.001), quando cruzámos a 29ª questão (“*Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM*”) com a situação profissional (.036), a 30ª questão (“*Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM*”) com as variáveis tempo de serviço (.001), nível de ensino (.001), disciplina (.006), departamento (0) e situação profissional (<.001), e a 31ª questão (“*Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM*”) com as variáveis tempo de serviço (.013) e departamento (.003).

	Tempo de Serviço* Item 28				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	55 14%	207 52,70%	118 30%	13 3,30%	393 100%
5 a 10	103 19,60%	280 53,30%	120 22,90%	22 4,20%	525 100%
11 a 16	75 24,60%	159 52,10%	62 20,30%	9 3%	305 100%
17 a 22	48 18,80%	152 59,60%	45 17,60%	10 3,90%	255 100%
23 a 28	39 24,50%	95 59,70%	22 13,80%	3 1,90%	159 100%
29 a 34	18 17,80%	66 65,30%	11 10,90%	6 5,90%	101 100%
Mais de 34	6 40%	6 40%	3 20%	0 0%	15 100%
Total	344 19,60%	965 55%	381 21,70%	63 3,60%	1753 100%

Tabela 81 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 81) constatamos que os valores mais elevados de

concordância com a afirmação de que compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, situam-se nos respondentes com menos de 5 anos (33.3%). Nos respondentes com 23-28 anos de tempo de serviço encontramos os mais elevados níveis de discordância (84.2%).

	Tempo de Serviço* Item 30				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	23 5.90%	128 32.60%	196 49.90%	46 11.70%	393 100%
5 a 10	40 7.60%	171 32.60%	165 50.50%	49 9.30%	525 100%
11 a 16	17 5.60%	105 34.40%	142 46.60%	41 13.40%	305 100%
17 a 22	26 10.20%	108 42.40%	94 36.90%	27 10.60%	255 100%
23 a 28	15 9.40%	71 44.70%	61 38.50%	12 7.50%	159 100%
29 a 34	9 8.90%	46 45.50%	41 40.60%	5 5%	101 100%
Mais de 34	1 6.70%	8 53.30%	3 20%	3 20%	15 100%
Total	131 7.50%	637 36.30%	802 45.80%	183 10.40%	1753 100%

Tabela 82 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 82) constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação de que compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM situam-se nos respondentes com menos de 5 anos de tempo de serviço (61.4%). Os valores mais elevados de discordância estão nos respondentes com mais de 34 anos (60%) e nas outras duas categorias de maior tempo de serviço.

	Tempo de Serviço* Item 31				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	27 6.90%	128 32.60%	215 54.70%	23 5.90%	393 100%
5 a 10	50 9.50%	195 37.10%	250 47.60%	30 5.70%	525 100%
11 a 16	15 4.90%	119 39%	154 50.50%	17 5.60%	305 100%
17 a 22	18 7.10%	122 47.80%	106 41.60%	9 3.50%	255 100%
23 a 28	12 7.50%	67 42.10%	73 45.90%	7 4.40%	159 100%
29 a 34	6 5.90%	45 44.60%	41 40.60%	9 8.90%	101 100%
Mais de 34	3 20%	4 26.70%	8 53.30%	0 0%	15 100%
Total	131 7.50%	680 38.80%	847 48.30%	95 5.40%	1753 100%

Tabela 83 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 83) constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação de que compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, situam-se nos respondentes com menos de 5 anos, enquanto que os valores mais elevados de discordância encontram-se nas quatro categorias de maior tempo de serviço (entre 54.9% e 46.7%).

	Nível Ensino* Item 28				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	74 15.20%	254 52.20%	141 29%	18 3.70%	487 100%
2º ciclo	100 20.80%	281 58.40%	90 18.70%	10 2.10%	481 100%
3º ciclo + secund.	170 21.70%	430 54.80%	150 19.10%	35 4.50%	785 100%
Total	344 19.60%	965 55%	381 21.70%	63 3.60%	1753 100%

Tabela 84 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 84), constatamos que 79.2% dos professores do 2º ciclo estão numa posição de discordância com a afirmação de que compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM. No 3º ciclo verificamos o maior valor de concordância (32.7%).

	Nível Ensino* Item 30				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	30 6.20%	149 30.60%	260 53.40%	48 9.90%	487 100%
2º ciclo	34 7.10%	175 36.40%	210 43.70%	62 12.90%	481 100%
3º ciclo + secund.	67 8.50%	313 39.90%	332 42.30%	73 9.30%	785 100%
Total	131 7.50%	637 36.30%	802 45.80%	183 10.40%	1753 100%

Tabela 85 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 85), constatamos que 63.3% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM. No 3º ciclo verificamos o maior valor de discordância (30.6%).

	Disciplina* Item 30				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	11 10.30%	49 45.80%	39 36.40%	8 7.50%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	8 53.30%	6 40%	1 6.70%	15 100%
Educação Física	10 6.20%	57 35.20%	70 43.20%	25 15.40%	162 100%
EMRC	3 15%	7 35%	8 40%	2 10%	20 100%
Educação Musical	3 4.20%	12 16.90%	45 63.40%	11 15.50%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	10 8.40%	49 41.20%	50 42%	10 8.40%	119 100%
Filosofia	2 6.30%	15 46.90%	11 34.40%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	5 6.80%	37 50%	28 37.80%	4 5.40%	74 100%
Geografia	5 9.60%	14 26.90%	25 48.10%	8 15.40%	52 100%
História	4 4.80%	25 29.80%	43 51.20%	12 14.30%	84 100%
Informática	2 9.10%	9 40.90%	7 31.80%	4 18.20%	22 100%
Língua Estrangeira	12 5.70%	74 35,10%	103 48.80%	22 10.40%	211 100%
Matemática	20 10%	85 42.50%	75 37.50%	20 10%	200 100%
Monodocência	25 6.80%	113 30.70%	196 53.30%	34 9.20%	368 100%
Português	19 8.80%	83 38.40%	96 44.40%	18 8.30%	216 100%
Total	131 7.50%	637 36.30%	802 45.80%	183 10.40%	1753 100%

Tabela 86 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 86) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, situa-se na disciplina de Educação Musical (78.9%). O mais elevado nível de discordância situa-se na disciplina de Física e Química (56.8%).

	Departamento* Item 28				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	74 15.20%	254 52.20%	141 29%	18 3.70%	487 100%
C.E.N.T.	79 18.60%	239 56.20%	87 20.50%	20 4.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	58 21.90%	152 57.40%	44 16.60%	11 4.20%	265 100%
Expressões	57 22.70%	132 52.60%	59 23.50%	3 1.20%	251 100%
Línguas	76 23.40%	188 57.80%	50 15.40%	11 3.40%	325 100%
Total	344 19.60%	965 55%	381 21.70%	63 3.60%	1753 100%

Tabela 87 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 87), constatamos que 81.2% dos professores do departamento de Línguas estão numa posição de discordância com a afirmação de que compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, sendo neste departamento onde se encontra a mais elevada discordância. No 1º ciclo verificamos o mais elevado nível de concordância (32.7%).

	Departamento* Item 30				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	30 6.20%	149 30.60%	260 53.40%	48 9.90%	487 100%
C.E.N.T.	40 9.40%	191 44.90%	157 36.90%	37 8.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	17 6.40%	96 36.20%	120 45.30%	32 12.10%	265 100%
Expressões	17 6.80%	83 33.10%	117 46.60%	34 13.50%	251 100%
Línguas	27 8.30%	118 36.30%	148 45.50%	32 9.80%	325 100%
Total	131 7.50%	637 36.30%	802 45.80%	183 10.40%	1753 100%

Tabela 88 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 88), constatamos que 63.3% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias verificamos o mais elevado nível de discordância (54.3%).

	Departamento* Item 31				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	36 7.40%	186 38.20%	246 50.50%	19 3.90%	487 100%
C.E.N.T.	28 6.60%	153 36%	224 52.70%	20 4.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	19 7.20%	104 39.20%	116 43.80%	26 9.80%	265 100%
Expressões	17 6.80%	88 35.10%	129 51.40%	17 6.80%	251 100%
Línguas	31 9.50%	149 45.80%	132 40.60%	13 4%	325 100%
Total	131 7.50%	680 38.80%	847 48.30%	95 5.40%	1753 100%

Tabela 89 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 89), constatamos que 58.2% dos professores do departamento de Expressões estão numa posição de concordância com a afirmação de que compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, sendo neste departamento onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Línguas verificamos o mais elevado nível de discordância (55.3%).

	Situação Profissional* Item 28				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	56 14.20%	209 52.90%	117 29.60%	13 3.30%	395 100%
Estagiário	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%
QE	176 20.30%	509 58.60%	150 17.30%	33 3.80%	868 100%
QZP	112 23%	243 50%	114 23.50%	17 3.50%	486 100%
Total	344 19.60%	965 55%	381 21.70%	63 3.60%	1753 100%

Tabela 90 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 90) constatamos que os Estagiários apresentam o valor mais elevado de discordância com o facto de competir ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM (100%). Os valores mais elevados de concordância (32.9%) estão nos Contratados.

	Situação Profissional* Item 29				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	5 1.30%	63 15.90%	245 62%	82 20.80%	395 100%
Estagiário	0 0%	3 75%	1 25%	0 0%	4 100%
QE	32 3.70%	145 16.70%	499 57.50%	192 22.10%	868 100%
QZP	13 2.70%	86 17.70%	273 56.20%	114 23.50%	486 100%
Total	50 2.90%	297 16.90%	1018 58.10%	388 22.10%	1753 100%

Tabela 91 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 91), constatamos que todos os grupos têm elevada concordância na competência da Secretaria Regional de Educação em definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM (de 79.6% a 82.8%), à excepção dos respondentes em situação de Estágio.

	Situação Profissional* Item 30				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	14 3.50%	124 31.40%	211 53.40%	46 11.60%	395 100%
Estagiário	0 0%	2 50%	2 50%	0 0%	4 100%
QE	79 9.10%	351 40.40%	351 40.40%	87 10%	868 100%
QZP	38 7.80%	160 32.90%	238 49%	50 10.30%	486 100%
Total	131 7.50%	637 36.30%	802 45.80%	183 10.40%	1753 100%

Tabela 92 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 92), constatamos que os respondentes em situação de Contrato apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto de competir às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM (65%). Os valores mais elevados de discordância (49.5%) estão nos respondentes em situação de Quadro de Escola.

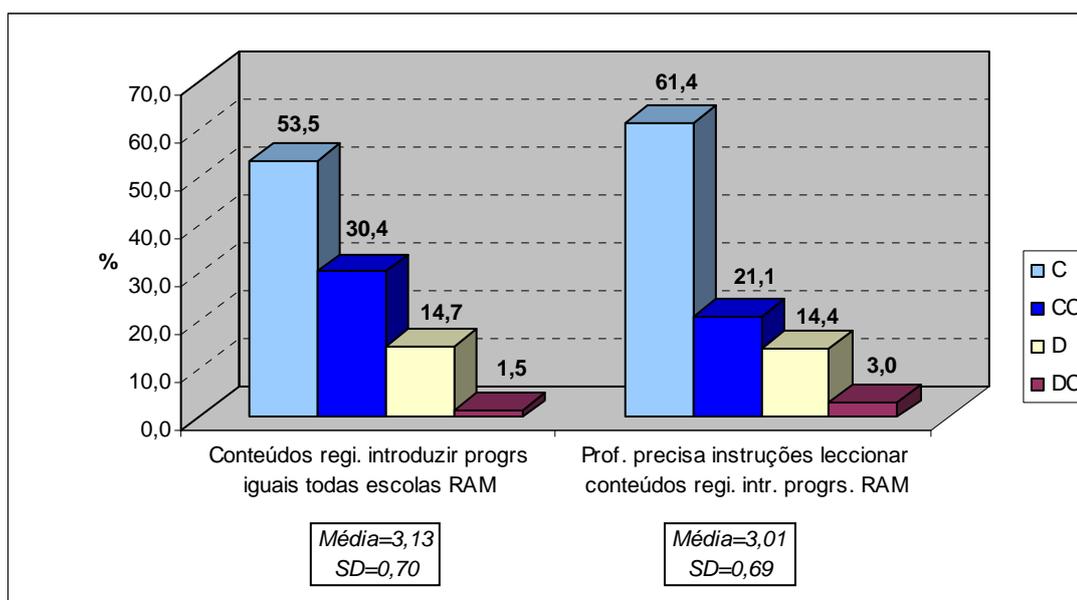


Gráfico 21 – Conceções sobre os Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir

O Gráfico 21 reflecte as concepções dos professores no que diz respeito aos critérios de introdução dos conteúdos de índole regional nos programas de ensino da RAM, nomeadamente se deverão ser conteúdos iguais para todas as escolas e reflecte também as concepções dos professores quando questionados sobre as necessidades de formação que a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino lhes poderá trazer.

Assim, nos dados fornecidos pela 32ª questão, a maioria dos respondentes (53.5%), concorda que os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM, 30.4% concorda completamente, 14.7% discorda, 1.5% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância – 3.12 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.70.

Na 33ª questão a maioria dos respondentes (61.4%) concorda que enquanto professor precisa de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, 21.1% concorda completamente, 14.4% discorda e 3% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância – 3 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.69.

Relativamente a este subgrupo de duas questões, a moda situa-se na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profis.
32	Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.		ns	ns	.009	.034	ns
33	Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.		.004	.040	ns	ns	.002

Quadro22 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 22, onde o *ns* representa valores não significativos, verificámos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a variável disciplina com a 32ª questão (“*Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM*”) (.009) e a variável departamento (.034) com esta mesma questão e quando cruzámos a 33ª questão (“*Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM*”) com a variável tempo de serviço (.004), com o nível de ensino (.040) e com a situação profissional (.002).

	Tempo de Serviço* Item 33				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	9 2.30%	54 13.70%	227 57.80%	103 26.20%	393 100%
5 a 10	18 3.40%	64 12.20%	324 61.70%	119 22.70%	525 100%
11 a 16	9 3%	41 13.40%	191 62.60%	64 21%	305 100%
17 a 22	4 1.60%	39 15.30%	169 66.30%	43 16.90%	255 100%
23 a 28	10 6.30%	27 17%	102 64.20%	20 12.60%	159 100%
29 a 34	3 3%	26 25.70%	54 53.50%	18 17.80%	101 100%
Mais de 34	0 0%	2 13.30%	10 66.70%	3 20%	15 100%
Total	53 3%	253 14.40%	1077 61.40%	370 21.10%	1753 100%

Tabela 93 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 93), há elevado nível de concordância em todos os grupos com a afirmação que os professores precisam de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino da RAM (83.2% a 86.7%), à excepção do grupo 29-34 anos (71.3%).

	Nível Ensino* Item 33				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	21 4.30%	87 17.90%	287 58.90%	92 18.90%	487 100%
2º ciclo	11 2.30%	69 14.30%	291 60.50%	110 22.90%	481 100%
3º ciclo + secund.	21 2.70%	97 12.40%	499 63.60%	168 21.40%	785 100%
Total	53 3%	253 14.40%	1077 61.40%	370 21.10%	1753 100%

Tabela 94 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 94), constatamos o mais elevado nível de concordância com a afirmação de que os professores, precisam de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM nos respondentes do 3º ciclo e secundário (85%). O valor mais alto de discordância situa-se nos respondentes do 1º ciclo.

	Disciplina* Item 32				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	1 0.90%	13 12.10%	55 51.40%	38 35.50%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	1 6.70%	2 13.30%	8 53.30%	4 26.70%	15 100%
Educação Física	1 0.60%	34 21%	82 50.60%	45 27.80%	162 100%
EMRC	0 0%	0 0%	10 50%	10 50%	20 100%
Educação Musical	4 5.60%	19 26.80%	29 40.80%	19 26.80%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	1 0.80%	19 16%	56 47.10%	43 36.10%	119 100%
Filosofia	2 6.30%	8 25%	16 50%	6 18.80%	32 100%
Física e Química	2 2.70%	13 17.60%	44 59.50%	15 20.30%	74 100%
Geografia	0 0%	10 19.20%	24 46.20%	18 34.60%	52 100%
História	1 1.20%	11 13.10%	46 54.80%	26 31%	84 100%
Informática	0 0%	3 13.60%	9 40.90%	10 45.50%	22 100%
Língua Estrangeira	2 0.90%	26 12.30%	115 54.50%	68 32.20%	211 100%
Matemática	1 0.50%	23 11.50%	107 53.50%	69 34.50%	200 100%
Monodocência	7 1.90%	53 14.40%	205 55.70%	103 28%	368 100%
Português	3 1.40%	23 10.60%	131 60.60%	59 27.30%	216 100%
Total	26 1.50%	257 14.70%	937 53.50%	533 30.40%	1753 100%

Tabela 95 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 95) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação de que os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (100%).

	Departamento* Item 32				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	11 2.30%	66 13.60%	273 56.10%	137 28.10%	487 100%
C.E.N.T.	4 0.90%	56 13.20%	226 53.20%	139 32.70%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	4 1.50%	37 14%	142 53.60%	82 30.90%	265 100%
Expressões	3 1.20%	57 22.70%	113 45%	78 31.10%	251 100%
Línguas	4 1.20%	41 12.60%	183 56.30%	97 29.80%	325 100%
Total	26 1.50%	257 14.70%	937 53.50%	533 30.40%	1753 100%

Tabela 96 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 96), constatamos que 86.1% dos professores do departamento de Línguas estão numa posição de concordância com a afirmação de que os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM, sendo neste departamento onde se encontra a mais elevada concordância. No departamento de Expressões verificamos o mais elevado nível de discordância (23.9%).

	Situação Profissional* Item 33				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	6	48	245	96	395
	1.50%	12.20%	62%	24.30%	100%
Estagiário	0	2	2	0	4
	0%	50%	50%	0%	100%
QE	29	140	549	150	868
	3.30%	16.10%	63.20%	17.30%	100%
QZP	18	63	281	124	486
	3.70%	13%	57.80%	25.50%	100%
Total	53	253	1077	370	1753
	3%	14.40%	61.40%	21.10%	100%

Tabela 97 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 97) constatamos que os respondentes em situação de

Contrato apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto de os professores, precisarem de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM (86.3%). Os valores mais elevados de discordância (50%) estão nos respondentes em situação de Estágio.

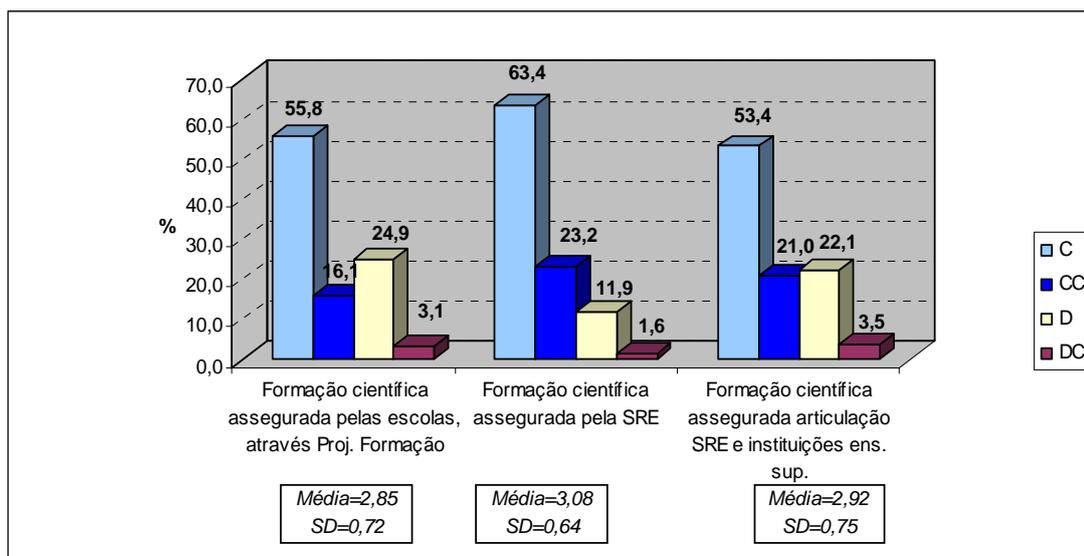


Gráfico 22 – Conceções sobre os Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir

O Gráfico 22 reflecte as concepções dos professores quando questionados sobre qual a entidade (escolas, Secretaria Regional de Educação ou Secretaria Regional de Educação em articulação com instituições de ensino superior) que deverá assegurar a formação científica dos professores.

Assim, relativamente aos dados fornecidos pela 34ª questão, a maioria dos respondentes (55.8%) concorda que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação, 24.9% discorda, 16.1% concorda completamente e 3.1% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.85 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.72.

Na 35ª questão, a maioria dos respondentes (63.4%) concorda que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação, 23.2% concorda completamente, 11.9% discorda e 1.6% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 3.08 e o valor do desvio-padrão indica moderado/alto consenso – 0.64.

Na 36ª questão a maioria dos respondentes (53.4%) concorda que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através da articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior, 22.1% discorda, 21% concorda completamente e 3.5% discorda completamente. O valor da média revela uma posição de concordância 2.91 e o valor do desvio-padrão indica moderado/baixo consenso – 0.75.

Relativamente a este subgrupo de três questões, a moda situa-se em todas na opção “concordo”.

	Questões	Coeficiente de Contingência - Valor de P	Variáveis				
			Tempo Serviço	Nível Ensino	Discip.	Depart.	Situação Profís.
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.		.001	<.001	ns	0	<.001
35	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.		ns	ns	.017	ns	.005
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.		ns	.043	.002	.008	.015

Quadro 23 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. variáveis de caracterização

Através da análise dos valores-p, apresentados no Quadro 23, onde o *ns* representa valores não significativos, verificámos que existem resultados com significância estatística quando cruzámos a 34ª questão (“A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas do ensino básico deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação”) com as variáveis tempo de serviço (.001), nível de ensino (<.001), departamento (0) e situação profissional (<.001), a 35ª questão (“A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação”) com as variáveis disciplina (.017) e situação profissional (.005), a 36ª questão (“A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior”) com as variáveis nível de ensino (.043), disciplina (.002), departamento (.008), e situação profissional (.015).

	Tempo de Serviço* Item 34				Total
	DC	D	C	CC	
Menos de 5	10 2.50%	82 20.90%	245 62.30%	56 14.20%	393 100%
5 a 10	15 2.90%	132 25.10%	272 51.80%	106 20.20%	525 100%
11 a 16	8 2.60%	62 20.30%	177 58%	58 19%	305 100%
17 a 22	6 2.40%	82 32.20%	135 52.90%	32 12.50%	255 100%
23 a 28	10 6.30%	48 30.20%	86 54.10%	15 9.40%	159 100%
29 a 34	6 5.90%	26 25.70%	57 56.40%	12 11.90%	101 100%
Mais de 34	0 0%	4 26.70%	7 46.70%	4 26.70%	15 100%
Total	55 3.10%	436 24.90%	979 55.80%	283 16.10%	1753 100%

Tabela 98 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Tempo de Serviço

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável tempo de serviço (Tabela 98) constatamos que o valor mais elevado de concordância

com a afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação, situa-se no intervalo dos 11-16 anos de tempo de serviço (77%). O mais elevado nível de discordância situa-se nos 23-28 anos (36.5%).

	Nível Ensino* Item 34				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	18 3.70%	157 32.20%	263 54%	49 10.10%	487 100%
2º ciclo	12 2.50%	112 23.30%	275 57.20%	82 17%	481 100%
3º ciclo + secund.	25 3.20%	167 21.30%	441 56.20%	152 19.40%	785 100%
Total	55 3.10%	436 24.90%	979 55.80%	283 16.10%	1753 100%

Tabela 99 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 99) constatamos que os valores mais elevados de concordância com a afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação, situa-se no 3º ciclo e secundário. O maior valor de discordância situa-se no 1º ciclo (35.9%).

	Nível Ensino* Item 36				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	11 2.30%	92 18.90%	270 55.40%	114 23.40%	487 100%
2º ciclo	22 4.60%	125 26%	240 49.90%	94 19.50%	481 100%
3º ciclo + secund.	29 3.70%	170 21.70%	426 54.30%	160 20.40%	785 100%
Total	62 3.50%	387 22.10%	936 53.40%	368 21%	1753 100%

Tabela 100 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Nível de Ensino

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável nível de ensino (Tabela 100), constatamos que 78.8% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior. No 2º ciclo verificamos o maior valor de discordância (30.6%).

	Disciplina* Item 35				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	4 3.70%	17 15.90%	56 52.30%	30 28%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	0 0%	2 13.30%	8 53.30%	5 33.30%	15 100%
Educação Física	2 1.20%	26 16%	106 65.40%	28 17.30%	162 100%
EMRC	0 0%	1 5%	12 60%	7 35%	20 100%
Educação Musical	1 1.40%	10 14.10%	45 63.40%	15 21.10%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	2 1.70%	18 15.10%	75 63%	24 20.20%	119 100%
Filosofia	3 9.40%	4 12.50%	21 65.60%	4 12.50%	32 100%
Física e Química	2 2.70%	5 6.80%	57 77%	10 13.50%	74 100%
Geografia	0 0%	6 11.50%	32 61.50%	14 26.90%	52 100%
História	1 1.20%	8 9.50%	54 64.30%	21 25%	84 100%
Informática	0 0%	5 22.70%	12 54.50%	5 22.70%	22 100%
Língua Estrangeira	3 1.40%	25 11.80%	119 56.40%	64 30.30%	211 100%
Matemática	2 1%	30 15%	133 66.50%	35 17.50%	200 100%
Monodocência	4 1.10%	27 7.30%	244 66.30%	93 25.30%	368 100%
Português	4 1.90%	24 11.10%	137 63.40%	51 23.60%	216 100%
Total	28 1.60%	208 11.90%	1111 63.40%	406 23.20%	1753 100%

Tabela 101 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 101) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a afirmação que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação, situa-se na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (95%).

	Disciplina* Item 36				Total
	DC	D	C	CC	
Biologia e Geologia	4 3.70%	22 20.60%	53 49.50%	28 26.20%	107 100%
Direito/Economia/Sociologia	2 13.30%	3 20%	7 46.70%	3 20%	15 100%
Educação Física	6 3.70%	42 25.90%	72 44.40%	42 25.90%	162 100%
EMRC	0 0%	8 40%	5 25%	7 35%	20 100%
Educação Musical	4 5.60%	16 22.50%	37 52.10%	14 19.70%	71 100%
Educ. Tecno. + Artes Visuais	4 3.40%	36 30.30%	61 51.30%	18 15.10%	119 100%
Filosofia	4 12.50%	4 12.50%	18 56.30%	6 18.80%	32 100%
Física e Química	0 0%	14 18.90%	44 59.50%	16 21.60%	74 100%
Geografia	2 3.80%	3 5.80%	35 67.30%	12 23.10%	52 100%
História	1 1.20%	20 23.80%	40 47.60%	23 27.40%	84 100%
Informática	0 0%	4 18.20%	11 50%	7 31.80%	22 100%
Língua Estrangeira	11 5.20%	53 25.10%	110 52.10%	37 17.50%	211 100%
Matemática	5 2.50%	47 23.50%	123 61.50%	25 12.50%	200 100%
Monodocência	9 2.40%	68 18.50%	203 55.20%	88 23.90%	368 100%
Português	10 4.60%	47 21.80%	117 54.20%	42 19.40%	216 100%
Total	62 3.50%	387 22.10%	936 53.40%	368 21%	1753 100%

Tabela 102 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Disciplina

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável disciplina (Tabela 102) constatamos que o valor mais elevado de concordância com a

afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior, situa-se na disciplina de Geografia (90.4%).

	Departamento* Item 34				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	18 3.70%	157 32.20%	263 54%	49 10.10%	487 100%
C.E.N.T.	14 3.30%	99 23.30%	227 53.40%	85 20%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	7 2.60%	59 22.30%	156 58.90%	43 16.20%	265 100%
Expressões	6 2.40%	50 19.90%	159 63.30%	36 14.30%	251 100%
Línguas	10 3.10%	71 21.80%	174 53.50%	70 21.50%	325 100%
Total	55 3.10%	436 24.90%	979 55.80%	283 16.10%	1753 100%

Tabela 103 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 103), constatamos que 77.6% dos professores do departamento de Expressões estão numa posição de concordância com a afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação, sendo neste departamento onde se encontra a mais elevada concordância. No 1º ciclo verificamos o mais elevado nível de discordância (35.9%), indiciando menor percepção de competência em conteúdos de âmbito científico.

	Departamento* Item 36				Total
	DC	D	C	CC	
1º ciclo	11 2.30%	92 18.90%	270 55.40%	114 23.40%	487 100%
C.E.N.T.	9 2.10%	94 22.10%	241 56.70%	81 19.10%	425 100%
Cien. Hum. Soc.	12 4.50%	48 18.10%	144 54.30%	61 23%	265 100%
Expressões	12 4.80%	70 27.90%	120 47.80%	49 19.50%	251 100%
Línguas	18 5.50%	83 25.50%	161 49.50%	63 19.40%	325 100%
Total	62 3.50%	387 22.10%	936 53.40%	368 21%	1753 100%

Tabela 104 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Departamento

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável departamento (Tabela 104), constatamos que 78.8% dos professores do 1º ciclo estão numa posição de concordância com a afirmação de que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino da RAM deverá ser assegurada através da articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior, sendo neste ciclo onde se encontra a mais elevada concordância, num resultado conforme à anterior Tabela. No departamento de Línguas verificamos o mais elevado nível de discordância (31%).

	Situação Profissional* Item 34				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	10 2.50%	78 19.70%	254 64.30%	53 13.40%	395 100%
Estagiário	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	4 100%
QE	34 3.90%	252 29%	467 53.80%	115 13.20%	868 100%
QZP	11 2.30%	105 21.60%	255 52.50%	115 23.70%	486 100%
Total	55 3.10%	436 24.90%	979 55.80%	283 16.10%	1753 100%

Tabela 105 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 105) constatamos que os respondentes em situação de Contrato apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto da formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino dever ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação (77.7%). Os valores mais elevados de discordância (32.9%) estão nos respondentes de Quadro de Escola.

	Situação Profissional* Item 35				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	4 1%	42 10.60%	264 66.80%	85 21.50%	395 100%
Estagiário	0 0%	3 75%	1 25%	0 0%	4 100%
QE	18 2.10%	107 12.30%	552 63.60%	191 22%	868 100%
QZP	6 1.20%	56 11.50%	294 60.50%	130 26.70%	486 100%
Total	28 1.60%	208 11.90%	1111 63.40%	406 23.20%	1753 100%

Tabela 106 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 106), constatamos que os respondentes em situação de Contrato apresentam o valor mais elevado de concordância com o facto da formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino da RAM, dever ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação (88.3%). Exceptuando os Estagiários, todas as classes têm baixos valores de discordância.

	Situação Profissional* Item 36				Total
	DC	D	C	CC	
Contratado	11 2.80%	98 24.80%	218 55.20%	68 17.20%	395 100%
Estagiário	0 0%	2 50%	1 25%	1 25%	4 100%
QE	33 3.80%	159 18.30%	481 55.40%	195 22.50%	868 100%
QZP	18 3.70%	128 26.30%	236 48.60%	104 21.40%	486 100%
Total	62 3.50%	387 22.10%	936 53.40%	368 21%	1753 100%

Tabela 107 – Níveis de ensino e de tomada de decisão e conteúdos de índole regional a introduzir vs. Situação Profissional

Na análise da tabela de contingência com valores significativos para a variável situação profissional (Tabela 107) constatamos que todas as classes, à excepção dos Estagiários, apresentam valores altos de concordância com o facto da formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM dever ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior (entre 77.9% e 70%).

1.1.1. Conclusões parciais

A generalidade dos professores considera que o currículo nacional é importante como garante da matriz base de competências comuns a todos os alunos do ensino básico e secundário de todo o território nacional. É importante referir que este é o tema, da totalidade dos temas presentes no questionário, dos mais consensuais e gerador da maior concordância nos respondentes, na ordem dos 98%.

Podemos afirmar que, se os professores concordam com a existência de um currículo comum para o todo nacional, no entanto discordam que nesse currículo não estejam especificados os conteúdos a leccionar, sendo os professores de 3º ciclo e secundário a leccionar a disciplina de Física e Química, os que mais discordam. Ainda que a maioria aceite que esses conteúdos estejam especificados num currículo regional para a RAM, esta concordância é mais elevada no 1º ciclo e menos elevada no 3º ciclo e secundário, nomeadamente nos professores de Física e Química que apresentam 43.2%

de discordância, bem como no departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias com 37.2% dos professores a discordar.

Os professores concordam com um modelo curricular com três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (de escola), sendo esta concordância mais elevada nos professores com menos de 5 anos de tempo de serviço, a leccionar no 1º ciclo os professores que mais discordam desta afirmação têm 29-34 anos de tempo de serviço e leccionam no 3º ciclo e secundário, na disciplina de Física e Química (54%), e no departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias (42.2%). Esta concordância não é tão acentuada como nas situações anteriores.

A grande maioria dos professores concorda consensualmente com a necessidade e exequibilidade da descentralização curricular sustentada por Projectos Curriculares de Escola, sendo os professores com menos de 5 anos de tempo de serviço a leccionar no 1º ciclo os que mais concordam. Concordam também, ainda que com baixo consenso, com a descentralização curricular sustentada por uma autonomia curricular das regiões autónomas, sendo os professores com 23-28 anos de tempo de serviço e a leccionar no 1º ciclo os que mais concordam os mais discordantes estão no departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias (35.3%) e leccionam a disciplina de Biologia e Geologia (35.5%).

Os professores, afirmam consensualmente, afirmam ter participado activamente nas práticas de programação e de coordenação nas suas escolas, sendo que os mais concordantes leccionam no 1º ciclo e também na disciplina de Filosofia, porque todos os professores responderam afirmativamente. Os professores também concordam ter colaborado, de forma activa na construção do PCE, ainda que com baixo consenso, sendo que os mais concordantes estão no 1º ciclo e pertencem ao quadro de escola, os mais discordantes estão na disciplina de Física e Química (51.3%) e representam a maioria dos professores desta disciplina, pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, sendo também o departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias o mais discordante. Consensualmente afirmam-se possuidores das competências de manejo do currículo, para o concretizar no PCE e têm a percepção que os outros professores também possuem essas competências.

Os professores concordam que o Projecto Educativo de Escola é definidor da identidade da escola, deve explicitar as opções educativas e ser original, sendo esta a questão que gera maior concordância em todo o questionário e são os professores do 1º ciclo os que mais concordam. Consideram o PEE e o PCE instrumentos de concretização curricular e de inovação, e os professores do 1º ciclo são os que mais concordam, sendo o PCE mobilizador e tendo contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores ainda que esta seja a opinião da maioria dos respondentes, os que mais assim pensam têm menos de 5 anos de tempo de serviço, estão no 1º ciclo e em situação de Contrato.

Os professores concordam que o aluno no final de cada nível ou ciclo de escolaridade deve dominar um conjunto de competências básicas previamente definidas pelo ME e os professores do 3º ciclo e secundário são os mais concordantes. Concordam, de modo pouco consensual, que têm a obrigação de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leccionam e são os respondentes com mais de 34 anos de tempo de serviço, a leccionar no 3º ciclo e secundário, no departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias e pertencendo ao Quadro de Escola, quem mais concorda. Os que mais discordam (66.3%) estão nos 11-16 anos de tempo de serviço, no 2º ciclo (46.7%), no departamento de Línguas e em situação de Estágio.

A maioria dos professores discorda que no currículo nacional somente exista espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos, sendo a discordância mais elevada nos respondentes com 29-34 anos de tempo de serviço e a leccionar o 1º ciclo. Concordantes com a afirmação temos a maioria dos professores com 5-10 anos de tempo de serviço, a leccionar no 3º ciclo e secundário, no departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias. No entanto os respondentes concordam que no currículo nacional não existe espaço de facto, para que as especificidades de cada região se constituam como conteúdo de ensino, sendo esta concordância mais elevada no intervalo dos 11-16 anos de tempo de serviço, no 3º ciclo e secundário e em respondentes em situação de Contrato, os maioritariamente discordantes com esta afirmação têm mais de 34 anos de tempo de serviço.

A maioria dos professores concorda que a RAM tem especificidades históricas, culturais, biológicas e geográficas que devem constituir objecto de estudo e estar explicitados nos programas do ensino a ser ministrado na região, bem como explicitado deve estar o espaço em que esses conteúdos se integram. Estas duas questões são consensuais.

Relativamente aos exames nacionais os professores concordam que estes devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para as componentes regionais dos programas, encontrando-se no 1º ciclo os mais elevados níveis de concordância e no 3º ciclo e secundário a maior discordância, sendo que a maioria dos respondentes de Filosofia discorda da afirmação. Concordam que deve existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas, encontrando-se no 1º ciclo os mais elevados níveis de concordância e no 3º ciclo e secundário a maior discordância nomeadamente nas disciplinas de Filosofia, Física e Química e Geografia, onde a maioria dos respondentes discorda. Concordam que esta diferenciação deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, encontrando-se no 1º ciclo os mais elevados níveis de concordância e no 3º ciclo e secundário a maior discordância, nomeadamente na disciplina de Física e Química, onde a maioria discorda. Estas três questões tiveram respostas que revelam baixo consenso.

Os professores concordam que a introdução de conteúdos nos programas de ensino da RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino, e os professores concordam que, por ordem de preferência compete definir estes conteúdos á SRE (80.2%), às escolas (56.2%) através do seu PCE, às sociedades científicas (53.7%) onde as disciplinas se integram. A maioria dos respondentes recusa competência ao ME.

Os conteúdos de índole regional que vierem a ser introduzidos nos programas deverão ser iguais para todas as escolas da RAM, os professores precisam de instruções para a leccionação destes conteúdos, sendo que são os respondentes de 3º ciclo e secundário, com mais de 34 anos de tempo de serviço e os respondentes em situação de Contrato os que mais concordam com esta afirmação.

A maioria concorda que a formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação (86.6%), pela articulação da SRE com as instituições de ensino superior (74.4%), pelas escolas através do seu projecto de formação (71.9%).

1.2. Dados obtidos através do questionário – Análise de clusters

Através da análise de *clusters*, que abaixo apresentamos procurámos observar o comportamento dos indivíduos e das variáveis estudadas na amostra delimitada, pela constituição de grupos característicos.

1.2.1. Caracterização dos grupos formados pela *cluster analysis*

Uma nota prévia para referir algumas limitações que esta análise enferma, pois a utilização desta técnica da estatística multivariada pressupõe o requisito de algumas condições métricas. Na realidade, estas condições métricas não estão inteiramente satisfeitas em todas as variáveis utilizadas, por duas razões. Em primeiro lugar, pela utilização de escalas, em que se faz corresponder características qualitativas e de opinião a um *continuum* escalar. Assim, utilizamos esta técnica da estatística multivariada com esta limitação metodológica e fazemo-lo no pressuposto de ser uma técnica de exploração de dados, portanto, fora de qualquer inferência ou significância estatística absoluta. Deste modo, é a análise subsequente que confere a validade dos dados, e não o contrário. A segunda razão de limitação reside na característica de normalidade, difícil de atingir em escalas deste tipo, onde normalmente a distribuição dos dados apresenta frequências mais elevadas nos valores polarizados de opinião, que nos valores intermédios da escala. E os valores da escala podem não ter o mesmo significado para todos os indivíduos. De igual modo, queremos salientar as possibilidades de análise exploratória dos dados, pela riqueza interpretativa que transporta.

Efectuámos a *cluster analysis* formando 4 grupos (v. Anexo 11), na medida em que estes 4 grupos nos poderiam ajudar a distinguir grandes linhas força no comportamento dos indivíduos da amostra e das variáveis em estudo. Estes grupos

parecem apresentar algumas características identificadoras próprias e faremos a análise pelas características que mais parecem individualizar cada um dos grupos. Não nos referiremos a todas as variáveis, mas apenas àquelas mais caracterizadoras e diferenciadoras entre os grupos.

Os grupos formados apresentam as frequências abaixo discriminadas na tabela de frequências (Tabela 108).

<i>Clusters</i>	Frequência	%
1	349	19.9
2	763	43.5
3	602	34.3
4	39	2.2
Total	1753	100

Tabela 108 – Frequências dos *clusters*

Grupo 1 – Grupo “anti-autonómico”

O grupo 1 é composto por 349 indivíduos (num total de 1753), representando 19.9% da amostra total, com uma maior componente de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (207 dos 349 docentes), que representam 59.3% dos docentes do Grupo 1 e 26.36% do total de professores a leccionar neste nível de ensino. Este grupo apresenta a taxa mais baixa de professores dos restantes graus de ensino, em particular do 1º ciclo (11.7% dos professores deste nível de ensino), é o segundo grupo com maior número de professores com estabilidade de vínculo profissional (78.2%), sendo o grupo com professores mais velhos, em que 13.5% têm idade acima dos 48 anos e é maioritariamente (32.4%) representado por professores oriundos do departamento das Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias, com as disciplinas de Matemática (15.2%), Física e Química (8.6%) e Informática (2%) a terem aqui maior percentagem de representação.

	Questões	DC	D	C	CC
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	40 11.5%	176 50.4%	129 37%	4 1.1%
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	69 19.8%	163 46.7%	112 32.1%	5 1.4%
2	O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.	80 22.9%	201 57.6%	62 17.8%	6 1.7%
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	47 13.5%	157 45%	122 35%	23 6.6%
15	No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.	29 8.3%	177 50.7%	127 36.4%	16 4.6%
17	No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.	12 3.4%	176 50.4%	145 41.5%	16 4.6%

Quadro 24 – Frequências das respostas do grupo 1 ao questionário

O Quadro 24 reflecte as concepções dos professores do *cluster* 1, sendo que este grupo discorda da autonomia curricular das regiões autónomas (questão 6), não concordando com um modelo curricular com três níveis de decisão (questão 4), que não especifique os conteúdos (questão 2) e não aceita que estes estejam especificados num currículo para a RAM (questão 3) ainda que este item tenha tido moderado baixo consenso na forma de responder. Discordam de que o currículo não tenha espaço para a introdução de novos conteúdos (questão 15), nem espaço para que as especificidades de cada região se constituam como conteúdo de ensino (questão 17).

	Questões	DC	D	C	CC
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	3 0.9%	39 11.2%	277 79.4%	30 8.6%
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	15 4.3%	103 29.5%	206 59%	25 7.2%
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	3 0.9%	79 22.6%	248 71.1%	19 5.4%
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	18 5.2%	145 41.5%	181 51.9%	5 1.4%
32	Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.	1 0.3%	63 18.1%	209 59.9%	76 21.8%
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	32 9.2%	175 50.1%	140 40.1%	2 0.6%
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	61 17.5%	193 55.3%	90 25.8%	5 1.4%
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	54 15.5%	201 57.6%	91 26.1%	3 0.9%
26	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico.	51 14.6%	213 61%	77 22.1%	8 2.3%
27	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino secundário.	86 24.6%	242 69.3%	18 5.2%	3 0.9%
33	Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	4 1.1%	83 23.8%	198 56.7%	64 18.3%
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação	8 2.3%	101 28.9%	212 60.7%	28 8%
35	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.	5 1.4%	59 16.9%	236 67.6%	49 14%
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	8 2.3%	93 26.6%	186 53.3%	62 17.8%

Quadro 25 – Frequências das respostas do grupo 1 ao questionário

De acordo com o Quadro acima (Quadro 25), este grupo possui ideias desfavoráveis e de discordância geral nas questões formuladas respeitantes à avaliação em exame dos conteúdos de ensino de índole regional a introduzir nos currículos escolares do ensino básico e secundário. Se por um lado concordam que a RAM tem especificidades que devem ser objecto de estudo (questão 18), depois de definidos pela

SRE (questão 29) e explicitadas nos programas de ensino da Região (questão 19), em todos os ciclos (questão 21) e iguais para todas as escolas da região (questão 32), no entanto discordam de que os conteúdos a introduzir sejam sujeitos a avaliação nos exames nacionais (questões 20, 24, 25, 26 e 27). Consideram precisar de formação para leccionar esses conteúdos, a qual deverá ser assegurada pela SRE. A articulação entre a SRE e as instituições de ensino superior são opções que também surgem, mas com valores mais baixos (questões 33, 34, 35, 36).

Grupo 2 – Grupo “do grande centro descentralizador”

Compõem este grupo 763 indivíduos (num total de 1753), sendo o maior grupo e representando 43.5% da amostra total. É composto por uma maioria de docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (327 dos 763 docentes), que representam 42.9% dos docentes do Grupo 2 e que relativamente ao nível de ensino representam 41.65% dos professores a leccionar no 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, no entanto o 1º ciclo tem 46.81% dos seus professores aqui colocados. É o grupo que apresenta o maior número de professores (23.5%) sem estabilidade de vínculo profissional. É o grupo com professores mais jovens, em que 30.6% têm idade abaixo dos 31 anos e que consequentemente apresenta menor tempo de serviço ou seja 53.3% abaixo dos 11 anos.

	Questões	DC	D	C	CC
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	41 5.4%	178 23.3%	459 60.2%	85 11.1%
5	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.	13 1.7%	89 11.7%	563 73.8%	98 12.8%
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	44 5.8%	194 25.4%	457 59.9%	68 8.9%
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	19 2.5%	157 20.6%	495 64.9%	92 12.1%
7	Como professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola.	2 0.3%	19 2.5%	485 63.6%	257 33.7%
8	O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.	0 0%	7 0.9%	418 54.8%	338 44.3%
9	Como professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.	1 0.1%	25 3.3%	487 63.8%	250 32.8%
10	Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.	28 3.7%	123 16.1%	466 61.1%	146 19.1%
11	Como professor, tenho a percepção que possuo as competências que me permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola.	1 0.1%	40 5.2%	517 67.8%	205 26.9%
12	O Projecto Curricular da minha escola é mobilizador e tem contribuído para transformar as práticas curriculares dos professores.	10 1.3%	124 16.3%	549 72%	80 10.5%
13	Tenho a percepção que os professores dos Conselhos de Turma de que faço parte, possuem as competências para integrarem e utilizarem didacticamente as alterações do currículo.	4 0.5%	68 8.9%	569 74.6%	122 16%

Quadro 26 – Frequências das respostas do grupo 2 ao questionário

De acordo com o Quadro acima (Quadro 26), este é o grupo que na generalidade parece valorizar as ideias sobre descentralização curricular (questões 3, 5), autonomia curricular para as Regiões Autónomas (questões 4, 6). Parece acreditar no papel mobilizador dos projectos de escola e do seu desempenho nesse processo (questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13).

	Questões	DC	D	C	CC
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	2 0.3%	15 2%	489 64.1%	257 33.7%
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	1 0.1%	31 4.1%	559 73.3%	172 22.5%
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	31 4.1%	142 18.6%	542 71%	48 6.3%
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	11 1.4%	103 13.5%	514 67.4%	135 17.7%
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	100 13.1%	186 24.4%	438 57.4%	39 5.1%
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	90 11.8%	218 28.6%	400 52.4%	55 7.2%
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	9 1.2%	115 15.1%	497 65.1%	142 18.6%
30	Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	50 6.6%	291 38.1%	368 48.2%	54 7.1%
31	Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	55 7.2%	304 39.8%	368 48.2%	36 4.7%
32	Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.	3 0.4%	77 10.1%	442 57.9%	241 31.6%
33	Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	21 2.8%	102 13.4%	493 64.6%	147 19.3%
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.	17 2.2%	196 25.7%	442 57.9%	108 14.2%
35	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.	5 0.7%	71 9.3%	519 68%	168 22%
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	18 2.4%	170 22.3%	442 57.9%	133 17.4%

Quadro 27 – Frequências das respostas do grupo 2 ao questionário

De acordo com o Quadro acima (Quadro 27), este grupo concorda com a existência de especificidades regionais a serem objecto de estudo introduzidas nos programas de ensino em todos os ciclos de ensino e aí sujeitas a avaliação em exame (questões 18, 19, 20, 21, 24, 25) e que a definição de conteúdos seja igual para todas as escolas, feita entre a SRE as escolas e as sociedades científicas (29, 30, 31, 32). Parece reconhecer a necessidade de formação face aos novos conteúdos a introduzir, formação feita pela SRE, pois é a resposta que apresenta valor de mais elevada concordância (questões 33, 34, 35, 36), seguindo-se a opção escola ou SRE com instituições de ensino superior.

Grupo 3 – Grupo “da autonomia/descentralização”

O grupo 3 é composto por 602 indivíduos (num total de 1753), que representam 34.3% da amostra total, constituindo-se assim como o segundo maior grupo. É o grupo que apresenta maior número de professores no desempenho de cargos de gestão (16.4%) não se diferenciando nos restantes dados biográficos de caracterização.

	Questões	DC	D	C	CC
1	O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.	1 0.2%	11 1.8%	283 47%	307 51%
8	O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.	0 0%	3 0.5%	176 29.2%	423 70.3%
14	O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.	6 1%	38 6.3%	270 44.9%	288 47.8%
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	1 0.2%	1 0.2%	183 30.4%	417 69.3%
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	0 0%	5 0.8%	257 42.7%	340 56.5%
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	5 0.8%	16 2.7%	273 45.3%	308 51.2%

Quadro 28 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário

No tocante às questões de opinião (Quadro 28), em termos gerais, este grupo caracteriza-se por ter respostas (25) de concordância elevada, sendo que em particular nas perguntas 1, 8, 14, 18, 19, 21, esta concordância é total, característica que não encontramos nos restantes grupos e que mais o diferencia do grupo dois.

	Questões	DC	D	C	CC
1	O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.	1 0.2%	11 1.8%	283 47%	307 51%
14	O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.	6 1%	38 6.3%	270 44.9%	288 47.8%
8	O Projecto Educativo de Escola deve explicitar as opções educativas, ser original e definidor da identidade da minha escola.	0 0%	3 0.5%	176 29.2%	423 70.3%
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	1 0.2%	1 0.2%	183 30.4%	417 69.3%
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	0 0%	5 0.8%	257 42.7%	340 56.5%
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	5 0.8%	16 2.7%	273 45.3%	308 51.2%

Quadro 29 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário

De acordo com o Quadro 29, é o grupo de docentes que valoriza absolutamente o papel do Currículo, como matriz base de conhecimentos e competências (questão 1), as competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação (questão 14) e o papel do Projecto Educativo de Escola como identificador da mesma (questão 8). Concorda completamente que as especificidades regionais existem e devem estar explicitadas nos programas de todos os ciclos de ensino (questões 18, 19, 21).

	Questões	DC	D	C	CC
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	11 1.8%	57 9.5%	345 57.3%	189 31.4%
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	16 2.7%	49 8.1%	336 55.8%	201 33.4%
5	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.	4 0.7%	35 5.8%	366 60.8%	197 32.7%
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	1 0.2%	44 7.3%	352 58.5%	205 34.1%
9	Como professor, considero que o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de concretização curricular e de inovação.	3 0.5%	11 1.8%	298 49.5%	290 48.2%
7	Como professor, participo activamente nas práticas de programação e coordenação disciplinar e interdisciplinar da minha escola.	2 0.3%	17 2.8%	309 51.3%	274 45.5%
10	Como professor, colaborei activamente na construção do Projecto Curricular de Escola.	27 4.5%	85 14.1%	353 58.6%	137 22.8%
11	Como professor, tenho a percepção que possuo as competências que me permitem manejar o currículo para o concretizar no projecto curricular de escola.	3 0.5%	33 5.5%	380 63.1%	186 30.9%
15	No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.	47 7.8%	177 29.4%	252 41.9%	126 20.9%
17	No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.	21 3.5%	102 16.9%	321 53.3%	158 26.2%
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	5 0.8%	33 5.5%	308 51.2%	256 42.5%
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	11 1.8%	63 10.5%	348 57.8%	180 29.9%
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	12 2%	57 9.5%	331 55%	202 33.6%

Quadro 30 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário

Este grupo apresenta (Quadro 30) valores mais altos de concordância relativamente à necessidade de descentralização curricular sustentada por uma autonomia curricular da Região Autónoma (questões 3, 4, 5, 6), ao papel dos projectos e ao seu papel enquanto participante activo nos mesmos (questões 9, 7, 10, 11), à não existência de espaço no currículo para a introdução de outros conteúdos (questões 15, 17), à necessidade das componentes regionais serem avaliadas nos exames nacionais, variando estes em função dos conteúdos introduzidos e acontecendo em todos os ciclos de ensino (questões 20, 24, 25).

	Questões	DC	D	C	CC
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	8 1.3%	67 11.1%	308 51.2%	219 36.4%
30	Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	26 4.3%	156 25.9%	298 49.5%	122 20.3%
31	Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	35 5.8%	199 33.1%	319 53%	49 8.1%
33	Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	16 2.7%	63 10.5%	374 62.1%	149 24.8%
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.	18 3%	128 21.3%	316 52.5%	140 23.3%
35	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.	4 0.7%	71 11.8%	347 57.6%	180 29.9%
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	16 2.7%	116 19.3%	303 50.3%	167 27.7%

Quadro 31 – Frequências das respostas do grupo 3 ao questionário

São de opinião (Quadro 31), apresentando os valores mais altos de concordância, que compete à SRE definir os conteúdos a introduzir, é a resposta comparativamente com a opção escola ou ME, com valor de mais elevada concordância (questões 29, 30, 31), são os que mais reconhecem precisar de formação a ser dada preferencialmente

pela SRE, pois é a resposta comparativamente com a opção escola ou SRE com instituições de ensino superior, aquela que apresenta valor de mais elevada concordância (questões 33, 34, 35, 36).

Grupo 4 – Grupo “do paradoxo”

O grupo 4 é composto por 39 indivíduos (num total de 1753), representando 2.2% da amostra total o que constitui em si um valor residual, em que a grande maioria dos professores (89.7%), têm estabilidade de vínculo profissional e a menor frequência de professores Contratados, por comparação com os restantes grupos.

	Questões	DC	D	C	CC
2	O currículo nacional deve, apenas, fixar as metas gerais e os temas de estudo, sem especificar os conteúdos.	18 46.2%	15 38.5%	4 10.3%	2 5.1%
3	Os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional devem estar especificados num currículo regional para a RAM.	13 33.3%	16 41%	5 12.8%	5 12.8%
4	O modelo curricular em Portugal deve comportar três níveis de decisão: nacional, regional autónomo e local (específico de cada escola), com programas correspondentes a esses três níveis.	20 51.3%	7 17.9%	5 12.8%	7 17.9%
5	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por Projectos Curriculares de Escola (planificação do processo ensino-aprendizagem elaborado pelos grupos disciplinares e aprovado pelo conselho pedagógico) feitos a partir de práticas de programação e coordenação interdisciplinar a nível de escola.	16 41%	2 5.1%	15 38.5%	6 15.4%
6	A descentralização curricular em Portugal é necessária e exequível, sustentada por uma autonomia curricular das Regiões Autónomas.	18 46.2%	15 38.5%	6 15.4%	0 0%

Quadro 32 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário

É o grupo que apresenta moderado/baixo e baixo consenso na quase totalidade (29) das respostas, e que apresenta valores mais baixos de discordância completa relativamente à descentralização e autonomia curricular (Quadro 32) (questões 2, 3, 4, 5, 6).

	Questões	DC	D	C	CC
19	Devem ser explicitados nos programas de ensino da RAM os conteúdos regionais e o espaço onde os mesmos se integram.	10 25.6%	16 41%	9 23.1%	4 10.3%
21	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	13 33.3%	15 38.5%	10 25.6%	1 2.6%
22	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino básico.	17 43.6%	15 38.5%	6 15.4%	1 2.6%
23	A introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deverá acontecer apenas no ensino secundário.	25 64.1%	14 35.9%	0 0%	0 0%
28	Compete ao Ministério da Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	13 33.3%	11 28.2%	11 28.2%	4 10.3%
29	Compete à Secretaria Regional de Educação definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	18 46.2%	12 30.8%	7 17.9%	2 5.1%
30	Compete às escolas, através do seu Projecto Curricular de Escola, definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	17 43.6%	13 33.3%	6 15.4%	3 7.7%
31	Compete às sociedades científicas onde as disciplinas se integram definir os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	24 61.5%	10 25.6%	5 12.8%	0 0%
33	Como professor, preciso de instruções para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM.	12 30.8%	5 12.8%	12 30.8%	10 25.6%
34	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino deverá ser assegurada pelas escolas, através do seu Projecto de Formação.	12 30.8%	11 28.2%	9 23.1%	7 17.9%
35	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação.	14 35.9%	7 17.9%	9 23.1%	9 23.1%
36	A formação científica específica para leccionar os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM deverá ser assegurada através de articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as instituições de ensino superior.	20 51.3%	8 20.5%	5 12.8%	6 15.4%

Quadro 33 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário

Apresenta os valores mais baixos de discordância completa relativamente à introdução de conteúdos de índole regional nos programas (Quadro 33) (questões 19, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36), bem como às temáticas a esta associadas, como seja os exames (questões 20, 24, 25, 26, 27), valores que estão explicitados no quadro abaixo (Quadro 30).

	Questões	DC	D	C	CC
20	Os exames nacionais devem prever espaço de facto – conteúdos e avaliação ponderada – para a avaliação das componentes regionais dos programas.	17 43.6%	17 43.6%	3 7.7%	2 5.1%
24	Deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino.	28 71.8%	8 20.5%	2 5.1%	1 2.6%
25	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer em todos os ciclos de ensino.	28 71.8%	7 17.9%	3 7.7%	1 2.6%
26	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino básico.	25 64.1%	11 28.2%	3 7.7%	0 0%
27	A diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, deverá acontecer apenas no ensino secundário.	29 74.4%	10 25.6%	0 0%	0 0%

Quadro 34 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário

Por outro lado, concordam totalmente (Quadro 34) com um currículo nacional e com as competências básicas definidas a nível central pelo ME (questões 1, 14).

	Questões	DC	D	C	CC
1	O Sistema Educativo português deve comportar um Currículo (os planos curriculares, os programas e demais normativos escolares) que consubstancie a matriz base dos conhecimentos e competências essenciais a todo o cidadão.	0 0%	3 7.7%	17 43.6%	19 48.7%
14	O aluno, no final de cada nível ou ciclo de escolaridade, deve dominar um conjunto de competências básicas previamente determinado pelo Ministério da Educação.	0 0%	2 5.1%	15 38.5%	22 56.4%

Quadro 35 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário

Ao concordar completamente (Quadro 35) com o facto do currículo não ter espaço para a introdução de conteúdos que lá não estejam já explicitados e da RAM ter especificidades que deviam ser objecto de estudo nos seus programas de ensino (questões 15, 17, 18), esta é uma atitude que se nos afigura paradoxal face às

discordâncias acima expostas, ou seja, concordam com a existência de um currículo fechado, definido por um nível de decisão centralizado, que não dê espaço à introdução de outros conteúdos que afirmam serem importantes, como as especificidades que dizem existir na RAM e que concordam que deveria constituir objecto de estudo dos seus programas de ensino. No entanto, concordam (Quadro 36) que os conteúdos a introduzir nos programas devem ser iguais para todas as escolas da RAM (questão 32).

	Questões	DC	D	C	CC
15	No currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos.	6 15.4%	11 28.2%	10 25.6%	12 30.8%
17	No currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada Região se constituam como conteúdo de ensino.	7 17.9%	10 25.6%	15 38.5%	7 17.9%
18	A RAM tem especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural que devem constituir objecto de estudo nos seus programas de ensino.	6 15.4%	11 28.2%	20 51.3%	2 5.1%
32	Os conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino devem ser iguais para todas as escolas da RAM.	11 28.2%	7 17.9%	12 30.8%	9 23.1%

Quadro 36 – Frequências das respostas do grupo 4 ao questionário

2. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Procedemos à apresentação dos dados obtidos através das entrevistas, utilizando o sistema de análise já referido (Quadro 37) e fazemo-lo apresentando as opiniões de cada professor entrevistado.

	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Sistemas de análise	Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Currículo nacional	Objectivos Diferenças entre ciclos Exames – conteúdos; competências; igualdade de conhecimentos
		Currículo regional para a RAM	Uniformização conteúdos Currículos adaptados Complemento curricular Diferenças entre ciclos
		Modelo curricular	Especificidade curricular Operacionalização Diferenças entre ciclos
		Descentralização curricular	Necessidade Exequibilidade Estratégias Autonomia curricular
		Projecto curricular	Elaboração – obrigatoriedade, estratégias Competências – formação inicial; estabilidade profissional Utilidade
		Gestão de conteúdos	Flexibilidade curricular Adaptação do currículo Dificuldades Estratégias Cumprimento programa
	Percepções sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário	Conteúdos regionais	Posicionamento Ciclos de ensino Áreas disciplinares Exames nacionais – diferenciação regional; avaliação ponderada
	Percepções sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir	Definição dos conteúdos regionais	Entidade competente Formação científica Igualdade de formação

Quadro 37 – Sistemas de análise da entrevista aos professores

O entrevistado 1 é designado por E1 (corresponde ao caso nº 645 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 1), o entrevistado 2 é designado por E2 (corresponde ao caso nº 291 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 1), o entrevistado 3 é designado por E3 (corresponde ao caso nº 1190 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 2), o entrevistado 4 é designado por E4 (corresponde ao caso nº 1343 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 2), o entrevistado 5 é designado por E5 (corresponde ao caso nº 747 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 3), o entrevistado 6 é designado por E6 (corresponde ao caso nº 639 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 3) e o entrevistado 7 é designado por E7 (corresponde ao caso nº 600 e na análise de *clusters* pertence ao grupo 4) (Quadro 38).

Entrevistado	Designação	Caso nº	Grupo de pertença	Denominação
1	E1	645	1	Grupo “anti-autonómico”
2	E2	291	1	Grupo “anti-autonómico”
3	E3	1190	2	Grupo “do grande centro descentralizador”
4	E4	1343	2	Grupo “do grande centro descentralizador”
5	E5	747	3	Grupo “da autonomia/descentralização”
6	E6	639	3	Grupo “da autonomia/descentralização”
7	E7	600	4	Grupo “do paradoxo”

Quadro 38 – Apresentação dos entrevistados

No final da apresentação dos três sistemas de análise apresentamos as conclusões parciais retiradas da análise das entrevistas.

Sistema de Análise Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

Currículo Nacional – subcategorias: Objectivos; Diferenças entre ciclos; Exames com conteúdos, competências, igualdades ao nível de conhecimentos.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Currículo nacional	Objectivos Diferenças entre ciclos Exames – conteúdos; competências; igualdade de conhecimentos

Quadro 39 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Para a maioria dos entrevistados, os principais objectivos do currículo nacional devem ser o de fixar metas gerais e temas de estudo sem serem especificados os conteúdos. São excepções, os docentes 3 e 7. O primeiro defende que a só especificando ao pormenor os conteúdos a leccionar, na medida em que só assim é que é possível garantir que a nível nacional os alunos ficam todos com os mesmos conhecimentos. O segundo afirma que a especificação de conteúdos por parte do currículo nacional é importante na medida em que só assim se pode garantir uma maior eficácia de ensino:

E3 – “*O currículo nacional deve de especificar os conteúdos e deve de especificar aquilo que se deve de dar na sala e deve fazê-lo em pormenor.*”

E7 – “*Acho que os currículos nacionais devem também especificar os conteúdos.*”

Os restantes docentes, evidenciam a importância de uma certa permeabilidade em termos de definição dos conteúdos, ressaltando alguns os seus benefícios e outros as suas limitações.

Os docentes 4, 5 e 6, defendem a liberdade em termos de conteúdos, evidenciando os seus benefícios. O docente 4 atribui aos grupos disciplinares a responsabilidade de especificar os conteúdos, sendo que, se estes fossem delineados ao

nível da Escola iria permitir uma adequação ao nível das condições socioeconómicas da população, das condições da escola e das regiões onde se inserem:

E4 – *“eu acho que deve fixar as metas gerais mas os conteúdos específicos não, isso deveria ser feito nas escolas ao nível dos grupos disciplinares. Seriam os professores nos grupos disciplinares a especificar os conteúdos que deviam ser dados, de acordo até com as condições sócio económicas da população, as condições da escola e das regiões onde as escolas estão integradas”*

Igualmente, o docente 5 afirma que seria importante que se delineasse um currículo em termos globais, o que permitira que se delineassem especificidades ao nível de cada região:

E5 – *“é possível pensar um currículo em termos globais e deixar as especificidades depois para cada região”*

O docente 2 afirma serem importantes as três componentes – metas gerais, temas de estudo e conteúdos, contudo, evidencia que a especificação dos conteúdos deverá acontecer apenas porque no final do ano existem exames, o que faz com que seja necessário que os alunos tenham percebido conteúdos semelhantes de forma a estarem preparados:

E2 – *“Eu acho que deverá ter estas 3 componentes, as metas gerais, os temas de estudo e os conteúdos”*

Da mesma forma, também o docente 1 evidencia que os exames, enquanto componente avaliativa, impedem que, ao nível do secundário, se possam apenas fixar metas gerais sem serem especificados conteúdos, contudo, afirma que, ao nível do básico, esta espécie de permeabilidade curricular, já faz algum sentido. Este último docente evidencia então as diferenças entre ciclos, e a forma como os próprias regras de definição dos conteúdos devem ter em conta esta diferenciação:

E1 – *“Ao nível do secundário os alunos têm exames nacionais e se vão chegar ao fim e vão fazer exame, o mesmo exame, então deverão ter os mesmos conteúdos leccionados, devem ter as mesmas competências. No 2º ciclo por exemplo, acho que já se pode adaptar o currículo às realidades de cada escola ou de cada região.”; (...) “alunos chegarem ao 12º ano com o mesmo nível de exigência. O facto de haver exames faz com que se saiba que aqueles alunos que chegaram ao 12º ano têm o mesmo patamar. Mas o que eu gostava que acontecesse e por vezes não acontece, é que os alunos no 12º ano saíssem todos com a mesma base e não houvesse discrepâncias e se calhar conteúdos diferentes, iriam fazer com que houvesse maiores discrepâncias.”*

Esta espécie de limitação, se assim poderemos chamar, decorrente do facto de que, ao nível do secundário, temos de pensar na existência de exames a nível nacional, aparece assim, ao longo do discurso destes dois docentes, como um factor condicionante ao nível da definição de conteúdos. Pertinente que a componente avaliativa associada aos exames, surja precisamente por parte dos docentes que leccionam no ensino secundário pois, de facto, estes sentem-se mais sensibilizados para este tipo de limitações do que os seus pares que leccionam em outros níveis de ensino.

Currículo Regional para a RAM – subcategorias: Uniformização de conteúdos; Currículos adaptados; Complemento curricular; Diferenças entre ciclos.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Currículo regional para a RAM	Uniformização conteúdos Currículos adaptados Complemento curricular Diferenças entre ciclos

Quadro 40 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Todos os docentes entrevistados concordam com a existência de um currículo regional para a RAM, contudo alguns docentes tecem algumas considerações que consideram que devem ser tidas em conta:

E6 – “Acho que sim, sim. Porque temos é de atingir as metas gerais, os objectivos e os conteúdos são um meio de lá chegar, por isso acho que sim.”

O docente 1, mais uma vez problematiza a existência de exames ao nível do secundário, o que implica uma uniformização dos conteúdos. Contudo, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos defende a existência de currículos adaptados, nos quais possam ser mostradas as realidades regionais:

E1 – “No ensino básico acho que sim.”; “(...) pode haver currículos adaptados, não é bem adaptados mas sim que mostrem as realidades da região aos alunos, no 1º, 2º e se calhar no 3º ciclo, agora a partir do momento em que há o ensino

secundário, os conteúdos devem ser uniformizados para todos. Exactamente para haver igualdade para todos.”

Também os docentes 2, 3 e 4 defendem a existência de um currículo regional para a RAM, mas como produto de uma adaptação, ou melhor, complemento do currículo nacional:

E2 – *“Aliás eu concordo que se possam criar esses conteúdos, mas acho que os outros conteúdos que são dados a nível do país, deveriam ser dados em toda a parte, só se fosse... a criação de outros conteúdos em que os alunos poderiam trabalhar nas aulas no sentido de estarem ao fim e ao cabo... estarem mais informados, mas isso seria à parte”*

E3 – *“Eu acho que os alunos da Madeira não são só daqui, são também portugueses. Eu acho que nós devemos ter os nossos mais os outros”*

E4 – *“Sim. Sim aceitaria. Não só para a região, quer dizer nem todos os conteúdos deviam ser especificados para a região”*

Ou seja, estes docentes defendem que é importante a existência de uma certa uniformização dos conteúdos, a nível nacional, de forma a que todos os alunos possam desenvolver os mesmos conhecimentos e competências, contudo, tal não seria impedimento que existisse um currículo complementar, este sim adaptado, que permitisse que os alunos tomassem conhecimento das especificidades da região. Este modelo poderia ser adaptado a outras regiões que não apenas a RAM.

O docente 4 defende, contudo, que esta adaptação deve depender das disciplinas, sendo que numas faria sentido (Biologia e História) e em outras não (matemática e português):

E4 – *“(…) aí dependeria das disciplinas, numas teria razão de ser e noutras não. Por exemplo, ao nível da Biologia, da História talvez houvesse especificidades em relação à região e eu acho bem que os alunos tivessem aí um conhecimento específico daquilo que são as especificidades da região nessas áreas. Agora... no âmbito geral eu acho que não, que não deveria ser específico da região, por exemplo na Língua Portuguesa, na Matemática isso já não tem razão de ser.”*

Já o docente 5, que também afirma que a especificação de conteúdos só faz sentido em algumas unidades curriculares, privilegia a História ou o Português, por exemplo, onde poderiam ser acrescentados ao currículo nacional, factos históricos e obras literárias de autores da região em causa:

E5 – “Até tinha alguma razão de ser, porque mesmo em termos de cultura, história e literatura nós temos especificidades em relação a outras regiões do continente, isto sem pensar no continente como um todo, mas pensando no continente com as suas diversas especificidades.”

O docente 7 não define muito bem a sua opinião, apenas referindo que considera importante que as respectivas regiões sejam auscultadas:

E7 – “Eu disse que devia fixar os conteúdos, mas para isso as regiões deviam ser... enfim... devia ser perguntado às regiões... que papel é que queriam ter nesses conteúdos.”

Modelo Curricular (3 níveis de decisão) – subcategorias: Especificidade curricular; Operacionalização (dificuldades); Diferenças entre ciclos.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Modelo curricular	Especificidade curricular Operacionalização Diferenças entre ciclos

Quadro 41 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Tendo em conta a importância dada à existência de currículos adaptados a nível regional, interessa agora saber como é que os docentes concebem o modelo curricular, em termos de nível de decisões, seja nacional, regional ou local (específico de cada escola), com programas correspondentes a estes três níveis.

Quase todos os docentes entrevistados concordam que o modelo curricular comporte três níveis de decisão, contudo evidenciam uma certa impraticabilidade em termos de operacionalização:

E3 – “Esses 3 níveis de decisão, também podem ser uma abertura para o aluno. Eu até concordo destes que estes 3 níveis não estejam separados e em conflito. Se eles estiverem interligados e os níveis local e regional estejam integrados no nível nacional, eu concordo.”

E5 – “Eu até consigo aceitar um modelo curricular desse tipo, se bem que... comece de antemão a ver que colocaria muitos problemas em termos de

articulação e gestão de conteúdos, quer dizer não sei como é que se poderia operacionalizar... mas não acho uma incoerência. Acho que até é bem possível, agora a sua operacionalização é que era preciso ver como, não sei se entre as escolas, a secretaria da educação, enfim muito haveria a fazer nesse sentido porque essa seria uma mudança... enorme”

Um modelo deste teor, em termos de decisão, implicaria uma mudança enorme em termos da articulação e gestão dos conteúdos e a sua deficiente aplicação poderia prejudicar o percurso dos alunos. Implicaria ainda um investimento por parte dos professores e escolas:

E7 – *“Eu até concordo, agora para se fazer... é porque nós quando somos professores nós sabemos que temos muitos materiais disponíveis, até para a nossa realidade regional, mas na altura de leccionarmos gostamos sempre de já ter algum material preparado e isso depois complicaria, realmente”; “Outro tipo de empenho das pessoas, mais participação. Por vezes há pouca participação, as pessoas limitam-se muito às suas aulas e não vão muito além disso”*

Mais uma vez, o docente 1 evidencia a importância da diferença entre os ciclos, pelo que se concorda com a existência de um modelo curricular com três níveis de decisão ao nível do ensino básico defende, mais uma vez, a uniformização curricular no ensino secundário:

E1 – *“Por um lado concordo. Concordo porque as realidades são diferentes de ponto para ponto. A realidade daqui não é a realidade do norte, portanto faz todo o sentido a gestão do programa ser diferente... não é bem a gestão do programa... a maneira de o dar, a maneira de abordar ser diferente, de um lado e do outro, por isso aí se calhar um plano de escola funcione. Mas volto a dizer, que isto seja no ensino básico”*

Outro docente, apesar de concordar com a existência de um modelo curricular com diferentes níveis de decisão, limita-o a dois níveis – o nacional e o regional, na medida em que a nível local já não faria sentido:

E6 – *“Eh... nacional para todo o território; regional se nós temos autonomia para tanta coisa, também o devemos ter na educação; local tendo em conta a nossa realidade, se calhar trabalharíamos de forma diferente, mas todos para o mesmo, mas... o local seria muito mais complicado e acho que não se justificaria ir a esse pormenor.”*

Por fim, o docente 4 não concorda com um modelo curricular a três níveis, na medida em que tal iria limitar o conhecimento e possibilidades dos alunos:

E4 – “*Porque... eu acho que nós pertencemos a um todo, quer dizer somos uma região mas também pertencemos a um todo e nós não podemos ir a esses pormenores porque acho que não estávamos a preparar os nossos alunos para... uma globalização, para um conhecimento mais abrangente. Acho que íamos ficar muito limitados. Penso que não, penso que não.*”

Descentralização curricular – subcategorias: Necessidade; Exequibilidade; Estratégias; Autonomia curricular.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Descentralização curricular	Necessidade Exequibilidade Estratégias Autonomia curricular

Quadro 42 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

A maioria dos docentes é a favor da descentralização curricular em Portugal, considerando-a necessária. Contudo, existem algumas diferenças entre as opiniões expressas.

Alguns docentes optimizam a ideia referindo que a descentralização curricular seria importante, na medida em que iria fazer com que o epicentro das decisões deixasse de ser o Ministério da Educação e iria melhorar o insucesso escolar, visto que aprofundar o conhecimento de realidades que se conhecem é mais motivador:

E1 – “*É porque hoje tudo passa pelo Ministério da Educação e acho que muitas das coisas poderiam não passar*”

E5 – “*...melhorar o insucesso que se tem verificado ao longo do tempo, porque é assim, é muito mais fácil um aluno ficar motivado para algo que também conhece e para estudar algo que também conhece, do que estudar, estudar só só, os conteúdos mais gerais e diferentes da realidade na qual vive*”

Outros defendem a necessidade de existência de uma descentralização escolar, decorrentes da existência de muitas realidades, o que faz com que cada região tenha as

suas especificidades, as quais devem ser tidas em conta e exploradas de acordo com os interesses e necessidades das regiões:

E7 – *“É necessária, porque há muitas realidades no nosso país”*

E6 – *“Porque se somos um país, temos ter alguma coisa em comum, mas depois cada região tem as suas especificidades que devem ser conhecidas e trabalhadas de acordo com o interesse e necessidade dessas regiões”*

Nesta última declaração podemos, contudo, verificar que o docente salienta o facto de a Madeira estar integrada num território mais alargado, um país, ideia mais aprofundada pelos docentes que se seguem:

E4 – *“Eu continuo a dizer que será necessária em certas áreas do conhecimento e em certos conteúdos, mas não uma descentralização total. Porque senão deixaremos de ser portugueses, quer dizer, acho que... somos cada vez... quer dizer... pertencemos cada vez mais à Europa, mas não deixamos de ser portugueses. A descentralização é importante em determinados aspectos, mas noutros não. Acho que devemos estar sempre vinculados a uns determinados... princípios.”*

Ou seja, o docente defende uma descentralização escolar, mas com certas limitações que conservem o vínculo nacional, sublinhando que a mesma só faz sentido em certas áreas do conhecimento e/ou conteúdos.

O outro docente, considera pertinente uma descentralização escolar em que sejam tidas em conta as metas e objectivos gerais nacionais, sendo dada oportunidade às regiões de fazerem propostas curriculares, caso contrário a mesma pode ser limitativa em termos de aquisição de conhecimentos:

E3 – *“Mas tendo sempre em vista os objectivos e metas gerais nacionais. Mas eu com a experiência que tenho... pode começar assim... mas depois acaba cada um lá no seu canto.”*

Por fim, o docente 2 é um pouco vago, afirmando apenas que não considera necessário na sua disciplina – Geologia, não ficando claro se, tal como os docentes que referimos anteriormente, a descentralização faz sentido em certas áreas do conhecimento e/ou conteúdos:

E2 – *“Pode ser como conteúdo, em certos casos... estou a referir-me ao caso da geologia, quando nós damos as rochas ígneas podemos falar no magma inicial que formou as ilhas, a origem das ilhas... tanto que o exame de agora de 11º ano a primeira parte tem a ver com o vulcanismo da Madeira, as vertentes, o*

declive ou seja, tudo aquilo que está no programa mas que é adaptado a uma região. Pode-se falar nisso.”

Quase todos os docentes consideraram a descentralização necessária, independente das diferentes formas com que se expressaram, mas será que a consideram exequível?

Apenas um docente afirmou que a mesma não é exequível, todos os outros, apesar de alguns entraves, não a colocam em causa:

E3 – *“Na minha maneira de ver, acho que não. Porque nós começaríamos com metas comuns e definidas, mas depois acabaríamos por nos isolar, por ficar sós com as nossas ideias, porque as dos outros já não as ouviríamos, e a descentralização é muito... é muito radical”*

E1 – *“Sim, acho que sim”*

E4 – *“Eu acho que sim, eu acho que é. É preciso muito trabalho e muito estudo sobre isso, mas é preciso... eu continuo a dizer, é preciso ouvir as bases, é preciso ouvir os professores, é preciso ouvir as pessoas que trabalham diariamente com os alunos e que têm uma opinião muito válida sobre isso. Não é o ministério decidir e nós termos de acatar o que eles decidem, é realmente ouvirem-nos, estudar as melhores maneiras e pelas nossa diferente experiência, chegarmos a uma conclusão. Mas acho que é perfeitamente viável”*

E5 – *“Não sei se é exequível, mas se a ideia existe eu acredito de que alguma coisa se possa fazer, agora... entre que entidades eu não lhe sei responder porque não tenho os conhecimentos suficientes para isso, mas penso que não será impossível. É preciso é estudar bem o caso e delinear estratégias para ver como é que se consegue atingir esse objectivo.”*

E6 – *“Tudo se faz, tudo se faz”*

E7 – *“É exequível se for criada uma estrutura de acompanhamento da descentralização.”*

A maioria dos que referiram que a descentralização é exequível, avança com algumas estratégias de operacionalização amplamente referidas na literatura sobre inovação curricular, que passam pela atribuição de competências às escolas, Secretaria Regional e Direcções Regionais; pela auscultação das bases e dos professores, actores directos, e não por entidades como o Ministério da Educação; delineamento de estratégias de forma a alcançar os objectivos a que se propuseram; experimentação de forma a proceder a avaliação e posteriores ajustes; criação de uma estrutura de acompanhamento da descentralização:

E4 – *“É preciso muito trabalho e muito estudo sobre isso, mas é preciso... eu continuo a dizer, é preciso ouvir as bases, é preciso ouvir os professores, é preciso ouvir as pessoas que trabalham diariamente com os alunos e que têm uma opinião muito válida sobre isso. Não é o ministério decidir e nós termos de acatar o que eles decidem, é realmente ouvirem-nos, estudar as melhores maneiras e pelas nossa diferente experiência, chegarmos a uma conclusão. Mas acho que é perfeitamente viável”*

E6 – *“Tudo se faz, tudo se faz. Claro que teria de ser muito bem pensado e teria como qualquer projecto, de ser trabalhado, colocado à experiência, sujeito a avaliação e aos reajustes que se julgassem necessários. Agora... que é possível é. Agora, que seria trabalhoso seria”*

Relativamente a se as regiões autónomas devem ter autonomia curricular, em consequência da sua autonomia política e administrativa, não existe um linha consensual, sendo que uns defendem essa autonomia e outros não.

Os que são a favor defendem que, do decorrer da sua autonomia política e administrativa, as regiões autónomas devem ter autonomia curricular e deviam ter um papel importante na educação, tendo competências para introduzir novos conteúdos regionais:

E1 – *“Curricular... uma vez que a ideia passa por colocar... novos conteúdos, por exemplo conteúdos regionais, acho que deve ser autónoma para os colocar”*

E2 – *“Acho que sim que poderiam ter, mas... poderiam ter... pela sua autonomia política e administrativa”*

E6 – *“Sim, porque se nós temos a autonomia política, porque é que não a havemos de ter ao nível do ensino? Porque esta é a base, é a educação.”*

E7 – *“Eu acho que sim, que poderiam ter um papel muito importante nesse sentido.”*

Para outros docentes a autonomia deve decorrer, contudo, mas não deve deixar nunca de ter em conta as linhas e objectivos gerais a nível nacional, ou seja, trabalhar tendo em conta a pertença a um todo mas relevando as especificidades próprias da região:

E3 – *“Pertencer a um todo, poder trabalhar com autonomia e decisões próprias, investigar e proporcionar cada vez mais conhecimento aos alunos, mas ter sempre uma referência e objectivos a atingir que não sejam só de uma região, mas de um país. Para mim isso dá-me autonomia de trabalho, dá-me liberdade. Compreendo, concordo e sou apologista da autonomia, devemos ter*

as nossas próprias linhas de definição, mas temos de trabalhar para um todo nacional”

E5 – *“Essa questão da autonomia, eu penso que não deverá existir a 100%. Poderá existir mas também é descurar a outra parte, porque nós temos uma nacionalidade, somos portugueses”*

Esta preocupação é a ressalvada pelos docentes que são contra a autonomia curricular, não colocando a hipótese de ela existir. Consideram que a mesma é limitativa e que afunila o conhecimento, devendo apenas existir espaço para a introdução de conteúdos de carácter regional em certas áreas, mas em outras deve se manter o seu carácter globalizante. Assim, privilegiam a pertença a um todo nacional:

E4 – *“Eu acho que não. Esta é a minha opinião, mas eu acho que não porque nós não vamos concorrer na região, os nossos alunos têm de ser preparados para trabalhar em qualquer parte do mundo, em qualquer parte da Europa e eu acho que centralizarmos apenas aqui é extremamente... acho que é limitar muito o conhecimento. Deve haver uma certa adaptação, certos conhecimentos devem ser tratados a nível regional, determinados conhecimentos, mas a maior parte não, tem de ser mais globalizante”*

Projecto curricular – subcategorias: Elaboração com obrigatoriedade e estratégias; Competências com formação e estabilidade profissional; Utilidade.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Projecto curricular	Elaboração – obrigatoriedade; estratégias Competências – formação; estabilidade profissional Utilidade

Quadro 43 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

A maioria dos docentes entrevistados não colaborou activamente na construção do Projecto Curricular da sua escola, sendo que apenas o docente 3 afirmou ter uma participação activa, através da realização de reuniões, consultando documentos, etc:

E3 – *“Estando com os colegas, reunindo, consultando documentos porque ninguém inventa nada, pesquisando na Internet, dando uns passeios pela nossa localidade, conhecendo os nossos alunos.”*

O docente 4 e 7 afirmam ter colaborado pouco, através da emissão de opiniões, por exemplo:

E4 – *“Colaborei activamente ao nível de grupo, dei o meu contributo, a minha opinião quando isso foi tratado no grupo. Foi só esta a minha participação.”*

E7 – *“Sinto que colaborei pouco. Mas também perante aquilo que eu tenho de fazer no meu dia a dia, não tenho muito mais tempo.”*

Os restantes afirmam não ter de todo qualquer tipo de colaboração que possa ser considerada relevante. Uns, porque nunca lhes despertou a atenção:

E5 – *“Se quer que lhe diga, também não me interessei muito sobre isso. Sempre me dediquei muito ao meu trabalho, mas ao meu trabalho de leccionação e nós sabemos que perdemos imenso tempo em pesquisas, em... e pronto, nunca foi uma área em que eu fosse convidada a pensar sobre. Penso que o factor principal foi esse, nunca me despertou a atenção”*

Outros porque são professores contratados:

E1 – *“Porque sou professora contratada e quando chego à escola normalmente ele já lá está”*

Outros porque nunca foram seleccionados:

E2 – *“Porque penso que já estava feito, essas coisas são certas pessoas que são escolhidas e eu nunca fiz parte e eu também não sei aqui na escola como é que se fazem essas coisas, sou sincera”*

Em relação aos seus colegas, a maioria considera que estes aderem ou colaboram na elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma, caso seja solicitada a sua participação, não sendo assim uma participação espontânea, mas antes uma obrigação.

A não adesão e colaboração deve ser colmatada para uns por acções formativas específicas (docentes 1, 5 e 7) que permitam aos docentes desenvolver competências que os tornem mais incentivados e capazes de executar e promover este tipo de projectos. Este último referiu ainda a importância da redução da carga horária:

E1 – *“Colaboram, mas acho que colaboram um bocado obrigados.”*

E5 – “(...) eu não sei se é muito bonito aquilo que eu vou dizer, mas eu não estou a falar em relação só a esta escola, estou a falar naquilo que eu noto, porque eu também já passei por outras escolas, agora sou professora do quadro daqui desta escola, mas já passei por outras escolas e noto que as pessoas tendencialmente só se embrenham nessas coisas, só quando são convocadas, ou quando são convidadas, agora por iniciativa própria têm muita relutância em o fazer.”

E7 – “Acho que... colaboram pouco”; “Advém daquilo que eu observo diariamente, de que as pessoas têm sempre a sensação de que esses projectos, são alguma coisa que se faz e que se arquiva. Mas como disse, eu também colaborei pouco. Nós temos n tarefas, é-nos solicitada muita coisa, até por parte de outras entidades. A escola quase que é um depósito para onde se manda tudo, onde se pede tudo e depois ficamos limitados e temos de estabelecer prioridades.”

Outros (docentes 2 e 4) salientam a importância do trabalho cooperativo, evidenciando a complementaridade das diferentes formações, pelo que não deve nunca ser um trabalho a nível individual:

E2 – “Sinto que as pessoas podem aderir desde que solicitadas a tal, agora procurar... penso que não. Penso que isso... mas atenção, não sei se é assim para toda a gente. Mas aquilo que eu sinto é que as pessoas muitas vezes estão ocupadas no seu trabalho e não têm tempo... estas coisas só se tiver de ser, mesmo”

E4 – “Porque fazem trabalhos, projectos, fazem projectos com os alunos. Elaboram projectos, realizam esses mesmos projectos, põem em prática das mais variadíssimas maneiras.”

Os docentes 3 e 6 salientam a dificuldade em motivar os docentes de forma a que estes se envolvam neste tipo de projectos:

E3 – “Isso é sempre um pouco difícil fazer com que os outros cheguem a trabalhar. Mas aqui como a escola é pequena, temos uma relação muito próxima, muito aberta e de dialogo uns com os outros e todos nós quando é para nos sentarmos à mesa, sentamo-nos. Por vezes é difícil coordenar o tempo para trabalharmos em conjunto, mas nestes períodos de interrupção não lectiva, normalmente quando é para trabalhar em conjunto, trabalhamos.”

E6 – “Isso é sempre um pouco difícil fazer com que os outros cheguem a trabalhar. Mas aqui como a escola é pequena, temos uma relação muito próxima, muito aberta e de dialogo uns com os outros e todos nós quando é para nos sentarmos à mesa, sentamo-nos. Por vezes é difícil coordenar o tempo para trabalharmos em conjunto, mas nestes períodos de interrupção não lectiva, normalmente quando é para trabalhar em conjunto, trabalhamos.”

Alguns docentes salientaram a necessidade de formação e, de facto, quando indagados quase todos os docentes põem em causa as competências dos colegas para realizarem o trabalho de Projecto na área do currículo. Apenas os docentes 4 e 6 consideram que os seus colegas têm competências para desenvolver este tipo de trabalho:

E4 – *“Têm. Como nós trabalhamos em grupo há sempre uns que têm mais aptidões seja para o que for. Como nós trabalhamos em grupo cada um dá o seu contributo o que faz com que o contributo no geral seja extremamente válido. Evidentemente se for a nível individual vão aparecer muito mais falhas e... mas assim a nível de grupo que é que se faz, cada um dá o seu contributo dentro da sua área e dentro daquilo que sabe. Uns sabem mais disto, outros mais daquilo e assim as pessoas complementam-se e realmente as coisas correm bem.”*

E6 – *“mas cada vez mais as pessoas dão o seu contributo, naquilo que podem e também naquilo para o qual são solicitadas.”*

Os restantes salientam as dificuldades que se apresentam no desenvolvimento deste tipo de trabalho e preconizam a necessidade de uma maior formação (1, 5 e 7) e da existência de um trabalho cooperativo (2 e 5):

E1 – *“Passa em primeiro lugar por uma formação de professores, porque pôr um professor que nunca viu um plano anual de escola, a fazer um e estando esse professor pela primeira vez numa escola a fazer o plano anual da mesma, acho que não faz sentido nenhum.”*

E2 – *“Ao nível do grupo. Acho que as coisas têm de ser dinamizadas ao nível do grupo, naquelas reuniões que nós fazemos, criar ali hábitos... como é mais pequeno talvez se consiga fazer qualquer coisa, porque depois a escola sendo grande, as coisas mais depressa se diluem. Talvez por aí”*

E5 – *“Se calhar em 1º lugar com uma boa formação sobre o assunto, porque se as pessoas não estão dispostas a pesquisar sobre determinado assunto, mas se esse assunto é importante para o desenvolvimento da sua carreira, acho que supostamente devem fazer formação, deve haver formação para isso e também para despertar para aspectos relativamente aos quais as pessoas estão pouco despertas”: “deve ser feito de forma cooperativa”*

E7 – *“mais visitas de estudo que possamos elaborar, mais participação em acções de formação porque também temos de pensar na nossa formação, não nos resta assim tanto tempo.”*

É unânime a opinião de que os professores não sentem nem expressam a utilidade deste tipo de trabalho no seu desempenho profissional diário, salientando alguns que a maioria dos docentes considera que é um trabalho inútil, que nunca sai do

papel e que, mais, é muito pouco valorizado o tempo e o esforço despendido pelos docentes no desenvolvimento dos projectos:

E1 – *“Acho que nunca ouvi uma conversa dessas. Eu acho que os professores consideram que... a parte de aplicação do currículo diz-lhes respeito, a parte de formulação ou de reformulação já não lhes diz respeito. Não sei muito bem porque é que lhes acontece isso, mas... isso nem sequer é conversa de professores, que eu tenha ouvido.”*

E2 – *“Expressam que é inútil, com toda a sinceridade essa é a ideia que eu tenho e às vezes também pode ser que eu tenha expressado o mesmo, não estou a culpar ninguém. Mas a ideia que eu tenho é que isso é uma coisa maçadora, que no fundo faz perder tempo aos professores e aos alunos. É a ideia que eu tenho. É extremamente maçador, é a ideia que se houve e que eu tenho. Não sei se há razões para tal, mas às vezes é preciso mudar um bocadinho.”*

E3 – *“Não e eu incluo-me também nessa casa, mas eu talvez por cansaço e porque já quero um pouco de comodismo, mas realmente o que se nota é que os professores baseiam-se no que está nos manuais, seguem-nos porque os manuais expressam o currículo”*

E4 – *“Não. Sabe, quer dizer... é útil, é útil, mas a opinião dos professores é que ninguém dá o valor ao trabalho que nós temos, porque este é um trabalho interno de escola ao qual dedicamos muitas horas, daí aquela ideia que os professores trabalham só meio turno, meio dia e que depois o resto é brincar, é não trabalhar”*

E5 – *“Explicitamente não, mas implicitamente conseguimos perceber que os professores queixam-se pelos comentários que fazem, em conversas de café muitas vezes. Queixam-se de algumas lacunas em termos de programa e muitas vezes... do excesso de conteúdos do programa, que no fundo para nós acaba por não dizer muito.”*

E6 – *“A grande maioria das vezes o que se ouve é que aquilo é só papel... e é verdade. Às vezes nós os directores de turma começamos a fazer um levantamento exaustivo para a caracterização da turma, depois de termos tudo no papel na realidade já está feito, já tirámos aquele peso de cima e vamos... claro avaliamos e todas essas coisas... mas as conversas entre professores é que aquilo é só papel. Pelo menos é essa a ideia que eu tenho”*

E7 – *“Alguns sentem, mas são sempre uma minoria. Uma minoria mais sensibilizada. Por vezes é mais sensibilizada, também porque é mais disponível, tem mais tempo para se dedicar à escola. Existem situações de contexto na vida dos professores, em que eles até podem estar sensibilizados, mas ter pouco tempo.”*

Gestão dos conteúdos – subcategorias: Flexibilidade curricular; Adaptação do currículo (novos conteúdos regionais); Dificuldades; Estratégias; Cumprir programa.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular	Gestão de conteúdos	Flexibilidade curricular Adaptação do currículo Dificuldades Estratégias Cumprimento programa

Quadro 44 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

O currículo nacional só tem espaço para os conteúdos já delineados, não permitindo a introdução de novos conteúdos. De facto, apenas o docente 2 preconiza a possibilidade de inserção de novos conteúdos sem colocar dificuldades:

E2 – *“Têm, têm espaços para se constituírem como conteúdos de ensino. Acho que sim.”*

Existem algumas dificuldades, à partida, que se depreendem com a extensão do programa curricular e com a falta de tempo para cumprir o que, naturalmente, impede a introdução de novos conteúdos. Assim, essa possibilidade só seria possível de concretizar através de uma remodelação curricular, que implicaria a supressão de alguns conteúdos existentes de forma a permitir a introdução de novos conteúdos:

E1 – *“Permite a introdução de novos se forem retirados outros. Posso introduzir conteúdos novos se eu retirar qualquer coisa, isto de acordo com a minha experiência e na minha disciplina porque das outras eu não conheço. “; “Têm se houver uma adaptação ou uma flexibilidade do currículo existente.”*

E4 – *“Não permite porque são extremamente...o conteúdo é muito extenso. É muito extenso, as turmas são heterogéneas... em todas as escolas o que não nos permite cumprir todos os conteúdos. Eu acho que tudo o que se fizer para alterar os programas, a ministra já disse que iam ser rectificadas e alterados, é bem, mas digo alterar acrescentar não, alterar. Alterar alguns colocando outros, ou retirando alguns que são muito extensos e que não servem para nada, porque muitas coisas repetem-se e repetem-se e repetem-se. Portanto haver uma mudança radical nos conteúdos, não é bem introduzir, é modificar porque acrescentar é impossível”*

Ou seja, a solução passaria por uma adaptação e maior flexibilidade do currículo existente.

Estas dificuldades apresentadas dificultam assim a inserção de novos conteúdos que permitem apresentar e desenvolver as especificidades de cada região:

E5 - *“Até poderia haver espaço, mas isso implicaria uma remodelação daquilo que já existe.”*

E6 - *“Toda a gente se queixa de que não tem tempo para dar o programa e eu também me queixo. Agora se calhar o problema está é no programa que não dá espaço para introduzir outros conteúdos e devia ser reformulado, não digo cortar conteúdos mas se calhar aligeirar conteúdos de modo a criar espaço para que outros possam ser introduzidos.”*

Caso fossem ultrapassadas, tal iria fomentar a participação dos alunos e torná-los mais motivados (docente 7):

E7 - *“Os alunos ficavam muito mais motivados, porque até tínhamos hipóteses de fazer visitas de estudo, de fazer mais trabalhos de campo onde eles aprenderiam muito mais. Portanto se fosse de acordo com a realidade regional seria muito mais fácil.”*

Faria sentido sobretudo em disciplinas como História, Geologia, Geografia (docente 1) ou na Biologia e Geologia (docente 2):

E1 - *“Eu sou adepta de que a História, Geologia, Geografia tenham conteúdos regionais e acho que até faz grande falta...”*

E2 - *“Agora não sei se nas outras disciplinas o mesmo acontece, mas no caso da Biologia e da Geologia dá perfeitamente e até muito mais na Geologia”*

Questionados sobre se sentem o dever de cumprir o programa da disciplina que leccionam, as opiniões divergem. Alguns não sentem essa obrigação (docente 1, 6 e 7):

E1 - *“Há essa ideia, mas eu não sinto que tenha essa obrigação.”*

E6 - *“Não, acho que não, acho que não, porque... de que serve eu estar ali a dar conteúdos, conteúdos se ninguém está a perceber nada?”*

E7 - *“Eh... não tenho essa obrigação”*

Outros sentem esse dever, uns pela pressão que dizem ser alvo (docente 5):

E5 - *“É assim... dizem-me que sim.”*

É também salientada a importância de cumprir o programa quando os alunos têm de ser sujeitos a exames, como no secundário e outros pela importância da consolidação dos conhecimentos na sua área disciplinar – Matemática (docente 4):

E4 - *“Faço sempre muita questão disso, muita, muita questão. Porque digo sempre que há uma continuidade nas disciplinas que leciono e concretamente*

na disciplina de Matemática, sinto-me extremamente responsável porque é uma disciplina muito importante para os alunos que querem seguir determinadas áreas e as bases são extremamente importantes já a partir do 1º ciclo”

Sistema de Análise Percepções sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário

Conteúdos regionais – subcategorias: Posicionamento; Ciclos de ensino; Áreas disciplinares; Exames nacionais com diferenciação regional e avaliação ponderada.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percepções sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário	Conteúdos regionais	Posicionamento Ciclos de ensino Áreas disciplinares Exames nacionais – diferenciação regional; avaliação ponderada

Quadro 45 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Na dimensão em que aborda a introdução dos conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário, existe uma grande uniformização nas respostas dadas, à excepção do docente 1 que revela opiniões completamente contrárias:

E1 – “Não.”; “...eu acho que no fundo, quando os alunos chegam ao fim, pelo menos no secundário eles têm de ter as mesmas bases, claro que são diferentes mas as bases têm de ser as mesmas, para poder haver igualdade de oportunidades. “

Para os restantes docentes a introdução de conteúdos de natureza regional nos programas de ensino na RAM deve acontecer em todos os ciclos de ensino, devendo, contudo, ter-se a atenção às especificidades etárias:

E2 – “Talvez, penso que sim, mesmo ao nível do básico. É preciso é pegar nas coisas e ver como é que se encaixam naquelas idades dos alunos.”

E3 – *“Acho que sim que deve acontecer em todos os ciclos de ensino e acho que essa introdução não devia ser só na região, mas a nível nacional, porque acho que o país deve conhecer o que tem, aquilo que é o seu património.”*

E4 – *“Eu acho que sim, eu acho que sim. Evidentemente que os níveis de conhecimento não são sempre os mesmos, as idades são completamente diferentes e cada aluno abarcava dentro da sua idade determinados conhecimentos, que noutra idade não abarcaria. Portanto eu acho que para todos os níveis seriam transmitidos conteúdos regionais e que seriam importantes.”*

E6 – *“Eu até acho que sim, porque é de pequeno que se começa... claro que há uma idade para tudo e consoante a maturidade e desenvolvimento ou seja os níveis de ensino estariam de acordo com a complexidade dos conteúdos a introduzir.”*

E7 – *“Até ao secundário. Do 1º ciclo até ao secundário. Eu acho que isso seria muito importante.”*

O docente 5 salienta, contudo, que essa introdução deveria acontecer mais ao nível do básico, devido à realização de exames ao nível do secundário:

E5 – *“Se calhar e atendendo à forma como as coisas funcionam no secundário, se calhar poderíamos remeter mais para o básico, mas não tenho a certeza.”; “Porque se calhar estou a pensar na forma como está organizado o secundário, estou sempre muito a pensar no exame”*

O docente 1 salienta a importância de algumas disciplinas leccionarem conteúdos de índole regional:

E1 – *“sou adepta de que a História, Geologia, Geografia tenham conteúdos regionais (...) quando dão Estudo do Meio, faz todo o sentido em História e Geografia de Portugal e depois em Geologia”*

É ressalvada ainda a importância de existir uma diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de conteúdos de natureza regional nos respectivos programas de ensino, devendo a mesma acontecer em todos os níveis de ensino na medida em que não faz sentido a existência de conteúdos que não sejam sujeitos a avaliação, até porque muitas vezes isso pode desencadear o desinteresse dos alunos. A avaliação ponderada aparece como uma solução, não sendo assim os alunos prejudicados.

Ao contrário da unanimidade e redor destas questões, por parte dos docentes, o docente 1 exprime opiniões contrárias:

E1 – “Foi o que eu disse, no ensino básico e o caso da Geologia que é de 10º, 11º ano, isso também faria alguma falta, visto que é uma disciplina específica e uma vez que tem características próprias, essas características também podiam ser abordadas nessa disciplina”

Para o mesmo, a introdução de conteúdos de natureza regional não deve acontecer em todos os níveis de ensino, na sua opinião só deveria acontecer ao nível do básico e de algumas disciplinas como a Geologia do 10º e 11º ano, cujas características próprias justificam essa introdução.

Contudo, nas disciplinas em que esteja prevista a introdução de novos conteúdos de natureza regional, deve existir uma diferenciação regional para os exames nacionais, na medida em que isso iria prejudicar os alunos visto que não promove a igualdade.

Sistema de Análise Percepções sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir

Definição dos conteúdos regionais – subcategorias: Entidade competente; Formação científica e Igualdade de formação.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percepções sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir	Definição dos conteúdos regionais	Entidade competente Formação científica Igualdade de formação

Quadro 46 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

O discurso dos docentes revela que, no que diz respeito à definição do conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, a Secretaria Regional de Educação assume um papel preponderante, sendo referida por todos eles. É referenciada como um órgão que, pelas suas competências a nível económico, de decisão e pelo conhecimento que possui da região, assume-se como um elemento primordial na coordenação de um projecto em que esteja em causa a introdução de conteúdos de índole regional.

Se o papel da Secretaria Regional de Educação é sempre evidenciado, já acerca das instituições que com ela devem trabalhar em conjunto as opiniões divergem.

Os docentes 3, 5 e 6 defendem a existência de equipas multidisciplinares, formadas por elementos de diferentes organismos em que, para além da SRE, estejam envolvidos outras instituições, como a Escola, o Ministério da Educação e as sociedades científicas:

E3 – *“deviam ser equipas formadas por diversas organizações e que fossem responsáveis por definir conteúdos”*

E5 – *“A todas essas entidades que referiu, à excepção do Ministério da Educação.”*

E6 – *“Acho que tinha de ser uma equipa multidisciplinar, porque se calhar as escolas estão mais próximo, mas nós também precisamos do lado científico, nós precisamos da legalidade da situação e assim precisaríamos de recorrer à S.R.E. e ao M.E.. Claro que precisamos da escola, porque é onde os professores estão, então partiríamos da escola, íamos ao científico e íamos à lei. Seria tentar conjugar estas instituições todas de forma a fazer um projecto, com uma equipa multidisciplinar, com vários ângulos de abordagem da questão, em que cada um desse o seu contributo, de modo a ficar uma coisa que se pudesse por em prática.”*

O docente 1 defende a articulação entre a SRE e as sociedades científicas, sendo que estas últimas possuem o conhecimento e a SRE deveria coordenar o projecto, as escolas deveriam ficar de parte na medida em que seria um elemento que iria produzir uma dispersão dos conhecimentos na região:

E1 – *“Acho que devia ser a S.R.E. em parceria com as sociedades científicas”*

Por sua vez, o docente 2 defende a articulação entre a SRE e as Escolas que conhecem o meio, mas, tal como o docente 1, colocando a hipótese de que tal poderia ser complicado porque poderia criar regiões dentro da própria região:

E2 – *“Talvez à escola... ou então à Secretaria Regional. A escola, porque a escola conhece o meio e aí poderia... pronto mas aí já seriam regiões dentro de regiões, ia ser complicado. Talvez a própria Secretaria Regional que tem a ver com as várias regiões, talvez fosse o mais certo, não sei.”*

Por fim, os docentes 4 e 7 defendem a articulação da SRE com as Escolas e as sociedades científicas, em que o docente 4 preconiza que deveriam ser produto de estudos feitos pelas Escolas e as sociedades científicas e que, posteriormente a SRE

escolhia, na medida em que, como diz o docente 7, as escolas possuem o conhecimento da realidade e as sociedades científicas possuem o conhecimento:

E4 – (...) *como nestas coisas eu acho que se deve partir da base e não de cima, seriam as sociedades científicas e as escolas. Com a junção destas duas e o projecto partiria daqui e seria apresentado à secretaria que de acordo com a experiência e com os conhecimentos destas duas entidades, elaboraria e aí sim teria a liberdade de o fazer, mas... baseando-se em estudos feitos pela comunidade científica e as escolas.*”

E7 – *“Porque não a SRE em parceria com... digamos... com os bons historiadores que temos cá na Madeira e depois auscultando logicamente as escolas, porque essas é que sabem a sua realidade.”*

Para além da importância dada à SRE como um elemento moderador entre as diferentes perspectivas das alterações a introduzir, a escola aparece também em grande destaque como um elemento conhecedor da realidade concreta. Mais, essa importância dada à escola poderá ser também uma auto atribuição de importância na medida em que ao atribuírem importância à escola os professores estão a atribuir importância a eles próprios como elementos constitutivos dos mesmos.

A introdução de novos conteúdos regionais implica uma formação científica específica, não contida na formação inicial e que, para os docentes entrevistados cabe, mais uma vez, à SRE em articulação com as instituições do ensino superior, sendo a primeira o órgão de decisão e que conhece as especificidades da região e as instituições de ensino superior as que possuem competências para dar formação.

Os docentes 3, 6 e 7, referem ainda que as escolas, nesse processo de formação, devem também ser ouvidas, sendo uma espécie de parceria entre as três instituições:

E3 – *“As instituições de ensino superior, porque têm aí centralizado o bloco de conhecimentos, a S.R.E. porque estes conhecimentos não podem vir ao exterior sem o seu plano económico e as escolas para adquirirem tudo aquilo que é necessário ser transmitido aos professores.”*

E6 – *“Quanto mais opiniões melhor, porque uma cabeça pensa, duas pensam melhor. A articulação entre as entidades, escolas, SRE e as instituições de ensino superior.”*

E7 – *“Exacto, porque as escolas têm de ser sempre ouvidas. Por vezes as pessoas nem sempre têm noção do que acontece nas nossas comunidades. São realidades muito específicas”*

Consensual é que a formação deverá ser igual para todas as escolas e professores da região, variando apenas de disciplina para disciplina, na medida em que defendem uma uniformidade formativa, de modo a que não haja uma dispersão dos conhecimentos de especificidade regional e todos alunos da região tenham acesso ao mesmo conhecimento:

E1 – *“Sim, só variava de disciplina para disciplina.”*

E2 – *“Eu penso que uma escola... não, aqui na região da Madeira sim, para toda a região da Madeira sim. Eu pensei que estava a falar na região da Madeira e de outras regiões do país...”*

E3 – *“Sim”; “Porque essa formação já devia ter sido dada, na formação inicial dos professores e não foi. Deve ser adequada aos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento.”*

E4 – *“Sim, para todos os professores dessas áreas e de todas as escolas.”*

E5 – *“Era melhor que fosse uma formação regional geral e igual para todos porque assim, porque permitiria uma leccionação mais autónoma e consciente”*

E6 – *“Sim, acho que sim e depois dessa formação cada professor fará a seu trabalho de casa, para adequar esse conhecimento aos alunos.”*

E7 – *“Acho que sim.”; “Para falarmos todos a mesma linguagem e porque de uma base comum, podemos especificar quando for caso disso.”*

2.1. Conclusões Parciais

Concepções sobre Escolaridade, Currículo e Gestão Curricular

No cômputo geral (com excepção de dois docentes), os docentes não concebem o currículo como um conjunto de normas determinadas a ser cumpridas de modo uniforme no todo nacional. O currículo nacional deve antes traçar metas e objectivos gerais, sendo flexível a introdução de conteúdos. De salientar, que os dois docentes do ensino secundário (1 e 2) reforçam ao longo dos seus discursos, a importância de salvaguardar a existência de exames nacionais ao nível do ensino secundário, pelo que, neste nível de ensino, deve existir uma linha condutora comum a nível nacional, de forma a que estes alunos não sejam prejudicados na sua avaliação.

Todos os docentes concordam com a existência de um currículo regional para a RAM, contudo, os seus discursos são reveladores de alguma contenção na sua concepção. Ou seja, se concebem um currículo nacional como um currículo que permita

a adaptação a realidades regionais, as mesmas devem emergir sob a forma de um currículo complementar.

Tal iria permitir que, ao mesmo tempo que se introduziam componentes de teor regional, se respeitasse uma uniformização dos conteúdos a nível nacional.

Mais uma vez aparecem diferenciações entre ciclos que o docente 1 (ensino secundário) defende, preconizando a introdução de currículos adaptados em outros ciclos de ensino mais não no secundário.

Ao mesmo tempo, surge outra diferenciação entre disciplinas, sendo que dois docentes (4 e 5), defendem que a especificação regional em termos curriculares só faz sentido em algumas disciplinas.

Em termos de regulamentação do poder de decisão, a maioria dos docentes defende a existência de uma modelo curricular com três níveis de decisão, em detrimento de um modelo centralizado a nível nacional apenas. Os discursos nem sempre são explícitos, ao contrário do que ocorreu em dimensões de análise anteriores em que se colocavam questões ao nível da forma e não do exercício do poder.

Contudo, apesar desta limitação, é possível perceber que os docentes que defendem um modelo curricular com níveis de decisão tridimensional, ressalvam a sua impraticabilidade em termos de operacionalização, apesar de não ser possível concluir o que consideram que causa esta limitação prática, apenas que alguns consideram que implicaria uma série de alterações profundas a nível estrutural.

De salientar ainda que alguns docentes expressam a sua opinião favorável com algumas limitações. O docente 1, do ensino secundário, mais uma vez limita a implementação deste modelo apenas a nível dos ciclos do ensino básico e o docente 6 apenas concebe o modelo curricular a dois níveis, o nacional e o regional.

Portugal é um dos países com um sistema de educação de tipo centralizado (Vonk, 1997; Garcia, 2005), e as regiões autónomas, apesar da sua autonomia política e administrativa, não são autónomas ao nível da definição curricular.

A maioria dos docentes entrevistados demonstrou ser a favor de uma descentralização curricular nas regiões autónomas, considerando que a mesma seria

exequível, apesar de trabalhosa, caso fossem seguidas algumas estratégias de operacionalização. Isto porque, tal como refere Gairín (2005), a mesma deve ser entendida como uma transferência de competências e de responsabilidades o que acarreta em si uma série de procedimentos a serem seguidos. Muitas das vezes, mais do que uma verdadeira transferência de poder, estaríamos antes em presença de uma transferência de competências e de tarefas.

De ressaltar que, no discurso dos docentes está frequentemente presente uma preocupação em ter em conta a pertença nacional, apesar da importância dada aos conteúdos regionais, como precaução para que os alunos tenham as mesmas oportunidades e conhecimentos e a descentralização não se traduza em desigualdades.

Ainda de referir que, se existe um certo consenso em torno de uma hipotética descentralização curricular, o mesmo não acontece em relação à autonomia curricular, existindo uma maior divergência de opiniões. Tal significa que os docentes fazem diferente apreensão destes dois conceitos e que existe uma diferença entre o que poderá ser uma descentralização curricular, em que os currículos sejam delineados de forma a que seja dado espaço à colocação de novos conteúdos e, outra realidade é a autonomia curricular, em que as regiões autónomas devem agir autonomamente em termos de definição de currículo, sem poder ter em conta até a sua pertença a um todo nacional. Então, perguntamos, onde está o limite da autonomia curricular para se integrar num modelo de programas nacionais, com autonomias regionais, e em função de que dados devem ser elaborados esses programas regionais para estarem de acordo com os programas de referência nacional?

Os discursos, seja a nível pessoal, seja por referência a outros docentes, revelam uma fraca mobilização no desenvolvimento de projectos curriculares. À excepção do docente (3) que afirmou ter um papel activo na elaboração do projecto curricular da sua escola, todos os outros ou tiveram apenas participações pontuais ou nem sequer participaram.

Apesar de serem evasivos e nunca afirmarem peremptoriamente a sua desmotivação ou desinteresse, a avaliação ténue que fazem de si próprios e dos seus

colegas revela que o seu envolvimento dificilmente é espontâneo, mas sim resultado de uma obrigatoriedade.

Como hipóteses explicativas emergem a sobrecarga horária e a falta de formação específica que os capacite de competências próprias ao desenvolvimento destes projectos. Aliás, esta última hipótese ganha consistência quando alguns docentes salientam que os seus colegas não têm competências para o desenvolvimento desta tarefa, pelo que necessitam de formação específica.

Um outro factor que contribui para esta desmotivação depreende-se com o facto de os docentes considerarem que os outros não valorizam o esforço e empenho dos professores no desenvolvimento deste tipo de tarefas e o facto de eles próprios não a considerarem em si uma tarefa como muita utilidade.

De salientar ainda que pela primeira vez, no discurso de um dos docentes, emerge a sua condição de Contratado, o que por si só, limita o seu envolvimento nos projectos de escola.

Pelas diferentes dimensões de análise, percebemos que os docentes, de uma forma geral, defendem a existência de conteúdos programáticos de teor regional, ainda que nos trâmites e com as limitações acima apresentadas. Contudo, tendo em conta a existência de um currículo nacional, gerir a introdução de novos conteúdos, segundo os docentes, torna-se uma tarefa difícil. Apenas o docente 2 não apresenta nem levanta dificuldades nesta operacionalização. Os restantes, salientam as dificuldades que já sentem em cumprir o programa curricular existente, devido à carga programática num curto espaço de tempo, pelo que a introdução de novos conteúdos só iria complexificar o processo.

Para a maioria dos docentes a solução passaria por uma maior flexibilidade do currículo existente, que poderia passar pela supressão de alguns conteúdos já existentes.

A diferenciação disciplinar emerge mais uma vez, sendo que os docentes 1 e 2 defendem a introdução de conteúdos regionais apenas em algumas disciplinas.

O currículo nacional não é concebido de forma uniforme e estanque, concebendo os docentes a existência de um currículo nacional cujo principio deve ser o de traçar

metas gerais, sendo flexível o suficiente que permita a introdução de conteúdos de índole regional. Neste contexto, a existência de um currículo regional para a RAM toma consistência, contudo, este deve ser um currículo complementar a um currículo nacional.

A extensão do programa curricular já existente, torna difícil a gestão deste processo em caso de introdução de conteúdos de índole regional, na medida em que os docentes já têm dificuldade em cumprir o programa actual. O modelo curricular a três níveis de decisão faz sentido em detrimento de um modelo centralizado a nível nacional, contudo, emergem nos discursos dificuldades de operacionalização e sistematização. A maioria dos docentes defende que a autonomia política e administrativa da RAM deve ser estendida ao âmbito educativo. Contudo, na prática, são a favor de uma descentralização curricular nas regiões autónomas e não de uma efectiva autonomia curricular.

Os discursos revelam preocupações ao nível da operacionalização e sistematização destes processos. Uma das preocupações que mais se salientam é a da existência de critérios que mantenham a lógica de pertença nacional, que permita que todos alunos tenham as mesmas oportunidades.

Ao nível do desenvolvimento dos projectos curriculares, grande parte dos docentes não tem uma participação activa, e consideram que os seus colegas não têm uma participação espontânea, mas antes fruto de pressões e obrigatoriedade. Consideram ainda ser um trabalho muito pouco valorizado pelos outros, independentemente do seu esforço e empenho.

Percepções Sobre Introdução dos Conteúdos de Ensino de Índole Regional nos Currículos Escolares do Ensino Básico e Secundário

A introdução de conteúdos de ensino de índole regional nos currículos escolares do ensino básico e secundário, é pertinente segundo a maioria dos docentes. Contudo, mais uma vez, salienta-se uma diferenciação em termos de ciclo, quando dois docentes, ambos do ensino secundário, salientam a existência de exames nacionais nesse nível de ensino. Tal pode inviabilizar a extensão da introdução de conteúdos de índole regional

ao secundário. É ainda ressalvado que estes conteúdos de índole regional devem ser sujeitos a avaliação ponderada, na medida em que tal iria suscitar um maior interesse e envolvimento por parte dos alunos.

Percepções Sobre Níveis de Ensino e de Tomada de Decisão, e Conteúdos de Índole Regional a Introduzir

Ao nível das competências, em termos de diferenciação e concepção dos conteúdos de natureza regional a introduzir nos programas de ensino na RAM, a Secretaria Regional de Educação assume um papel de destaque, sendo referenciada por todos os docentes. São salientadas as suas competências a nível económico, de decisão e conhecimento da região.

A SRE não surge como a única instituição referida, sendo referenciadas outras instituições a trabalhar em conjunto com a SRE, contudo, nesta esfera, as opiniões são mais divergentes, privilegiando uns mais umas instituições do que outras. Alguns docentes (3, 5 e 6) defendem a existência de equipas multidisciplinares com um leque mais abrangente de instituições, como a Escola, o Ministério da Educação e as sociedades científicas. Outros docentes (4 e 7) defendem a articulação com as Escolas e as sociedades científicas, as últimas como detentoras do conhecimento científico e as primeiras como detentoras do conhecimento da realidade.

Por último, o docente 2, apesar de salientar o perigo de se criarem regiões dentro das próprias regiões, que a articulação deveria ser feita com as escolas. O docente 1 salienta também esse perigo, só que viabiliza apenas a articulação com as sociedades científicas.

Podemos concluir que, para além da importância dada à SRE, enquanto elemento moderador, como órgão de decisão e de poder, a Escola aparece em lugar de destaque. Não obstante o anteriormente ressalvado, ela é frequentemente referenciada pelos docentes, sendo apresentada por alguns docentes como um elemento conhecedor da realidade local concreta, daí ser preponderante a sua integração no processo de decisão dos conteúdos de índole regional a introduzir. A introdução destes conteúdos de índole regional implica uma formação científica específica que, para a maioria dos

docentes, deve ser feita pela SRE em articulação com as instituições de ensino superior, as quais possuem o conhecimento científico.

Existe também um consenso em torno das especificidades da formação, sendo que a maioria defende a existência de uma uniformidade formativa, devendo a mesma ser igual para todas as escolas e professores de região, existindo diferenciação apenas a nível disciplinar, não se correndo assim o risco de o conhecimento ser disperso e diferencialmente transmitido aos alunos.

Considerações

- A diferenciação entre ciclos emerge, acima de tudo, ao longo dos discursos por parte dos docentes do ensino secundário. São estes os docentes que mais revelam preocupações com as especificidades do ensino secundário; os restantes parecem estar mais longe desta preocupação.
- É uma preocupação a existência de exames nacionais, sendo que, caso não se tenha em conta na introdução de componentes de índole regional, pode prejudicar os alunos, nomeadamente no acesso ao ensino superior.
- O discurso da professora Contratada é por vez inseguro, tendo a mesma dificuldade em afirmar as suas opiniões em prol da sua insípida inserção na escola em que lecciona. É interessante que a mesma faça referência à sua condição de Contratada.
- Nos discursos surge também alguma diferenciação disciplinar, sendo que a introdução de conteúdos de índole regional só faria sentido em algumas áreas regionais, como a História, a Literatura Portuguesa ou a Geologia, passíveis de sublinhar as especificidades regionais.

3. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO ABERTO ÀS INSTITUIÇÕES

Procedemos à apresentação dos dados obtidos através dos questionários abertos, utilizando o sistema de análise já referido (Quadro 47) e fazemo-lo apresentando as opiniões de cada instituição respondente.

	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Sistemas de análise	Percepções sobre a Autonomia Curricular	Autonomia curricular	Especificidades regionais Pertença nacional Limitações
	Percepções sobre o Modelo Curricular e Níveis de Decisão	Modelo curricular	Operacionalização Dificuldades
	Percepções sobre a Descentralização Curricular	Descentralização curricular	Vantagens Desvantagens Adequação formativa Formação contínua Operacionalização Implementação

Quadro 47 – Sistemas de análise do questionário aberto às instituições

A instituição 1 é designada por I1, sendo esta a lógica de apresentação que utilizaremos até à última instituição, que é a 15 e que é designada por I15.

No final de cada sistema de análise apresentamos uma síntese das opiniões expressas e no final da apresentação dos três sistemas de análise apresentamos as conclusões parciais retiradas da análise das entrevistas.

Sistema de Análise Percepções sobre a Autonomia Curricular

Autonomia curricular – subcategorias: Especificidades Regionais; Pertença Nacional; Limitações.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percepções sobre a Autonomia Curricular	Autonomia curricular	Especificidades regionais Pertença nacional Limitações

Quadro 48 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Na opinião da maioria das instituições, a RAM deve ter autonomia curricular, como resultado da sua autonomia político-administrativa. Teria de se passar por um processo de alterações a nível da estrutura política e de legislação, para que a RAM passa-se a ter autonomia também no âmbito da educação.

Apesar desta tomada de posição favorável pela maioria das instituições, algumas delas levantam algumas preocupações que consideram que devem ser tidas em conta.

A maioria das instituições evidência a importância de ter em conta as especificidades geográficas, históricas e sociais da região e que as mesmas devem ser traduzidas em conteúdos a ser introduzidos no currículo:

I4 – “*Sim. Se outro argumento não houvesse, teríamos, pelo menos as questões da especificidade geográfica, climática, histórica, turística, etc., para justificar a existência de componentes regionais no currículo*”

I8 – “*...um modelo educativo que consubstancie as competências regionais no desenvolvimento de currículos que garantam o respeito pelas especificidades madeirenses, nomeadamente na História, Literatura, Geografia, Biologia, Expressão artística e Desporto, com produção regional de manuais*”

I12 – “*A Escola que defendemos é a "escola de proximidade", por oposição à "escola da centralização". Deve estar o mais próxima da comunidade de pertença na dimensão física e aproximar-se da especificidade cultural e social da comunidade que serve. Daqui decorrem implicações descentralizadoras, no plano curricular.*”

Contudo, ao mesmo tempo, ao longo dos seus discursos, demonstram uma preocupação em que esses conteúdos apareçam sempre como resultado de uma adaptação curricular em que se tenha em conta a pertença a um todo nacional:

I1 – *“Pode ter autonomia em termos de complemento curricular ou introdução dos currículos regionais. Não deve, em nossa opinião, em nenhuma circunstancia colocar em causa o currículo prescrito a nível nacional, sob pena de por em risco o acesso dos alunos da Madeira em instituições de ensino superior sedeados no território nacional.”*

I2 – *“...há que deixar um espaço para a individualidade, para o reconhecimento das idiossincrasias próprias da nossa sociedade insular – a maioria delas formadas num longo processo somático, resultante das condições físicas, económicas, geográficas a que colectivamente o povo madeirense foi exposto durante sucessivos séculos. Assim, deverá certamente haver lugar à consideração de uma parte do currículo que garanta o estudo desta identidade cultural do povo da Região Autónoma da Madeira.”*

I3 *“A RAM deveria ter alguma autonomia curricular que lhe permitisse adaptar um currículo à sua realidade específica, sem contudo ignorar a sua inserção num todo nacional e até europeu, pois pretende-se que a formação geral de um cidadão não esqueça o facto de sermos cada vez mais “cidadãos europeus” ainda que oriundos de uma região ultraperiférica no Atlântico”*

I5 – *“defende que a matriz fundamental dos currículos tem de ser nacional com a conseqüente e absolutamente necessária, valorização dos conteúdos regionais e locais. Este princípio é válido não só para a nossa Região dotada de um estatuto político e administrativo autónómico em cuja defesa nos empenhamos e de indiscutíveis especificidades de natureza histórica, geográfica, biológica e cultural, mas para todo o país pois reforça a construção da identidade nacional na integração do que está na proximidade física e até afectiva das comunidades que as escolas servem.”*

I7 – *“Entendemos que é possível, sem cometer qualquer vício de constitucionalidade, suportar, em sede de Estatuto Político-Administrativo, a definição de um paradigma organizacional, curricular e até programático próprio, que apenas respeite, no actual contexto, o tronco comum nacional”*

I10 – *“A autonomia curricular deverá ser o corolário da autonomia política, com a regionalização do ensino é a face política da descentralização. Importa alargar o espírito autónómico à área da educação, de modo a que os objectivos regionais se afirmem de forma progressiva num sistema educativo regional próprio, se bem que integrado num sistema nacional mais amplo.”*

I11 – *“Sim, na nossa opinião devido às especificidades geográficas, políticas e sociais é oportuno que exista na Região Autónoma da Madeira uma autonomia curricular. Estamos cientes que tal autonomia traria benefícios a todos os intervenientes no processo educativo, mas esta deveria respeitar a unidade nacional.”*

Algumas instituições limitam essa autonomia curricular a decisões parcelares, ao nível da definição da introdução de novos conteúdos, sendo que a mesma deverá ser circunscrita a algumas áreas disciplinares e ciclos de ensino. A limitação aos ciclos de ensino depreende-se com as especificidades do ensino secundário, pela existência de exames nacionais e posterior possível candidatura ao ensino superior. Como tal, devem ser garantidas, a este nível, uma unidade curricular nacional de modo a manter mesmo leque de oportunidades, logo a igualdade:

I6 – *“A RAM apenas deve poder decidir, parcialmente, no que concerne à autonomia curricular. A nossa perspectiva é que essa descentralização se faça ao nível de disciplinas como a história, geografia, biologia e pouco mais, mas sempre circunscrita ao nível dos ciclos inferiores”*

I9 – *“...devendo o mesmo ser ministrado no ensino básico”*

I14 – *“Sim, desde que esteja salvaguardada a continuação da ligação ao sistema educativo nacional. Este, por exemplo, pressupõe a obrigatoriedade de realização de exames nacionais a determinadas disciplinas em determinadas fases do percurso escolar. Sendo assim, nas disciplinas em que tal aconteça, os currículos terão de se manter uniformes, como forma de manter todos os alunos do sistema em pé de igualdade. Nas restantes disciplinas, poderá haver adaptações curriculares.”*

Existem duas instituições que rejeitam de todo esta autonomia curricular, defendendo que pode existir alguma flexibilidade curricular, com introdução de conteúdos regionais, mas sem autonomia, de modo a que seja garantida a igualdade de oportunidades:

I13 – *“Não. A autonomia curricular acentuaria ainda mais o carácter ultraperiférico e marginal dos jovens educados na Madeira e as desigualdades culturais dos portugueses insulares face aos continentais. Somos a favor de currículos nacionais aplicados igualmente a todos os educandos portugueses, seja qual for a sua proveniência social ou cultural e independente da sua naturalidade ou residência. A igualdade de oportunidades de todos os estudantes impõe igualdade curricular. “*

I15 – *“Não defendemos uma autonomia curricular mas uma flexibilidade curricular que permita a inclusão de conteúdos programáticos contextualizados e adaptados à RAM. Assim fica garantida uma educação nacional suficientemente aberta às especificidades regionais (não forçosamente à RAM)”*

Sistema de Análise Percepções sobre o Modelo Curricular e Níveis de Decisão**Modelo curricular** – Subcategorias Operacionalização e Dificuldades.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percepções sobre o Modelo Curricular e Níveis de Decisão	Modelo curricular	Operacionalização Dificuldades

Quadro 49 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

Um modelo curricular para Portugal que comporte três níveis de decisão (nacional, regional e local), com programas correspondentes a esses três níveis, suscita opiniões diversas entre as diferentes instituições. Algumas instituições são contra a existência de três níveis de decisão, defendendo antes um modelo curricular nacional único, mesmo que sejam inseridos alguns conteúdos de cariz regional, na medida em que só assim se pode garantir que o acesso ao ensino superior não é condicionado:

I1 – “...nunca pode ser colocado em causa o direito dos alunos nos exames nacionais e no acesso ao ensino superior.”

I9 – “O programa de ensino nunca poderá institucionalmente segregar alunos, nesse sentido não poderemos condicionar os jovens da região, de poderem em igualdade de circunstâncias concorrer ao ensino superior. Nesse âmbito o modelo curricular deve ser único, ainda que determinados conteúdos regionais possam e devam ser trabalhados”

I13 – “O problema da educação portuguesa não é de modelos curriculares mas de qualidade de ensino e de condições sócio-culturais dos educandos e suas famílias. Mantemos que deve haver um modelo curricular nacional de ensino público e privado único, pois só assim se poderá garantir igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais, culturais e geográficas dos educandos.”

Outras instituições defendem apenas a existência de dois níveis de decisão, um nacional e outro regional, não contemplando o nível local – escolas, defendendo mas que a mesma não faz sentido devido à pequena dimensão da região e outras que a implementação ao nível local iria condicionar a mobilidades dos estudantes no território da RAM:

I3 – “(...) concordamos com uma descentralização curricular até um nível autonómico, o que já não se justifica a nível da escola, pois não podemos esquecer a garantia de um currículo que assegure a mobilidade do estudante no território da RAM”

I4 – “De acordo com tal modelo, aliás já seguido em vários países europeus, culturalmente próximos de nós. O facto de a UE estar dividida em “Regiões”, com estatutos autonómicos, a experiência de autonomia curricular dessas regiões, mostra que esse deve ser o modelo a seguir, embora quanto a uma autonomia curricular ao nível da escola, devido à nossa pequena dimensão, não me parece um espaço a ser desenvolvido.”

I6 – “Apenas concordamos com a existência dos níveis, o nacional e o regional autonómico. Na realidade, sendo Portugal um país tão uniforme, exceptuando as regiões autónomas, é desnecessário descentralizar matérias curriculares ao nível do poder local, até porque não existem assimetrias nesta matéria que justifiquem a descontinuidade com o todo nacional”

Existem também instituições que defendem a existência de um modelo curricular a três níveis, defendendo que a mesma promove a diversidade e criatividade, ainda que com cautelas ao nível da sua aplicação e com promoção de uma correcta articulação entre os diferentes níveis de decisão:

I2 – “(...) deverá haver uma harmonia no desenvolvimento do currículo, sendo relevante que se deixe espaço para os diferentes níveis de tomada de decisão, ao nível da Escola e ao nível das administrações educativas, quer Regional, quer Nacional”

I8 – “Num país democrático, inserido na União Europeia e com autonomias regionais é imperiosa a defesa de diferentes níveis de decisão, porque estimulam a diversidade e a criatividade e concretizam, no terreno, as diferentes formas de poder existentes. Um país é tanto mais rico quanto maior for a sua diversidade”

I10 – “o processo de descentralização implica eu se aproxime a tomada de decisão o mais possível dos clientes do sistema, que são os alunos. Assim, teremos decisões a nível nacional, relativamente ao núcleo curricular central, indispensável para manter a unidade e mobilidade dos cidadãos; decisões a nível regional, na componente curricular regional; e, finalmente, a nível local, para as componentes locais”

I14 – “A existência desses três níveis de decisão levanta o problema da correcta articulação entre eles. Ao se optar por essa via, terá forçosamente de existir uma flexibilização do nível máximo de decisão, como forma de absorver as especificidades inerentes aos diversos níveis inferiores. Importa garantir que nenhum aluno fique beneficiado ou prejudicado relativamente a outros em virtude de estar integrado numa determinada região que opte por um modelo curricular diverso e específico.”

I12 – “*Em conformidade com este quadro de princípios para a Madeira, defendemos o aprofundamento da descentralização educativa. Consideramos que uma Autarquia, seja ao nível da Freguesia ou do Município, deve-se posicionar como parceiro permanente na construção do acto de educar. O papel que lhe assiste transcende em muito o exercício das competências que lhe são cometidas em qualquer quadro legal. Não pode, nem deve o Poder Local ficar amarrado ao papel de mero suporte logístico ao funcionamento das estruturas educativas formais.*”

Uma delas, contudo, ressalva que, independentemente da existência de um modelo curricular a três níveis, o mesmo deve implicar apenas a introdução de conteúdos de cariz regional e local, mas tendo sempre como referencia a existência de um programa único, a nível nacional:

I11 – “*Concordamos com os três níveis de decisão propostos, contudo achamos que o programa deverá ser uno, mas aberto de forma a que se introduzam conteúdos relacionados com o meio envolvente, quer a nível regional quer local. Caberia às instituições e aos seus agentes adaptar e introduzir esses conteúdos.*”

Sistema de Análise Percepções sobre a Descentralização Curricular

Descentralização curricular – subcategorias Vantagens, Desvantagens, Adequação formativa, Formação contínua, Operacionalização, Implementação.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percepções sobre a Descentralização Curricular	Descentralização curricular	Vantagens Desvantagens Adequação formativa Formação contínua Operacionalização Implementação

Quadro 50 – Dimensões, Categorias e Subcategorias

As instituições defendem a descentralização curricular como a melhor forma de evidenciar as especificidades de cada região:

I4 – “A RAM tem especificidades que o justificam. Dando apenas alguns exemplos, temos: a descoberta e colonização no séc. XV e a epopeia do descobrimentos que aqui se iniciou; a floresta Laurissilva e toda a especificidade Macaronésia; a biodiversidade; o mar; o cosmopolitismo, o turismo, etc.”

I6 – “Na região já existem alguns conteúdos históricos, geográficos e biológicos que são leccionados ao nível dos primeiros ciclos e que são específicos da RAM. Consideramos pois, que devem promover-se mais estudos no sentido de aprofundar os conteúdos históricos, culturais, geográficos, biológicos, etnográficos e, também, na área do pensamento insular, no sentido de poder incluí-los nos currículos do ensino obrigatório.”

I7 – “A Escola deve formar para o Mundo e, por isso, não pode ter uma visão paroquial. É a partir do conhecimento universal que podemos despertar o interesse pelo País, pela Região e pela localidade. O que não obsta que os programas não comportem elementos de estudo naqueles e em outros domínios de natureza regional.”

I8 – “A Constituição da República e o Estatuto Politico-Administrativo da RAM afirmam, de uma forma clara e inequívoca, que o regime autonómico próprio da RAM fundamenta-se nas suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomias do seu povo. Assim, é natural e legítimo que sejam essas características específicas, que nos diferenciam no todo nacional, objecto d estudo nos diferentes ciclos de ensino porque não podemos compreender um país, uma União Europeia, sem compreender a realidade específica em que cada madeirense vive. Partir do estudo local para o regional, nacional e universal.”

I10 – “Claro que deverá conter as especificidades referidas. Mas que não sejam apenas pequenas “janelas”, sem significado algum. Devem reflectir a cultura real da RAM”

I12 – “defendemos uma orientação de fundo relativamente à organização curricular no sentido da promoção das especificidades locais e regionais. Por isso, deverão ser dinamizadas medidas que no plano orgânico do sistema de ensino possibilitem a organização e abordagem dos conteúdos articulados com a realidade de cada localidade, que promovam um aprofundado conhecimento das especificidades locais através das diferentes áreas curriculares.”

Contudo, a maioria, mais uma vez, preconiza essa descentralização curricular ao nível da introdução de conteúdos de teor regional, mas sempre integrados num currículo nacional:

I - “Pode ter autonomia em termos de complemento curricular ou introdução dos currículos regionais. Não deve, em nossa opinião, em nenhuma circunstancia colocar em causa o currículo prescrito a nível nacional, sob pena de por em risco o acesso dos alunos da Madeira em instituições de ensino superior sedeados no território nacional”

I1 – *“Cada região tem as suas especificidades próprias que podem e devem ser tidas em consideração.”*

I2 *“A idiossincrasia do povo madeirense como consequência dos desenvolvimentos específicos ocorridos ao longo da nossa História, resulta numa identidade cultural que não pode deixar de ser objecto de estudo e de integrar o currículo escolar. Como referimos antes, o currículo deverá ser também a expressão da identidade dos povos, nas suas diversas dimensões.”*

I3 – *“Uma região ultraperiférica, constituída por ilhas de origem vulcânica, com um ecossistema riquíssimo em endemismos, tem obviamente razões históricas, geográficas e biológicas em muito diferentes do território continental, que justificam serem um objecto de estudo e, como tal, explicitados aos seus programas de todos os ciclos de ensino”*

I11 – *“Sim. A Região Autónoma da Madeira possui um riquíssimo património que abrange as especificidades enunciadas e o mesmo poderá enriquecer os currículos dos diferentes ciclos de ensino, mas sempre em articulação com o currículo nacional.”*

Algumas instituições demonstram uma preocupação ao nível da existência de exames nacionais, necessários ao concurso ao Ensino Superior, considerando que uma adaptação curricular, com introdução de conteúdos regionais, ao nível do ensino secundário não deve acontecer ou, caso aconteça, devem ter sido em conta as suas especificidades avaliativas:

I14 – *“A RAM, como qualquer outra região do País, tem naturalmente especificidades a vários níveis. Estas especificidades devem ser objecto de estudo. Mas se isso acontecer, a filosofia educativa subjacente à realização de Exames Nacionais, terá obrigatoriamente de ser repensada no sentido da sua substituição por outros modelos de avaliação adequados a cada modelo curricular”*

I15 – *“A excepção estará no ensino secundário geral (cursos científico-humanísticos) que por serem a formação que antecede o ensino superior deve ser distribuído, do ponto de vista programático, de igual forma no espaço nacional”*

Algumas instituições assumem uma postura contra a descentralização escolar:

I5 – *“Em nosso entender esta descentralização curricular não serviria de modo algum o necessário reforço da construção colectiva da identidade nacional assente sobre a sua diversidade regional e local, antes viria ao encontro da perigosa tentação de isolamento, gesto de profunda contradição ainda que compreensível no contexto da globalização que vivemos, que tem sido a resposta imponderada e redutora das comunidades que se sentem ameaçadas”*

I13 – *“Não. A RAM (tal como o Minho, o Douro, as Beiras, a Estremadura, o Alentejo, o Algarve e os Açores) tem especificidades, é certo, mas que estão*

suficientemente acauteladas nos currículos presentemente existentes. Qualquer acentuação ou maior ênfase curricular das nossas especificidades, será mera propaganda política, absolutamente plástica e culturalmente obtusa, num país que é ele próprio mais pequeno do que algumas regiões da Europa”

Relativamente às vantagens de uma descentralização curricular existe um grande consenso, sendo acima de tudo evidenciado a motivação e o conhecimento aprofundado do meio envolvente. Uma descentralização curricular que contemple a inserção de conteúdos específicos ao nível local e regional, iria permitir que os jovens possuíssem um conhecimento mais aprofundado da região em que vivem, o que, actualmente, o currículo nacional não permite:

I1 – *“As crianças e os jovens conhecerem com profundidade a sua região”*

I9 – *“permite que os alunos compreendam a sua realidade local integrados no todo nacional”*

I15 – *“... atender às vivências quotidianas e experiências localizadas dos alunos”*

Mais, algumas instituições reforçam esta ideia com a de que conhecer o espaço onde se vive torna as crianças e/ou jovens mais motivados, e mais motivados conseguem ter mais sucesso escolar:

I4 – *“Só se protege e valoriza o que se conhece bem. Logo, se as crianças e jovens tiverem oportunidade de melhor conhecer o espaço onde vivem, melhor o protegerão, em termos ambientais, tradicionais, históricos, culturais, etc.”*

I11 – *“a valorização do espaço que circunda o aluno, pelo facto de estar provado que os alunos aprendem muito melhor quando em contacto com aquilo que estão a estudar.”*

I14 – *“As vantagens advirão do facto de os temas abordados nas aulas serem mais concretos e por essa razão eventualmente mais cativantes e motivadores para os alunos. Importa aqui referir que a principal preocupação do sistema de educação actual é conferir aos alunos um leque variado de competências em diversos domínios e áreas, que os permitam ser cidadãos de corpo inteiro, cientes dos seus deveres e direitos, interventivos, críticos, responsáveis e devidamente preparados para enfrentar as vicissitudes do mercado de trabalho. Se esse objectivo for mais facilmente atingido por via da descentralização curricular, nada a opor.”*

A proximidade do terreno, segundo algumas instituições, iria também permitir uma rápida solução de problemas e ou especificidades lectivas:

I2 – *“as vantagens estariam sempre ligadas ao melhor conhecimento da realidade. Esse estar em contacto, no terreno, é uma mais-valia no encontrar de*

soluções que mais adequadamente desenvolvam e enriqueçam o próprio currículo”

I6 – *“As vantagens prendem-se com o facto do poder de decisão nesta matéria estar mais perto da comunidade educativa no seu todo, vindo a responder melhor às solicitações e necessidades da sociedade”*

I8 – *“as vantagens são enormes porque permite potenciar e equacionar as nossas próprias especificidades. A autonomia constitui uma mais-valia, porque permite resolver, em termos do princípio da subsidiariedade, os problemas que melhor conhecemos e estamos mais aptos a realizar os nossos anseios e aspirações.”*

I10 – *“maior qualidade do ensino, pelo facto de serem levadas na devida conta as necessidades dos alunos: a aprendizagem não ocorrer no vácuo, mas num contexto ambiental bem preciso”*

Por último, de referir que existe uma instituição (13), que refere não existir qualquer tipo de vantagem na implementação de uma descentralização escolar, na medida em que tal se iria traduzir num maior isolamento do território nacional:

I13 – *“Numa região em que as reivindicações autonomistas chegaram já ao domínio da histeria neurótica e/ou patológica, entendemos que não há qualquer vantagem na descentralização curricular, dado que ela iria apenas aumentar a nossa insularidade, a nossa ultraperiferia, a nossa marginalidade cultural, a desqualificação dos nossos jovens, quando comparados com os jovens do continente, e o regionalismo provinciano dos madeirenses”*

Em relação às principais desvantagens apontadas, estas assumem desde um carácter político a uma preocupação com a ligação com o currículo nacional. Em termos de carácter político, algumas instituições apontam como principal desvantagem de uma descentralização escolar o eventual perigo de politização dos currículos escolares, muito em resultado da inexistência de maturidade democrática por parte do governo regional, o que poderia levar a que o currículo pudesse ser utilizado como propaganda política:

I6 – *“perigo da politização de todo o processo de descentralização curricular até porque a RAM não conhece um processo de alternativa democrática e os vícios do partido no poder são um mau exemplo a não repetir em novas experiências na área do ensino.”*

I15 – *“(…) o próprio currículo servir de arma propagandística”*

Uma das outras preocupações denunciadas pelas instituições, como sendo desvantagens de uma descentralização escolar na RAM, é a de descolamento do currículo nacional, valorizando apenas o regional e local em detrimento de um enquadramento nacional:

I2 – *“as desvantagens poderão estar ligadas com as quebras de compreensão global do currículo com o perigo da atomização das actividades, valendo cada actividade pelo contexto local em que se desenvolve e perdendo-se o referencial do currículo global.”*

I10 – *“risco de cair no ‘paroquial’, se não for capaz de manter o equilíbrio entre a necessidade de aderir ao local e a necessidade de manter a ligação ao nacional”*

Nestas afirmações emergem outras duas desvantagens, interligadas com a desvantagem anteriormente assinalada

Uma é o processo de avaliação, nomeadamente a existência de exames. A instituição 1, no mesmo âmbito, refere também a preocupação com a desigualdade de acesso ao ensino superior que uma eventual descentralização curricular poderia provocar:

I1 – *“Desigualdade no acesso ao ensino superior”*

I9 – *“dar excessivo valor aos conteúdos regionais, descurando os conteúdos nacionais (conteúdos alvo de avaliação e exames)”*

Outra é a dificuldade de mobilidade apontada por duas instituições, que afirmam que existiriam dificuldades em termos de livre circulação e mobilidade de todos os cidadãos:

I8 – *“Se a autonomia visa o desenvolvimento económico e social e a promoção e defesa dos interesses regionais, visa também o reforço da unidade nacional. A descentralização curricular não pode constituir um entrave à livre circulação e à mobilidade de todos os cidadãos.”*

I11 – *“Na nossa opinião o maior inconveniente é que se “despreze” o currículo nacional em detrimento dos conteúdos locais, o que poderá significar um conjunto curricular bastante complexo para os nossos educandos, principalmente quando são obrigados a mudar de residência e de região.”*

A descentralização escolar poderia ainda provocar um efeito de isolamento, ressalvando duas das instituições que deve ser salvaguarda a integração da região autónoma numa área mais lata, como refere uma das instituições a Europa, impedindo uma ainda maior marginalização da região:

I3 – *“... com o bom senso de não esquecer o facto de integrarmos uma Europa que se pretende cada vez mais ‘unida’”*

A existência de um currículo descentralizado impõe que haja uma adequação da formação inicial dos professores, podendo nós afirmar que existem duas linhas distintas

de opinião, uma pronunciada pelas instituições que defendem a descentralização escolar e outras de que são contras.

Entre as instituições favoráveis a uma descentralização escolar, umas defendem que a formação seja ministrada pela Universidade da Madeira ou nos estabelecimentos de ensino a que essas especificidades dizem respeito:

I3 – *“No caso da RAM, essa tarefa estaria simplificada por acção da UMA, que deveria coordenar essa formação, sem nunca esquecer o todo nacional”*

I4 – *“Na formação de base, a Universidade da Madeira teria que ministrar tais conteúdos. No entanto, face à mobilidade de professores e ao facto de nem todos serem formados nessa instituição, teria que existir um programa anual de formação contínua para suprir essa carência”*

Pela última afirmação podemos ainda referir que é ainda ressalvada a questão da mobilidade entre regiões, pelo que a instituição propõe a existência de um programa profissional de formação contínua.

Outras instituições defendem que a formação deveria estimular o desenvolvimento de competências próprias que permitissem que os docentes fossem capazes de se adaptar no caso da existência de um currículo com especificidades de determinada região. Ou seja, promovendo a flexibilidade e inovação em termos de formação. Uma instituição refere ainda a importância de ir para além do conhecimento técnico e privilegiar a componente cultural:

I2 – *“A formação inicial de docentes deve ser concebida de tal forma que dote os futuros profissionais de ferramentas que lhes permitam fazer face às circunstâncias concretas em que, o terreno, venham a ser chamados a trabalhar. “*

I7 – *“O que falta nos currículos de formação não é a componente técnico-científica, mas a componente cultura geral que possibilite ao jovem professor perceber, compreender e inter-relacionar as dinâmicas educativas da escola com o Mundo. Não basta debitar a matéria dos programas. Para além do conhecimento técnico, interessa, em muitos casos, relacioná-la, compaginá-la e integrá-la numa perspectiva mais alargada da formação educativa. E para isso a formação inicial não pode ser, genericamente, tão pobre como é. “*

I8 – *“As instituições do ensino superior devem conter nos seus cursos, módulos que permitam capacitar os futuros professores e formadores de competências para poderem compreender e promover, junto de jovens alunos, o direito à diferença, à autonomia, à liberdade. A diversidade não constitui um perigo à unidade, mas sim um sinal de riqueza e reforço da unidade”*

I10 – *“A formação inicial dos docentes tem se mantido muito ligada à tradição, não tem evoluído. Bate sempre no mesmo: na componente da disciplina a leccionar, na formação em Ciências da Educação e na prática pedagógica. Há que inovar, através e uma nova filosofia de formação que integre os elementos regionais atrás referidos, mas diferentes componentes da formação, sempre com a preocupação de adequar a actividade docente aos alunos reais, de forma dinâmica e permanente”*

Outra instituição defende que a formação só seria necessária para alguns professores, que leccionassem em regiões onde existissem essas especificidades curriculares e outra instituição defende ainda que essa formação deveria ser dada no mês de Setembro:

I9 – *“No âmbito da descentralização curricular, seria importante que também os professores tivessem formação ao nível dos conteúdos regionais, pois assim seria possível fazer a introdução de conteúdos regionais no programa nacional. Nesse sentido seria importante que no mês de Setembro existissem formações específicas para os docentes”*

I6 – *“atendendo ao facto de que apenas alguns docentes necessitam de uma formação complementar por via da inclusão de conteúdos específicos regionais.”*

As instituições que não defendem a descentralizam escolar apenas concebem uma formação inicial de docentes, direccionada para um currículo nacional único e centralizado:

I1 – *“Recusando a implementação de currículos estritamente regionais, a formação de professores tem que ser generalista”*

Por fim, existe ainda uma instituição que defende a observação e estudo de modelos formação inicial em países em que a descentralização curricular é um processo bem sucedido:

I14 – *“Essa adequação terá de passar necessariamente pela observação, recolha e estudo de modelos de formação inicial de professores que já existam noutros países, onde a descentralização curricular seja já uma realidade com comprovado, efectivo e real sucesso educativo.”*

Em termos da formação contínua, no contexto de um modelo de currículo descentralizado, algumas instituições defendem que esta deve surgir na sequência da formação inicial, suprimindo as necessidades tanto dos professores como das escolas e do sistema educativo:

I1 – *“A formação continua de professores deve ter em conta as necessidades individuais dos professores, as necessidades das escolas e do sistema educativo”*

I2 – *“Os programas de formação contínua de docentes neste sentido não devem surgir como emanações autónomas e desligadas do que a formação inicial deixa em aberto; devem antes constituir um convite à sequencialidade das formações e à sua aplicação ao concreto.”*

I12 – *“Naturalmente que daqui resultam implicações para a formação inicial e, em particular, para a formação contínua de professores, ao nível das acções de formação de carácter científico-didáctico em todas as áreas*

Deveria ser dada prioridade à componente cultural e não só à componente técnico-científica, dotando os docentes de competências que os possibilitem relacionar os conteúdos e contextualizá-los nos contextos:

I6 – *“Em Portugal continental, na nossa perspectiva, não se justifica descentralizar os currículos logo não haverá necessidade dessa formação; no que concerne à RAM, caberia à SRE coordenar essa formação contínua dos professores.”*

I7 – *“O grande trabalho a realizar é no domínio cultural e não propriamente nos domínios didáctico-pedagógicos. Há um conjunto de formulações que são determinantes na acção educativa: a organização escolar, o domínio gestor geral e específico no que diz respeito aos recursos humanos, o exercício da liderança, relações escola-família, o conhecimento do sistema educativo e a compatibilização com os outros sistemas sociais, entre muitos outros. “*

Outras instituições defendem que esta formação deveria ser coordenada regionalmente, sendo que uma defende que a tutelada deveria ser das instituições do ensino superior das regiões em causa e outra defende que seria da responsabilidade da secretaria regional de educação:

I3 – *“a formação continua dos professores deveria ser organizada “regionalmente”, sempre com coordenação das instituições de ensino superior das regiões em causa”*

Existe uma instituição que defende a existência de uma formação contínua adequada a cada região do país, mas em que fossem tidas em conta, na definição de um currículo nacional, uma percentagem para a inclusão e desenvolvimento de componentes regionais:

I4 – *“A través de formação contínua, adequada a cada Região do País e com a definição de um currículo nacional fixo que ocupasse, p.e., apenas uma*

percentagem, digamos de 70%, do tempo curricular, deixando os restantes 30% para inclusão e desenvolvimento de componentes de natureza regional. Nesta conformidade, os exames “nacionais” teriam de conter uma componente nacional e uma regional.”

Uma outra estratégia sugerida é a da reciclagem contínua dos docentes, através da criação de sistemas de actualização/reciclagem dos conhecimentos:

I9 – *“seria importante que ao nível da formação de professores fosse introduzidos sistemas de actualização/reciclagem de conhecimentos regulares, de modo a que os mesmo não pudessem continuar a ministrar/repetir técnicas e conceitos ainda que os mesmo se encontrem em desuso”*

A instituição 14 defende, como na formação inicial, que se tenham em conta os modelos adoptados pelos países em que a descentralização foi levada a cabo com sucesso:

I14 – *“Essa feitura terá de passar necessariamente pela observação, recolha e estudo de modelos de formação contínua de professores que já existam noutros países, onde a descentralização curricular seja já uma realidade com comprovado, efectivo e real sucesso educativo.”*

A instituição 15 defende ainda a existência de uma flexibilidade formativa que deveria ter alguns limites, tendo em conta a existência de exames nacionais:

I15 – *“O problema da formação contínua de professores não assenta tanto na centralização/descentralização do currículo mas na impossibilidade real e efectiva de flexibilização curricular que é bastante limitada pelos exames nacionais”*

Existe uma instituição que refere que nos processos formativos os docentes deveriam ser auscultados de forma a que estes sugerissem propostas formativas, as quais deveriam ser adequadas ao grupos disciplinares, contemplando conteúdos locais e regionais.

Por fim, a instituição 13 defende a existência de um currículo único e centralizado, em que as acções de formação deveriam ser nacionalmente orientadas sob a tutela do Ministério da Educação:

I13 – *“Em nossa opinião, deverá fazer-se a formação contínua dos professores no contexto de um currículo nacional único e centralizado, através de acções de formação nacionais orientadas pelo Ministério da Educação e que tenham como objectivo a excelência e a exigência do ensino português. Essas acções deverão ser ministradas por professores universitários de reconhecido valor, gestores de empresas de créditos afirmados, pedagogos, professores com*

classificações profissionais máximas e directores das escolas nacionais com a melhor classificação no ranking nacional. É de evitar ao máximo as duvidosas formações de empresas financiadas por fundos comunitários, cujos resultados estão à vista de todos. “

Face à operacionalização de uma descentralização curricular na RAM, algumas instituições defendem que a mesma, ao ocorrer, deve sempre ter em conta a sua pertença a um todo nacional, defendendo uns a introdução apenas de conteúdos regionais sob a forma de complementos regionais, por exemplo, sob a forma de um currículo informal:

I15 – *“Entendemos que a ponderação às especificidades regionais pode ser atendida nos conteúdos programáticos de forma flexibilizada, ou através do currículo informal”*

Outros defendem que essa preocupação deve ser tida em conta na tomada de decisões a todos os níveis, outros ainda apontam os problemas que poderiam surgir em termos de mobilidade e da existência de exames nacionais:

I2 – *“A descentralização a existir não pode esquecer a unidade do currículo. E a tomada de decisão, distribuída por vários níveis, deve ser integrada relativamente ao todo nacional”*

I8 – *“(…) não somos adeptos de um currículo nacional com componentes e conteúdos regionais de modo a que os nossos jovens estudantes possam compreender e perceber as nossas especificidades próprias. Uma maior intervenção de um cidadão só é possível com um conhecimento profundo das nossas raízes histórico-culturais. Não nos podemos esquecer que temos que a necessidade de garantir a mobilidade no todo nacional e a realização de exames nacionais, que permitem a todos os jovens, residentes em todas as parcelas do país, o acesso às instituições do ensino superior, não se compadece com currículos totalmente diferentes.”*

Algumas instituições defendem a criação de equipas/grupos de trabalho, que envolvam diversas instituições, umas a SER, a universidade da Madeira, elementos das próprias escolas, outras apenas evidenciam a necessidade de existência de parceiras com a universidade da Madeira, outras ainda referem uma maior leque de agentes, desde os docentes, aos pais, etc:

I3 – *“deveria ser criado um grupo de trabalho que envolvesse a UMA e a SRE”*

I4 – *“Teria que ficar garantida disponibilidade de espaço curricular (os tais 30%) e ser criada uma equipa de suporte científico para elaboração dos conteúdos, de preferência em parceria com a Universidade da Madeira. A implementação deveria ser progressiva, iniciando-se em simultâneo no 1º ano,*

5º ano e 7º ano, ano inicial de cada ciclo, e nos anos seguintes acrescentando-lhe um ano.”

I14 – *“deverá ser chamado a participar o mais vasto leque de elementos do sistema educativo, desde organizações representativas de professores, de encarregados de educação, de alunos, de escolas, das empresas, da tutela educativa, dos partidos, como forma de em conjunto e articuladamente se encontrar um modelo mais consensual, prático e funcional”*

Surge assim a preocupação com a uma aplicação paulatina das alterações, em cada ano inicial de cada ciclo e acrescentando ano a ano:

I8 – *“Ela deve incidir, com maior pertinência, no 1º ciclo e depois, de uma forma paulatina, ser concretizada no 2º ciclo e assim sucessivamente”*

Outras instituições referem a necessidade de alterações ao nível da estrutura política, defendendo revisão do Estatuto Político-Administrativo, dando assim autonomia local para se estabelecer e desenvolver conteúdos de teor regional, ao nível dos departamentos e grupos disciplinares de cada estabelecimento de ensino:

I7 – *“primeiro há que rever o Estatuto Político-administrativo, deixando, nesse documento matriz da Autonomia, o espaço que possibilita gerar um sistema com característica próprias; depois, é um problema local, de acordo com os designios nacionais e com o quadro de professores existente, estabelecer os currículos, programas e objectivos a atingir. Especificamente no que concerne aos conteúdos esses devem ser sempre da responsabilidade dos departamentos e grupos disciplinares de cada estabelecimento de ensino.”*

Iniciar actualmente a descentralização curricular na RAM implica alterações a nível estrutural, por exemplo, a nível político. Umhas instituições dão ênfase às alterações a nível político que passariam desde as alterações da Constituição de forma a ser alterado a actual sistema educativo e transferidos os poderes em matéria de Educação:

I4 – *“O primeiro passo terá que ser a alteração da CRP retirando a disposição de faz cometer à Assembleia da República a competência absoluta quanto ao sistema educativo em Portugal.”*

I10 – *“deve iniciar-se uma verdadeira transferência de poderes, com uma verdadeira descentralização e não com meras desconcentrações. E, se existem vantagens significativas na regionalização do ensino, nada e ninguém deveria impedir que tal se iniciasse imediatamente”*

Outra instituição faz ainda referência à revisão do Estatuto Político-Administrativo e da legislação de forma a criar três sistemas educativos autónomos, tomando como exemplo a Suíça:

I7 – *“Com a revisão do Estatuto Político-Administrativo e revendo todo o edifício legislativo do Sistema Educativo da Região. É possível, em matéria de política educativa, dispormos de um País com três sistemas autónomos. A Suíça, por exemplo, com 26 cantões, tem sistemas autónomos e não deixam de ser a Suíça da investigação e da qualidade que, apesar de ter menos dois milhões de habitantes que Portugal, tem, julgo ser este o número correcto, 26 Prémios Nobel. Os contextos históricos e culturais são distintos, é óbvio, mas isso não deixa de significar a existência de autonomia e, ao mesmo tempo, de obediência aos princípios da Confederação Helvética.”*

Outras instituições defendem que as alterações deveriam ocorrer de forma gradual entre ciclos, devendo ser auscultados todos os intervenientes, por exemplo, através da criação de grupos de trabalho. Esta aplicação gradual poderia começar em escolar piloto antes que abarcasse toda a região, de forma a que pudesse ser avaliada e ter como referencia outros países em que a descentralização curricular já ocorreu:

I11 – *“Todo o ser humano resiste à mudança e os envolvidos no sistema educativo não são excepção. Uma mudança destas deveria ser feita de forma faseada, auscultando todos os intervenientes e começar em escolas piloto antes de abarcar toda a região. “*

I14 – *“Promovendo e fomentando debates na sociedade civil, abertos à participação e colaboração de todos. Incentivando o contributo de especialistas na área das Ciências da Educação. Observando e analisando os resultados de modelos de descentralização curricular adoptados noutros países.”*

A descentralização deveria ser resultado de uma espécie de simbiose entre os objectivos e conteúdos do currículo nacional e as especificidades ao nível local e regional. Assim, numa primeira fase deveriam ser identificados os conteúdos regionais com pertinência para serem inseridos, numa lógica de direccionamento do local para o global. Por fim, o currículo nacional deveria ser elaborado de forma a deixar espaço para inserção destes conteúdos, os quais seriam da decisão regional e local:

I2 – *“A descentralização curricular resultará melhor se for consequência de uma simbiose desejável entre objectivos e conteúdos do currículo e as circunstâncias específicas de cada região/localidade.”*

Algumas instituições afirmam que a descentralização curricular já está em funcionamento, afirmando uma delas que a mesma ocorrer através de uma descentralização informal cujos resultados não são os melhores:

I1 – *“Já está iniciada de acordo com informações recolhidas.”*

Outras instituições, na medida em que são a favor apenas de uma descentralização curricular parcial:

I6 – *“(…) a descentralização curricular parcial e apenas ao nível de certas matérias disciplinares não concordamos com nenhum curriculum regional, apenas aceitamos a inclusão de conteúdos de índole regional ou alguns componentes regionais num leque muito restrito de disciplinas: história, geografia, biologia, geologia, artes e pouco mais. É evidente que, para nós CDS, não se justifica descentralizar currículos no âmbito de disciplinas como o Português, a Filosofia, a Matemática, as Línguas, a Psicologia, a Física etc. Assim não podemos aceitar a leveza ideológica dos que defendem a descentralização curricular em todos os níveis na RAM”*

3.1. Conclusões parciais

Sistema de Análise Percepções sobre a Autonomia Curricular

Como resultado da sua autonomia político-administrativa, para a maioria das instituições, a RAM deve ter autonomia curricular, implicando, contudo, alterações a nível político e legislativo.

As especificidades regionais devem ser traduzidas em conteúdos a serem desenvolvidos no currículo, contudo, sem deixar de ter em conta a pertença a um todo nacional. Assim, esses conteúdos devem ser antes resultado de uma adaptação curricular. Aliás, a autonomia curricular, para algumas instituições, deve estar limitada a alguns espectros, sendo limitada a introdução de novos conteúdos a algumas áreas disciplinares e ciclos de ensino.

Tais limitações emergem das especificidades do ensino secundário, nomeadamente pela existência de Exames Nacionais e o Acesso ao Ensino Superior, pelo que é fundamental a existência de uma unidade curricular nacional como garantia de igualdade de oportunidades.

Sistema de Análise Percepções sobre o Modelo Curricular

Existe uma grande diversidade de opiniões relativamente aos níveis de decisão que deverão contemplar o modelo curricular. Ou seja, algumas instituições defendem a existência de um modelo curricular único, privilegiando apenas o nível nacional. Para outras instituições apenas faz sentido a existência de um modelo curricular a dois níveis, o nacional e o regional. Por fim, as restantes ressaltam o papel da escola a nível local, defendendo um modelo curricular a três níveis de decisão – nacional, regional e local.

Sistema de Análise Percepções sobre a Descentralização Curricular

A descentralização faz sentido para a maioria das instituições desde que se tenha em conta a integração num todo nacional, ou seja, advogam a pertinência da existência de conteúdos de índole regional que saliente as especificidades de cada região, mas integrados num currículo nacional único. Mais uma vez surge uma preocupação com o nível de ensino secundário e com a existência de exames nacionais e do acesso ao ensino superior, pelo que, ou a introdução de conteúdos a este nível não deve existir ou, caso exista, deve ser considerada a questão da avaliação.

As instituições salientam, sobretudo, como principal vantagem da descentralização curricular, o conhecimento aprofundado das especificidades da região dos alunos, o que actualmente o currículo nacional único não permite, tendo como consequência uma maior motivação. Aprender sobre o meio envolvente que se conhece aumenta a motivação e, por sua vez, promove o sucesso escolar. Uma outra vantagem seria a intervenção directa sobre problemas ou necessidades especiais a nível regional ou local.

Na análise dos discursos das instituições sobre as desvantagens de uma descentralização escolar emerge uma conotação política, em muito resultado de algumas instituições serem partidos políticos. Assim, algumas instituições apontam como perigo da descentralização escolar a politização de alguns conteúdos. Outros dos perigos evidenciados é a de uma excessiva regionalização ou localização em detrimento de um enquadramento nacional, sendo ressaltado como importante para garantir a igualdade ao nível dos exames nacionais e acesso ao ensino superior.

No âmbito da adequação formativa em caso de descentralização curricular e introdução de conteúdos de âmbito regional, as instituições assumem opiniões diferentes caso sejam a favor dessa descentralização ou não. Os que são a favor da descentralização apontam a Universidade da Madeira como instituição privilegiada de formação, em conjunto com outras instituições com competências. A formação deve ter em conta a permeabilidade e mobilidade dentro das regiões e o desenvolvimento de competências próprias. Os que são contra a descentralização curricular apenas concebem uma formação única a nível nacional.

A formação contínua deve suprimir as necessidades formativas que não foram contempladas na formação inicial. Mais, torna-se importante que, mais do que uma componente estritamente científica, os docentes sejam formados numa área mais cultura que os permita contextualizar os terrenos em que leccionam. Esta formação deveria ser gerida a nível regional, pelas instituições do ensino superior e instituições de decisão como a SRE.

No discurso sobre a operacionalização do processo de descentralização escolar, ressalta mais uma vez a preocupação com o currículo nacional como uma referência onde se deve estar enquadrado. Ou seja, as componentes regionais devem aparecer apenas como complementos, por exemplo, como algumas instituições sugerem, sob a forma de currículo informal.

Mais uma vez surgem, por parte de algumas instituições, preocupações ao nível do ensino secundário, nomeadamente pela existência de exames nacionais e também as questões relacionadas com a possibilidade de mobilidade no espaço regional e nacional, sendo que, desse modo, a introdução de componentes regionais não deve ser impeditivo a esse nível.

A nível operacional, surgem uma variedade de agentes, desde a SRE, à Universidade da Madeira ou outros agentes, como docentes e pais. A implementação de uma descentralização curricular implica, à partida, alterações estruturais, como seja, a nível político, no âmbito de uma reestruturação e delegação de competências políticas, com implicações ao nível do sistema educativo e da sua definição legal em termos da Constituição de República Portuguesa. Algumas instituições referem a necessidade de

existência de uma transição gradual das alterações, com a formação de grupos de trabalho ou pela implementação experimental numa escola piloto, que permitisse fazer uma avaliação prévia.

Por fim, é ainda ressaltado que a descentralização deve ocorrer tendo em conta a existência de um currículo nacional, devendo ser uma simbiose entre este e as componentes de cariz regional.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

V. CONCLUSÕES

1. Conclusões gerais

2. Limitações do estudo

3. Implicações do estudo

3. 1. Para a formação de professores – inicial e continuada

3. 2. Para o sistema educativo e instituições regionais

V – CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões gerais do trabalho, tendo por referência as questões das quais inicialmente partimos. Apresentamos ainda as limitações e as implicações do estudo.

1. CONCLUSÕES GERAIS

Foi nosso objectivo, ao longo do presente trabalho de investigação, conhecer as concepções dos docentes do ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira sobre as questões relacionadas com a descentralização curricular, bem como conhecer a posição das instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação na RAM – associações profissionais da Educação, associações científicas, administração regional de Educação, sindicatos, representantes de partidos políticos com assento na Assembleia Legislativa Regional, Conselho Regional de Educação e Universidade da Madeira. Assim, este estudo deverá ser entendido num determinado contexto geográfico – a RAM, e só a ele diz respeito.

As questões de investigação por nós enunciadas pretendem reflectir sobre o conhecimento manifestado e a posição dos docentes e das instituições relacionadas com o sistema educativo acerca da Descentralização Curricular e temas associados – concepções curriculares, modelos e soluções para os problemas encontrados. Estas questões pretendem, ainda, reflectir sobre as percepções que os docentes e as instituições manifestam sobre a gestão do currículo e a sua descentralização, nomeadamente nas suas diferentes condicionantes operacionais.

Os resultados que o presente estudo nos permitiu obter apresentam, em nossa opinião, questões pertinentes para o entendimento dos processos de descentralização curricular, tendo em vista as funções e competências atribuídas aos vários níveis de decisão – Ministério da Educação, Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAM, Escolas e professores, e das questões que daí decorrem. Nesse sentido, consideraremos os resultados, sistematizando-os e interpretando-os em função das respostas às questões

de partida, as quais nos acompanharam ao longo de todas as etapas do presente trabalho e que deram sentido e orientação ao mesmo.

Relativamente à primeira questão de investigação, “Quais as características do currículo percebido pelos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário da RAM?”, e no sentido de conseguirmos averiguar da leitura que os docentes fazem do currículo – se o consideram como um conjunto de normas superiormente determinadas a ser cumpridas de modo uniforme no todo nacional, bem como saber do conhecimento que os docentes possuem sobre o contexto legal que regulamenta a implementação do currículo, sobre os quais se desenvolve a sua prática profissional e em que medida esses contextos são geradores de novas práticas de ensino, introduzimos um conjunto de questões no questionário e posteriormente na entrevista que nos permitissem dar resposta à primeira das questões da qual partimos.

Assim, no que diz respeito ao currículo, a totalidade dos professores considera que o currículo nacional é importante como garante da matriz base de competências comuns a todos os alunos do ensino básico e secundário de todo o território nacional, sendo este o tema, da totalidade dos temas presentes no questionário, dos mais consensuais e gerador da maior concordância nos respondentes, na ordem dos 98%.

Em consonância com esta perspectiva, recusam que nesse currículo não esteja especificado os conteúdos a leccionar (72%), sendo esta atitude influenciada pelo nível de ensino e área de conhecimento onde os respondentes se situam, uma vez que a maior adesão a esta concepção de currículo parte dos professores que leccionam nos níveis de ensino mais avançados e na área das Ciências Exactas e Naturais.

Apesar de concordarem com um currículo que preveja a especificação de conteúdos, os professores não concebem o currículo como um conjunto de normas pré determinadas e fechadas, destinadas a ser cumpridas de modo uniforme no todo nacional, mas sim como um instrumento de trabalho aberto e flexível, definidor de metas e objectivos gerais, permitindo a introdução de conteúdos adequados aos diferentes contextos de ensino, existentes no país. Assim, concordam com a hipótese de os conteúdos correspondentes às metas gerais e aos temas de estudo que constam no currículo nacional estejam especificados num currículo regional para a RAM (70.3%).

À medida que avançamos nos níveis de escolaridade, o grau de discordância aumenta e aumenta também em função da área de conhecimento onde os professores mais discordantes se situam – as Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias.

Contudo, os discursos dos professores são reveladores de alguma contenção na concepção de um currículo com estas características. Ou seja, se concebem um currículo nacional como um plano que permita a adaptação a realidades regionais, estas devem emergir sob a forma de um currículo complementar, o que permitiria, ao mesmo tempo, a introdução de componentes de teor regional, se respeitasse uma uniformização dos conteúdos a nível nacional.

Os professores possuem a posição que um currículo específico para a RAM, a existir, deverá possuir uma linha condutora comum ao currículo nacional, de forma a haver igualdade de condições e que os alunos não sejam prejudicados na sua avaliação, uma vez que existem exames nacionais no término do ensino secundário.

Os professores concordam que o aluno no final de cada nível ou ciclo escolar deve dominar um conjunto de competências básicas previamente definidas pelo Ministério da Educação (95.3%), sendo os mais concordantes os professores que leccionam nos níveis mais avançados de escolaridade. Manifestam a obrigação de cumprir na íntegra o programa da disciplina que leccionam (63.9%) e são os respondentes mais velhos, com vínculo profissional mais estável, a leccionar os níveis mais avançados, e no departamento de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias, os que mais estão de acordo.

Se os professores discordam de que no currículo nacional somente existe espaço para os conteúdos aí explicitados, o que impossibilita a introdução de novos conteúdos (53%), e apesar desta discordância, afirmam que no currículo nacional não existe espaço, de facto, para que as especificidades de cada região se constituam como conteúdo de ensino (60.3%). É importante referir que são os professores com mais tempo de serviço e a leccionar no 1º ciclo que possuem a posição de que o currículo tem espaço para conteúdos diversos dos que estão definidos, tendo uma atitude de maior flexibilidade curricular; já os de posição contrária leccionam no 3º ciclo e secundário, e no departamento de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias.

Relativamente à segunda questão de investigação, “Qual a percepção das instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre o currículo?”, e no sentido de conseguirmos saber que leitura fazem as instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação sobre o currículo no sistema de ensino português, introduzimos um conjunto de questões no questionário que nos permitissem dar resposta a esta segunda questão.

As instituições dividem-se e apresentam diversidade de posições no que ao modelo curricular diz respeito, na medida em que, se poucas instituições defendem a existência de um modelo curricular único, privilegiando apenas o nível nacional, para outras, apenas faz sentido a existência de um modelo curricular a dois níveis, o nacional e o regional, enquanto que outras ressaltam o papel da escola a nível local, defendendo um modelo curricular a três níveis de decisão – nacional, regional e local. Na diversidade de posições manifestada, um aspecto comum emerge, o currículo como conjunto de saberes e competências organizado para dar resposta às necessidades de formação da comunidade a que se destina e, ao mesmo tempo, garantir uma base comum de identidade cultural da sociedade. Assim, é de referir que o currículo nacional é visto por todas as instituições como referência a respeitar em todo e qualquer processo de descentralização curricular, sendo que este deverá ser uma simbiose entre o currículo e as componentes de cariz regional, quando existam.

Relativamente à terceira questão de investigação, “Qual a percepção dos docentes do Ensino Básico e Secundário da RAM e das demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre a descentralização curricular?”, e no sentido de averiguarmos a leitura que os docentes e as instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação fazem da descentralização curricular no sistema de ensino português e na RAM mais especificamente, elaborámos um conjunto de questões nos questionários e na entrevista, que nos permitissem dar resposta à terceira das questões das quais partimos.

Os professores possuem a posição que é necessário haver descentralização curricular e que esta é exequível sustentada por uma autonomia curricular das regiões autónomas (73.2%), ainda que com baixo consenso e pelos Projectos Curriculares de

Escola (81.7%). Consideram que, apesar de trabalhosa, poderia ser aprofundada, desde que seja seguido de forma criteriosa algumas estratégias de operacionalização, de modo a garantir uma verdadeira transferência de poder, de responsabilidades e de competências.

Um modelo curricular com três níveis de decisão: nacional, regional autonómico e local (de escola), merece também a anuência dos professores (67.9%), em detrimento de um modelo centralizado a nível nacional, sendo esta concordância mais elevada nos professores com menos de 5 anos de tempo de serviço, a leccionar no 1º ciclo e os mais discordantes são os professores com mais tempo de serviço a leccionar nos níveis mais avançados de escolaridade na área das Ciências Exactas (42.2%). Apesar da concordância expressa, afirmam descrer na sua exequibilidade em termos de operacionalização e sistematização e, ainda, não ser possível concluir sobre o que consideram ser a causa desta limitação prática, aparentando ser difusa e não identificada. No entanto, consideram que o novo modelo curricular implicaria alterações profundas a nível estrutural.

Se existe consenso em torno de uma hipotética descentralização curricular, o mesmo não acontece em relação à autonomia curricular, existindo maior divergência de posições. Tal significa que os docentes têm diferentes posições sobre estes dois conceitos, existindo uma diferença entre o que poderia ser a descentralização curricular, em que os currículos seriam delineados de forma a ser dado espaço para a colocação de novos conteúdos, e a autonomia curricular, em que as Regiões Autónomas agiriam autonomamente em termos de definição de currículo, sem ter em conta a pertença a um todo nacional. O sentimento de pertença a um todo maior do que a realidade regional, que organize e dê sentido à acção de ensinar, é um sentimento presente nas respostas obtidas.

A maioria dos docentes defende a autonomia política e administrativa da RAM no sistema de ensino. Contudo, na prática são a favor de uma descentralização curricular nas regiões autónomas e não de uma efectiva autonomia curricular. Os professores revelam preocupações ao nível da operacionalização e sistematização destes processos, e uma das preocupações que mais se salienta é a existência de critérios que

mantenham a lógica de pertença nacional e que permitam que todos alunos do país tenham as mesmas oportunidades, em função dos conteúdos ministrados.

Para a maioria das instituições, a RAM deve ter autonomia curricular, em resultado da autonomia político-administrativa, implicando alterações a nível político e legislativo. A descentralização curricular faz sentido para a maioria das instituições, desde que se tenha em conta a integração num todo nacional, sendo a sua principal vantagem, o conhecimento aprofundado por parte dos alunos das especificidades da região, o que o actual currículo nacional único não permite, sendo este factor também potenciador de maior motivação, uma vez que aprender sobre o meio envolvente que se conhece aumenta a motivação o que, por sua vez, promove o sucesso escolar. Uma outra vantagem seria ainda a intervenção directa sobre problemas ou necessidades especiais a nível regional ou local.

Relativamente às desvantagens de uma descentralização curricular, emerge uma clara conotação política, devido a algumas instituições serem partidos políticos, mas também porque esta opção, em última análise, é potenciadora de aproveitamento político, se não for criteriosamente acautelada. Assim, as instituições apontam como perigo da descentralização curricular a politização de alguns conteúdos. Outra das desvantagens evidenciadas é a de uma excessiva regionalização ou localização, em detrimento de um enquadramento nacional, enquadramento ressalvado como importante, no sentido de garantir aos alunos a igualdade de conhecimentos face aos exames nacionais e acesso ao ensino superior, além de manutenção de um nível elevado de coesão nacional.

A implementação de uma descentralização curricular implica, à partida, alterações estruturais, a nível político, no âmbito de uma reestruturação e delegação de competências políticas, com implicações ao nível do sistema educativo e da sua definição legal em termos da Constituição da República Portuguesa. As instituições referem que, a acontecer uma descentralização curricular, seria necessário acautelar uma transição gradual das alterações, com a formação de grupos de missão ou pela implementação experimental numa escola piloto, que permitisse fazer uma monitorização e avaliação prévia.

Relativamente à quarta questão de investigação, “Qual a dimensão que os docentes do Ensino Básico e Secundário da RAM atribuem ao trabalho de programação curricular ao nível de escola?”, e com o objectivo de percebermos se os docentes consideram o professor um mero executor curricular, ou se o consideram como um construtor de currículo, reconhecendo assim o currículo nacional numa perspectiva de projecto, com espaço para a construção curricular de escola e de índole regional, introduzimos um conjunto de questões no questionário e posteriormente na entrevista que nos permitissem dar resposta à quarta questão da qual partimos.

Os professores participam activamente nas práticas de programação e de coordenação nas suas escolas (95.7%) e colaboram de forma activa na construção do Projecto Curricular de Escola (74.4%), ainda que esta participação seja bem mais evidenciada nos professores a leccionar o nível de ensino mais baixo considerado, o 1º ciclo do ensino básico. Consideram-se possuidores das competências de gestão do currículo que lhes permite concretizá-lo no PCE (92.9%) e têm a percepção que os outros professores também possuem essas competências (85.9%). São de opinião que o PCE é definidor da identidade de cada escola e, como tal, deve explicitar as opções educativas e ser original (97.9%), uma vez que o PEE e o PCE são instrumentos de concretização curricular e de inovação (94.3%) e são os professores do 1º ciclo os que mais concordam, sendo que este último é mobilizador e contribui para transformar as práticas curriculares dos professores (76.3%).

Apesar das respostas acima obtidas, quando entrevistados, os professores revelam uma fraca mobilização no desenvolvimento de projectos curriculares, não participando activamente na sua construção ou tendo apenas participações pontuais. São evasivos na forma de responder e nunca afirmam claramente a sua desmotivação ou desinteresse, e a avaliação ténue que fazem de si próprios e dos seus colegas revela que o seu envolvimento dificilmente é espontâneo, mas sim resultado de uma atribuição ou mesmo obrigatoriedade. Como hipóteses explicativas avançam com a sobrecarga horária e a falta de formação específica que os capacite de competências próprias na liderança e no desenvolvimento destes projectos. Aliás, esta última hipótese ganha consistência quando alguns docentes salientam que os seus colegas não têm competências para o desenvolvimento desta tarefa, pelo que necessitam de formação

específica. Um outro factor que contribui para esta desmotivação prende-se com o facto de os docentes considerarem que os outros não valorizam o esforço e empenho dos professores no desenvolvimento deste tipo de tarefas e o facto de eles próprios não a considerarem em si uma tarefa como muita utilidade, constituindo apenas ‘papel’. De salientar que o tipo de vínculo e estabilidade profissional condiciona ainda o envolvimento dos professores nos projectos de escola, uma vez que os professores sem vínculo estável sentem-se menos envolvidos.

Ao nível do desenvolvimento dos projectos curriculares, grande parte dos docentes afirma não ter uma participação activa, e consideram que os seus colegas não têm uma participação espontânea, mas antes fruto de pressões e obrigatoriedade. Consideram ainda ser um trabalho muito pouco valorizado pelos outros, independentemente do seu esforço e empenho. Esta é a questão em que há mais desencontro de posições, comparando as duas formas de questionamento. Nas restantes questões existe uma maior coerência de posições.

Relativamente à quinta questão de investigação, “Qual a percepção dos docentes e das demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação sobre a existência de conteúdos de índole regional a introduzir no currículo do ensino básico?”, e com o objectivo de percebermos se há áreas do conhecimento nas quais os docentes e as demais instituições comprometidas com a acção directa no campo da educação identificam especificidades regionais, passíveis de contribuir para o enriquecimento do currículo, elaborámos um conjunto de questões para os questionários e para a entrevista que nos permitissem dar resposta à quinta das questões das quais partimos.

Os professores possuem a posição que a RAM tem especificidades históricas, culturais, biológicas e geográficas que devem constituir objecto de estudo e estar explicitadas nos programas do ensino a ser ministrado na região (95.6%), bem como explicitado deve estar o espaço em que esses conteúdos se integram (91.7%). No entanto, se defendem ser pertinente a existência de conteúdos programáticos de teor regional, consideram que, tendo em conta a existência de um currículo nacional, gerir a introdução de novos conteúdos tornar-se-ia uma tarefa difícil, uma vez que já sentem

dificuldades em cumprir o programa existente, devido ao excesso de carga programática para um curto espaço de tempo, pelo que a introdução de novos conteúdos só iria dificultar o processo.

A extensão dos programas escolares existentes torna difícil a gestão deste processo, em caso de introdução de conteúdos de índole regional, na medida em que os docentes já têm dificuldade em cumprir o programa actual. Para a maioria dos professores, a solução para esta questão passaria por uma maior flexibilidade do currículo em vigor, que poderia passar, inclusive, pela substituição de alguns dos conteúdos existentes permitindo, assim, a introdução de conteúdos de índole regional. Neste contexto, a existência de um currículo regional para a RAM toma consistência; contudo, este deve ser um currículo complementar a um currículo nacional que, como já foi anteriormente referido (v. resposta à 1ª questão), os professores não concordam com um currículo nacional uniforme e estanque, concebendo antes um currículo cujo princípio deve ser o de traçar metas gerais, sendo flexível o suficiente que permita a introdução de conteúdos de índole regional.

Apesar da importância dada à introdução de conteúdos regionais, é de ressaltar que está frequentemente presente a preocupação de ter em conta a pertença nacional, como precaução para que os alunos tenham as mesmas oportunidades e conhecimentos, e a descentralização não se traduza em desigualdades. No entanto, há outros factores a considerar quanto ao papel desempenhado pelo currículo nacional e pelos programas escolares em outras áreas da sociedade, como a possibilidade de os conteúdos e o seu nível de profundidade e de abordagem serem utilizados como critério para outros processos, como seja: os programas escolares são referência para a própria formação de professores (como não poderia deixar de ser!); os programas de Educação para a Saúde, as disciplinas e os conteúdos dos cursos de especialização na área de Educação para a Saúde, os planos de higiene oral e de prevenção primária no campo da saúde têm como referência os conteúdos dos programas escolares; os programas de Educação Física constituem referência para alguns níveis de formação de treinadores; e outros exemplos poderiam ser encontrados. Deste modo, uma questão se coloca: se o currículo nacional e os programas escolares deixarem de servir de sistema de referência, qual o critério que esses processos utilizariam?

Para a maioria das instituições, as especificidades regionais devem ser traduzidas em conteúdos a serem integrados e didactizados no currículo; contudo, sem deixar de ter em conta a pertença a um todo nacional, uma vez que advogam a pertinência da existência de conteúdos de índole regional que saliente as especificidades de cada região, mas integrados num currículo nacional único.

Relativamente à sexta questão de investigação, “Quais os critérios que devem presidir a essa operação e quem deve decidir?”, e no sentido de conseguirmos saber em que níveis de ensino os conteúdos de índole regional devem ser introduzidos, bem como a que nível de decisão os professores e as demais instituições comprometidas com acção directa no campo da educação reconhecem competência para o fazer – a nível central, regional ou local, elaborámos um conjunto de questões para os questionários e para a entrevista que nos permitissem dar resposta à sexta das questões das quais partimos.

Em geral, os professores concordam que a introdução de conteúdos nos programas de ensino da RAM, a acontecer em todos os ciclos de ensino (81.4%), competiria à SRE esta definição (80.2%). Possuem a posição que os conteúdos de índole regional que vierem a ser introduzidos nos programas de ensino deverão ser iguais para todas as escolas da RAM (83.9%) e que os professores precisarão de instruções e formação para os leccionar (82.5%), sendo que são os respondentes de 3º ciclo e secundário, com mais de 34 anos de tempo de serviço e os respondentes em situação de Contrato os que mais concordam com esta afirmação. Na introdução destes conteúdos, os professores fazem uma diferenciação disciplinar, uma vez que defendem que a especificação regional em termos curriculares só faz sentido em algumas disciplinas, no sentido de compatibilizar o conhecimento disciplinar com a natureza dos conteúdos a introduzir. Assim, a introdução destes conteúdos só faria sentido em algumas áreas, como História, Literatura Portuguesa, Geologia ou Biologia, porque passíveis de acolher as especificidades regionais.

Salientam, ainda, que a existência de exames nacionais pode inviabilizar a introdução de conteúdos de índole regional nos níveis de ensino onde os exames acontecem, nomeadamente no ensino secundário, concordando que deverá existir diferenciação regional para os exames nacionais nas disciplinas em que esteja prevista a

introdução desses conteúdos nos respectivos programas de ensino (62.9%) e em todos os ciclos de ensino em que existam exames (62%). Aliás, são os professores do ensino secundário, os que revelam mais preocupações com as especificidades deste nível de ensino, não só por ser o nível terminal da escolaridade geral dos alunos e, ainda de acordo com os professores, é importante garantir que todos saiam com os mesmos conhecimentos mas, também, porque os exames nacionais são um elemento dissuasor de toda e qualquer veleidade criativa e de efeito ‘desigualizante’ ao nível curricular. Neste sentido, possuem a posição que estes conteúdos devem ser sujeitos a avaliação ponderada em exame, na medida em que tal iria, não só suscitar um maior envolvimento e interesse por parte dos alunos, como contribuir para uma maior verdade avaliativa, nas disciplinas onde esses conteúdos venham eventualmente a ser introduzidos e no caso de serem disciplinas sujeitas a exame nacional, independentemente do nível de ensino.

A formação científica específica para leccionar estes conteúdos deverá ser assegurada pela Secretaria Regional de Educação (86.6%) – possui competências a nível de decisão e conhecimento da região e é vista como elemento moderador, como órgão de decisão e de poder. Eventualmente, a SRE poderá coordenar parcerias e criar equipas multidisciplinares com instituições de ensino superior, sociedades científicas, centros de formação e escolas, através dos seus projectos de formação. É importante referir que a Escola é referenciada pelos professores como uma instituição conhecedora da realidade concreta local, daí ser fundamental a sua integração no processo de decisão relativamente aos conteúdos de índole regional que vierem a ser introduzidos.

Existe também um consenso em torno das especificidades da formação, uma vez que os professores defendem a existência de uma uniformidade formativa, devendo a mesma ser igual para todas as escolas e professores da região, existindo diferenciação apenas a nível disciplinar, não se correndo assim o risco de o conhecimento ser disperso e diferencialmente transmitido aos alunos.

No que às instituições diz respeito, na operacionalização do processo de descentralização curricular ressalta, mais uma vez, a preocupação com o currículo nacional como uma referência onde tudo o que acontece no ensino deve estar

enquadrado. Ou seja, as componentes regionais devem aparecer apenas como complemento, como algumas instituições sugerem, sob a forma de currículo informal.

Decorrente do acima exposto, a introdução de novos conteúdos deverá ser limitada a algumas áreas disciplinares e ciclos de ensino. Estas limitações emergem das especificidades do ensino secundário, nomeadamente, a existência de Exames Nacionais e o Acesso ao Ensino Superior, pelo que é fundamental a existência de uma unidade curricular nacional como garantia de igualdade de oportunidades. Assim, a introdução de conteúdos a este nível não deve existir ou, caso exista, deve ser considerada a questão da avaliação. Manifestam preocupação também com as questões relacionadas com a possibilidade de mobilidade no espaço regional e nacional, sendo que, deste modo, a introdução de componentes regionais não deve ser impeditiva. Para as questões operacionais implicadas nesta introdução de conteúdos, os docentes sugerem uma variedade de intervenientes, desde a SRE, à Universidade da Madeira ou outros agentes, como professores e pais.

No âmbito de uma adequação da formação no caso de descentralização curricular e de introdução de conteúdos de âmbito regional, as instituições assumem posições diferentes caso sejam a favor da descentralização ou não. Assim, os que são a favor da descentralização curricular apontam a Universidade da Madeira como instituição privilegiada de formação, em conjunto com outros estabelecimentos de ensino com competências científicas e formativas. Esta formação deve ter em conta a permeabilidade e mobilidade dentro das regiões e o desenvolvimento de competências próprias.

As instituições que discordam da descentralização curricular apenas concebem uma formação única a nível nacional. Possuem a posição que a formação continuada deve suprir as necessidades que não foram contempladas na formação inicial, referindo que, mais do que uma componente estritamente científica, os docentes sejam formados numa área mais aberta e abrangente que lhes permita contextualizar os terrenos em que leccionam. Esta formação deveria ser gerida a nível regional, pelas instituições do ensino superior e instituições de decisão como a SRE.

De uma forma global, podemos concluir que o currículo nacional é importante como garante da matriz base de competências comuns a todos os alunos do ensino básico e secundário de todo o território nacional, organizado para dar resposta às necessidades de formação da comunidade a que se destina e, ao mesmo tempo, garantir uma base comum de identidade cultural da sociedade. É uma referência a respeitar em todo e qualquer processo de descentralização curricular, sendo que esta deverá ser uma simbiose entre o currículo e as componentes de cariz regional, quando existam. O currículo é visto como um instrumento de trabalho aberto e flexível, definidor de metas e objectivos gerais, que deverá permitir a introdução em todos os ciclos de ensino e nas disciplinas onde o conhecimento se enquadrasse, de conteúdos adequados aos diferentes contextos de ensino existentes no país, e que no caso da RAM, poderá consubstanciar um currículo regional complementar ao nacional, que permitisse ao mesmo tempo, a introdução de componentes de teor regional, e respeitasse uma uniformização dos conteúdos a nível nacional, sendo mantido um currículo nacional único.

A descentralização curricular é necessária e exequível sustentada por uma autonomia curricular das regiões autónomas. As vantagens seriam o conhecimento aprofundado por parte dos alunos das especificidades históricas, culturais, biológicas e geográficas da região, o que o actual currículo nacional único não permite e a intervenção directa sobre problemas ou necessidades especiais a nível regional ou local. As desvantagens são o potencial aproveitamento político, com a politização de alguns conteúdos, a excessiva regionalização ou localização, em detrimento de um enquadramento nacional. A acontecer uma descentralização curricular, seria necessário acautelar uma transição gradual das alterações, com a formação de grupos de missão ou pela implementação experimental numa escola piloto, que permitisse fazer uma monitorização e avaliação prévia, de modo a garantir uma verdadeira transferência de poder, de responsabilidades e de competências

A hipótese de as Regiões Autónomas agirem autonomamente relativamente à autonomia curricular e em termos de definição de currículo, sem ter em conta a pertença a um todo nacional, não é aceite, uma vez que o sentimento de pertença a um todo maior do que a realidade regional, que organize e dê sentido à acção de ensinar, e que garanta aos alunos a igualdade de conhecimentos face aos exames nacionais e acesso ao

ensino superior, além de manutenção de um nível elevado de coesão nacional, é um sentimento fortemente presente.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No contexto educativo em que geograficamente nos situamos – um país unitário com duas regiões insulares, política e administrativamente autónomas, entendemos o processo de descentralização curricular como um processo decorrente da evolução, consolidação e amadurecimento da política democrática, em que as regiões querem ser consultadas e envolvidas na construção das decisões que lhes dizem respeito, através dos órgãos de governo próprio, nomeadamente, e no caso presente, a definição e construção de um modelo curricular.

Estamos conscientes que auscultar as percepções, embora seja um processo inevitável de utilização do questionamento, esbarra sempre com a possibilidade de obter respostas de acordo com a percepção das expectativas do investigador, mesmo que seja garantida a confidencialidade das respostas. Sobre este aspecto, alguns intervenientes do painel de especialistas teceram comentários a este respeito.

Outra limitação do estudo é proveniente da utilização da escala de 4 categorias (Discordo Completamente, Discordo, Concordo e Concordo Completamente) que, para efeitos métricos, são assumidas como uma medida que não corresponde do mesmo modo como valoração para todos os respondentes. Esta insuficiência foi sentida e procurou-se, em alguns casos, repetir a ideia ou a informação procurada, embora fosse especificada ou operacionalizada de outra forma para, assim, podermos validar as respostas dadas; pese os procedimentos de validação do instrumento, esta questão permanece sempre como limitação.

Apesar dos critérios utilizados na escolha da amostra para as entrevistas aos docentes, feita de acordo com a posição no grupo de referência, existe sempre a possibilidade de as posições pessoais em certos temas não corresponderem ao critério de representatividade dos elementos seleccionados em relação às características do grupo, embora tenhamos utilizado a análise discriminante para identificar o centróide,

sendo ainda de referir que, em alguns casos, os elementos seleccionados em primeiro lugar não puderam ser identificados ou não quiseram ser entrevistados, pelo que se procurou outro elemento característico.

Sabemos que os resultados passíveis de generalização são os que se produzem como consequência da integração de resultados conseguidos por diferentes investigadores em diferentes pesquisas, como se o conjunto pertencesse a uma mesma investigação mas, ainda assim, gostaríamos de referir que, sendo esta uma investigação baseada na triangulação de dados, podemos defender a pertinência dos resultados, face à metodologia adoptada e à sua generalização ao território estudado – a Região Autónoma da Madeira. Este é um estudo exploratório, inserido no âmbito dos estudos sobre currículo, nomeadamente no campo da descentralização curricular, podendo à sua dimensão, contribuir com alguma reflexão nesta área.

3. IMPLICAÇÕES

3.1. Para a formação de professores – inicial e continuada

É pouco exequível conceber qualquer transformação no sistema educativo que não tenha de passar necessariamente pela formação de professores, nomeadamente, no que diz respeito à necessidade de uma outra concepção de formação inicial e de formação continuada ao longo da vida. Não é possível pedir mudanças aos professores, desafiando-os a abandonar práticas de trabalho individual restrito à sua prática pedagógica, “confortáveis” porque nutridas pela segurança do já conhecido e do já experienciado, e exigir-lhes práticas para as quais não estão devidamente apetrechados.

É necessário que a formação de professores seja capaz de munir os indivíduos com as competências passíveis de sistematizar o saber advindo da prática pedagógica, tão pouco valorizado, transformando-o em conhecimento, conscientemente integrado na prática quotidiana. Competências facilitadoras de atitudes reflexivas, que permitam aos professores produzirem saber sobre a profissão e suas práticas, que os estimulem à investigação, utilizando o imenso material do “laboratório” que é seu local de trabalho – a escola e os alunos.

É urgente uma formação inicial de professores competente, capaz, baseada numa cultura de qualidade, que autonomize os professores, após a habilitação para a docência e à entrada no mundo do trabalho, que os emancipe da tutela científica do sector de ensino de onde vieram, de modo a que sejam parceiros das inovações científicas, no que à Educação diz respeito, que progressivamente deverão deslocar-se, descentralizando-se das instituições de ensino superior, para as escolas, assumindo-se assim o professor também como investigador da sua área profissional, gerador de saber sobre a Educação.

A autonomia curricular que se exige do professor e a sua capacidade de se relacionar, intervir e decidir relativamente ao currículo – o instrumento primeiro de trabalho – não é compatível com a atitude de “executor” de programas e de tarefas, sendo necessário que as formações inicial e continuada sejam veículos de efectiva alteração de atitudes, estimulando os professores para a passagem de comportamentos individualistas, fechados e defensivos, para posturas que assentam na disponibilidade e competência para o trabalho colaborativo entre pares, na atitude investigativa que deverá estar presente nos vários ciclos das suas vidas, nas competências dialógicas essenciais ao processo de partilha de experiências e saberes.

À pergunta evidente, que logo aqui se coloca, de como fazer ou, melhor, de operacionalizar esta formação inicial de professores, julgamos que as instituições de formação, que tanta e tão consistente teoria produzem, suportada pela investigação sobre a Educação nos níveis básico e secundário, contribuindo para que novos métodos de intervenção didáctica, novos conceitos sobre o ser professor, entre outros, surjam e se afirmem, saberão dar resposta a estas “novas” necessidades formativas de profissionais que se destinam a uma Escola que já mudou ou que precisa de mudar. Não podemos ter profissionais competentes, reflexivos, decisores, interventivos e pró-activos, preparados para práticas assentes em projectos colaborativas, transversais e transdisciplinares, formados segundo modelos de formação organizados e estruturados, em função de outros objectivos, que não o fim a que se destina: formação de professores para o ensino básico e secundário.

A Escola precisa de mudar, modificar a sua cultura e adquirir novas competências de intervenção mas, para isso, é fundamental que a formação de

professores também mude, adequando a sua formação àquilo que a sociedade agora, dela exige: que forme professores com um conceito da profissão docente, promotor de transformação.

A formação inicial de professores tem obrigação de munir os alunos e futuros professores com as competências científicas e pedagógicas que lhes permitam intervir em todo o território, face aos currículos existentes – a RAA tem um currículo regional subsidiário do currículo nacional, a RAM poderá vir a ter – e a formação continuada deve reforçar esta lógica formativa. Esta obrigação, deverá ser devidamente garantida, através da certificação de competências, a que as instituições responsáveis pela formação de professores, inicial e continuada, estou e/ou deverão estar sujeitas, perante a lei.

Relativamente à formação continuada, no nosso trabalho chegamos a conclusões pertinentes, nomeadamente, acerca das percepções dos professores e das instituições sobre a forma, o modo e as parcerias, com as quais a mesma pode ser assegurada. Se a Escola deverá saber trabalhar em parceria, também na formação continuada esta deverá ser uma realidade, construindo-se um centro de recursos e uma rede coordenada pela SRE, que crie sinergias entre as várias instituições com competências de formação (ensino superior e centros de formação), de modo a que sejam criados grupos de missão que possam construir materiais de apoio, prestar consultadoria e acompanhar o currículo.

Uma última nota para referirmos o conceito vigente de formação continuada, que tende a colocar de fora a auto-formação (e até, a formação cooperativa pelos pares), sendo percebida como um bem prestado por outras instituições exteriores. Esta visão é empobrecedora do papel do professor e desresponsabiliza os próprios pelo seu percurso de desenvolvimento profissional.

3.2. Para o sistema educativo e instituições regionais

Julgamos que o presente trabalho de investigação apresenta dados consistentes sobre os quais é possível assentar uma eventual reflexão, concepção e implementação de um currículo regional para a RAM, uma vez que apresenta uma amostra

representativa de docentes e das suas percepções sobre esta inovação curricular. Ora, estes estudos são fundamentais em qualquer reforma curricular, como a literatura refere.

Apesar das limitações anteriormente referidas, é a primeira vez que se sabe com consistência o que os professores e as instituições da região pensam sobre a Descentralização Curricular e temáticas associadas, que representações possuem e que alternativas e limitações apontam, pelo que julgamos que este pode ser um estudo de partida, que auxilie na definição da planificação e de estratégias de implementação dessa inovação curricular, podendo a presente investigação ter continuidade com a definição de uma proposta, de um modelo de currículo regional, modelo este que seria construído e submetido à apreciação da população alvo agora abrangida, utilizando uma metodologia de investigação idêntica à do presente estudo e posteriormente aplicado em escolas alvo, sendo que o acompanhamento dos processos de inovação curricular que viessem a acontecer, seria feito como estudo de casos.

Estamos em crer que qualquer trabalho de investigação, ainda que respondendo cabalmente às questões das quais partiu, só cumprirá a sua função “investigativa” – investigação aqui entendida como indagação ou pesquisa que se faz buscando, examinando e interrogando – se nas respostas que dá, suscitar um novo olhar de uma perspectiva até então desconhecida, sobre o objecto em análise.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abrantes, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério Educação/Departamento da Educação Básica.
- Adão, Áurea; Gonçalves, Maria Neves (2003). A uniformização do ensino primário elementar. Uma necessidade do Portugal oitocentista. in O.C. Sousa, M.M.C. Ricardo (org). *Uma Escola Com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Afonso, Almerindo Janela (2002). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. in *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.
- Alves, Natália; Canário, Rui (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. Documento consultado a 25 de Março de 2009 em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2al1Cx82TV2.pdf>
- Apple, Michael W. (2001). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael W. (2001a). *Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple*. in *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun
- Apple, Michael W. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Arendt, Hannah; Weil, Eric; Russel, Bertrand; Ortega y Gasset (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ayalon, Hanna (2006). *Nonhierarchical Curriculum Differentiation and Inequality in Achievement: A Different Story or More of the same?* Teachers College Record, Volume 108, Number 6, pp. 1186-1213.
- Azevedo, Joaquim (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.

B

- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Barroso, João (2003). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*. Documento consultado a 10 de Março de 2009 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Barreto, António (2003). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bas, Adam (2005). La descentralización territorial de la educación. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- Beane, James A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica editora.
- Bell, Judith (2002). *Como Realizar Um Projecto De Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bobbitt, John Franklin (2004) (1ª Ed. 1918). *O Currículo*. Braga: Didáctica Editora.
- Bodine, Edward (2005). *Radical Decentralization and the Role of Community in Polish Educational Reform*. in *European Education*, vol. 37, nº 1, pp. 83-102.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *A REPRODUÇÃO – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Branquinho, M. C. & Sanches, M. F. C. (2000). *Os professores como construtores de currículo: concepções e práticas alternativas*, in *Revista da Educação: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. IX (1), pp. 145-167.

C

- Canário, Rui (2006). *A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares*. Documento consultado a 25 de Março de 2009 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/03-RCanario.pdf>
- Canário, Rui (1999). *Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos*. Documento consultado a 25 de Março de 2009 em:

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/rui%20can%C3%A1rio.pdf>

- Carneiro, Roberto (2004). *A educação primeiro. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, Adalberto Dias de org.) (2003). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Maria Luísa (2008). *Que Lugar para as Religiões no Serviço Público de Educação: Percepções Sociais, Limites e Possibilidades*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Carvalho, Maria Luísa (2005). *Gestão Flexível do Currículo na Região Autónoma da Madeira: As Percepções dos Docentes do Ensino Básico do Concelho de Santa Cruz*. Tese de Estudos Avançados não publicada. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha.
- Carvalho, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel; Ince, Martin (2003). *Conversas com Manuel Castells*. Porto: Campo das Letras.
- Chi, M.T.H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. *Journal of the Learning Sciences*, Mahwah, nj, v. 3, n. 6.
- Connell, Robert (2001). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Edições Morata
- Contreras Domingo, J. (2005). La autonomia del professor. En primera persona: liberar el deseo de educar. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- Constituição da República Portuguesa*. Documento consultado a 2 de Março de 2009 em: <http://www.alam.pt/berilio/docs/fileload/JOPTI00675.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

D

Darder, Isabel y Darder Pere (2005). Outras opiniones sobre la descentralización de la educación. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Davies, Trevor (2006). *Creative Teaching and Learning in Europe: Promoting a New Paradigm*. in Curriculum Journal, v 17, nº 1, pp. 37-57.

Declaração Universal Dos Direitos do Homem. Documento consultado a 2 de Março de 2009 em: http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf

Dehairs, Christiane Brusselmans and Valcke, Martin (2007). Belgium. in Horner, W.; Dobert, H.; Kopp, B.; Mitter, W. (eds) (2007). *The Education Systems of Europe*. The Netherlands: Springer.

Delors, Jacques (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Documento consultado a 4 de Março de 2009 em: http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf

Dicionário da Língua Portuguesa (2005). Porto: Porto Editora.

Diogo, Fernando; Vilar, Alcino Matos (2000). *Gestão Flexível Do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Doll Jr., William E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

E

Eco, Umberto (2003). *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Documento consultado a 12 de Março de 2009 em: <http://www.alam.pt/berilio/docs/fileload/1K1SC00676.pdf>

EURYDICE (1998). *Dez Anos De Reformas Ao Nível Do Ensino Obrigatório Na União Europeia*. Unidade Europeia de EURYDICE.

F

- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fletcher, Geoffrey H. (2007). *Curriculum-Based Reform: An Eye on the Future*. in T:H:E: Journal, vol. 34, nº 7, pp. 26-35.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Foddy, William (2002). *Como Perguntar*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontoura, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Magualde: Edições Pedagogo.
- Franco, António (2003). *Os programas de Educação Física do Ensino Primário em Portugal nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Freitas, Cândido Varela de (2000). *O Currículo em debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria – Prática*, in Revista da Educação: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. IX (1), pp. 39-52.
- Freitas, Cândido Varela de; Vieira, Maria Manuel; Abrantes, Paulo; Aído, João Pedro do; Gargaté, Carlos; Araújo, Maria Madalena; Barbeitos, Célia; Domingues, Maria José; Roldão, Maria do Céu (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, Cândido Varela de; Leite, Carlinda; Morgado, José Carlos; Valente, M.^a Odete (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- Fuchs, Henri Luiz (2006). *O Ensino Religioso: uma questão paradigmática no currículo a partir da interdisciplinaridade*. Documento consultado a 26 de Junho de 2008 em:

http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4602_2006/et2006-2a_hfuchs.pdf

Fullan, Michael; Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.

G

Gairín Sallán, J. (2005). La autonomía institucional. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Gairín Sallán, J. (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Gaspar, Maria Ivone (1996). *Ensino secundário em Portugal: Que currículo?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gellert, Uwe (2005). *Parents: Support or Obstacle for Curriculum Innovation?* in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, nº. 3, pp. 313–328

Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática* (4ª edição). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (2005). *O Mundo Na Era Da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gimeno S., J. (2005). La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares. in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Gimeno S., J. (2005a). Que se puede ganar descentralizando la educación? Es posible diferenciarse sin desigualdad? in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Gimeno S., J. (2002). *A Educação Obrigatória – O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

- Gimeno S., J. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno S., J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.
- Goodlad, John (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Goodson, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Grilo, Eduardo Marçal (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

H

- Hadji, Charles; Baillé, Jacques (Org.) (2001). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.
- Hanson, M. (1997a). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Documento consultado a 14 de Junho de 2005 em: <http://www.preal.cl/hanson9.pdf>
- Hanson, M. (1997b). *Descentralização Educacional: questões e desafios*. Documento consultado a 9 de Abril de 2009 em: http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc09.pdf
- Hargreaves, Andy (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hofman, Amos; Alpert, Bracha; Schnell, Izhak (2007). *Education and Social Change: The Case of Israel's State*. in Curriculum Inquiry, vol. 37, nº 4, pp. 303-328.
- Horner, W.; Dobert, H.; Kopp, B.; Mitter, W. (eds) (2007). *The Education Systems of Europe*. The Netherlands: Springer.

J

Januário, Carlos; Santos, Júlia (2009, in press). *O movimento de descentralização curricular: As percepções do Agrupamento de Escolas da Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo.*

Januário, Carlos (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula.* Coimbra: Livraria Almedina.

Johnson, R.B.; Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come.* in Educational Researcher, Washington, DC, v. 7, nº. 33.

K

Kansanen, Pertti; Meri, Matti (2007). Finland. in Horner, W.; Dobert, H.; Kopp, B.; Mitter, W. (eds) (2007). *The Education Systems of Europe.* The Netherlands: Springer.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Ediciones Morata.

L

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lee, Jaekyung (2000). *School Reforms in England, Japan, Korea and the U.S.: Policy Variation and Educational Convergence* (Electronic version). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, April 24-28, 2000. Documento consultado a 10 de Setembro de 2005 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n13.html>

Leite, Carlinda (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal.* Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: Edições ASA.

Lewy, ArieH (org) (1979). *Avaliação de Currículo.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

- Lima, Licínio C. (2002). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. in *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio C.; Afonso, Almerindo Janela (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Looney, Anne; Klenowski, Val (2008). *Curriculum and Assessment for the Knowledge Society: Interrogating Experiences in the Republic of Ireland and Queensland, Austrália*. in *Curriculum Journal*, v 19, nº 3, pp. 177-192.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

M

- Marques, Ramiro (1999). Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular. in *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora
- Marques, Ramiro; Roldão, Maria do Céu (Org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, Philippe (2006). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.
- Mónica, Maria Filomena (1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/ Gabinete de Investigações Sociais.
- Moreira, António Flávio; Macedo, Elisabeth Fernandes(orgs.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, António Flávio; Pacheco, José Augusto (orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, António Flávio; Silva, Tomaz Tadeu (org.) (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, João Manuel (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E.; Motta, R.; Ciurana, E. R. (2004). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, José Carlos (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morgado, José Carlos (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, José Carlos (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, José Carlos (2000a). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos & Martins, Fernando Benjamim (2008). *Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida?* in Revista de Estudos Curriculares, 6(1), 003-019.
- Morgado, José Carlos; Paraskeva, João M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.

O

- Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas – Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

P

- Pacheco, José Augusto (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, José Augusto (2003). *Teorias curriculares: políticas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Documento consultado a 14 de Junho de 2005 em: http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo_Regional/Comunicacoes/JAPacheco.doc
- Pacheco, José Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, José Augusto (Org.), (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, (2000a). Flexibilização curricular: algumas interrogações. in Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, (2000b). Territorializar o currículo através de projectos integrados. in Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. M. (2000). *A tomada de decisão na contextualização Curricular*, in Revista da Educação: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. IX (1), pp. 111-116.
- Paraskeva, João M. (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, João M. (Org.) (2005). *Um Século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskeva, João M. (2001). *A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Paraskeva, João; Gandin, Luís; Hypólito, Álvaro (Org.) (2005). *Diálogos Educacionais e Curriculares à Esquerda*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pedra, José Alberto (1993). *Curriculo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo*. Documento consultado a 2 de Julho de 2008 em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/854/766>
- Perrenoud, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pérez, Jesus Ignacio (1994). *La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficacia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación. Algunas categorías y tipologías para la comparación y la discusión*. in Revista Iberoamericana de Educación. Numero 4, Enero – Abril 1994.

Pinto, Paulo Mendes (2002). *A RELIGIÃO NA ESCOLA UM DESAFIO PARA A DEMOCRACIA E PARA A CIDADANIA*. Documento consultado a 15 de Agosto de 2006 em: http://www.triplov.com/paulo/religiao_na_escola/index.html

Pires, Eurico Lemos (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta Editora.

Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.

Popper, Kart R.; Lorenz, Honrad (1990). *O Futuro Está Aberto*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Puelles Benítez, M. (1993). *Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa*, in Revista Iberoamericana de Educación. Numero 3, Septiembre – Diciembre 1993.

Q

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Ribeiro, António Carrilho (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rocha, Celma Christina Cruz (2005). *Tematizando o ensino religioso – identidade e des-identificação*. Documento consultado a 15 de Julho de 2008 em: http://www.gper.com.br/documentos/tematizando_o_ensino_religioso.pdf

Rodríguez Sabiote, Clemente, Pozo Llorente, Teresa, Gutiérrez Pérez, José (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE, v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm. Documento consultado a 23 de Julho de 2007.

Roldão, Maria do Céu (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.

- Roldão, Maria do Céu (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*, in Revista da Educação: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. IX (1), pp. 81-92.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. in Marques e Roldão (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

S

- Sacks, Jonathan (2006). *A Dignidade da Diferença*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, Júlia (2004). *As Percepções dos Professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Santos, Walter Paz Quispe. *La Descentralización Curricular*. Documento consultado a 17 de Janeiro de 2008 em: <http://www.monografias.com/trabajos13/lDESCENTR/lDESCENTR.shtml?monosearch>
h

- Schmidt, Elizabeth Silveira (2003). *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Documento consultado a 30 de Junho de 2008 em: <http://www.uepg.br/proesp/publicatio/hum/2003/06.pdf>
- Schwartz, Morey (2006). *For Whom Do We Write the Curriculum?* in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, nº 4, pp. 449-457.
- Shaffer, D.W.I.; & Serlin, R.C. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* in *Educational Researcher*, 33(9), pp. 14-25.
- Shkedi, Asher (2006). *Curriculum and Teachers: An Encounter of Languages and Literatures*. in *Journal of Curriculum Studies*, v 38, nº 6, pp. 719-735.
- Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.) (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Tomaz Tadeu (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Tomaz Tadeu; Moreira, António Flávio (organizadores) (1998). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, Francisco (2007). *Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos*. *Transnational Curriculum Inquiry* 4 (2) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> documento consultado a 19 de Janeiro de 2008.
- Sousa, Óscar C.; Ricardo, Maria Manuel Calvet (Org.) (2003). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steiner, George (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva
- Steiner, G.; Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão: o professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.
- Subirats, Joan (2005). *Escuela y municipio. ¿Hacia una nuevas políticas educativas locales?* in Sallán, Joaquín Gairín (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. Una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

T

- Tashakkori, A.; & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teodoro, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

V

- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. (13ª Ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao, A. (1994). *Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España*, in Revista Iberoamericana de Educación. Numero 4, Enero – Abril 1994.
- Vários (2002). *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério Educação/Departamento da Educação Básica.
- Vonk, J.H.C. (1997). The changing social context of teaching in Western Europe. In B. Biddle, Th. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook on Teachers and Teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Press, 985-1051.

W

- Wahlsytröm, Ninni (2008). *After Decentralization: Delimitations and Possibilities within New Fields*. in Journal of Curriculum Studies, vol. 40, nº 6, pp 725-742.
- Wraga, William G. (2009). *Toward a Connected Core Curriculum*. in Educational Horizons, vol. 87, nº 2, pp. 88-96.

Y

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. São Paulo:Bookman

Z

Zabalza, Miguel Angel (2004). *Diseno y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, Miguel Angel (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. in O.C. Sousa, M.M.C. Ricardo (org). *Uma Escola Com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Zar, Jerrold H., (1996). *Biostatistical Analysis*. Prentice Hall International Editions.