

Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto

**“Autonomia profissional e gestão do currículo dos educadores e professores
do 1º ciclo do ensino básico numa escola privada”**

Orientanda: Patrícia Margarida de Oliveira e Silva

Orientador: Professor Doutor Fernando Diogo

Projeto apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do
Porto



Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto

**“Autonomia profissional e gestão do currículo dos educadores e professores
do 1º ciclo do ensino básico numa escola privada”**

Projeto apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
para obtenção de grau de mestre.

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Orientador: Professor Doutor Fernando Diogo

Epigrafe

“Uma vida não questionada não merece ser vivida”.

Platão

“Quanto mais aumenta o nosso conhecimento, mais evidente fica a nossa ignorância”.

John F. Kennedy

Dedicatória

Aos meus pais,
que sempre acreditaram no meu empenho,
pelas palavras de apoio, motivação e carinho.

Agradecimentos

A realização deste estudo só foi possível graças aos contributos de diferentes pessoas que desempenharam papéis decisivos no seu desenvolvimento e contribuíram com o seu apoio. Sem pretender estabelecer uma hierarquia, não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento a todos aqueles que, de uma ou outra forma, colaboraram e assumiram um papel preponderante neste estudo.

Ao meu orientador, **Prof. Doutor Fernando Diogo**, pela forma como me orientou. É de igual modo, importante referir, ainda, a disponibilidade sempre manifestada, apesar do seu horário demasiado preenchido, o seu apoio e confiança.

Aos **colegas de trabalho no Novo Colégio Chupetão** que se dispuseram a colaborar, dando o seu parecer mais sincero.

Aos meus **Alunos**, pelos momentos de menor tolerância.

À minha prima **Isabel**, pelo apoio, pela amizade, pelas palavras de incentivo, pela preocupação com o meu bem-estar nos momentos de fadiga.

À minha amiga **Ália**, pela sua disponibilidade, atenção e ajuda na correção deste estudo.

À minha colega de mestrado e grande amiga **Gabriela**, por todos os anos que estudamos juntas, interajuda, compreensão, partilha e apoio.

A toda a **família** pelo apoio incondicional, acreditando sempre no meu esforço e empenho. Em especial, à **minha mãe** pela minha ausência durante estes tempos conturbados, mas também pela paciência e dedicação com que me apoiou nos momentos mais difíceis de exaustão. Ao **meu pai**, pelo tempo que não lhe concedi, mas sobretudo pelo exemplo de vida que sempre me incutiu.

Resumo

Esta dissertação realiza-se no âmbito da autonomia profissional, numa perspetiva mais ampla, conforme os múltiplos sentidos que o termo assume e em diversos contextos. Com base no tema abordado neste estudo foram consideradas as conceções educativas defendidas no conceito de autonomia profissional e o papel desempenhado pelos professores em cada circunstância e a sua relação com a gestão do currículo no estabelecimento de ensino.

Tendo em atenção os objetivos propostos para este estudo de caso, optou-se pela realização de investigação qualitativa (com base na análise de questionários) junto dos Professores do 1.º CEB e Educadores a lecionar no Estabelecimento de Ensino Privado – Novo Colégio Chupetão, sediado no concelho do Porto.

Os resultados deste estudo apontam para um reconhecimento, por parte das docentes, da importância na participação dos mesmos na gestão do currículo. Aliada a esta gestão do currículo, as docentes neste estabelecimento de ensino expressam interesse em obter uma maior autonomia profissional, de forma a garantir a oportunidade de participar num conjunto diversificado de atividades e de melhorar o seu conhecimento e as suas destrezas, considerando as suas necessidades pessoais e profissionais bem como as suas condições de trabalho com vista à promoção do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da própria autonomia. Este estudo realiza-se com as docentes das duas valências (Pré-escolar e 1ªCEB) deste estabelecimento de ensino, revelou o interesse por parte dos participantes questionados sobre a articulação curricular entre o ensino Pré-Escolar e 1º CEB. Assim, o plano de ação permitiu estruturar a melhor forma de solucionar o problema identificado, bem como indicar as mudanças necessárias a planear no ano letivo seguinte, tendo em vista a colaboração entre membros da Direção, Coordenação e grupo de Docentes na gestão de currículo.

Palavras-chave: autonomia; gestão escolar; autonomia profissional; gestão do currículo; autonomia curricular.

Abstract

The basis of this dissertation is within the professional autonomy in a wider perspective, as well as the multiple meanings that this term takes in such different contexts. Based on the theme addressed in this study educational concepts were considered which regarded the concept of professional autonomy and the role teachers play in each circumstance as well as its connection to the management of the curriculum in the school.

Bearing in mind the contents for this case study, we chose to carry out qualitative research (based on analysis of questionnaires) from Teachers 1. Primary school and educators to teach the Establishment of Private Education – Novo Colégio Chupetão, located in Porto.

The results of this study point to a recognition, on teachers behalf, the importance of their participation in the management of the curriculum. Allied to this management of the curriculum, school teachers showed interest in obtaining a greater professional autonomy, ensuring the opportunity to participate in a diverse set of activities and improving their knowledge and their skills, considering their personal and professional needs as well as their working conditions to promote their development and autonomy development.

The possibility of conducting this study was possible due to the teachers of both sides (kindergarten and 1st CEB) in this school, the interest shown by the participants when asked about the relationship between curricular teaching Preschool and 1st CEB. So the plan of action allowed to elaborate the best way to solve the problem and paved the way for the necessary changes in planning next school year, with a collaboration spirit between members of Management, Coordination and management group of Teachers curriculum.

Keywords: Curriculum autonomy, school management, professional autonomy, management of the curriculum; curricular autonomy.

Abreviaturas

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico;

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;

OCEPE - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar;

ME – Ministério da Educação;

P. – Pergunta;

R. – Resposta.

Índice Geral

Introdução	11
 <i>Capítulo 1 – O Problema</i>	13
1.1 – Objetivos Gerais do Projeto	14
 <i>Capítulo 2 – Enquadramento Teórico e Legal</i>	15
2.1 – Autonomia e Gestão Escolar	15
2.1.1 – Conceito de Autonomia	15
2.1.2 – Autonomia/Democracia	16
2.1.3 – Autonomia Profissional	17
2.2 – O Professor como Profissional Reflexivo	21
2.3 – A Gestão do Currículo	23
2.3.1 – Autonomia Curricular	24
 <i>Capítulo 3 – Investigação Empírica</i>	28
3.1 – Contexto da Investigação	28
3.2 – Metodologia	31
3.3 – Análise dos Dados	34
 <i>Capítulo 4 – Plano de Ação</i>	36
Conclusão	38
Bibliografia	40
Anexos	42

Introdução

Nos estabelecimentos de Ensino Pré-escolar no nosso país, cada vez mais, dão importância da educação em jardim-de-infância para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo.

Destinado a todos os Profissionais da Educação Infantil, particularmente àqueles com ambição de gerir uma organização educativa, este trabalho de investigação pretende verificar a autonomia profissional dos professores/educadores numa instituição privada, aliada à gestão do currículo – participação dos docentes na elaboração dos documentos reguladores da instituição de ensino - como contributo primordial no sucesso da organização.

“As organizações e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas” (Licínio C. Lima, 1992, p. 23), o que leva desde logo a pensar que tanto o ambiente interno como externo influenciam na investigação.

Para a desmistificação do problema e realização de um estudo é indispensável investigar, enumerar, descrever e analisar as suas diferentes e principais características gerais, ao nível do estudo dos métodos e técnicas que permitem analisar as situações educativas.

Na educação pré-escolar existem instrumentos que apoiam a organização e a gestão do currículo, isto é, o projeto curricular de estabelecimento/escola - onde se definem as estratégias de desenvolvimento do currículo adequado a cada instituição; e o projeto curricular de grupo/turma, - onde se define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares adequado ao contexto de cada grupo/turma.

Segundo a elaboração destes documentos, o educador cria as rotinas, define as atividades, organiza a equipa, estabelece relações com a comunidade e família, tudo com vista a dar a conhecer os objetivos delineados para o corrente ano letivo.

Realizada através de uma pesquisa sobre diversos autores, considera-se pertinente referir que esta investigação está direcionada para o Pré-Escolar e 1º CEB, ou seja, a nível curricular as últimas alterações ao nível das competências não serão objeto de estudo neste trabalho. Posto isto, e contextualizado no plano normativo-jurídico, a “atual estrutura curricular tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em torno da qual se estabelece a estrutura organizacional dos percursos

escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino”, (Pacheco, J. 2008, p. 63).

“O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento.” (OCEPE, 1997, P. 47). Este será o ponto de partida para o investigador, refletir sobre a gestão curricular a fim de estruturar de forma mais “equilibrada” a uma organização pré-escolar futura.

A investigação em educação, conduz a uma abertura e diálogo entre a investigação e as realidades concretas, isto é, a intertextualidade. Assim, esta investigação, terá em conta o objeto de estudo - docentes - mas também o reconhecimento da realidade educativa como uma complexa rede de interdependências e significados.

Capítulo 1 – O PROBLEMA

O problema visado neste projeto pode ser descrito desta forma: “A insuficiente autonomia na gestão do currículo por parte dos educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico numa escola privada”. Para uma melhor clarificação, formulou-se a seguinte questão de partida: Como organizar a gestão do currículo numa escola privada, com base na autonomia profissional dos docentes ?

Quando o investigador iniciou a sua carreira profissional, numa instituição privada, encontrou uma realidade completamente diferente das expetativas originadas durante a sua formação académica, pois, deparou-se com a gestão do currículo levada a cabo pela Direção e ou Coordenação, limitando assim, as possibilidades das docentes em expressar as suas opiniões e pontos de vista.

Este problema está direcionado para educadores e professores do 1º CEB do seguinte estabelecimento de ensino privado – Novo Colégio Chupetão, situado na cidade do Porto.

1.1 - Objetivos gerais do projeto

O projeto persegue dois tipos de objetivos, que seguidamente se apresentam: os objetivos relacionados com o conhecimento da realidade - conhecer modos alternativos de organização e desenvolvimento do currículo na escola; aprofundar as temáticas relativas à profissionalidade docente e à autonomia profissional; identificar as perceções dos docentes acerca do processo de gestão do currículo seguido na instituição e inventariar as sugestões de melhoria fornecidas pelos docentes.

Relativamente, aos objetivos relacionados com a transformação da realidade – apresentar um dispositivo de gestão do currículo na escola que identifique claramente as atribuições da direção pedagógica e criar uma área decisão reservada aos profissionais da educação por forma a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO TEORICO E LEGAL

2.1 – Autonomia e Gestão Escolar

2.1.1 – Conceito de Autonomia

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a independência.

A autonomia está sempre associada à ideia de liberdade, que é um princípio constitucional. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Além de associarmos a autonomia à liberdade, podemos ligá-la à temática da democracia, da independência e da participação.

O conceito de autonomia segundo o Decreto-Lei 115-A/98, refere que a “autonomia é a forma de gerir e orientar as várias dependências, em que os grupos se encontram no seu meio, conforme as suas leis. Podemos considerar, que ação da autonomia é exercida sempre num contexto interdependente e num sistema de relações. Assim, ao haver auto-organização (concretizando objetivos), o sistema diferencia-se de outros, com quem se inter-relaciona e a partir daí cria a sua própria identidade. Esta identidade escolar, obtida através das relações é construída aos poucos e a autonomia é conseguida, quando a referida gestão relacional permite a afirmação do sujeito.

Segundo João Barroso (2005, p. 98), “a autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.”

A autonomia caracteriza-se pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Ela pode ser incentivada ou oprimida por condições internas ou externas.

O movimento autonómico das escolas assenta no princípio de que a autonomia não só, é necessária à qualidade dos projetos educativos das escolas, como se tornou indeclinável no quadro de globalização da sociedade em geral. Estes pontos são consensuais entre educadores, Ministério da Educação e entidade patronal.

A configuração das competências e composição das estruturas organizacionais, em geral, mas em particular do Conselho Pedagógico (que integra dois elementos da direção, um de coordenação e uma psicóloga) de um estabelecimento de ensino

privado, parece orientar-se no sentido inverso. Com efeito, a participação e poder decisório dos docentes em órgãos centrais da escola — em áreas da sua estrita competência profissional, pedagógica — estão claramente minimizados, numa partilha de um poder, à qual falta o fundamento da legitimidade.

Como afirmam Laville e Sainsaulieu (1997, p. 299), um modelo de gestão associativo caracteriza-se pela possibilidade que os indivíduos têm “de se ligarem livremente a outros e de reunirem um feixe de vontades individuais com o fim de constituírem um coletivo operatório em torno de um objetivo comum”.

Por isso, é possível adaptar à gestão escolar os comentários que Sansaulieu (1997 p. 305) faz sobre a articulação entre associações e empresas: “no momento em que as empresas se interrogam sobre as dinâmicas sociais da produção, face a uma crise de modelos de empresas compatíveis com o desenvolvimento de sociedades democráticas, temos o direito de nos interrogarmos sobre o contributo que a vida associativa pode dar para a invenção de novas formas de compromisso dos indivíduos no trabalho e outras modalidades de regulação coletiva”

Entre esses contributos o que parece ser mais evidente resulta na capacidade que as associações têm de promoverem a qualidade das relações interpessoais e o compromisso solidário e participativo na realização de obra coletiva.

Assim, pretende-se refletir se os estabelecimentos de ensino privado com uma colaboração, na sua gestão, é uma mais-valia para a Educação. A ideia de que as organizações podem construir-se, através de formas de gestão associativa, em “comunidades com finalidades partilhadas” que dá sentido à introdução do projeto educativo.

2.1. 2 - Autonomia/Democracia

A ausência de uma prática pedagógica mais democratizada, impede a estruturação de uma prática autónoma, tanto no que se refere à ação do professor, quanto no que diz respeito à ação do aluno.

Da mesma forma que a inexperience democrática não possibilita a formação da autonomia, o indivíduo que não desenvolve sua autonomia também não fortalece mecanismos individuais e sociais que possibilitem, a ele e ao outro, uma prática democrática.

Ao tratar a questão da autonomia, ela não é possível sem a democracia pois, para ele, as relações sociais baseadas na cooperação (troca de pontos de vista) são imprescindíveis para a construção da autonomia.

Aliado à vivência da cooperação e do respeito mútuo, o exercício do autogestão possibilita, para esse autor, a construção de personalidades autónomas, aptas a viver e fazer democracia.

Se é viável dizer que as relações democráticas permitem o exercício da autonomia pode-se dizer, também, que a ausência da vivência democrática evidencia uma carência na constituição da autonomia.

Por essa razão, a autonomia não é uma capacidade individual que depende apenas de mecanismos intrínsecos à pessoa, “ela constrói-se no processo, nas situações sociais a partir das quais as pessoas conduzem”, (Contreras, José. 2002, p. 296).

2.1.3 - Autonomia Profissional

O conceito de autonomia, segundo Contreras (2002, p. 296) , está vinculado implicitamente na conceção (modelo) de professor. Assim o especialista técnico considera como atributo; o profissional reflexivo como responsabilidade moral e individual; o intelectual crítico como autonomia e emancipação. Porém, ultrapassando estes limites, ele afirma que a autonomia no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como “um processo de construção permanente no qual se devem conjugar, equilibrar e fazer sentido muitos elementos e, portanto, podendo ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”, (Contreras, p. 297). Por isso, a autonomia é a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

A autonomia remete a uma interpretação dos três aspetos presentes na carreira profissional do docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, pois estas conceções focam o trabalho dos professores caracterizando-os, enquanto modelos de exercício daqueles.

O professor tem de tomar múltiplas decisões no exercício da sua atividade docente. Estas podem ser ditadas externamente e podem seguir sistematicamente rotinas ou, pelo contrário, podem resultar do seu raciocínio pedagógico, através da reflexão e

com apoio no seu conhecimento profissional. Esta segunda perspetiva traduz o agir autónomo – por oposição ao agir heterónimo – que se caracteriza por afastar a determinação externa (pela imposição, por outros, de modos de agir e pensar) como a determinação interna redutora (pelo seguimento acrítico de rotinas, mesmo quando elas parecem mostrar-se desadequadas).

A autonomia é, por vezes, apresentada por oposição à colaboração. No entanto, ela é tanto uma condição do trabalho individual como do trabalho colaborativo.

Enquanto, no trabalho individual se trata de autonomia individual e independente, no trabalho colaborativo emerge a autonomia coletiva, de natureza interdependente, resultado da negociação e do diálogo entre os intervenientes num determinado grupo. Em oposição à autonomia surgem certas formas de ensino ligadas a uma imposição administrativa, de carácter compulsivo, que limitam ou impedem mesmo a sua expressão. No desenvolvimento da ação autónoma emergem, pois, elementos de natureza individual, incluindo princípios, valores e capacidade reflexiva, e elementos de natureza relacional, como o contexto e o ambiente de trabalho. Por exemplo, no que respeita ao contexto das escolas, aspetos como a flexibilidade, o controlo ou a acessibilidade têm grande influência no desenvolvimento da autonomia profissional, principalmente nos professores mais jovens.

Ao longo da carreira, os professores passam por diversas fases. Neste percurso profissional, tendem a buscar formas mais avançadas de trabalho de natureza colegial, pautadas pela experimentação de alternativas pedagógicas, por maior reflexividade crítica e pela atenção à aprendizagem dos alunos. O percurso profissional surge, pois, como um caminho rumo à autonomia.

Podemos, portanto, concluir que a autonomia assim como a atividade profissional do docente é resultado de uma série de fatores, que ultrapassam o alcance dos direitos do trabalhador ou um reconhecimento social. Assim, não existirá um progresso profissional se o ensino permanecer antigo e estático.

Segundo, Reynaud (1988), a regulação efetiva de uma organização é o fruto do encontro entre duas regulações – regulação formal e de controle e regulação informal e autónoma, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, entre a autonomia reivindicada e o controle imposto. Reynaud defende a ideia de uma regulação conjunta, na qual a regra comum pode ser um compromisso ou um acordo entre grupos rivais. Essa regulação

afetiva é constitutiva das relações sociais e torna-se então um elemento-chave que leva ao contrato ou ao conflito.

Assim, Chatzis (1999) afirma que é preciso ultrapassar a oposição tradicional entre a autonomia e o controle, pois os novos contextos de produção caracterizam-se ao mesmo tempo por mais autonomia e mais controle.

Nos estabelecimentos de ensino privado, a regulação múltipla assenta em três dimensões da regulação: direção, docentes e encarregados de educação.

Essas três dimensões são produtoras de regras e de modos de enquadramento da ação. De fato, enquanto por um lado a direção controla os processos, os docentes, por outro lado, propõem a regra da competência e, portanto, da formação avançada e contínua, do saber explicitado e partilhado dentro de uma comunidade de especialistas, da autonomia e da responsabilidade como fundamento da confiança. Contudo, os encarregados de educação, agentes importantes e intervenientes no processo educativo, são a dimensão desta regulação múltipla que refletem a adaptação da autonomia às realidades locais, da concorrência do mercado, e a eficiência dos docentes na resposta às necessidades da comunidade.

É difícil separar as relações entre esses modos de regulação, as tensões, compromissos e hibridações entre eles. Entretanto, não se deve subestimar a importância das tensões e de sua ativação em múltiplos debates educacionais atuais, notadamente aqueles sobre ordens profissionais existentes ou previstas, sobre a avaliação do pessoal docente e suas finalidades, e sobre a autonomia profissional do pessoal docente.

O termo “colaboração” é massivamente utilizado em Educação, em contextos diversificados e envolvendo diferentes protagonistas, assumindo, por isso, múltiplos significados. Christiansen (1997, p. 283) dá conta dessa dificuldade, advertindo que a “colaboração é um fenómeno e um processo largamente indefinido e só parcialmente compreendido por muitos que participam em trabalhos colaborativos”. Esta é também a opinião de Hargreaves (1998, p. 211), que não estabelece diferença entre colaboração e ensino, preferindo utilizar os dois termos em conjunto: “Um (...) conjunto de críticas à colaboração e ao ensino refere-se ao seu significado, pois são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas. Contudo, na prática, aquilo que se chama colaboração ou ensino pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de

mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir apenas algumas”.

Procurando sistematizar o conceito de colaboração, Helen Stewart identifica os seus elementos fundamentais:

- a) A colaboração implica interdependência e uma atitude de dar e receber;
- b) As soluções emergem como resultado de um trabalho de construção mútua que tira partido das diferenças;
- c) Os parceiros devem questionar os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos;
- d) A colaboração envolve copropriedade das decisões;
- e) Os participantes assumem responsabilidade coletiva pelos destinos do trabalho;
- f) A colaboração é um processo emergente – através da negociação e das interações, sendo as normas das futuras interações constantemente atualizadas.

Analisando a natureza das relações colaborativas entre professores, Hargreaves (1998, p. 19) afirma que “as relações de colaboração são espontâneas, porque partem principalmente dos professores, embora possam ser facilitadas institucionalmente por outros agentes educativos. Estas relações de trabalho são também voluntárias, porque nascem da livre vontade dos professores em trabalharem em torno de um tema e são, normalmente, orientadas para o desenvolvimento de objetivos partilhados”.

As culturas de colaboração são difundidas no tempo e no espaço, não sendo reguladas de forma rígida pelas questões do tempo – que obriguem, por exemplo, a reuniões com uma regularidade bem determinada – nem do espaço; pelo contrário, pautam-se por um elevado grau de informalidade em relação a estes dois aspetos.

Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral - “A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas”. (Hargreaves, 1998, p. 19).

2.2 - O Professor como Profissional Reflexivo

Do ponto de vista conceptual, temos percebido que a conceção de professores moldados sob a proteção da racionalidade técnica, característica dos anos 70 e que resultou num controlo cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, sendo capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder.

Como o próprio, Zeichner, (1993, p.17) afirma “refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”. A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos.

Vasconcellos (1995, p. 56) descreve a postura do educador como, “conhecer, acolher criticamente, buscar o aprofundamento da proposta da escola; procurar unidade de ação com colegas; postura de investigação em relação à sua disciplina; abertura; não querer ser o dono da verdade; ser observador; saber ouvir; confiar nos companheiros; disponibilidade para aprender; desenvolver a postura interdisciplinar.”

Um professor reflexivo conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes. Ele ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já

que teoriza a sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipa pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar; estabelece objetivos mais claros, explícita as suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

Os professores devem dispor de todos os dados que permitam conhecer em todo o momento que atividades cada aluno necessita para a sua formação. Os dados devem referir-se ao processo seguido pelo aluno: no começo, durante e no final deverão determinar que necessidades têm e quais medidas educativas são necessárias oferecer.

Estes mesmos professores devem participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova a estimulação do aluno nas suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas. Exercer este papel só é possível se o professor for um profissional reflexivo com conhecimento em atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, permitindo aos alunos volverem-se sujeitos participantes, autónomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

2.3.- A Gestão do Currículo

No quotidiano de um profissional de educação existem instrumentos que apoiam na organização e gestão do currículo, isto é, o projeto curricular de escola, onde se definem as estratégias de desenvolvimento do currículo, adequado a cada estabelecimento e o projeto curricular de grupo, onde se definem as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares adequado ao contexto de cada grupo e/ou faixa etária.

Sendo, o principal, objetivo da gestão do currículo “a promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade de vida pessoal e social para todos” (Esteban 2005, p. 32) as metas e objetivos que caracterizam os documentos curriculares que produzimos e utilizamos hoje são geralmente objeto de consenso ao nível do discurso. Contudo, ao nível do discurso informal entre os docentes, na opinião pública e no domínio da investigação educacional, reaparece um constante questionamento e bastante controvérsia acerca do “para quê” da oferta curricular da escola, se os professores não são autónomos suficientes para levar a cabo.

Quando se pensa na gestão do currículo, é obrigatório referir o principal documento orientador, isto é, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta Lei-Quadro, foi publicada em Diário da República, no ano de 1997, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como objetivo consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Assim, enquanto quadro de referência para todos os educadores e para investigar a evolução do processo educativo, devem ter sempre em conta, os objetivos gerais enunciados na Lei-quadro; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares e a continuidade e a intencionalidade educativas.

O desenvolvimento curricular é assim reconduzido a um genuíno processo de decisão e de gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, ao nível da escola e dos docentes.

Ao longo do tempo, surgem legitimados novos conceitos como o de Autonomia, Participação e Projeto Educativo. Estes têm vindo a assumir os sinais de uma certa ritualização quer ao nível do discurso (no domínio da política educativa) quer ao nível da legislação e bibliografia mais específica.

Atualmente as sociedades modernas enfrentam desafios que esperam ser a escola a resolvê-los como agência socializadora por excelência, reformista e atenta às diversidades culturais existentes. Procura-se, sobretudo, que a escola seja um meio capaz de formar cidadãos solidários, responsáveis, intervenientes e desprovidos de atitudes discriminatórias.

Efetivamente, a escola tem como objetivo aprofundar a formação pessoal e social dos alunos, como tal, tem de haver cada vez mais uma articulação entre a escola e o meio envolvente para dar resolução aos problemas atuais que preocupam a sociedade. Deste modo, torna-se imperioso que a escola elabore e cumpra o seu Projeto Educativo, pois ele pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um movimento de autonomia, a diversidade, a democraticidade, a participação e a eficácia. Nestes moldes, e como atrás deixámos citado, e à luz do Decreto – Lei n.º 43/89 o Projeto Educativo da Escola pode ser a expressão e concretização da autonomia da escola

2.3.1 - Autonomia Curricular

Como sublinha Morgado (2005, p. 10), os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”, uma vez que deles depende, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos.

A função desempenhada pelo professor no processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de papel e da responsabilização que lhe são atribuídos na estrutura curricular, realizando-se segundo o grau de autonomia curricular exibido. Se, por um lado, o professor pode ser “um ator curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas”, por outro, “goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular” (Pacheco, 2001, p. 101). Esse nível de autonomia do professor provém tanto do grau de responsabilização, como da preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhe são atribuídas.

O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Deve ter, por isso, uma participação ativa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, produzida de uma forma colegial,

no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, atividades didáticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Pacheco, 2001).

Deste modo, o desenvolvimento do currículo à luz de um modelo centralizado não constitui “uma decisão a partir do nada mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (Pacheco, 2001, p. 89). O mesmo autor considera que o professor usufrui, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são apresentados, mas que, entretanto, não limitam a sua ação e o seu pensamento, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular. Nos contextos da escola e da sala de aula, o professor usufrui de uma autonomia relativa considerando que as suas práticas “são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas”. Goza, ainda, de uma autonomia de negação, ou seja, a autonomia é reconhecida nas ideias, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho, por vezes, limitam a sua ação (Pacheco, 2000, p. 142).

A autonomia curricular do professor pode observar-se através de uma análise aos diferentes elementos de operacionalização do currículo consubstanciados nas suas práticas curriculares. Pacheco (2001, p. 101-102), reportando-se a essa autonomia, incide sobre os seguintes elementos: objetivos – o professor desfruta de uma autonomia colegial na formulação de objetivos de aprendizagem ao nível da turma, em conjunto com os outros professores; conteúdos – o professor não tem autonomia para selecionar e organizar os conteúdos, uma vez que existem programas previamente prescritos, mas goza de completa autonomia para a sua transformação didática, ao nível da extensão, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos; atividades e recursos didáticos – o professor tem ampla autonomia; inicialmente em grupo e depois individualmente, o professor faz a gestão do tempo de aprendizagem e seleciona as atividades e os recursos a utilizar, pois os programas contêm apenas sugestões metodológicas não apresentando indicações de carácter prescritivo; manuais escolares – o professor possui uma autonomia partilhada no que se refere à utilização dos manuais, uma vez que a sua seleção depende de um conjunto de professores; avaliação do rendimento dos alunos – o professor dispõe de uma autonomia colegial no que diz respeito às modalidades e aos

procedimentos avaliativos, e de uma autonomia subjetiva na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Segundo Flores e Flores (2000), o professor deixa de ser visto como um agente que participa de forma ativa no processo curricular, o que implica uma maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades.

Segundo Leite (2003, p. 72-73), os conceitos de professor investigador e de professor reflexivo legitimam “a conceção dos professores como configuradores do currículo e como decisores da adequação do currículo nacional às realidades locais”.

Quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de conceção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar (Leite, 2002).

Relativamente á intervenção educativa, considera-se que a forma como se organiza o ambiente educativo “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p. 31) e, por isso, propõe-se que o ambiente deve ter em conta uma abordagem sistemática e ecológica da educação pré-escolar, dado que, “o individuo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em evolução” (ME, 1997, p.32).

Da organização do ambiente educativo, fazem parte: a forma como cada educador ou professor organiza o grupo/turma, o espaço em que se desenvolvem as atividades e a forma como é gerido o tempo. Destes fatores, poderá advir uma aprendizagem da vida democrática, de autonomia e responsabilização individual e coletiva. Assim, a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem “o suporte do desenvolvimento curricular e importa que o professor reflita sobre as potencialidades educativas que oferece” (ME, 1997, p. 41).

Relativamente ao papel que lhe é atribuído dentro do sistema educativo, a educação pré-escolar, apesar de constituir a primeira etapa da educação básica, continua a ser complementar da ação educativa da família, pelo que, com ela, deve manter um diálogo permanente que se pode revestir de várias formas e níveis. Á relação estreita que deve manter com as famílias, vem juntar-se o diálogo com o meio envolvente à escola, podendo abrir-se este á colaboração com outros parceiros educativos.

Neste sentido, o professor é um gestor, não um inventor, porque o currículo deve ser construído em parceria, partindo do que as crianças sabem e querem, do que as

famílias preconizam para os seus filhos, dentro de uma comunidade que também deve ser ouvida e tendo também em conta as solicitações dos outros níveis educativos.

Capítulo 3 – INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

3.1. – Contexto da investigação

A investigação-ação pode assumir diversas formas na área das ciências da educação conta, já, com provas dadas no domínio da educação. Revela-se um meio privilegiado para a formação de professores e permite possibilitar a prática da investigação a todos os que a praticam, sem deixar de apoiar os esforços por eles desenvolvidos no que diz respeito à dinamização de projetos de intervenção no meio em que vivem. De acordo com o mesmo autor, as metodologias qualitativas privilegiam o contexto da descoberta como contexto de partida de uma investigação, associada à abordagem indutiva.

Caracterização da Instituição

Nome: Novo Colégio Chupetão

O Chupetão Educação Infantil, Lda. é uma instituição de ensino fundada em 1988 em duas moradias. A sede do Chupetão esta a funcionar desde 1999 e abrange as valências de Creche e ensino Pré-escolar. O edifício pólo Novo Colégio, possui valências de ensino pré-escolar e 1ºCEB. A sua filosofia de educação tem por base ajudar as crianças a viverem a vida e a desfrutá-la em toda a sua plenitude, despertar a alegria, a curiosidade e o prazer de conhecer e aprender; dar a conhecer a possibilidade de contato físico com o mundo; aprender com alegria, com trabalho de pesquisa e com prazer; formar pessoas dispostas a tomar nas suas mãos e assumir como sua a filosofia da instituição e por fim conhecer, criar, transformar e inovar.

Este estabelecimento de ensino possui as seguintes valências: creche - Berçário - Sala dos 0 anos (lotação de 8 crianças) – crianças a partir dos 3 meses a 1 ano; Sala dos 1 anos (lotação de 12 crianças) – crianças dos 1 aos 2 anos.; Sala dos 2 anos (lotação de 15 crianças) – crianças dos 2 aos 3 anos. Pré-escolar - Sala dos 3 anos (lotação de 22 crianças) – crianças dos 3 aos 4 anos; Sala dos 4 anos (lotação de 25 crianças) – crianças dos 4 aos 5 anos; Sala dos 5 anos (lotação de 20 crianças) – crianças dos 5 aos 6 anos. Por ultimo, 1º CEB - (lotação de 60 crianças) – crianças dos 6 aos 10 anos.

A equipa é formada por dois administradores, a direção pedagógica está representada por uma professora e uma educadora, pertencentes à equipa também uma psicóloga, uma cozinheira e duas auxiliares de limpeza.

Tendo em conta às docentes e auxiliares, os recursos humanos são os seguintes:

<u>Sala</u>	<u>Responsáveis</u>	<u>Auxiliares</u>	<u>Capacidade</u>
0	1 educadora	1 auxiliar	8
1	1 educadora	1 auxiliar	12
2	1 educadora	1 auxiliar	15
3	1 educadora	1 auxiliar	22
4	1 educadora	1 auxiliar	25
5	1 educadora	1 auxiliar	20
1 ano	1 professora		20
2 ano	1 professora		20
3 ano	1 professora		20
4 ano	1 professora		20

As atividades curriculares são, inglês, musica e informática (Pré-escolar e 1º ciclo) e as atividades de caracter complementar, natação, ballet, futebol, ténis e viola. O horário da instituição é o seguinte:

Horário	Jardim-de-Infância
Horário da Instituição	08:00 – 19:00 Horas
Horário Pedagógico	9:00 – 18:00 Horas

Almoço	11h30 – 12h30 Horas
Lanche	15:30 – 16h30 Horas

A instituição possui também transporte e as refeições fornecidas são o almoço e o lanche.

Relativamente ao clima social, os profissionais que exercem funções neste estabelecimento de ensino privado, são pertencentes a uma classe media/baixa, maioritariamente mulheres em que a média de idades se situa nos trinta anos.

O clima social desta instituição é um clima controlado. O clima controlado é caracterizado, por um impulso para a produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. Cada profissional trabalha intensamente e há pouco tempo para estabelecer relações amigáveis com os outros ou para desvios das diretrizes ou dos controlos estabelecidos. Os professores/educadores estão completamente empenhados no seu trabalho, não se afastando das diretrizes dadas pelos dirigentes. Os professores/educadores dispõem de pouco tempo para estabelecer relações de amizade com os colegas e regista-se um baixo grau de “sociabilidade”. Geralmente, trabalham sozinhos e os contactos recíprocos são bastante impessoais. Neste clima, a satisfação pelo próprio trabalho nasce, prioritariamente, do cumprimento das tarefas e não da satisfação das próprias necessidades sociais.

Os dirigentes são diretivos. Não consentem que se manifestem elevados níveis de flexibilidade. Preferem emanar disposições que indiquem como cada ação deve ser executada.

Estas diretrizes são, naturalmente, impessoais e servem para estandardizar as modalidades através dos quais os professores/educadores devem cumprir as próprias tarefas. Fins e meios foram já determinados e os dirigentes tendem a tornar-se dogmáticos quando os membros do grupo não se conformam com esta imposição. O mais importante é conseguir que o trabalho seja executado segundo os moldes determinados, deixando de parte as relações pessoais. As responsabilidades delegadas são escassas e a ação de liderança deriva principalmente dos dirigentes, mais que do grupo.

Como todas as organizações este estabelecimento de ensino também obedece a uma hierarquia. É o topo da hierarquia, onde se processam a maior parte das decisões. É aqui que é delineada a estratégia e onde é feito o planeamento. Esta estrutura tem a principal função de assegurar o cumprimento da missão de uma forma eficaz, mas é também responsável por todo o tipo de supervisão. Esta supervisão pode estar relacionada com a gestão de recursos e conflitos, com o controlo que passa pela revisão das atividades, ou pela comunicação direta ou indireta com os elementos da organização. Acresce-lhe ainda o aspeto da responsabilidade para com toda a organização, e desta perante o ambiente que a rodeia. Como tal, além de comunicar com o interior do sistema, o vértice estratégico tem a responsabilidade de ser ele o elo de ligação com o ambiente envolvente, cabendo-lhe desta forma a gestão das condições de fronteira organizacional.

A linha hierárquica tem a principal função de estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. Nesta instituição particular os coordenadores, são os indivíduos que estabelecem a ponte entre a Direção e os professores.

Por fim, na base da hierarquia estão o pessoal de apoio, que sustentam todo o sistema e que são os auxiliares de ação educativa; auxiliares de limpeza, cozinheira e vigilantes.

Apesar de todos os membros pertencentes á equipa terem funções específicas consoante o grau de instrução, são profissionais polivalentes. Visto que, este estabelecimento de ensino privado possui um espaço físico pequeno, quando existe necessidade de realizar tarefas que não são específicas de um profissional, estas são realizadas por outros.

3.2.- Metodologia

A investigação qualitativa, segundo Poupart (1981), é um processo fundamentalmente indutivo, em que o projeto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidos.

Ao elaborar um questionário, o investigador tem de ter cuidados no processo de elaboração, isto é, conhecer o assunto, seleccionar as questões com rigor, pode tornar-se limitado em extensão e em finalidade, indicar a entidade organizadora e codificar para facilitar a tabulação.

Utilizando o método *focus-group*, este estudo de caso aborda um campo de investigação a partir do interior (estabelecimento de ensino). A atitude do investigador é de uma participação ativa na vida dos participantes e uma leitura pormenorizada das suas respostas. Foram realizados dois *focus-group*: um constituído por profissionais de educação de infância e outro por docentes do 1º CEB.

O *focus-group* é um tipo de entrevista realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução, tendo como objeto de análise a interação dentro do grupo.

Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador/investigador.

No *focus-group*, deve-se desenvolver um plano cronológico, incluindo as atividades de desenvolvimento das questões, identificação das características dos participantes, realização das reuniões, transcrição, análise e redação do relatório.

A seguir serão analisados com maior detalhe: o número e tamanho dos grupos, quem serão os participantes, nível de envolvimento do moderador, conteúdo da entrevista, seleção do local e colheita de dados.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Fácil de conduzir.	Não é baseado num ambiente natural.
Habilidade em explorar tópicos e gerar hipóteses.	O moderador tem menor controlo sobre os dados gerados (comparação entre as entrevistas).
Oportunidade de colocar dados a partir da interação do grupo, o qual se concentra no tópico de interesse do pesquisador.	Não é possível saber se a intervenção em grupo reflete ou não o comportamento individual.
Alta validade dos dados (plena legitimidade e convicção ou crença nos dados coletados).	Os dados são mais difíceis de analisar. A interação do grupo forma um ambiente social e os comentários devem ser interpretados dentro desse contexto.

Baixo custo em relação a outros métodos.	Exige entrevistados treinados cuidadosamente.
Rapidez no fornecimento dos resultados (em termos de evidência da reunião do grupo).	Os grupos são difíceis de reunir.
Permite ao moderador aumentar o tamanho da amostra dos estudos qualitativos.	A discussão deve de ser conduzida em ambiente que propicie o diálogo.

Segundo, Krueger (1994), uma entrevista de *focus-group*, incluirá aproximadamente dez questões, as quais poderão ser de vários tipos, cada um com um propósito próprio.

- Questões abertas - identificação das características que os participantes têm em comum;
- Questões introdutórias – tópico geral da discussão, oportunidade de reflexão sobre experiências anteriores;
- Questões de transição – questões-chave que norteiam o estudo;
- Questões-chave – direcionam o estudo, requerem maior atenção e análise;
- Questões finais – fecham a discussão, considerando tudo o que foi dito até então;
- Questões-resumo – O moderador de verá fazer um resumo das questões-chave e as grandes ideias que emergiram da discussão;
- Questão final – O moderador deverá fazer uma breve explanação sobre o propósito do estudo e, então, colocar: “Nós esquecemos algo?” e “Que conselho vocês teriam para o problema?”.

Resumindo, o *focus-group* é uma ferramenta para a pesquisa qualitativa cuja aplicação é útil principalmente nas ciências sociais.

A leitura dos questionários, isto é, o primeiro contacto com os documentos a analisar é a primeira tarefa a ser realizada. De seguida, a leitura vai-se tornando cada vez mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e do possível emprego de técnicas. Através do questionário, o

investigador consegue elaborar deduções específicas sobre um acontecimento e não a nível geral. Por último, mas não menos relevante o investigador formula as hipóteses e os objetivos e prepara o plano de ação.

3.3. –Análise dos dados

Efetuada duas entrevistas *focus-group* a quatro professoras do 1º ciclo e posteriormente a cinco educadoras, docentes no mesmo estabelecimento de ensino privado, seguiu-se a análise dos resultados.

Quando questionadas sobre o conceito de autonomia e o que entendem por autonomia profissional, as educadoras definiram-no como tendo em conta o contexto e as ideias ainda que limitada pelas leis do estado. As professoras do 1º ciclo, realçaram os limites da autonomia impostos pelos documentos reguladores da instituição. Já sobre a autonomia profissional, as educadoras definiram-na como “podermos colocar em prática aquilo que defendemos e acreditamos”, as professoras definem como a “liberdade na gestão flexível do currículo”. De referir que as docentes do primeiro ciclo não parecem descontentes com o grau de autonomia profissional de que gozam na instituição, uma vez que afirmam que “as nossas escolhas são permitidas desde que sejam devidamente justificadas”.

As docentes do 1º ciclo, tinham conhecimento dos documentos pedagógicos reguladores quando entraram a instituição, já as educadoras afirmaram que não.

Tendo em conta a importância desses documentos ambos os grupos os consideram como base para a planificação da prática letiva.

Quanto á liberdade de decisão curricular as professoras do 1º ciclo declaram que dispõem dela de uma modo suficiente; por outro lado as educadoras, consideram que essa liberdade de decisão curricular é limitada não só pelo plano anual de atividades em cuja elaboração não participam.

Relativamente á repartição da tomada de decisão curricular, as professoras do 1º ciclo referira que em consenso são assumidas todas as decisões curriculares, entre a direção pedagógica e o coletivo de docentes. O mesmo não se verifica com as educadoras de infância, que declararam: (1) apenas deve competir à direção pedagógica a elaboração dos documentos de planificação geral (projeto educativo, plano anual de atividades e projeto curricular); (2) que para a elaboração destes documentos deviam

participar trocando ideias entre si e transmitindo-as à direção pedagogia; (3) as reuniões de pais deveriam de ser asseguradas pelas educadoras e não pela direção pedagógica.

Relativamente à gestão do currículo na instituição, as professoras do 1º ciclo não achavam necessário que se proceda a alteração. Já do lado das educadoras estas apontaram alterações no sentido de dedicar mais tempo ao desenvolvimento do projeto de sala que atende melhor aos interesses das crianças do que as atividades extracurriculares e de complemento curricular.

Ambos os grupos consideraram a cooperação interpares como condição necessária para o desenvolvimento profissional e gestão mais organizada do currículo.

Finalmente foram pedidas sugestões tendo as educadoras apontado uma maior participação na gestão do currículo e alterações na organização do tempo e do espaço. Todavia, as professoras do primeiro ciclo apontaram sobretudo na articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

Capítulo 4 - PLANO DE AÇÃO

Após uma análise e leitura detalhada dos questionários, o investigador passa à etapa seguinte da sua investigação. Delineando as estratégias e propostas com o objetivo de dar resposta ao problema inicial, o investigador elabora o plano de ação.

Numa investigação em educação, um estudo de caso é um método utilizado pelo investigador para procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Nesta investigação o plano de ação está centrado nas alterações sobre temas relacionados com a autonomia profissional, a colaboração e participação dos docentes em reuniões que definam e planeiem estratégias com vista ao desenvolvimento de uma gestão partilhada e a necessidade de comunicação entre docentes a fim de melhorar a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

Este plano de ação tem como objetivo apresentar um dispositivo de gestão de currículo no estabelecimento de ensino que identifique claramente as atribuições da direção pedagógica a fim de criar uma colaboração com os docentes por forma a contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

A forma como é realizado e discutido o plano anual de atividades, circunscrito à direção, coordenação e grupo das docentes do 1º CEB, não assenta numa autonomia profissional de todos os docentes deste estabelecimento de ensino. As educadoras dispõem de poucos momentos para se reunirem (condicionadas na maior parte das vezes, pelas rotinas/tempo e atividades extracurriculares).

As ações que daí resultam para solução do problema e tendo em conta que o 1º CEB, usufrui de interrupções letivas no natal e durante o mês de agosto, a proposta do investigador é a elaboração de uma reunião no final do mês de julho com todas as docentes do estabelecimento de ensino para definirem as atividades, partilhar ideias, programar o ano letivo seguinte. Assim, o investigador encontra condições para que o plano anual de atividades seja elaborado com a colaboração de todos.

Ainda durante o ano letivo, a proposta de reunir a equipa educativa para discussões, reflexões e elaboração de ações práticas a serem implantadas no ambiente escolar resulta por parte do investigador, uma reflexão sobre o tempo para elaboração da mesma. Visto que as atividades de sala e as atividades extracurriculares condicionam esta proposta, analisados todos os horários das salas de pré-escolar e a relação de crianças com o número de auxiliares presentes, o investigador apresenta um dia da

semana, a terça-feira, durante a atividade de inglês (suportada unicamente pelo professor da disciplina), uma alternativa para a elaboração desta reunião semanal. Nesta reunião participam as docentes do Pré-escolar (educadoras das salas 3, 4 e 5 anos) sendo que a coordenadora faz parte do mesmo grupo, pois assegura, concomitantemente, a função de educadora da sala dos 3 anos. As ações práticas a serem discutidas para o enriquecimento do ambiente escolar passam por: (1) elaborar estratégias sobre as atividades conjuntas no pré-escolar; (2) refletir sobre atividades realizadas tendo em conta o plano anual de atividades; (3) espaço para a resolução dos problemas que surgem e (4) a partilha de novas metodologias de ensino a adotar.

O conteúdo destas reuniões, para o investigador é uma peça fundamental para o desenvolvimento do trabalho em equipa e principalmente o trabalho do coordenador pedagógico. Visto que, todos os docentes participam com as suas ideias e experiências, traça-se um percurso mais delineado para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Para finalizar este plano de ação, o investigador leva a cabo a opinião deixada por uma docente do 1º CEB. A sugestão prende-se com, a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB que perspetiva-se como algo útil e necessário sustentado por processos de trabalho em equipa e importante na promoção do sucesso dos alunos. Para que esta articulação seja enriquecedora para o processo educativo, bem como, uma ferramenta para a autonomia curricular das docentes implicadas nesta ação, o investigador sugere os seguintes pressupostos: (1) reunião trimestral entre docentes – educadora dos 5 anos e professora do 1º CEB e (2) realização de atividades e projetos comuns. Relativamente à reunião trimestral esta tem como objetivo, a troca de informações sobre as crianças, não só das suas capacidades e/ou limitações, mas também relativamente ao seu estado emocional (ansiedades, receios...). Através desta proposta de reunião trimestral, as docentes encontram em conjunto, estratégias e formas de colocar em prática atividades subjacentes nas metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, adequadas a uma passagem de desenvolvimento harmonioso dos seus educandos.

Conclusão

A realização deste estudo permitiu a real constatação da necessidade de se implementarem algumas práticas de autonomia curricular numa lógica de partilha de ideias e experiência entre docentes.

Para esse efeito, optou-se pela realização de um estudo de caso, uma investigação qualitativa, junto dos docentes no estabelecimento de ensino privado, o que permitiu conhecer as suas perspetivas relativamente à autonomia profissional, ao nível da gestão do currículo.

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos a que se propõem.

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa ou interna) dos quais se destacam: o Governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Currículo não é somente uma relação de disciplinas ou atividades, nem mesmo uma coleção de “conteúdos”, a serem aprendidos. O currículo entendido como esse conjunto complexo de elementos está, por isso mesmo, sujeito a múltiplas condicionantes, sobre algumas das quais é possível intervir, pelo menos em certa medida: o ambiente escolar, os recursos, os professores, o planeamento e a avaliação.

O espaço especialmente reservado ao professor – como responsável pela ênfase dada aos diferentes conteúdos, pela organização das situações de aprendizagem e pela avaliação dos resultados – é capaz de confirmar, subverter ou negar os propósitos de um currículo, enquanto construção do coletivo de uma comunidade escolar.

Planear o currículo é estabelecer metas, definir estratégias, fixar tempos, organizar espaços escolares, com a intenção de alcançar as finalidades dos diferentes níveis de ensino, tendo em vista as finalidades maiores da educação nacional.

Com este estudo, o investigador obteve uma perspetiva mais ampla no que respeita ao conceito de autonomia profissional e da sua importância no contexto real de trabalho. As mais-valias desta mudança de atitude dentro do seio da instituição trariam, a curto/médio prazo, benefícios para todas as partes intervenientes.

Como finalidade última de proporcionar um ambiente escolar mais adequado e sustentado para o crescimento e escolarização das crianças, a gestão partilhada do

currículo, aliada à atribuição de certa autonomia às docentes que laboram na instituição, apresentam-se como elementos chave para sucesso da instituição escolar.

Desta forma, foi dada a resposta à questão de partida e demonstrada a sua aplicabilidade em contexto real, sustentada em bases teóricas. As necessidades levantadas em fase de questionário seriam respondidas com a atribuição de um espaço reservado ao professor para a partilha de conhecimento, experiências, opiniões e sugestões de melhoria. Com esta gestão do tempo, os benefícios seriam mais promissores do que o vulgarmente se julga.

Bibliografia

- Barroso, J., (2005), Políticas Educacionais e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta;
- Contreras, J., (2002), A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora. Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1998) , Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. Lisboa. Ministério da Educação;
- Cró, M., (1998). Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora;
- Esteban, M.,(2005), 2ª ed. Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez Editora;
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora;
- Machado, M., (2006), volume I. O Papel do Professor na Construção do Currículo. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2003b). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol.10, N.º8, pp.335-344.
- Pacheco, J. (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora;
- Serra, C., (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º. Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora;

- Roldão, M., (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores. Lisboa: Editorial presença;

- Roldão, M., (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1 - Entrevista às professoras do 1º ciclo

Nesta entrevista, todos os participantes (quatro professoras do 1º ciclo) são docentes no mesmo estabelecimento de ensino, pertencentes à equipa educativa.

Todos os participantes conhecem a missão da Instituição bem como os documentos (projeto educativo, plano anual de atividades, lei de bases do sistema educativo) que a regulam.

P. 1 - A “autonomia é a forma de gerir e orientar as várias dependências , em que os grupos se encontram no seu meio, conforme as suas leis.” (Decreto Lei 115 – A/98). Comentem esta afirmação.

R.: As docentes são autónomas de gerir e de orientar as varias dependências de acordo com as leis vigentes, que neste caso são: lei de bases do sistema educativo, projeto curricular de escola, projeto educativo, programas das áreas curriculares.

P. 2 - O que entendem por autonomia profissional?

R.: Autonomia profissional está interligada com a liberdade na gestão flexível do currículo, bem como, na adoção de metodologias e estratégias que cada profissional considere mais adequadas.

A nível institucional as nossas escolhas são permitidas logo que sejam devidamente justificadas.

P. 3 - Quando iniciaram as funções nesta instituição de ensino, tinham conhecimento nos documentos pedagógicos reguladores?

R.: Sim.

P. 4 - Qual a importância destes documentos para a organização dos projetos curriculares de sala/turma?

R.: Estes documentos, são importantes na medida em que, são a base da criação e da fundamentação da pratica letiva.

P. 5 - Entendem que possuem liberdade de decisão curricular suficiente, ou pelo contrário, que os documentos pedagógicos reguladores limitam exageradamente a autonomia curricular docente?

R.: Existe uma liberdade de decisão curricular, contudo esta liberdade está condicionada aos programas e às características de cada turma.

P. 6 - Que decisões atualmente tomadas pela direção pedagógica entendem que deverão passar a ser da competência dos coletivos de docentes?

R.: Atualmente as decisões tomadas são em consenso com o coletivo de docentes.

P. 7 - Com base na experiência profissional, como organizaria a gestão do currículo nesta instituição?

R.: Não alteraríamos a forma que está organizada a gestão de currículo nesta instituição.

P. 8 - Concordam que as relações sociais baseadas na cooperação são imprescindíveis para a construção da autonomia?

R.: Sim concordamos, desde que as relações sociais sejam sólidas, estruturadas e cordeais constituindo um veículo basilar na construção da própria autonomia profissional e na gestão do currículo.

P. 9 - (Espaço para sugestões).

R.: A articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo ao nível da gestão do currículo, deverá contemplar aspetos como a estimulação da imaginação/criatividade, oralidade, construção de um discurso coeso e fluente, diversificação do vocabulário,...

Anexo 2 - Entrevista às Educadoras

Nesta entrevista, todos os participantes (cinco educadoras) são docentes no mesmo estabelecimento de ensino, pertencentes à equipa educativa.

Todos os participantes conhecem a missão da Instituição bem como os documentos (projeto educativo, plano anual de atividades, lei de bases do sistema educativo) que a regulam.

P. 1 - A “autonomia é a forma de gerir e orientar as várias dependências , em que os grupos se encontram no seu meio, conforme as suas leis.” (Decreto Lei 115 – A/98). Comentem esta afirmação.

R.: A autonomia de uma instituição particular rege-se pelas leis do Estado, tendo em consideração do meio e o contexto, bem como os seus ideais.

P. 2 - O que entendem por autonomia profissional?

R.: A autonomia profissional, independentemente do estabelecimento de ensino em que se exerça funções, é podermos colocar em pratica aquilo que defendemos e acreditamos. Podendo assim, rejeitar normas ou pré-conceitos já estabelecidos na instituição, sempre em prol das características dos grupos.

P. 3 - Quando iniciaram as funções nesta instituição de ensino, tinham conhecimento nos documentos pedagógicos reguladores?

R.: Não.

P. 4 - Qual a importância destes documentos para a organização dos projetos curriculares de sala/turma?

R.: Estes documentos são a base para a fundamentação e planificação de projetos, tendo em conta as características do grupo, a fim de uniformizar as atividades a desenvolver.

P. 5 - Entendem que possuem liberdade de decisão curricular suficiente, ou pelo contrario, que os documentos pedagógicos reguladores limitam exageradamente a autonomia curricular docente?

R.: Nem sempre. Embora individualmente exercemos alguma autonomia pedagógica, por outro lado, todas as atividades extracurriculares e programadas no plano anual de atividades (elaborado pela coordenação e direção) , condicionam a nossa participação e autonomia de decisão.

P. 6 - Que decisões atualmente tomadas pela direção pedagógica entendem que deverão passar a ser da competência dos coletivos de docentes?

R.: A elaboração dos documentos regentes: plano anual de atividades, projeto educativo, projeto curricular.

As docentes primeiramente deveriam de trocar ideias, para assim serem transmitidas e aprovadas pela direção pedagógica.

As reuniões de pais ou de entrega de avaliações, deveriam de ser na sua maioria da responsabilidade da educadora.

P. 7 - Com base na experiência profissional, como organizaria a gestão do currículo nesta instituição?

R.: A gestão do currículo nesta instituição deveria atender ao interesse das crianças e da própria gestão de tempo de trabalho da educadora e do projeto de sala desenvolvido por esta.

P. 8 - Concordam que as relações sociais baseadas na cooperação são imprescindíveis para a construção da autonomia?

R.: Sim. O estar sozinho não significa ser autónomo, no sentido em que não se partilham ideias, saberes e experiências.

P. 9 - (Espaço para sugestões).

R.: As profissionais de educação deste estabelecimento de ensino particular, sugerem uma maior participação na gestão do currículo, bem como, a organização do tempo e da própria sala. Não querendo ultrapassar a hierarquia da instituição. Porque afinal, educar é colaborar!

Anexo 3 - Objetivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – estudo comparativo.

Objetivos gerais da Educação Pré-Escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	Objetivos gerais do Ensino Básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (art.º 10, alínea <i>a</i>))	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (art.º 7, alínea <i>i</i>))
“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (art.º 10, alínea <i>b</i>))	<p>“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” (art.º 7, alínea <i>f</i>))</p> <p>“Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.” (art.º 7, alínea <i>g</i>))</p> <p>“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socioafetiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação.” (art.º 7, alínea <i>h</i>))</p>
“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.” (art.º 10, alínea <i>c</i>))	“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (art.º 7, alínea <i>o</i>))
“Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e	“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória,

diferenciadas.” (art.º 10, alínea <i>d</i>))	espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (art.º 7, alínea <i>a</i>))
“Proceder à despistagem na inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (art.º 10, alínea <i>h</i>))	“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (art.º 7, alínea <i>j</i>))
“Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”. (art.º 10, alínea <i>f</i>))	“Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.” (art.º 7, alínea <i>l</i>))