POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

LIVRO DE ATAS

IX CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL | 2018

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Livro de Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

Organização: Sofia VISEU, Ana Patrícia ALMEIDA; José Hipólito LOPES; Cláudia NEVES; Clara CRUZ e Carlos PIRES

Edição: Fórum Português de Administração Educacional, 2018

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

ISBN: 978-989-704-354-3

GESTÃO CURRICULAR COMO PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO

Inês Teixeira

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

inesteixeira.esrt@gmail.com

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

fdiogo@ese.ipp.pt

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

Procede-se neste estudo à análise dos processos de gestão do currículo na escola, tais como descritos e avaliados nos 289 relatórios de avaliação externa de escolas da região norte de Portugal, produzidos entre os anos de 2011 e 2017. Os dados indiciam graves fragilidades ao nível da gestão do currículo levada a cabo pelas escolas, permitindo a inferência de que o currículo não é ainda um projeto que as escolas concebam, a partir do currículo nacional. Os índices de insucesso escolar, a indisciplina nas aulas, as dificuldades com as famílias e o desconforto dos professores comprovam que a rigidez curricular e organizacional está na mais completa contradição com a acentuada heterogeneidade discente, tornando um desenvolvimento curricular fundado no paradigma racional-tecnológico. Face à complexidade acrescida da escola para todos, o currículo nacional precisa de ser, ao nível da escola, reconcetualizado e reconstruído, para se tornar acessível aos alunos e para que estes reconheçam a sua relevância. Contextualizar, integrar, adequar e diferenciar o currículo constituem o conjunto de decisões curriculares a serem assumidas pelos professores, individual e coletivamente. Não obstante, os dados indicam que, no essencial, impera a ditadura do currículo prescrito e que a gestão curricular de escola é, ainda incipiente. Os maiores avanços ter-se-ão produzido no âmbito das medidas de recuperação e apoio aos alunos com atrasos e/ou dificuldades de aprendizagem. As escolas parecem não ter consciencializado ainda que o

currículo real que desenvolvem é um dos principais fatores desse insucesso e dessas dificuldades e atrasos. E, por isso, lançam mão de uma estratégia remediativa quando podiam minimizar o fenómeno através duma estratégia preventiva: conceber um currículo real contextualizado, adequado e articulado.

Palavras-chave: gestão curricular, articulação curricular, escola e currículo.

1. Currículo e Papeis curriculares da escola e do professor

Dewey (1995, p. 91) afirmava que "uma sociedade é democrática na medida em que facilita a participação nos seus bens de todos os seus membros em condições iguais". Sendo um bem, a educação é também um direito fundamental e condição para o exercício dos demais direitos humanos, o que vincula a escola à obrigação de, não apenas promover igualdade de oportunidades, mas também de garantir que todos os alunos façam as aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e à sua inserção na vida social, apetrechando-os com os conhecimentos e as competências necessários à concretização dos seus projetos de vida. É nesta perspetiva "que se coloca a premência de retomar a questão da igualdade educativa, na sua relação com o currículo, a avaliação e a organização escolar e em articulação com a questão da democratização das sociedades" (Diogo, 2008, p. 259). Sendo "fundamentalmente, através do currículo que a escola leva a cabo as suas funções sociais" (Ibidem, p. 250), é forçoso reconhecer o seu papel na produção do insucesso escolar. De facto, "a selecção que se faça dos conteúdos culturais que vão integrar o currículo vai ter repercussões nas distintas oportunidades dos alunos, conforme a sua proveniência" (Diogo, 2008, p. 230). Como escreve Beane (2000, p. 43), "quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência - quando é coerente - é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo". E, para além disso, o modo de organização e desenvolvimento do currículo é, também, um dos mais decisivos fatores do desigual sucesso escolar dos alunos. Porque o currículo "também é um processo que adquire forma e significado, de acordo com a organização que realiza e, em função do espaço e do tempo que se materializa" (Pacheco, 2011, p. 3).

A possibilidade de começar a inverter a situação e ir tornando o currículo um fator de sucesso escolar depende, também, da adoção de um conceito de currículo que articule o currículo prescrito, da autoria dos agentes políticos e administrativos, com o processo do seu desenvolvimento, da autoria dos agentes escolares. Um conceito que, sem desvalorizar o primeiro, acentue sobretudo a importância do chamado currículo real, que "é constituído pelo conjunto de experiências educativas que são proporcionadas aos alunos, isto é, pelos objetivos

e conteúdos que são trabalhados nas aulas e pelas metodologias e atividades empregues para os trabalhar" (Diogo, 2010, p. 6).

Esta valorização do currículo real torna indispensável um maior protagonismo, ao nível da decisão curricular, por parte das escolas e dos professores. É a estes que compete "fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver" (Leite, 1999, p. 28). No dizer de Roldão (2013, p. 8), cabe à escola "construir, a partir dos referentes culturais de cada um, percursos de aprendizagem que os integrem e incorporem, mas simultaneamente garantam a ligação eficaz à apropriação do saber comum (o currículo situa-se nesse corpo de saber comum necessário) que garante a pertença social plena".

Tal como Cosme e Trindade (2012, p. 73) "defendemos a necessidade dos professores se afirmarem como gestores curriculares para que, por sua vez, os alunos se pudessem afirmar, também, como construtores de saberes". Isto significa que cabe aos professores "quer a responsabilidade estratégica pela definição dos projetos curriculares quer a responsabilidade pedagógica pela criação das condições educativas e logísticas que sejam necessárias para que os seus alunos possam vir a ser co-responsáveis, no âmbito das respetivas turmas, pela operacionalização de tais projetos curriculares" (Cosme & Trindade, 2012, p. 78).

Parece-nos evidente que "deve ser predominantemente em torno dos alunos e alunas (isto é, do conhecimento das suas características socioculturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações) que a planificação do desenvolvimento do currículo se organiza e elabora" (Diogo & Vilar, 1998, p. 16). Neste sentido, a adequação curricular é "o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular" (Roldão, 1999, p. 58). Ao estabelecer "um nexo entre o currículo comum, a natureza dos contextos e as características dos seus destinatários para tornar possível a incorporação da diversidade, a adequação curricular tem como locus da sua aplicação o processo gestão do currículo na/pela escola e coloca o problema de saber que tipo de alterações comporta relativamente ao currículo-padrão" (Diogo, 2008, p. 232). Partilhamos o ponto de vista de Roldão (1999, p. 60) quando admite alterações de natureza qualitativa, tais como a formulação de "objectivos idênticos com conteúdos diversos mas de complexidade equivalente (...) que garantam um mesmo nível de desempenho e de domínio de saberes e competências, embora através do estudo de tópicos diferentes" (Roldão, 1999, p. 60).

A articulação curricular, horizontal e vertical, impõe-se como uma necessidade porque "há a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, os nossos saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários" (Morin, 2002, pag. 40). A consciência desta inadequação deveria ser suficiente para que, ao nível da escola, enquanto instância de distribuição social do conhecimento e da cultura, se instituísse

como lógica organizadora das práticas curriculares uma lógica inversa à que norteia a investigação científica, passando do abstrato para o contextualizado e do saber fragmentado para o saber articulado.

De facto, a especialização do conhecimento criou a necessidade de estabelecer as relações entre as partes, para recompor o todo: a compartimentação dos saberes "impede de ver tanto o global (que fragmenta em parcelas) como o essencial (que dissolve)" (Morin, 2002, p. 45).

No terreno da escola, isso significa cuidar da articulação curricular vertical, para que "o que se aprende de novo faça sentido e se enquadre na aprendizagem anteriormente consolidada, é importante que os conteúdos se organizem em âmbitos de complexidade crescente, de modo a tornar coerente a progressão do processo cognitivo" (Roldão, 2013, p. 10). Mas também da articulação curricular horizontal, porque "na medida em que o currículo incorpora áreas de conhecimento diversas, é importante que o modo de organizar a aprendizagem seja harmonizado metodologicamente, apelando convergentemente a operações cognitivas de grau e complexidade idênticas, e que se visibilizem para o aprendente os nexos entre os diferentes campos do conhecimento, enquanto múltiplos instrumentos de leitura da realidade na sua unidade e complexidade (Roldão, 2013, p. 10).

2. Metodologia

O presente estudo tem o intuito de conhecer as forças e as fraquezas evidenciadas pelas escolas e agrupamentos escolares da região norte de Portugal no domínio da prestação do serviço educativo.

Foi analisada a totalidade dos relatórios de avaliação externa da Região Norte (289) produzidos nos anos letivos seguintes: 2011/2012 (84); 2012/2013 (59); 2013/2014 (55); 2014/2015 (51); 2015/2016 (29) e 2016/2017 (11) e consultados no website da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Recorreu-se a uma metodologia de natureza interpretativa mista (Bardin, 2004; Bryman, 2008), onde a análise quantitativa recaiu sobre a incidência de afirmações (reveladoras de boas práticas e reveladoras de aspetos a melhorar) acerca de cada uma das categorias de análise definidas à priori, em função do referencial de avaliação externa utilizado pela IGEC. Foi utilizado o software de análise qualitativa NVivo10, que facilitou a interpretação dos resultados.

3. Resultados

A análise dos resultados permitiu constatar que as categorias que apresentam maior incidência quando comparadas com a totalidade das referências encontradas no corpo dos relatórios são:

a monitorização, os apoios educativos e a articulação curricular, com 17,8, 15,5 e 14,5%, respetivamente, como se evidencia na tabela 1.

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	a)	b)
Monitorização (17,8%)	análise de resultados	224	336	33,1	5,9
	estratégias	223	316	31,1	5,5
	planificações	238	363	35,8	6,4
Apoios Educativos (15,5%)	NEE	276	416	46,8	7,3
	recuperação	253	378	42,6	6,6
	desenvolvimento	88	94	10,6	1,6
Articulação Curricular (14,5%)	articulação horizontal	259	389	46,9	6,8
	articulação vertical	270	441	53,1	7,7

Tabela 1: Referências – categorias com valores mais elevados

Legenda: a) percentagem em relação ao total de referências na categoria; b) percentagem em relação ao total de referências em todas as categorias

A monitorização recai sobre as planificações (35,8% das referências na categoria), no sentido de verificar o seu cumprimento, na análise da evolução dos resultados (33,1%), no sentido de verificar o impacto das medidas tomadas e no acompanhamento da implementação das estratégias gizadas (31,1%), no sentido de avaliar da sua adequação às situações-problema que se pretendem resolver. Nos apoios educativos destacam-se as medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (46,8%) e as atividades de recuperação relacionadas com atrasos e aprendizagens não feitas no tempo-padrão (42,6%), enquanto que as medidas orientadas para potenciar o desenvolvimento dos alunos com capacidades acima da média obtêm apenas 10,6% das referências na categoria. Relativamente à articulação curricular, a maioria das referências (53,1%) recai na articulação curricular vertical, contra 46,9% da articulação curricular horizontal.

Passando agora para as categorias que recolhem o menor número de referências no corpo dos relatórios, encontramos as metodologias, com 9,8% do total de referências em todas as categorias, e a adequação curricular, com 8,7%, como fica patenteado na tabela 2.

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	a	b
Metodologias (9,8%)	métodos ativos	161	161	28,7	2,8
	atividades experimentais	232	235	41,9	4,1
	utilização didáticas das TIC	165	165	29,4	2,9
Adequação Curricular (8,7%)	ao contexto	168	179	35,9	3,1
	aos ritmos dos alunos	222	285	57,2	5
	aos interesses dos alunos	33	34	6,8	0,6

Tabela 2: Referências – categorias com valores mais baixos

Legenda: a) percentagem em relação ao total de referências na categoria; b) percentagem em relação ao total de referências em todas as categorias

Na categoria metodologias, o maior número de referências (41,9%) recai na subcategoria atividades experimentais, seguida da utilização didática das TIC (29,4%) e dos métodos ativos (28,7%). Na adequação curricular, a maioria das referências (57,2%) diz respeito à adequação do processo de ensino ao ritmo de aprendizagem dos alunos, seguindo-se a adequação ao contexto (35,9%). A adequação do currículo aos interesses dos alunos recebe apenas 6,8% das referências nesta categoria, que correspondem a 0,6% do total de referências em todas as categorias.

Com valores intermédios no que respeita ao número de referências no corpo do relatório, surgem as categorias seguintes: processos, com 11,9% do número total de referências; currículo, com 11,3%; e avaliação das aprendizagens, com 10,4%. A tabela 3 dá-nos conta destes resultados.

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	a	b
Processos (11,9%)	supervisão pedagógica	280	300	44,2	5,3
	trabalho colaborativo	245	379	55,8	6,6
Currículo (11,3%)	abrangência	217	397	61,6	7
	diversificação	170	248	38,4	4,3
Avaliação das Aprendizagens (10,4%)	modalidades	245	418	70,3	7,3
	autoavaliação	148	177	29,7	3,1

Tabela 3: Referências – categorias com valores intermédios

Legenda: a) percentagem em relação ao total de referências na categoria; b) percentagem em relação ao total de referências em todas as categorias

Na categoria processos, a subcategoria trabalho colaborativo recebe a maioria das referências (55,8%), logo seguida da supervisão pedagógica, com 44,2%. Na categoria currículo, é a abrangência curricular que recolhe a maioria das referências (61,6%), cabendo à diversificação curricular os restantes 38,4% das referências nesta categoria. Quanto à avaliação das aprendizagens, a grande maioria das referências (70,3%) diz respeito às diferentes modalidades de avaliação, ficando a autoavaliação reduzida a 29,7% das referências nesta categoria.

Na parte final, os relatórios elencam um conjunto de aspetos que os avaliadores consideram os "pontos fortes" da organização escolar, seguidos de outros que dizem respeito a fragilidades e são considerados "áreas de melhoria". Como evidencia a tabela 4, os valores mais elevados de referências como pontos fortes dizem respeito à abrangência curricular (27,3%), ao trabalho colaborativo dos docentes (12,8%) e aos apoios educativos que visem a recuperação das dificuldades (12,4%). Quanto às fragilidades, o maior volume de referências recai sobre a supervisão pedagógica (25,7%), a análise dos resultados (12,6%), a monitorização das estratégias pedagógico-didáticas (12,3%) e a articulação curricular vertical (11,4%).

Categorias	Subcategorias	Referências (pontos fortes)	b)	Referências (debilidades)	b)
Currículo	Abrangência	200	27,3	11	1,1
	Diversificação	35	4,8	0	0
Adequação curricular	ao contexto	23	3,1	4	0,4
	aos ritmos dos alunos	9	1,2	7	0,7
	aos interesses dos alunos	4	0,5	7	0,7
Articulação curricular	articulação horizontal	26	3,5	69	7,1
	articulação vertical	44	6	110	11,4
Metodologias	métodos ativos	27	3,7	37	3,8
	atividades experimentais	41	5,6	65	6,7
	utilização didáticas das TIC	7	1	15	1,5
Avaliação das Aprendizagens	modalidades	13	1,8	13	1,3
	autoavaliação	0	0	0	0
Apoios Educativos	NEE	29	4	1	0,1
	recuperação	91	12,4	34	3,5
	desenvolvimento	2	0,3	7	0,7
Monitorização	análise de resultados	26	3,5	122	12,6
	estratégias	23	3,1	119	12,3
	planificações	28	3,8	75	7,7
Processos	supervisão pedagógica	11	1,5	249	25,7
	trabalho colaborativo	94	12,8	23	2,4

Tabela 4: Referências por subcategoria - aspetos classificados como pontos fortes e como debilidades nos relatórios de avaliação externa

Legenda: b) – percentagem em relação ao total de referências em todas as categorias

Paralelamente, ao analisar a relação entre pontos fortes e fragilidades dentro de uma mesma subcategoria, ou, por outras palavras, ao analisar, relativamente a uma mesma subcategoria, as asserções produzidas nos relatórios que a apresentam como boas práticas, ou, pelo contrário, as que denunciam a sua ausência, foi possível descobrir que: a) aquelas cujas referências como pontos fortes são superiores às referências como fragilidades dizem respeito à abrangência curricular, ao trabalho colaborativo entre os docentes, à diversificação do currículo, à adequação curricular ao contexto, à adequação curricular aos ritmos de aprendizagem dos aprendentes, às modalidades de avaliação das aprendizagens, ao apoio prestado às crianças/alunos com necessidades educativas especiais e às medidas de recuperação das dificuldades; b) as situações em que as referências à subcategoria tiveram maior incidência na listagem de debilidades do que na dos pontos fortes dizem respeito à supervisão pedagógica, à

adequação curricular aos interesses dos alunos, à articulação curricular vertical, à articulação curricular horizontal, aos métodos ativos, às atividades experimentais, à utilização das TIC, às medidas de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, à análise dos resultados, à monitorização das estratégias de apoio e à monitorização do desenvolvimento das planificações. Salienta-se o facto de a totalidade das subcategorias referentes às categorias articulação curricular, metodologias e monitorização se enquadrarem neste panorama, o que vai ao encontro da informação extraída no corpo dos relatórios, evidenciando a necessidade de um maior investimento por parte dos docentes na articulação do currículo (na sua dupla dimensão), na diversificação das metodologias de ensino e na monitorização dos processos.

Ao cruzarmos a informação proveniente do corpo dos relatórios com a proveniente dos pontos considerados pela avaliação externa como fortes ou como fragilidades, sobressaem as seguintes ilações:

1. A articulação curricular (vertical e horizontal), uma das categorias mais visadas, é também uma das categorias mais vezes referenciada como fragilidade, significando que a maioria das escolas ainda não desenvolveu um trabalho consistente nesse sentido. As referências à articulação vertical centram-se na informação veiculada entre ciclos através dos projetos curriculares de grupo/turma e através de reuniões entre professores titulares e diretores de turma dos diferentes anos de escolaridade, atenuando as dificuldades inerentes à transição entre ciclos. No entanto, o trabalho colaborativo dos docentes (por anos de escolaridade ou por áreas disciplinares), no âmbito da elaboração de planificações não dá origem a processos integrados e articulados de desenvolvimento do currículo. No que se refere à articulação horizontal, substantiva-se nos projetos curriculares de grupo/turma e nas iniciativas inscritas no plano anual de atividades e é essencialmente realizada nos departamentos e nos conselhos de turma. Na maioria das situações refere-se não haver evidências de práticas de articulação interdepartamental, ficando a concretização desse trabalho dependente da iniciativa individual, a maior parte das vezes consubstanciada na organização de visitas de estudo que englobam diferentes disciplinas e/ou cursos. Em suma, enfatizam a ausência de um verdadeiro trabalho transdisciplinar e integrado ao longo do percurso escolar dos aprendentes.

2. A abrangência do currículo, o trabalho colaborativo e as medidas de recuperação das dificuldades constituem-se como as subcategorias mais vezes referenciadas como pontos fortes e fazem parte do conjunto de categorias mais vezes referenciadas no corpo do texto.

A totalidade das referências encontradas acerca da abrangência do currículo (n=397) incidiram na articulação com o meio e destas, 54,7% referem-se a trabalhos produzidos e/ou a atividades desenvolvidas pelos alunos para celebrar datas importantes (locais e nacionais), das quais se destacam exposições de trabalhos, recitais e saraus, utilizados como forma de valorizar a

dimensão artística, desafiando a criatividade, contribuindo para a contextualização do currículo e promovendo a interação com a comunidade.

Quanto ao trabalho colaborativo, faz alusão ao trabalho em equipa no âmbito do planeamento, da conceção e partilha de materiais didáticos, da construção de critérios de avaliação, de provas de avaliação comuns e respetivas matrizes de correção (para um mesmo ano de escolaridade), da mobilização dos recursos e sua articulação para implementar medidas de apoio educativo, e da definição de algumas estratégias de melhoria.

As medidas de recuperação das dificuldades são diversas e vão desde salas de estudo, onde permanece um professor para tirar dúvidas aos alunos que aí se dirigem, apoios individualizados ou em pequenos grupos com o mesmo tipo de dificuldades, até à preparação para os exames nacionais e à tutoria entre pares, em que um aluno com melhor desempenho apoia outro(s) que apresenta(m) dificuldades. São também desenvolvidos apoios nas bibliotecas/centros de recursos, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da língua portuguesa. As disciplinas mais visadas nos relatórios são a língua portuguesa e a matemática (26,8%), seguida do inglês (7,6%). Em menor percentagem encontram-se outras disciplinas sujeitas a avaliação externa.

3. A adequação curricular aos interesses dos aprendentes, a utilização de métodos ativos em sala de aula, a utilização das TIC como recurso didático e as medidas de desenvolvimento das potencialidades, embora sejam das subcategorias menos referenciadas ao longo do corpo do texto, surgem associadas a fragilidades. Ou seja, as referências que lhes são feitas, embora sejam em número reduzido, fazem sobressair a sua ausência ou a realização de um trabalho com falta de consistência e de generalização, por ser concretizado apenas por alguns docentes.

A adequação curricular aos interesses dos aprendentes é concretizada, sobretudo, nas atividades de enriquecimento curricular, através de projetos que utilizam metodologias ativas e experimentais e que recorrem às TIC. Nos casos em que os professores valorizam a contextualização do currículo como forma de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos, preocupam-se em auscultar os alunos (através da aplicação de um questionário por parte do diretor de turma) acerca das suas expectativas. Este procedimento é reconhecido como fundamental pois fornece informações que potenciam o desenvolvimento do currículo numa relação estreita com os interesses dos alunos e a cultura local.

A utilização de metodologias ativas em sala de aula surge em situações pontuais, de interação de alunos do ensino secundário com crianças do pré-escolar e/ou alunos do 1º ciclo, dependendo da iniciativa desses docentes. Por vezes, é alegada falta de condições materiais, mas que, ainda assim, os docentes recorrem a situações de improviso para concretizar essas práticas. Em contrapartida, noutros casos, afirma-se necessário potenciar os recursos existentes, bem como generalizar e consolidar as metodologias ativas enquanto determinantes na promoção do trabalho de pesquisa, da autonomia e do espírito crítico.

A falta de sistematicidade na utilização das TIC enquanto prática pedagógica está relacionada com a carência de computadores e de acesso à internet e com a reduzida formação de professores. Mesmo nos casos em que os computadores são utilizados pela generalidade dos docentes, refere-se que as suas potencialidades não são otimizadas, em particular os quadros interativos. A evidência do insuficiente aproveitamento destes recursos é seguida do reconhecimento de que a sua utilização permitiria diversificar as metodologias de trabalho ao mesmo tempo que estimularia os alunos para pesquisas autónomas e para processos de trabalho cooperativo.

Quanto às medidas de desenvolvimento das potencialidades das crianças/alunos, as referências encontradas referem-se à construção de competências metacognitivas. Aos alunos com melhores desempenhos são lançados desafios complementares, quer no âmbito das disciplinas curriculares, quer no âmbito de outras iniciativas (clubes, projetos e concursos). De salientar, ainda, que algumas das referências (4%) evidenciaram preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania, o espírito crítico e a capacidade reflexiva, assim como o incentivo à (re)construção das próprias aprendizagens, criando situações que apelem à autonomia e à criatividade.

4. A supervisão pedagógica surge como a subcategoria mais vezes referenciada pela sua ausência ou fragilidade (25,7%). A maior parte dos relatórios refere a inexistência de dispositivos organizacionais de supervisão da prática letiva em sala de aula. Talvez por isso, e por não haver relatos de práticas consistentes e bem-sucedidas, surja com menor incidência no corpo dos relatórios (5,3%). Em alguns casos (9% das referências alusivas à supervisão pedagógica), existem já algumas situações pontuais de supervisão pedagógica em sala de aula, que carecem de generalização e sistematização. Em 7,3% das situações, o texto aponta para a existência de reuniões periódicas de grupos de recrutamento, que assumem um sentido de supervisão coletiva. Apenas em 2,3% das afirmações, é possível constatar a existência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, que têm proporcionado a melhoria das práticas, constituindo-se como uma mais-valia no desenvolvimento profissional dos docentes.

5. As duas subcategorias seguintes, mais vezes referenciadas pelas fragilidades reconhecidas, são a análise de resultados (12,6%) e monitorização das estratégias pedagógico-didáticas (12,3%), embora tenham apresentado uma menor incidência no corpo dos relatórios (5,9% e 5,5%, respetivamente). Estas categorias encontram-se muito associadas porque é evidenciada a fragilidade na monitorização das estratégias, nomeadamente no que se refere ao impacto das mesmas nos resultados dos aprendentes e vice-versa, ou seja, a ausência de ação no que se refere à adequação das medidas de apoio mesmo quando os resultados não refletem qualquer melhoria.

4. Conclusões

Contextualização curricular e abrangência do currículo são razoavelmente conseguidas, através de iniciativas de complemento curricular integradas no plano anual de atividades e de projetos com parcerias locais. Sinal positivo também para práticas de trabalho colaborativo e para a extensão e diversidade de medidas de recuperação e apoio aos alunos com dificuldades ou atrasos. Mas tudo o que, ao nível da gestão do currículo nas escolas, é mais substantivo, tal como tudo o que se liga mais diretamente com as aulas é ou inexistente ou incipiente: adequação curricular, articulação curricular, utilização de metodologias ativas, utilização das TIC como recurso didático.

Isto é, no que à gestão curricular de escola diz respeito, os dados permitem afirmar que, na imensa maioria dos casos, estamos perante estratégias de remediação. Isto é, no essencial, impera a ditadura do currículo prescrito, desarticulado, fragmentado e (desigualmente) distante das vivências dos alunos. Os efeitos deste modelo de desenvolvimento curricular entendido como aplicação mais ou menos mecânica do currículo nacional, traduzidos na não-realização das aprendizagens previstas por parte dos alunos são, a posteriori, objeto de medidas tendentes à sua recuperação. O efeito conjugado da "«gramática básica» da escola ou «cultura organizativa»" (Bolívar, 1996, p. 239), da formação dos professores para a especialidade e dos receios associados às provas e exames nacionais tem vindo a impedir a afirmação de uma estratégia preventiva, assente numa gestão curricular de escola que contextualize, integre e adeque o currículo nacional ao público-alvo da ação de cada instituição.

O facto de os processos de monitorização e de supervisão serem, eles próprios, inconsistentes, evidencia a inexistência de "um programa de investigação e avaliação paralelo ao desenvolvimento do currículo" (Leite, 1999, p. 25) que permita a aprendizagem de novas práticas indutoras de um sucesso escolar maior.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo (3 ed.). Lisboa: Edições 70.

Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Ed.), Políticas de Integração Curricular (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.

Bryman, A. (2008). Social Research Methods. New York: Oxford University Press inc.

Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. In M. A. Pereyra et al. (Eds.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.

Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A Gestão Curricular como um Desafio Epistemológico: A Diferenciação Educativa em Debate. Interacções, 22, 62-82.

Dewey, J. (1995). Democracia Y Educación. Madrid: Ediciones Morata.

Diogo, F. & Vilar, M. (1998). Gestão Flexível do Currículo. Porto: Edições ASA.

Diogo, F. (2008). O Currículo na Democratização da Escola Básica. A Justiça Curricular na Reorganização Curricular do Ensino Básico. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural Editores.

Leite, C. (1999). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola Mais Democrática e Mais Inclusiva. Território Educativo, 7, 20-26.

Morin, E. (2002). Os Sete Saberes para a Educação do Futuro. Lisboa: Instituto Piaget.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90.

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

Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. d. Sousa, L. Alonso & M. d. C. Roldão (Eds.), Investigação para um Currículo Relevante (pp. 15-28). Lisboa: Almedina.