

Investigar

Abril 2006
N.º 5

em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

DIRECTOR

João Barroso

CONSELHO EDITORIAL

Isabel Alarcão

José Alberto

CorreiaManuel Sarmento

Maria do Céu Roldão

APOIO EDITORIAL

Leonor Santos

PROPRIEDADE

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO

Livpsic

Legis editora

PERIODICIDADE

Anual

TIRAGEM

750 exemplares

Depósito Legal

263429/07

ISSN

1645-7587

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

DIRECTOR

João Barroso

CONSELHO EDITORIAL

Isabel Alarcão

José Alberto Correia

Manuel Sarmiento

Maria do Céu Roldão

APOIO EDITORIAL

Leonor Santos

PROPRIEDADE

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO

Livpsic

Legis Editora

PERIODICIDADE

Anual

TIRAGEM

750 exemplares

DEPÓSITO LEGAL

263429/07

ISSN

1645-7587

Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

EDITORIAL

João Barroso.....	7
-------------------	---

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão.....	11
---	----

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:

UMA DÉCADA EM ANÁLISE (1996-2005)

Maria do Céu Roldão, António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa, Luísa Alonso.....	17
---	----

2. AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA:

UM MEIO DE INOVAÇÃO E DE APRENDIZAGEM

Serafim Correia e Maria Palmira Alves.....	149
--	-----

3. PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO E DE GESTÃO

PARTICIPADA DO CURRÍCULO NOS CURSOS

EFA: DAS POTENCIALIDADES AOS RISCOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Helena Luísa Martins Quintas.....	183
-----------------------------------	-----

4. O "MÉTODO" COMO CONSTRANGIMENTO:

EDUCAÇÃO DE ELITES NUMA (SEMI)PERIFERIA

Eunice Macedo.....	207
--------------------	-----

5. INVESTIGAÇÕES EM AULAS DE CIÊNCIAS

FÍSICO-QUÍMICAS. MUDANÇAS NAS

PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO

RELATIVAMENTE AO ENSINO E À AVALIAÇÃO

Mónica Baptista e Ana Freire.....	235
-----------------------------------	-----

6. AS NOVAS TENDÊNCIAS DA SOCIOLOGIA DO

ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO, EM FRANÇA

Saeed Paivandi.....	259
---------------------	-----

João Barroso

Ao longo dos seus quase cinco anos de existência, a Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação "*Investigar em Educação*" assegurou, sob a direcção da Professora Maria Teresa Estrela, uma função determinante enquanto texto e pretexto de um conjunto de sínteses significativas da literatura publicada e da investigação produzida em Portugal, no domínio das Ciências da Educação. Nos quatro números editados neste período, foram publicados dezassete artigos com estas características, abrangendo temas tão distintos como: a formação inicial, a formação contínua, o desenvolvimento profissional, o pensamento dos professores; a educação matemática, o ensino da biologia e a didáctica das línguas; a docência e a aprendizagem no ensino superior; a alfabetização de adultos; os processos de auto-regulação nas aprendizagens; a avaliação das aprendizagens dos alunos; a indisciplina na escola; a diversidade sócio-cultural; género e educação; relação escola-família; estudos curriculares; escola e sua administração.

O balanço deste percurso foi feito pela própria directora da revista, no editorial do nº 4, e deu lugar a uma lúcida e desafiante reflexão sobre a natureza, conteúdos, potencialidades e limites da investigação produzida, bem como sobre a necessidade de realizar um debate epistemológico, dentro da SPCE, "que leve à clarificação do que é e não é investigação científica no campo da educação".

Neste momento em que o Conselho Editorial presidido pela Professora Maria Teresa Estrela cessa funções, importa reconhecer que um dos grandes méritos da orientação que foi dada à revista consistiu, exactamente, na criação de condições para que esse debate se possa fazer. A quantidade e variedade de sínteses publicadas, além de mostrarem o dinamismo e as especificidades do campo de estudo, disponibilizam um exaustivo inventário da literatura publicada em Portugal nos últimos anos, permitindo formular um juízo sobre a investigação realizada e seus principais resultados. Além disso, e apesar de não ser essa a intenção original, não deixa de ser igualmente importante, o contributo que os diversos artigos dão para a elucidação dos temas em análise, pela

mobilização que fazem do conhecimento produzido nas investigações repertoriadas.

O Conselho Editorial que agora inicia funções mantém-se, por isso, fiel, no essencial, às orientações que pautaram a revista desde o seu início. Em particular, no que se refere à necessidade de contribuir para a divulgação e sistematização da investigação produzida, em Portugal, nas Ciências da Educação, promovendo a abertura e o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e campos disciplinares. Estamos convictos e conscientes que essa é uma das principais missões da revista *Investigar em Educação* e que essa divulgação é fundamental para sustentar, não só a crítica e o debate, mas também a emergência de redes e grupos de pertença, essenciais à constituição de uma comunidade científica.

Apesar da continuidade que pretendemos dar a esta linha editorial, consideramos, contudo, que é importante introduzir algumas alterações estruturais que potenciem as vantagens alcançadas e diminuam alguns dos inconvenientes encontrados. Nesse sentido, o Conselho Editorial aprovou na sua primeira reunião um conjunto de orientações que serviram de base à organização do presente e do próximo números, sendo de destacar: manter as características de "*research review*", embora alterando a natureza e o formato das "sínteses" de investigação; reforçar a presença da investigação produzida em contexto colectivo, em particular nos Centros de Investigação; incluir a colaboração de investigadores de outros países; abrir à participação de "jovens investigadores" e de "projectos em curso".

Quanto à estrutura da revista, pensamos que a lógica aditiva, que presidiu, até aqui, à elaboração e apresentação das sínteses, deverá ser substituída, uma vez que já atingimos um número considerável de temas e nunca conseguiremos esgotar a lista dos temas possíveis. Nesse sentido decidimos privilegiar uma lógica de integração temática que, sem pôr em causa a diversidade de abordagens e de referenciais disciplinares, permita utilizar essa diversidade para uma indagação plural e uma construção holística de um mesmo objecto de estudo, definido em função de uma temática transversal.

De acordo com esta opção, cada número da revista será organizado em função de um tema agregador, definido sob a forma de uma problemática transversal, cuja elucidação mobiliza o contributo de várias áreas disciplinares das Ciências da Educação. Este tema será objecto de um tratamento diferenciado em quatro secções, com características e finalidades distintas: a) revisão crítica e problematizada sobre a investigação produzida (diagnóstico e prospectiva); b) artigo da responsabilidade de um Centro de Investigação com produção significativa na temática/problemática abordada no respectivo número; c) artigo científico solicitado a um especialista estrangeiro sobre uma das dimensões do "tema/problemática" seleccionado para o respectivo número; d) três a quatro artigos nacionais sobre investigações recentes (provas académicas ou projectos em equipa) seleccionados por "referee" a partir de "call for papers" dirigido, nomeadamente, a "jovens investigadores" (ou investigadores em início de carreira).

Para manter a homogeneidade na concepção, encomenda, produção e tratamento dos diferentes textos, cada número da revista é coordenado por dois especialistas (de dentro ou fora do Conselho Editorial). No presente número, subordinado ao tema "*A organização do trabalho na escola*" essa tarefa coube às Professoras Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão. O próximo número, subordinado ao tema "*A construção do saber escolar*", estará a cargo dos Professores José Alberto Correia e Manuel Sarmento.

Das vantagens ou desvantagens destas alterações o tempo e os leitores dirão. O presente número é já a expressão desta intenção, embora não tenha sido possível, por razões diversas que lamentamos, incluir um artigo da responsabilidade do Centro de Investigação inicialmente convidado.

A publicação do presente número só foi possível pela dedicação, persistência, competência e voluntariado associativo das suas coordenadoras e responsáveis editoriais, as Professoras Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão, a quem agradeço, em nome de todos os que vão ter a oportunidade de beneficiar do seu trabalho. Uma palavra igualmente de muito apreço e agradecimento a todos os autores que

contribuíram com o seu tempo e os seus textos, igualmente em estrito regime de voluntariado, para que esta revista fosse possível.

Aos leitores, e em particular aos associados da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, cabe a última palavra que será sempre a primeira a ter em conta em qualquer futura transformação.

Isabel Alarcão
Maria do Céu Roldão

O Conselho Editorial de *Investigar em Educação* decidiu organizar o número 5 em torno do tema: **A organização do trabalho na escola**. Numa época em que se questiona a escola, no seu formato, e os professores e os alunos, no modo como trabalham, pareceu interessante eleger este tema como núcleo organizador desta publicação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pois olhares diferenciados, provenientes dos vários domínios que constituem esta área do saber, podem ajudar a situar e a compreender o campo em análise: o modo como se concebe e organiza o trabalho na escola.

A problemática da organização do trabalho na escola apresenta-se de grande complexidade pelas redes e sistemas que lhe estão associados. Fundamentalmente centrado nas actividades de **ensinar** e de **aprender**, contextualizado no currículo vigente e nas orientações político-filosóficas que o enformam, o trabalho escolar entrelaça-se com outros componentes do sistema educativo (administração, gestão, formação) e os vários níveis de ensino, mas também com outras comunidades exteriores à escola e com outros espaços educativos.

Na complexidade da problemática, elegeram-se quatro dimensões a abordar neste número: curricular, pedagógico-didáctica, organizacional e de gestão, sócio-profissional. Na **dimensão curricular**, considera-se importante, entre outros aspectos, compreender quem são os actores e decisores relativamente ao currículo; quais as sedes de poder e como interagem; quais os dispositivos de gestão curricular; qual o impacto das mudanças de currículo na organização do trabalho.

O modo como se organiza o trabalho dos alunos e dos professores, como se gerem recursos, espaços e tempos, como funcionam os dispositivos de organização e regulação do trabalho, os instrumentos conceptuais que presidem à organização da prática docente, as instâncias de supervisão e formação que lhe estão associadas são tópicos que a **dimensão pedagógico-didáctica** não deve ignorar.

Mas o trabalho na escola requer mecanismos de gestão. Importa perceber a que nível e com que modelos funciona a gestão; como opera - se opera - a gestão estratégica; como actuam as micropolíticas e que influência exercem; quem são os actores na organização e gestão da escola e qual o papel da supervisão no desenvolvimento profissional e institucional. Neste caso estamos perante a dimensão **organizacional e de gestão**.

Não podemos contudo ignorar a dimensão sócio-profissional, analisar as relações de trabalho, o controlo interno do exercício profissional, as culturas e subculturas que se criam na escola, as tensões entre "profissionalismo" e "funcionarismo". Na lógica de que o estudante também tem um "ofício", utilizando aqui a expressão de Philippe Perrenoud, importa, para perceber a organização do trabalho na escola e não apenas o trabalho docente, escrutinar o que fazem e como se organizam os estudantes na sua actividade de aprender.

Foi na forte convicção de que o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender estão intimamente imbricados que se enunciou a temática deste número e se localizou o trabalho **na** escola, tomada como o centro de uma actividade que tem uma intencionalidade própria (ensinar e aprender) e gera interactividades múltiplas, não obstante completar-se e articular-se com o que está para além da escola.

Poderemos dizer que este número se organiza em três secções. Uma primeira é constituída por um **artigo de revisão** da investigação portuguesa produzida sobre o tema. A segunda reúne quatro artigos seleccionados de um conjunto de propostas de relatos **de investigações recentes ou ainda em curso** submetidos para revisão crítica por especialistas, na sequência de um convite à publicação e na lógica da introdução de uma prática de incentivo à visibilidade do trabalho de investigadores júniores. A terceira apresenta um **artigo convidado**, de um especialista estrangeiro, catalizador de tendências no mesmo campo temático.

Assim, com o objectivo de produzir uma revisão crítica e problematizadora da investigação sobre o tema, realizada em Portugal, na década compreendida entre 1996 e 2005, **Maria do Céu Roldão**,

António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Luisa Alonso analisam diferentes estudos em função de um *zoom* que, focando nas dimensões político-organizacionais, curriculares e pedagógico-didácticas, pretende trazer à luz das evidências o modo como se organiza o trabalho docente e as razões que subjazem a essas modalidades. Situando a investigação no quadro político-normativo relativo ao período seleccionado para a presente revisão dos estudos (caracterizado pelo discurso e decisões sobre a autonomia das escolas, a valorização dos seus projectos educativos, a distribuição de competências, os processos de auto-avaliação e avaliação externa, a diversificação da oferta educativa, a flexibilização curricular, a valorização da formação contínua de professores), os autores identificam as temáticas e metodologias investigativas predominantes, sintetizam os principais contributos do conhecimento produzido e discutem tensões paradigmáticas e tendências de desenvolvimento no interior do campo de estudo abordado. Como os próprios autores afirmam: "O olhar que se procura passar aos leitores é assim holístico e interpretativo de uma complexidade que se reconhece como ponto de partida e de chegada". A composição da equipa, com interesses investigativos complementares, favoreceu essa abordagem holística, apenas prejudicada pelas dificuldades com que, em Portugal, os investigadores ainda se defrontam no acesso às fontes. Nas conclusões, os autores ressaltam a pouca investigação sobre aspectos concretos da organização do trabalho docente em detrimento de análises de natureza psicológica, sociológica e organizacional e advogam a realização de estudos que dêem visibilidade às práticas docentes, seus enquadramentos e seus impactos educativos.

Na secção de **artigos baseados em relatos de investigações recentes ou ainda em curso**, um (Correia e Alves) centra-se na dimensão organizacional, um segundo (Quintas) na dimensão curricular, outro (Macedo) articula as dimensões curricular e organizacional e, finalmente, o quarto (Baptista e Freire) integra as dimensões curricular e pedagógico-didáctica. **Serafim Correia e Maria Palmira Alves** apresentam resultados de uma investigação que visa compreender e problematizar as práticas de auto-avaliação nas escolas públicas da região

do norte do país, no âmbito da crescente importância atribuída às escolas e conclui pela incapacidade de as escolas conceptualizarem a auto-avaliação como um processo colectivo que articule o discurso e as práticas avaliativas e formativas. **Helena Quintas** analisa as práticas de planificação e gestão participada do currículo nos Cursos de "Educação e Formação de Adultos" destinados a maiores de 18 anos que não possuem escolaridade básica nem qualificação profissional, um tema pertinente pela sua relevância no âmbito da iniciativa "Novas Oportunidades", e porque, no panorama educativo nacional, não tem havido uma preocupação séria em criar programas educativos adaptados a este público escapando ao risco de adoptarem formatos demasiado escolarizados. A autora, após constatar a capacidade de os intervenientes no curso analisado desenvolverem currículos adequados às necessidades de formação, conclui pela necessidade de criação de "dispositivos de gestão curricular que garantam uma efectiva participação dos actores (formadores e formandos) em todos os níveis de decisão curricular". **Eunice Macedo** aborda também uma problemática pouco investigada. Toma como foco da sua investigação o papel do "método" numa escola particular marcada por uma forte intencionalidade educativa e argumenta que "através do método, entre outros instrumentos de constrangimento, se procura situar estes jovens num posto de observação do poder, em que se exacerba o valor do consumo e se legitima um protagonismo individual, suportado por uma forte competitividade", limitador dos "possíveis (des)equilíbrios entre sistemas de socialização". Por fim, **Mónica Baptista** e **Ana Freire** relatam uma investigação realizada em aulas de Ciências Físico-Químicas, no 8º ano de escolaridade, que visa estudar as mudanças ocorridas nas percepções dos alunos, relativas às aulas e à avaliação, em função de práticas de investigação realizadas pelos próprios, numa abordagem construtivista da aprendizagem e na lógica do preconizado no Currículo Nacional. Sem poder generalizar-se, visto tratar-se de um grupo limitado de alunos, as conclusões apresentadas vão no sentido positivo.

Este conjunto de quatro artigos tornou possível visibilizar investigação sobre a organização do trabalho na escola em contextos bastante

diferenciados, que vão desde a escola básica a cursos de educação de adultos, da escola pública regular a uma escola privada com um projecto muito específico.

Se os textos até aqui apresentados se focalizam em contextos de educação básica ou secundária, o texto de Saeed Paivandi tem como objecto de estudo uma sistematização crítica das investigações realizadas sobre o estudante do ensino superior. Visto sob uma perspectiva da sociologia do estudante, um domínio que se vem desenvolvendo desde os anos 60 do século XX, Saeed Paivandi aborda questões como a diversidade de formações superiores, a massificação do ensino, o acesso ao ensino superior, a inserção na sua cultura, o sucesso académico, as práticas de estudo e a relação com os estudos. O artigo traz um enriquecimento à problemática em análise, não só por alargar o seu âmbito ao ensino superior, mas também porque, concebido e organizado por um estrangeiro, permite um olhar sobre outras realidades e a percepção de regularidades nas culturas dos estudantes destes níveis de ensino.

Ao concluirmos a tarefa de organizar um número temática da Revista *Investigar em Educação* sobre **A organização do trabalho na escola**, reafirmamos a pertinência de, sobre ele, termos chamado a atenção. Reconhecemos a amplitude do tema, a dispersão de estudos com ele relacionados, a quase inexistente sistematização da produção científica, a prevalência de interesses pelas questões organizativo-gestionárias e a premência de se conhecer melhor como se organiza, na prática real (e não apenas na dimensão discursiva projectiva) o trabalho de ensinar e de aprender na escola como instituição responsável pela realização, contextualizada, de um currículo de formação historicamente determinado pelos saberes científicos e pelos valores sócio-culturais.

Organização do trabalho docente:

uma década em análise (1996-2005)

Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)

Maria do Céu Roldão^{*}
António Neto-Mendes^{**}
Jorge Adelino Costa^{**}
Luísa Alonso^{***}

Resumo

Neste artigo procura-se dar conta das tendências e perspectivas identificadas na investigação realizada em Portugal na década compreendida entre o início de 1996 e o final de 2005, no campo da *organização do trabalho docente*, nas suas vertentes *organizacional* e *curricular*, abrangendo simultaneamente os planos da concepção, da acção e da avaliação.

Situa-se teoricamente a perspectiva que orienta a análise e organiza-se o mapeamento da investigação revista em dois blocos: a que se refere à dimensão *político-organizacional* (Parte I) e a que se refere às dimensões *curricular* e *pedagógico-didáctica* (Parte II). Da visão conjunta destes dois *sub-corpora*, relacionada com a análise de um conjunto de textos meta-analíticos que se elegeram como relevantes, resultam conclusões que se articularam nos seus significados, e a partir das quais se procura desenhar uma visão prospectiva de tendências, tensões e cenários que atravessam o campo estudado no momento actual.

Introdução

A escola enquanto organização e a sua história, os professores e o seu pensamento e culturas, os alunos e seus processos e tipos de aprendizagem, a gestão e autonomia da organização escolar são alguns dos inúmeros objectos de estudo que se afirmaram na investigação

^{*} Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho

^{**} Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro

^{***} Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

educacional nas últimas décadas, com os contributos das diversas áreas das Ciências da Educação. Parece no entanto menos visibilizado de forma sistemática, como campo de análise específico, o *modo de concepção, planeamento, desenvolvimento e organização do trabalho de ensinar desenvolvido na escola*, que interliga esses vários campos e configura a face da acção concreta da escola e dos professores.

Tal questão emerge como particularmente pertinente numa fase da história da escola e dos professores em que justamente se questiona o formato escolar. Este questionamento incide sobre a relação entre o saber escolar e os saberes científicos e culturais e o anacronismo da organização da instituição e da sua governação, apegada a modelos burocráticos; questiona-se também os modos de organizar e garantir a apropriação do currículo (*curriculum delivery*), o desenvolvimento e rotinas estruturadoras das práticas de trabalho docente, que sabemos marcadas predominantemente por individualismo e pseudo-colegialidade (Hargreaves, 1998) que, por razões históricas bem conhecidas, vêm dominando as culturas docentes e a cultura organizacional da escola (Barroso, 2001; Torres, 2004; Canário, 2005; Tardif e Lessard, 2005).

Considerou-se assim relevante interrogar a investigação educacional produzida em Portugal na última década (1996-2005) no que se refere aos *comos e porquês* da organização do trabalho de ensinar no contexto escolar, tantas vezes subsumido, na própria investigação, na malha de análises mais amplas de matriz sociológica, psicológica, política e outras. Sublinha-se no entanto o carácter essencial de todas essas matrizes na compreensão deste objecto de estudo, que por isso não deixam de se convocar neste *zoom* que se pretendeu focado no interior do trabalho da escola e dos professores. O ângulo de incidência central desta revisão situa-se assim no campo do currículo e da acção pedagógico-didáctica, configurada e reconstruída pelas dinâmicas político-organizacionais definidoras da própria instituição e da *praxis* que a legitima no plano social.

Parafraseando Ivor Goodson (1988), tentou-se de algum modo uma incursão no “jardim secreto” do currículo, entendido ao nível do que acontece na escola, no face a face professores-alunos-saberes, no

interior da prática docente sempre protegida por múltiplos ocultadores. O que se passa nesse *locus* quase oculto cataliza um sem-número de complexas interações que, por sua vez, interagem com uma diversidade de outros protagonistas e contextos relevantes, naquele espaço/tempo *escola-aula* tido como “normal” porque socialmente se naturalizou, dimensão que porventura a própria investigação poderá reflectir e/ou reforçar. Procurou-se questionar, na medida do possível, esse mundo escolar mais oculto, “revelado” pela investigação produzida no período em apreço, numa análise que se estruturou em torno de algumas das dimensões nucleares da organização do trabalho da escola, a saber: a dimensão *político-organizacional* (Parte I) e a dimensão *curricular e pedagógico-didáctica* (Parte II).

Esta revisão, que se pretende problematizadora do campo em análise e integradora das duas dimensões atrás referidas, teve assim por objectivos:

- realizar um balanço da investigação nacional, quanto às temáticas predominantes na sua abordagem investigativa e quanto às metodologias preferencialmente mobilizadas;
- identificar os principais contributos do conhecimento produzido pela investigação nos dois domínios assinalados;
- analisar tensões paradigmáticas e tendências de desenvolvimento no interior deste campo de estudo.

A complexidade e pluridimensionalidade da presente investigação conduziram à opção pelo enfoque preferencial na organização do trabalho de um dos grupos de actores que nela são protagonistas centrais, os professores. Contudo, em muitos dos trabalhos revistos não foi possível, nem se julgou desejável, deixar de lado investigações que indirectamente fornecem informação sobre o objecto de estudo. São exemplos algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem escolar perspectivados em função do desenvolvimento dos alunos, ou de outras que abordam questões de formação ou desenvolvimento profissional dos professores associadas ao ensino, desde que se configurassem como pertinentes para a análise da organização do trabalho docente na escola.

O olhar que se procura passar aos leitores é assim holístico e

interpretativo de uma complexidade que se reconhece como ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, o esquema da *Figura 1* procura dar conta do modo como foi lida essa complexidade, assinalando-se as dimensões que se elegeram como objecto de enfoque preferencial e que sustentaram a construção do *corpus*, na sua ligação com as restantes áreas que representam os campos correlativos e os olhares interpretativos que orientam a leitura do objecto de estudo.

A mesma complexidade conduziu a que o desenvolvimento da revisão da investigação necessitasse de um desdobramento, não na matriz de análise que se construiu e manteve sempre comum, mas através da organização do *corpus* em dois *subcorpora*, e na organização categorial dos mesmos, a qual, tendo sido construída de forma homóloga, não foi sempre totalmente coincidente. Tal decisão – que será explicitada nas

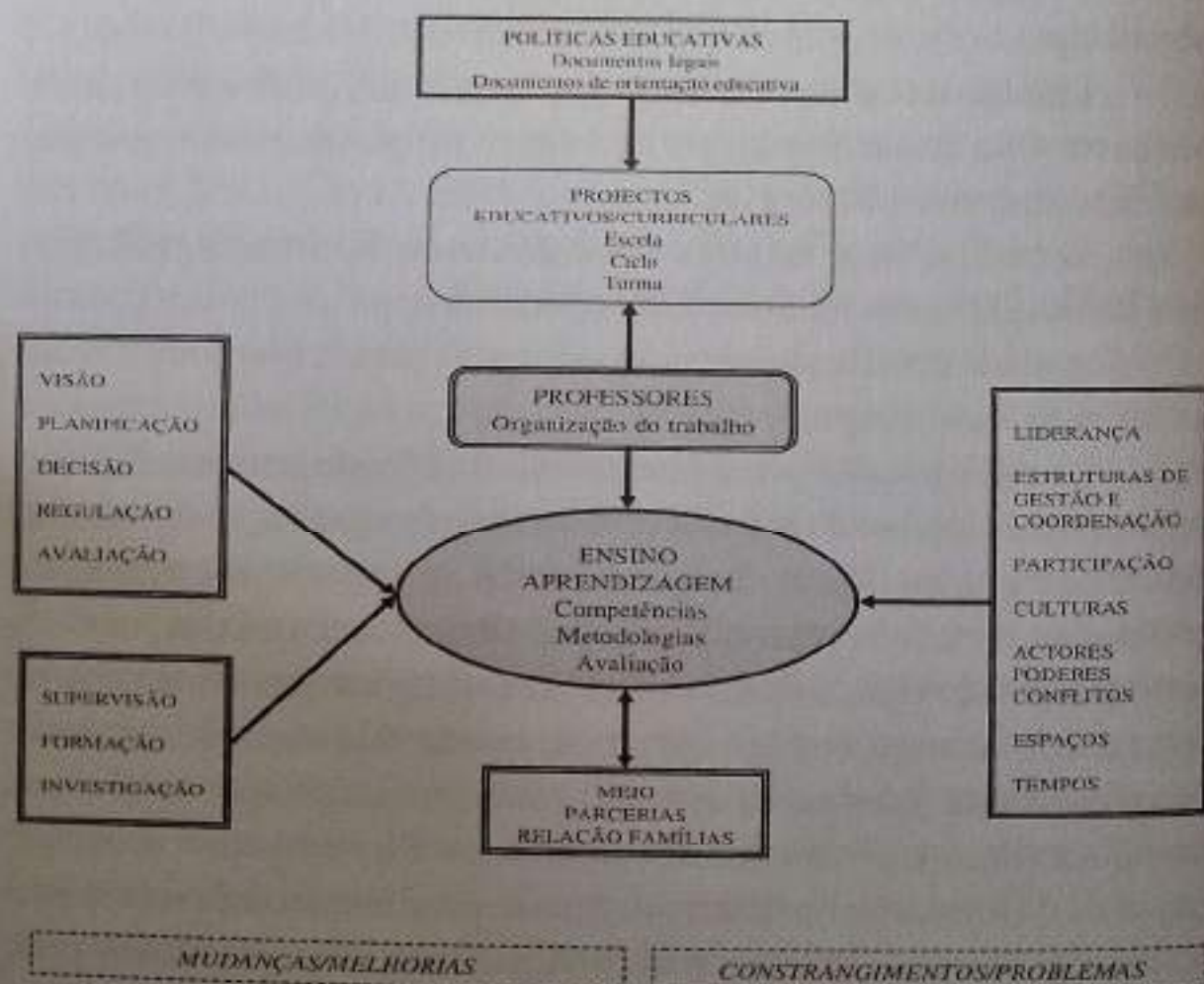


Figura 1 – Esquema conceptual orientador da análise

Partes I e II – resultou também da verificação de que as fontes que fornecem mais matéria para a revisão da dimensão *político-organizacional* não são exactamente as mesmas que oferecem substância para o estudo das dimensões *curricular e pedagógico-didáctica*. Esta diferença é, ela mesma, suscitadora de questionamento que se procurará equacionar ao longo da análise, quer em cada uma das partes que constituem esta revisão, quer nas considerações finais que procuram integrá-las enquanto conhecimento produzido face ao campo de estudo que aqui se pretendeu problematizar.

Considerou-se ainda pertinente analisar, em secção própria, um conjunto de quatro textos meta-analíticos que proporcionam informação relevante no âmbito do estudo, de que fazem parte duas publicações de sínteses de produção investigativa relativamente ao campo considerado, e dois relatórios, um deles resultante de uma investigação extensiva a nível nacional, sobre a apropriação, por parte de escolas e docentes, das políticas curriculares lançadas no sistema no quadro temporal em análise.

Antes de iniciarmos o tratamento dos dois *subcorpora*, parece-nos oportuno elaborar um breve resumo do quadro político-normativo relativo ao período em estudo (1996-2005). Esta década foi marcada por uma produção legislativa e por orientações de política educativa que não poderemos escamotear nesta análise, não só pelo facto de a agenda de investigação ser desencadeada, com frequência, pela agenda das políticas, mas também porque as mudanças ocorridas nestas (mesmo as que são dirigidas para níveis de regulação mais *macro* dos sistemas) interferem nos modos de organização, nas atitudes e nas práticas dos professores e, portanto, em última análise, no trabalho docente.

Como reconhece Maroy, “os sistemas educativos europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como a evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente” (2006: 230). Segundo o mesmo autor, não obstante as diferenças patentes entre estes sistemas educativos, observam-se algumas convergências nas políticas educativas dos últimos vinte anos, designadamente: a crescente

autonomia na gestão das escolas; o equilíbrio entre centralização e descentralização; o crescimento da avaliação externa; a promoção da livre escolha e a introdução de lógicas de quase-mercado; a diversificação da oferta escolar (Maroy, 2006: 231).

Numa análise mais detalhada deste diagnóstico, podemos identificar os seguintes aspectos: i) o desenvolvimento de processos de maior autonomia na gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98) e as orientações no sentido da valorização dos projectos educativos das escolas e dos contratos de autonomia, embora as mudanças se situem mais ao nível da morfologia organizacional, caracterizadas mais pela articulação débil entre normativos e processos e por outras racionalidades técnico-instrumentais do que por efectivas margens de decisão nos contextos escolares (Barroso, 2004; Costa, 2004; Lima, 2004); ii) as tendências para a repartição de competências por níveis de administração, embora mais próximas dos processos de desconcentração do que de descentralização (Formosinho e Machado, 2005), podem ser constatadas em termos de reorganização da rede escolar (associações de escolas; agrupamentos; territórios educativos de intervenção prioritária), da generalização dos conselhos municipais de educação e da elaboração de cartas educativas (Decreto-Lei nº 7/2003); iii) também a avaliação externa das escolas e do sistema educativo teve uma visibilidade notória com a publicação de legislação para o sector (Lei nº 31/2002) e com a introdução de outras medidas, tais como o alargamento dos exames nacionais, as provas de aferição, a auto-avaliação das escolas, o *programa de avaliação integrada* e a publicitação de *rankings*; iv) quanto às políticas da livre escolha da escola e do quase-mercado, estas não tiveram entre nós as dimensões de outros contextos geográficos, ficando-se pela “adopção de iniciativas mais pontuais que [...] não assumem o objectivo expresso de substituir globalmente o modelo de serviço público existente” (Barroso e Viseu, 2006: 133), embora alguns autores tenham identificado tendências “gerencialistas” e de “neoliberalismo mitigado” (Lima e Afonso, 2002); v) relativamente à diversificação da oferta escolar, merecem destaque, para além da criação de novos percursos de formação, as políticas curriculares desenvolvidas no quadro da reorganização curricular

do ensino básico (Decreto-Lei nº 6/2001), as questões da “flexibilidade curricular” e da valorização do papel dos professores na gestão do currículo no centro dos debates, bem como a visibilidade que assumiram o “projecto curricular de escola” e o “projecto curricular de turma”, as “áreas curriculares não disciplinares” ou a problemática do “desenvolvimento de competências” (Alonso, 2001, 2004b; Roldão, 1997; 2001, 2005; Costa, Dias e Ventura, 2005).

Para além destas cinco dimensões, não poderemos esquecer que a própria classe docente foi também objecto de intervenção político-normativa em diferentes domínios: na formação inicial, com as alterações ao nível da formação de educadores e professores do 1º CEB (através da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 115/97); na procura de “complementos de formação” e de formações especializadas diversas; na generalização da formação contínua (“Programa FOCO”); no papel dos centros de formação (Barroso e Canário, 1999); na relação entre formação contínua, progressão na carreira e avaliação do desempenho (Curado, 2002) no quadro do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 1/98); nos discursos do profissionalismo, da colaboração e colegialidade, traduzidos, de um modo geral, em processos de intensificação do trabalho docente e em novos modos de regulação profissional (Neto-Mendes, 1999; 2004a; 2004b); na emergência dos pais como actores reinvestidos de novos papéis e o consequente renovar do debate sobre as relações escola-família (Silva, 2003; Sá, 2004).

PARTE I – DIMENSÃO POLÍTICO-ORGANIZACIONAL

1. Breve enquadramento teórico-conceptual da investigação

A análise do trabalho docente parece conduzir-nos a uma sensação que oscila entre o que é “familiar e estranho, estranhamente familiar”, para reproduzirmos as palavras de Nóvoa (2005: 9) a propósito da educação escolar. A primeira reacção, reforçada pela ideia da familiaridade, é a de que já conhecemos tudo sobre a escola, logo também

do trabalho dos professores e educadores não será de esperar matéria susceptível de nos surpreender. Pura ilusão; a prova, mais uma vez parafraseando aquela publicação de António Nóvoa, de que há “evidências” enganadoras, ocultadoras da realidade social, cuja superação só será possível através da reflexão e da crítica. Mas a ilusão de que se falava atrás tem também uma outra sequelas: o trabalho docente é uma constante, caracterizado por um conjunto de regularidades, que atravessam épocas, regimes políticos, conjunturas económicas. Assente sobre o pilar *conservador* que muito tem “alimentado” os estudos que visam contribuir para a compreensão do fenómeno escolar – sobretudo a ideia de “gramática da escola”, que os estudos de Tyack e Tobin (1994) difundiram –, este pensamento de que o essencial do trabalho docente se tem mantido inalterado parece conferir sustentabilidade à ideia de que também neste domínio a “gramática da escola” dita as suas leis, ora explícitas ora ocultas, ao ponto de, arriscamos nós, se poder falar de uma “gramática do trabalho docente”. A submissão à crítica de uma tal afirmação aconselha contudo alguma prudência. Parece não merecer contestação a ideia de que, com transformações substantivas ou sem elas, o “estabelecimento de ensino” tem conservado, se não mesmo “acentuado”, a sua “centralidade como ‘meio de vida’ para professores e alunos” (Canário, 2005: 122). Não podemos, nesta linha, deixar de ter presente a advertência de Tardif e Lessard (2005: 81) para as mudanças que ainda assim a organização escolar foi registando: “quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que a sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos”.

A compreensão cabal da escola como organização onde os professores trabalham (para além de outros elementos, com estatutos e papéis sociais diversos) exige uma análise que coloque aquela no contexto mais vasto das transformações sociais em que a escola é simultaneamente sujeito e objecto da mudança.

O século XX, conhecido como “o século da escola” pelo que representa de afirmação, à escala global, do modelo escolar, ficou também

marcado pela “crise da escola”, principalmente na segunda metade, após o aparecimento de algumas correntes marcantes no seio da sociologia da educação. Pode-se mesmo dizer que a escola e o sistema escolar são vítimas do sucesso das políticas de universalização e extensão da escolaridade obrigatória, ainda que não possam ser negligenciados os desequilíbrios e as assimetrias regionais e nacionais. Os progressos registados pela evolução das taxas de escolarização das populações, os avanços dos investimentos canalizados para a educação tiveram correspondência na expansão da rede de estabelecimentos de educação e ensino e, conseqüentemente, no crescimento do contingente de professores necessários para garantir a funcionalidade do sistema. Se tivermos em conta que, em Portugal, no curto período de duas décadas, o número de professores triplicou (dos cerca de 45 mil existentes em meados dos anos 60 passou-se para os quase 150 mil nos anos 80 do século XX) temos um quadro das mudanças que aqui se procura equacionar. Estas transformações não ocorreram sem tensões e sem rupturas. A “crise da educação”, que muitos dissecaram já, significa, no campo do estudo do trabalho dos professores, um leque diversificado de problemas e dificuldades que agravaram o chamado “mal-estar docente”. A análise do trabalho docente, nesta vertente *político-organizacional* que agora tratamos, não pode alhear-se da síntese dos factores que promovem as condições deste fenómeno. Servimo-nos da proposta de leitura avançada por Canário para explicar o que designa por “um processo de crise identitária dos professores” (2005: 122), embora procuremos actualizá-la sempre que o julgemos pertinente:

- o progressivo desencantamento relativamente à escola, o que acabou por ter efeitos negativos sobre o modo como é percebida a profissão docente pela sociedade;

- a construção da escola de massas, que se traduziu num crescimento exponencial do número de alunos e também do número de professores, o que acabou por redundar na desvalorização do estatuto social da profissão;

- a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares (estamos a pensar na participação dos pais, na

participação crescente dos municípios, na introdução de mecanismos de “quase-mercado” da educação, em que se podem referenciar fenómenos como os *rankings* de escolas, as explicações, entre outros), e também de novas formas de divisão do trabalho, dentro dos estabelecimentos de ensino, produziu os efeitos da chamada “proletarização” da actividade docente – como um de nós mostrou noutro trabalho (Neto-Mendes, 1999: 132), este fenómeno representa o afastamento do professor da esfera da decisão e a sua submissão à condição de executor, condenado a uma rígida divisão e intensificação do trabalho docente;

– a democratização do acesso e a crescente heterogeneidade dos públicos escolares significa, na prática, que os problemas sociais, antes exteriores, passam agora para dentro da escola, confrontando os professores com problemas novos e de difícil solução.

A complexidade das relações determinadas a nível *macro*, *meso* e *micro* não se compadece com a redução da análise a este ou àquele reduto teórico ou metodológico. As circunstâncias que determinam algumas vezes os constrangimentos inibidores de um pleno desenvolvimento profissional e indutores de mal-estar também permitem, outras vezes (se calhar, não tantas quanto seria desejável), a afirmação de práticas laborais inovadoras, não ignorando a auto-formação, com reflexos na melhoria das escolas. A trama intrincada de relações “produzidas” no seio da organização escolar tem sido objecto de estudo, entre nós, a coberto de distintos “olhares”, designadamente o das culturas profissionais docentes (Nóvoa, 1987; Ávila, 1997; Neto-Mendes, 1999; Caria, 2000; Sarmiento, 2000). O *corpus* seleccionado, que sustenta, no fundo, esta síntese crítica, é tributário destes e doutros trabalhos, o que confere à investigação educacional a profundidade de campo que doutra forma não teria.

2. Constituição e descrição do *corpus*

Identificar e delimitar um conjunto de documentos publicados em Portugal, de autores portugueses, sobre a nossa realidade educacional, que sirvam de *corpus* para caracterizar a investigação produzida durante

dez anos (1996-2005) não é certamente tarefa fácil, especialmente se tivermos em conta a panorâmica abrangente que o conceito de *trabalho docente numa perspectiva político-organizacional* nos impunha.

As possibilidades que se nos abriam eram, com efeito, muitas e diversas. Identificámos, de imediato, quatro grandes grupos de textos: i) trabalhos realizados no âmbito de provas académicas (dissertações de mestrado e teses de doutoramento); ii) artigos de revistas; iii) comunicações publicadas em actas de congressos; iv) livros. Dadas as dificuldades de operacionalização no que diz respeito ao tratamento do último grupo (livros), optou-se por ter em conta apenas os três primeiros *loci* de pesquisa, os quais nos garantiam já uma abordagem adequada tendo em conta os objectivos traçados. Mesmo assim, havia que fazer escolhas, dada a vastidão dos elementos em presença.

No primeiro caso – provas académicas – após comprovada a dificuldade em ter acesso ao vasto leque de dissertações de mestrado que têm sido produzidas no seio das várias instituições públicas e privadas portuguesas, apostámos apenas nas teses de doutoramento. Assim, depois da identificação dos vários trabalhos datados neste período (designadamente a partir da lista disponibilizada pela Biblioteca Nacional, num total de 336, reconhecemos 34 títulos passíveis de serem enquadrados no nosso *corpus* (Quadro 1) tendo em consideração o tema central deste trabalho.

Relativamente às revistas, seleccionámos aquelas que nos pareceram representativas do contexto português (sem a pretensão de esgotar o campo), num total de 13 títulos: *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*; *Revista Portuguesa de Pedagogia*; *Educação, Sociedade e Culturas*; *Investigar em Educação*; *Inovação*; *Infância e Educação*; *Investigação e Práticas*; *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*; *Arquipélago – Ciências da Educação*; *Colóquio/Educação e Sociedade*; *Revista Lusófona de Educação*; *Revista de Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; *Aprender*.

Após análise pormenorizada de cada publicação, num total de 139 volumes e 1183 artigos publicados nas revistas antes identificadas,

Subcorpus	Documentos inventariados	Documentos seleccionados	
		n	%
Textos de Actas de Congressos	574	180	39
Artigos de Revistas	1183	246	54
Teses de Doutoramento	336	34	7
TOTAL	2093	460	100

Quadro 1. Identificação geral da construção dos subcorpora

apenas foi possível relacionar com a temática em estudo 246 artigos – trata-se, ainda assim, do *subcorpus* mais numeroso desta Parte I, como se pode verificar no Quadro 1.

No que diz respeito às actas de congressos, seleccionámos apenas três séries de eventos, tendo em conta a sua regularidade, filiação institucional e proximidade ao tema em estudo, a saber: *III, IV, V e VII Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*; *I, II e III Simpósios de Organização e Gestão Escolar (Universidade de Aveiro)*; *I e II Congressos do Fórum Português de Administração Educacional* e *II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional*. Dos textos presentes neste grupo (num total de 574), foram seleccionados 180, tendo em conta o critério temático adoptado, para integrar este *subcorpus*, o segundo em volume de textos. Estamos em presença de textos que, como é sabido, não são objecto de um escrutínio científico semelhante ao ocorrido com as teses e os artigos publicados nas revistas. A sua inclusão justifica-se, contudo, na medida em que abrem o leque de informações sobre a problemática, abrangendo a opinião e o sentir de diversos intervenientes no contexto educativo, cuja presença nas revistas da especialidade ocorre com menos frequência. O *corpus*, tal como constituído, apresenta-se em Anexo a este artigo.

Como é possível ver no Quadro 1, mais de metade (54 por cento) dos textos seleccionados – aqueles que efectivamente foram por nós analisados e classificados – corresponde a artigos publicados nas revistas da especialidade; o segundo grupo mais representado (com 39 por cento) é fornecido pelas actas dos eventos científicos; e, finalmente, temos o

conjunto das teses de doutoramento que, no cômputo geral, apresenta um valor baixo (7 por cento) mas cuja importância "multiplicadora" não pode ser ignorada, conhecida que é a prática de divulgar os resultados da investigação que conduziu ao doutoramento através de revistas e congressos da especialidade.

Não obstante os esforços encetados para recolher toda a informação previamente identificada, deparámo-nos com um ou outro exemplar, em particular no caso das revistas, que não foi possível recolher em tempo útil. Trata-se, contudo, de casos pontuais que não afectam a validade do conjunto seleccionado. Estamos convictos de que o volume de elementos que foram recolhidos, identificados e tratados nos dão condições suficientes para procedermos ao diagnóstico que nos propusemos efectuar nesta Parte I no que concerne à *dimensão político-organizacional* do trabalho docente.

3. Categorias de análise

Como decorre do atrás exposto, a organização do trabalho docente resulta de múltiplos factores, de natureza muito diversa que, combinados entre si, produzem as condições concretas em que o trabalho é realizado nas escolas, ainda que, como iremos mostrar a seguir, os *loci* de produção das regras estejam, por vezes, situados fora da escola: o poder central, a administração educativa, as instituições de formação e o poder local contam-se entre os mais importantes.

Privilegiámos uma estratégia de construção das categorias de subtemas que acompanhasse o apuramento da totalidade do *corpus*, o que nos levou a inventariar cerca de dois mil títulos (entre comunicações, artigos e teses de doutoramento), ainda que a selecção final tenha apurado 460 documentos (Quadro 1). Esta metodologia revelar-se-ia fecunda do ponto de vista da capacidade de identificação e caracterização das grandes regularidades temáticas, mas tornou igualmente evidentes as dificuldades que algumas hipóteses de trabalho inicialmente delineadas nos colocavam. No capítulo da metodologia, nomeadamente, percebemos que o volume do *corpus* de textos não iria coabitar pacificamente com objectivos de tipificação detalhados, como aqueles

que, na fase inicial do estudo, tínhamos considerado: identificação do tipo de publicação (trabalho *teórico-conceptual* ou trabalho *empírico*, distinguindo neste caso a sua natureza *qualitativa* ou *quantitativa*), levantamento das técnicas de recolha da informação utilizadas pelos investigadores, caracterização do objecto de estudo (professores, alunos, pessoal não docente, actores "externos" à escola como pais, autarcas, decisores políticos e administração, mas também estruturas), identificação dos níveis de educação/ensino que constituíam o *locus* da acção investigado.

Temas

Chegou o momento de clarificar a racionalidade que presidiu à construção do Quadro 2.

Temas / Subtemas		Metodologia	Nível educação/ensino
1. Políticas educativas e regulação do trabalho docente	Subtemas: - políticas educativas e regulação (transnacional, nacional, regional e local) - enquadramento normativo - participação dos municípios - projectos locais de educação - orientações curriculares nacionais - estatutos da carreira docente	- teórico-conceptual - empírica: - qualitativa - quantitativa	- educação pré-escolar - 1º ciclo ensino básico - 2º, 3º CEB+ES - EBI/TEIP/agrupamento - geral
2. A escola como locus de produção de orientações de concepção e planeamento	Subtemas: - projecto educativo de escola ou de agrupamento - projecto curricular de escola - missão, visão e liderança - autonomia de escola	- teórico-conceptual - empírica: - qualitativa - quantitativa	- educação pré-escolar - 1º ciclo ensino básico - 2º, 3º CEB+ES - EBI/TEIP/agrupamento - geral
3. Organização da escola e trabalho docente	Subtemas: - modelos de gestão - estruturas orgânicas da escola - coordenação do trabalho docente (gestão intermédia, departamento curricular, direcção de turma) - divisão de trabalho - supervisão - classe e turma	- teórico-conceptual - empírica: - qualitativa - quantitativa	- educação pré-escolar - 1º ciclo ensino básico - 2º, 3º CEB+ES - EBI/TEIP/agrupamento - geral
4. Condições, modos e dinâmicas do trabalho docente	Subtemas: - culturas docentes - práticas de participação na organização escolar - interacção (escola-família e outros actores locais), poderes, tensões e conflitos - insatisfação do trabalho, stress e mal-estar docente - recursos - espaços e tempos - inovação e mudança	- teórico-conceptual - empírica: - qualitativa - quantitativa	- educação pré-escolar - 1º ciclo ensino básico - 2º, 3º CEB+ES - EBI/TEIP/agrupamento - geral

5. Avaliação institucional e do trabalho docente	Subtemas: -avaliação de escolas -qualidade e eficácia -avaliação do desempenho -inspecção educativa	-teórico-conceitual -empírica: -qualitativa -quantitativa	-educação pré-escolar -1º ciclo ensino básico -2º, 3º CEB+ES -EB1/TEIP/agrupamento -geral
6. Formação, identidade e desenvolvimento profissional	Subtemas: -formação contínua -formação especializada -investigação -reflexão sobre as práticas -profissionalidade, desenvolvimento profissional -ética e deontologia profissional	-teórico-conceitual -empírica: -qualitativa -quantitativa	-educação pré-escolar -1º ciclo ensino básico -2º, 3º CEB+ES -EB1/TEIP/agrupamento -geral

Quadro 2. Categorias de análise (dimensão político-organizacional)

Começamos pela identificação das seis grandes unidades temáticas, construídas por sucessivas tentativas de “decantação” dos vários subtemas recolhidos da leitura do *corpus*. Com efeito, os subtemas traduzem, de forma quase directa nuns casos, indirecta noutros, os assuntos tratados nas publicações em análise, sublinhando o objecto de estudo privilegiado pelos investigadores. A partir desta informação volumosa construímos uma grelha-síntese de seis *temas* que passamos a descrever:

Políticas educativas e regulação do trabalho docente – esta categoria abarca um conjunto plural e diverso de referentes, praticamente todos com o mesmo denominador comum, o de representarem *loci* externos (face à escola) de produção de normas e regras para a acção: cabem, assim, neste ponto, problemáticas como a regulação transnacional, nacional, regional e local (grandes orientações políticas, produção normativa), havendo espaço para os macro-decisores das políticas educativas, seja no campo das políticas curriculares ou da definição dos estatutos da carreira docente, mas também para a participação dos municípios na educação, para os projectos educativos locais e comunitários;

A escola como locus de produção de orientações, de concepção e de planeamento – como decorre do enunciado anterior, este tema circunscreve, restringe o âmbito, por oposição ao ponto anterior: aqui se encerra a dimensão *organizacional* da tomada de decisão, equacionando-se subtemas como a “autonomia da escola”, o “projecto

educativo" e o "projecto curricular" (de escola ou de agrupamento), mas também a problematização de construtos como "missão", "visão" e "liderança";

Organização da escola e trabalho docente – esta categoria reúne os trabalhos que privilegiam os modelos de administração e gestão das escolas e agrupamentos, nomeadamente quando são as estruturas orgânicas da escola o foco da pesquisa, quer estas envolvam a gestão de topo ou a gestão intermédia, não sendo descurados os "olhares" sobre as lógicas de organização do trabalho docente (classe, turma, na linha do que se convencionou chamar "gramática da escola") e até de alguma especialização (supervisão, gestão escolar...);

Condições, modos e dinâmicas do trabalho docente – apesar das dificuldades, que assumimos, em estabelecer, por vezes, fronteiras heurísticas claras entre esta categoria e a anterior, aceitámos a divisão com base na aceção de que se justificaria criar um espaço próprio para as pesquisas dedicadas aos processos e dinâmicas próprios do trabalho docente: contempla-se aqui as culturas profissionais, as práticas de participação dos diversos actores "escolares" que contribuem para a configuração do trabalho dos professores e educadores, o cortejo de interações, de relações de poder, de tensões e de conflitos que aqueles geram, as manifestações de (in)satisfação no trabalho, o stresse, o mal-estar docente, as práticas de inovação e de mudança localmente (re)produzidas;

Avaliação institucional e do trabalho docente – considera-se a problemática da avaliação de escolas (na pluralidade das abordagens), o tratamento da "qualidade" e da "eficácia" escolares, a avaliação do desempenho docente, o papel da inspecção educativa, como tópicos centrais para a compreensão da importância atribuída pela investigação a esta dimensão;

Formação, identidade e desenvolvimento profissional – este último tema, dedicado à formação para o trabalho – excluimos a "formação inicial", por razões práticas (a sua inclusão significaria o aumento exponencial do *corpus*), mas sobretudo por razões substantivas (a "formação inicial" é, em grande parte, estranha aos docentes do ensino

não superior, com excepção do ano de "estágio") – e às questões identitárias e de desenvolvimento profissional, aborda subtemas como a formação contínua e especializada, a investigação e a reflexão sobre as práticas, o seu papel na construção da profissionalidade e no desenvolvimento profissional, bem como em matérias como ética e deontologia profissional.

Metodologia

Quanto à categoria *metodologia de investigação*, deve ser dito que a opção final por três categorias resultou de um processo gradual de consensualização, sobretudo devido ao já reconhecido impacto que a dimensão do *corpus* impôs aos autores deste artigo, nomeadamente a consciência de alguns limites de realização.

Neste sentido, considerámos as três seguintes categorias de análise: o trabalho *teórico-conceptual*, aquele que resulta de uma intenção de síntese de outras investigações, do confronto de perspectivas teóricas, da análise das orientações normativas; a metodologia *qualitativa* e a *quantitativa*, ambas decorrentes do trabalho de investigação *empírica*.

Níveis de ensino

Na categoria *níveis de ensino*, tendo em conta o objecto de estudo, orientámos a nossa classificação no sentido de perceber as tendências das pesquisas, propondo cinco entradas: duas para a realidade geralmente classificada de "monodocência", a *educação pré-escolar* e o *1º ciclo do ensino básico*; uma terceira para o ensino organizado por especialidades ou disciplinas, que abarca o *2º e o 3º ciclos do ensino básico* e ainda o *secundário*; uma quarta para o *agrupamento de escolas* (onde incluímos a EBI/escola básica integrada e o TEIP/território educativo de intervenção prioritária), justificada quer pela "transversalidade" da solução organizacional quer pela sua centralidade como objecto de estudo; finalmente, uma quinta categoria, que denominámos de *geral*, onde incluímos os estudos generalistas ou os

que, pela sua natureza (teórico-conceitual, por exemplo), não se filiam em nenhum dos grupos anteriores.

4. Caracterização da investigação seleccionada

Antes de iniciarmos a apresentação comentada dos dados relativos à investigação portuguesa na década em escrutínio (1996-2005), gostaríamos de tecer duas considerações prévias que se nos afiguram centrais para a compreensão do que está realmente em causa, evitando-se, ou reduzindo-se, os equívocos que tantas vezes acompanham a recepção da informação. Em primeiro lugar, temos bem presente a ideia de que não estamos, neste artigo, a propor um balanço *da* investigação produzida em Portugal, mas antes a arriscar uma abordagem categorizadora de um segmento importante dessa mesma investigação, que deve ser por isso mesmo relativizada (pelos critérios de selecção, pela acessibilidade ao acervo das bibliotecas, pelos recursos disponíveis, em que o tempo não será seguramente o menor); em segundo lugar, devemos ter sempre em mente a distinção elementar, mas obrigatória, entre investigação *realizada* e investigação *divulgada*, quanto mais não seja porque os três subconjuntos de textos da Parte I têm a este nível filiações distintas: as *teses de doutoramento* cabem no grupo da chamada "literatura cinzenta" e foram por nós consideradas pela sua relevância face aos critérios estabelecidos, não interessando se conheceram ou não a edição em livro; já as comunicações (apresentadas em congressos) e divulgadas em *livros de actas*, bem como os artigos publicados em *revistas* da especialidade (estes de forma acrescida, pelas razões óbvias da diferença de estatuto), correspondem a uma procura deliberada e consequente de divulgação científica por parte dos seus autores, facto que conheceu seguramente em Portugal, na década em estudo, um incremento sem precedentes.

4.1. Temas em estudo

O Quadro 3 mostra uma distribuição desigual dos textos pelos 6 temas considerados na nossa análise, mas revela também que há dois

	TEMAS												Total parcial
	1		2		3		4		5		6		
	Políticas educativas e regulação do trabalho docente		A escola como locus de produção de orientações, concepção e planeamento		Organização da escola e trabalho docente		Condições, modos e dinâmicas de trabalho		Avaliação institucional e do trabalho docente		Formação, identidade, desenvolvimento profissional		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Actas/congr.	54	36	30	17	16	9	23	13	14	8	33	18	180
Revistas	90	37	11	4	18	7	44	18	16	7	67	27	246
Teses de Dout.	10	29	3	9	1	3	7	21	1	3	12	35	34
Total parcial	164	36	44	10	35	8	74	16	31	7	112	24	460

Quadro 3. Distribuição dos textos segundo os temas

deles (temas 1 e 6) que se destacam face aos restantes.

Faremos, de seguida, uma breve análise dos resultados:

– o tema 1 (*Políticas educativas e regulação do trabalho docente*) é o mais representado, em termos globais, e confirma essa tendência numa leitura parcelar por *subcorpus*: é igualmente dominante no que diz respeito às comunicações publicadas em actas de congressos (36 por cento) e aos artigos publicados em revistas (37 por cento), perdendo apenas a primazia no que toca às teses de doutoramento em que o tema mais investigado é o 6 (com 35 por cento); o tema 1, visto na globalidade, reúne mais de um terço dos textos (36 por cento), confirmando a dominância das políticas educativas, de cunho centralista, com repercussões sobre o trabalho docente, mostrando ao mesmo tempo como a agenda das políticas é também, em grande medida, a agenda dos investigadores;

– o tema 6, com cerca de um quarto dos textos (24 por cento), surge em segundo lugar, o que desde logo é revelador da importância que os investigadores atribuíram, durante a década em questão, às problemáticas da formação (contínua, apenas, dado que assumimos o critério de não incluir a formação inicial) e da identidade e desenvolvimento profissional;

– uma leitura mais transversal, por assim dizer, em que se aceite aglutinar os temas 2, 3 e 4 (no fundo, todos propõem a escola como objecto de estudo, ainda que focalizada sob ângulos particulares cuja especificidade decidimos, assim, autonomizar), mostra que a escola não está ausente das preocupações dos investigadores, bem pelo contrário, como se deduz da soma das parcelas respectivas (34 por cento);

– o tema 5, dedicado à avaliação institucional e do trabalho docente, regista uma taxa baixa na investigação analisada (há uma interessante hierarquia nos valores apresentados, com o mais alto nas actas e o mais baixo nas teses, cabendo a situação intermédia às revistas), o que não nos parece surpreendente: este tema, até agora relativamente ausente das agendas dos investigadores, perspectiva-se, arriscamos nós, como um dos que mais poderá crescer na década posterior à que aqui cabe analisar (2006-2015).

4.2. Metodologias utilizadas

Os resultados do Quadro 4 parecem confirmar algumas “evidências”, o que, por isso mesmo, justifica um olhar ainda mais atento e crítico da nossa parte:

– nas teses de doutoramento predomina a orientação que privilegia o trabalho empírico (94 por cento), independentemente da orientação metodológica ser de cariz mais *qualitativo* (esmagadora, com os seus 79 por cento) ou *quantitativo* (15 por cento), ficando reservada para a abordagem *teórico-conceptual* uma expressão residual (6 por cento);

– mas se a análise incidir sobre a totalidade deste corpus, os resultados parecem inverter-se, com a abordagem *teórico-conceptual* a ser a dominante (47 por cento), seguida da *qualitativa* (44 por cento), restando o espaço minoritário para a *quantitativa* (9 por cento);

– numa análise mais fina dos dados relativos aos artigos publicados em revistas, verifica-se que mais de metade (52 por cento) tem um carácter *teórico-conceptual*, o que acaba também por não surpreender pois as publicações periódicas são (a par dos livros, que aqui não consideramos) o espaço por excelência para as sínteses e para as problematizações teórico-conceptuais;

– a distribuição observada nas actas de congressos mostra um equilíbrio maior entre as abordagens *teórico-conceptual* e *qualitativa* (com 47 e 44 por cento, respectivamente);

– as metodologias *qualitativas* parecem ter conquistado um espaço inquestionável nas investigações empíricas, em detrimento das

quantitativas – embora não tenhamos elementos para elaborar uma análise mais detalhada por falta de informação (como explicámos atrás, fazia parte dos planos identificar, por exemplo, as técnicas de recolha de informação, mas a ideia acabaria por ser abandonada), podemos adiantar que os *estudos de caso* são um método recorrente nas investigações realizadas durante a década em causa.

	Metodologia						
	Teórico-conceptual		Qualitativa		Quantitativa		Total parcial
	n	%	n	%	n	%	n
Actas/Congressos	84	47	80	44	16	9	180
Revistas	128	52	97	39	21	9	246
Teses de Doutoramento	2	6	27	79	5	15	34
Total parcial	214	47	204	44	42	9	460

Quadro 4. Distribuição dos textos segundo a metodologia utilizada

4.3. Níveis de ensino abordados

Importa esclarecer, em primeiro lugar, que esta categoria carece de cuidados especiais aquando da interpretação dos elementos que constam do Quadro 5:

	Nível de Ensino										Total parcial
	Ed. Pré-Escolar		1º CEB		2º, 3º CEB, Ens. Sec.		Agrupamento		Geral		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Actas/ congressos	7	4	15	8	46	26	13	7	99	55	180
Revistas	24	10	27	11	51	21	12	5	132	54	246
Teses de Doutoramento	2	6	3	9	15	44	2	6	12	35	34
Total parcial	33	7	45	10	112	24	27	6	243	53	460

Quadro 5. Distribuição dos textos segundo o nível de ensino

– a categoria *geral*, por exemplo, é de longe dominante (53 por cento dos textos), mas pode significar uma de várias situações: pode tratar-se de um estudo teórico-conceptual; podemos estar perante uma pesquisa que adopta como objecto de estudo uma dimensão transversal da realidade educativa (estabelecimentos de ensino indiferenciados ou docentes de todos os ciclos, entre outras razões); ou pura, e simplesmente, este dado estava omissa no texto analisado;

– o objecto de estudo privilegiado pelas investigações realizadas no âmbito de teses de doutoramento situa-se em contextos escolares caracterizados pela organização especializada do ensino (2º e 3º CEB e ES, com 44 por cento), uma tendência que se repete quando comparamos com a situação retratada quer para as revistas quer para as actas de congressos;

– no caso específico dos *agrupamentos*, temos que reconhecer uma certa ambiguidade com que nos deparámos em certos trabalhos, como acontece quando a referência a uma “EB 2,3”, por exemplo, pode esconder a realidade de um “agrupamento”, seja ele EBI, TEIP ou agrupamento, sem que os autores o clarifiquem nos seus trabalhos.

Concluída esta primeira parte dedicada ao tratamento da *dimensão político-organizacional*, vamos de seguida concentrar o nosso esforço analítico na *dimensão curricular e pedagógico-didáctica*.

PARTE II - DIMENSÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

1. Construção e descrição do *corpus*

A especificidade do campo de estudo da Parte II desta revisão de investigação, situado no centro da própria acção docente – a organização do trabalho de ensinar e aprender, na escola – implicou algumas opções específicas para a selecção e constituição do *corpus* desta *dimensão curricular e pedagógico-didáctica*. Por um lado, teve-se em consideração que o acto de ensinar e sua organização tem de ser lido no quadro das culturas profissionais e organizacionais que historicamente o conformaram. Assim, a organização da escola torna particularmente invisíveis os procedimentos reais de ensino, desenvolvidos predominantemente no interior da sala de aula, embora disponibilize em abundância produção discursiva, documental e normativa sobre ele (Alonso, Peralta e Alaíz, 2006). A alegada autonomia e especificidade da acção docente, assumida como um privilégio, tornou esta mesma

prática sobretudo individualista, e raramente individualizada (Hargreaves, 1998), na medida em que se traduz na ausência de referentes profissionais e de troca de conhecimento e regulação da acção no interior da comunidade de docentes (Alarcão, 1996, 2001; Roldão, 2007).

Resulta deste facto uma primeira dificuldade na construção deste *corpus*, que outras investigações e revisões de investigação de outras temáticas têm também assinalado (Rodrigues e Esteves, 2003; Alarcão *et al.*, 2004; Roldão, 2007) de forma consistente: a dificuldade de obter, nas investigações revistas, dados resultantes de situações - de ensino, formação, supervisão - realmente observadas e analisadas, já que grande parte da investigação acaba por recorrer à mediação do discurso, especialmente através das concepções ou representações sobre a acção que o mesmo discurso visibiliza ou oculta.

Uma segunda dificuldade prende-se com o quadro referencial teórico para o qual a investigação sobre este campo nos remete, proveniente fundamentalmente de duas tradições: por um lado a dimensão *curricular*, naquilo que contem de natureza decisional na acção dos professores, foi entre nós muito diminuta, tendo-se iniciado na década de 90 do século XX um movimento, ainda que tímido e atravessado por múltiplas sinuosidades, de desenvolvimento desta área (Alonso, 2001; Alonso, Peralta e Alaíz, 2001 e 2006). Assim, havia que procurar abarcar investigação orientada para o campo da concepção e desenvolvimento e gestão curricular – todo um campo teórico de referência muito recente em Portugal e escassamente apropriado no sistema, embora trazido para o plano normativo e discursivo com as políticas curriculares recentes, assumidas como autonomizadoras e flexibilizadoras, nomeadamente as veiculadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) e pelo Decreto-Lei 6/2001, que estabeleceu a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Tais políticas vêm veiculando um discurso que apela formalmente à autonomia curricular das escolas e ao poder decisório do professor sobre o seu trabalho. De uma forma ou de outra, e com limitações que são conhecidas, estas concepções instalaram-se no discurso apropriado pelas escolas e professores a partir dos anos 90 do século XX, ainda que continue difusa a apropriação e transposição do

mesmo para o nível da organização da acção docente.

O outro grande campo de referência para o estudo da acção concreta de ensinar referencia-se ao corpo de investigação emergente do campo das Didácticas que, tendo uma afirmação mais sólida em Portugal, contudo tende a centrar-se na especificidade dos campos disciplinares e sua tradução didáctica, com menor ênfase nas dimensões de organização do trabalho de ensinar/fazer aprender que neste estudo nos orienta. A extensão e dispersão da investigação produzida em Didácticas – justamente pelo facto de se apresentar segmentada pelas áreas disciplinares do currículo, – tornava difícil uma revisão exaustiva a partir de um *corpus* consistente.

Uma terceira dificuldade prendeu-se com o facto de as áreas de estudo relativas à organização dos professores no seu trabalho – zona de alguma sobreposição com a investigação revista na Parte I – se apresentarem aqui mais fugidias, na medida em que raramente a investigação dá conta dos modos concretos de organização do agir dos professores quanto ao ensino tal como o realizam, mesmo quando fornece elementos mais abundantes sobre as vertentes político-organizacionais da escola que enquadram o trabalho docente.

Este conjunto de questões prévias condicionou, assim, os critérios para a constituição do *corpus* desta Parte II da revisão de investigação analisada neste artigo, cuja diferença relativamente ao *corpus* da Parte I aqui se procura clarificar. Este *corpus*, após levantamento mais alargado da investigação disponível, ficou constituído por quatro blocos de investigação revista: (1) dissertações de mestrado, (2) teses de doutoramento, (3) artigos de revistas científicas e (4) comunicações em evento científico de natureza curricular.

Os critérios adoptados foram os seguintes:

a) Da investigação produzida em *literatura cinzenta* optou-se por incluir dissertações de mestrado e teses de doutoramento, na medida em que, no que se refere à gestão da acção docente e curricular dos professores, justamente na decorrência de políticas curriculares desenvolvidas na década de 1990, existiu uma resposta visível de várias instituições de ensino universitário no sentido de criar mestrados dirigidos

a essa nova problemática que se estava a configurar como campo científico com estatuto académico (p. ex: Universidades de Aveiro, Minho, Católica). É neste enquadramento que se encontra uma parte substancial de trabalhos produzidos no âmbito do currículo e sua gestão, como adiante se demonstrará.

b) Foi também considerado como critério, relativamente a este bloco, para a *selecção das instituições* (Quadro 6), a existência regular, ao longo da década estudada, de cursos de mestrado com focagem clara e articulada em torno do trabalho docente e sua organização – o que pode implicar os campos de currículo, gestão curricular, supervisão e didácticas. Nessa selecção procedeu-se, numa primeira fase, ao levantamento quantitativo de teses dentro das temáticas visadas em todas as Universidades com áreas de pós-graduação ligadas a Pedagogia, Currículo e Didácticas, Supervisão, e Gestão Curricular, de que se dá conta no Quadro 7. Sobre esta mancha quantitativa seleccionou-se um *corpus* de dissertações mais restrito, circunscrito às Universidades onde (1) o seu número era mais significativo no período em estudo; (2) existiu produção regular e mais focada nos campos curricular, supervisivo e didáctico no período analisado; e (3) em que foi possível aceder por *internet* aos resumos e/ou textos das teses. Este *corpus* final está quantificado no Quadro 7.

c) A escolha dos trabalhos de investigação, quer em teses quer em artigos, obedeceu ainda a alguns outros critérios: (i) incidência na acção do professor, (ii) ênfase na organização do trabalho docente e (iii) explicitação do estudo de estratégias de ensino. Contudo, reconhece-se que os trabalhos seleccionados excedem por vezes estas dimensões, na medida em que muitas vezes estas não são directamente expressas na intencionalidade dos estudos, mas verifica-se a sua abordagem indirecta, ainda que implícita, relativamente ao foco central das investigações.

d) A pesquisa sobre investigação publicada em *revistas científicas* obedeceu aos mesmos critérios da Parte I deste artigo, com pequenas excepções quanto a revistas de maior especificidade para cada uma das dimensões. Seleccionaram-se as revistas de maior projecção no país, na sua maioria com *referees*, e com publicação regular no período em estudo.

O Quadro 8 dá conta das revistas consultadas e do número de artigos seleccionados sobre a temática em apreço.

e) No que respeita a revistas científicas de *Didácticas Específicas*, optou-se por um critério exemplificativo, elegendo apenas uma área disciplinar em que existe uma revista com produção investigativa regular – a *Quadrante*, no campo da Matemática. Neste domínio, verificou-se que a grande maioria das revistas de natureza didáctica estão ligadas a associações profissionais de professores, orientando-se a sua produção preferencialmente para artigos de natureza teórica global, de opinião, ou de orientação/relato de práticas, sendo escassa a produção investigativa empírica ou de conceptualização teórica que publicam. Esse aspecto veio reforçar a opção apenas exemplificativa que adoptámos nesta secção do *corpus*.

f) Relativamente a *comunicações publicadas em Actas* de eventos científicos, optou-se por privilegiar apenas um desses eventos, o único de natureza especificamente curricular no país, o que antecipava uma maior focagem no campo de estudo desta revisão – os *Colóquios de Questões Curriculares*, realizados bi-anualmente, desde 1994, pela Universidade do Minho (Quadro 9).

Consideraram-se ainda, no âmbito do *corpus*, algumas publicações de referência para o estudo da investigação sobre essa temática, que adiante serão analisadas separadamente, na secção *Meta-análises e sínteses de investigação*.

Trata-se de um conjunto de textos que simultaneamente se constituem em sínteses parciais do campo da investigação em estudo e olhares meta-analíticos sobre alguma da produção relevante acerca do trabalho docente, nas suas vertentes curricular e pedagógico-didáctica e que seguidamente se identificam:

– A síntese de investigação organizada por Jorge Adelino Costa, Ana Isabel Andrade, António Neto-Mendes e Nilza Costa, relativa a dissertações da Universidade de Aveiro no Mestrado de Gestão Curricular, publicada pela Universidade de Aveiro em 2004.

– A síntese de investigação coordenada por Maria do Céu Roldão relativa a um Projecto financiado pela Fundação Gulbenkian, em que se

integraram dissertações desenvolvidas no Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, no Mestrado de Orientação da Aprendizagem, nas especializações em Gestão Curricular e Administração Escolar, publicada em 2005 pela Universidade Católica Editora.

– O “Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo”, da responsabilidade de Luisa Alonso (coord.), Helena Peralta e Vítor Alaíz, que se constituiu como um relatório analítico, produzido em resposta a encomenda da Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional, em 2000, que se baseou, fundamentalmente, numa *análise documental* da concepção do modelo que sustentou o denominado *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, desenvolvido, entre 1997 e 2000, pelo então Departamento da Educação Básica, num conjunto de escolas, e que se constituiu como um processo preparatório da reorganização curricular que veio a ser consignada no Decreto Lei n.º 6/2001.

– O Relatório do Projecto “PIIC - *O Currículo e a Inovação das Práticas: Um Estudo sobre Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização do Ensino Básico*”, da responsabilidade de Luisa Alonso (coord.) Helena Peralta e Vítor Alaíz, financiado pela Fundação Gulbenkian, iniciado em 2003 e concluído em 2006, de cujos resultados têm sido produzidas comunicações e publicados dados parciais, já fora do período de revisão considerado neste texto. Este Relatório de uma investigação de âmbito nacional e multidimensional, focada sobre as dinâmicas da conceptualização e acção no plano do currículo e da acção docente e seus contextos, revela-se da maior pertinência para o campo de estudo em análise no período considerado, dando conta da relação de uma inovação curricular *instituída* com os mecanismos de apropriação/não apropriação que permitem – ou não – identificar dimensões e tendências de mudança *instituinte* (Sá-Chaves, 2003).

A quantificação do *corpus* da Parte II desta revisão, distribuída pelos quatro blocos referidos, é a que consta dos Quadros 6, 7, 8 e 9.

A pesquisa do *corpus* orientou-se por um quadro conceptual prévio que se baseou nas dimensões implicadas na acção de ensinar,

directamente associadas, por um lado, ao quadro epistemológico da teoria e desenvolvimento curricular – matéria substantiva do trabalho docente – e, por outro, às dimensões organizacional e de desenvolvimento profissional, que enquadram a epistemologia e a *praxis* dessa mesma acção docente.

UNIVERSIDADES	MESTRADO	DOUTORAMENTO	SUBTOTAL
U. MINHO	87	8	95
U. AVEIRO	43	7	50
U. PORTO	15	3	18
U. LISBOA - FPCE	29	9	38
U. LISBOA - FC	77	14	91
U. NOVA LISBOA	11	2	13
U. ÉVORA	12	2	14
U. ALGARVE	26	4	30
U. AÇORES	3	3	6
U. CATÓLICA*	43	**	43
TOTAL	346	52	398

* As dissertações da Universidade Católica não foram incluídas por não ter sido possível aceder *online* aos dados necessários. Preenchem, contudo, os restantes critérios e a sua especificidade relativamente a este campo de estudo justifica, na opinião dos autores, uma revisão futura.

** Das 3 teses de doutoramento defendidas no Instituto de Educação da Universidade Católica, neste período, nenhuma se integrou no campo de estudo em análise.

Quadro 6. Teses de mestrado e doutoramento – total pesquisado para construção do corpus (1996 a 2005)

UNIVERSIDADES	MESTRADO	DOUTORAMENTO	TOTAIS
U. MINHO	87	8	95
U. AVEIRO	43	7	50
U. PORTO	15	3	18
U. LISBOA - FPCE	29	9	38
U. LISBOA - FC	77	14	91
TOTAL	251	41	292

Quadro 7. Dissertações de mestrado e teses de doutoramento seleccionadas para integrar o *corpus* (1996-2005)

Anos	Revista							Total de artigos
	<i>Educação Sociedade e Culturas</i>	<i>Inovação</i>	<i>Investigar em Educação</i>	<i>Revista de Educação</i>	<i>Revista de Estudos Curriculares</i>	<i>Revista Portuguesa de Educação</i>	<i>Quadrante</i>	
1996	2	2						4
1997	3	1				1		5
1998	1	2		1			2	6
1999				2			2	4
2000	1	2		7		1	1	12
2001				5		1		6
2002		2	2	1		1		6
2003	2		1			1		4
2004	1		2	4	7			14
2005			1					1
Totais parciais	10	9	6	20	7	5	5	62

Quadro 8. Revistas científicas (1996-2005) – n° de artigos seleccionados por ano de publicação

<i>Colóquio Questões Curriculares</i> - Actas*	N° de comunicações
1995 (I colóquio - 1994)	6
1997 (II Colóquio - 1996)	13
1998 (III Colóquio - 1998)	16
2000 (IV Colóquio - 2000)	15
2002 (V Colóquio - 2002)	3
TOTAL	53

*Não foi possível aceder às Actas do VI Colóquio, realizado em 2004 no Brasil. Por essa razão julgou-se pertinente a inclusão das Actas relativas ao I Colóquio, realizado em 1994, ainda que anteriores ao período em estudo, no sentido de cobrir um período de extensão aproximada à dos outros blocos do *corpus* e de acompanhar este evento científico desde o seu início.

Quadro 9. Comunicações nas edições do Colóquio Questões Curriculares (1996-2005) – n° de comunicações por edição das Actas

Assim, as dimensões organizadoras e categorizadoras do *corpus* são as seguintes (operacionalizadas como macro-categorias e categorias

no Quadro 10):

- 1) A concepção da acção docente e sua planificação;
- 2) O desenvolvimento e organização da acção docente;
- 3) A organização do trabalho dos professores para a realização de 1) e 2);
- 4) O desenvolvimento profissional *na e para a* acção docente.

A este enquadramento, sustentado em autores da teoria curricular (Goodson, 1988; Stenhouse, 1987; Gimeno Sacristán, 1995; Alonso, 2002a; Pacheco, 2002; Roldão, 2003) e em teóricos da profissionalidade e da formação de professores (Donald Schön, 1987; Lee Shulman, 1987 e 2004; Hargreaves, 1994; Nóvoa, 1995; Marcelo, 1995; Alarcão, 1996; Escudero Muñoz, 1990; Alonso e Roldão, 2006), correspondeu a especificação que se apresenta no Quadro 10 e que foi utilizada para categorizar a produção investigativa estudada. A sistematização deste quadro de análise foi estruturada segundo o esquema conceptual organizador desta revisão de investigação (cf. Figura 1).

CAMPOS TEMÁTICOS (macro-categorias)	ÁREAS DE ACTUAÇÃO (categorias)	ABORDAGEM METODOLÓGICA
1. CONCEPÇÃO DA ACÇÃO DOCENTE (desenvolvimento e gestão curricular - plano da concepção)	1.1. Projectos curriculares (de escola e de turma) 1.2. Áreas curriculares disciplinares - 1.3. Áreas curriculares não disciplinares - planificação 1.4. Áreas transversais - planificação 1.5. Enriquecimento curricular 1.6. Adaptações curriculares (alunos com NEE e DA) 1.7. Integração curricular	TEÓRICO-CONCEPTUAL EMPÍRICA: - qualitativa/quantitativa - análise da realidade existente/ensaio de actuações para promover melhoria
2. DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ACÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO (desenvolvimento e gestão curricular - plano da acção e avaliação)	2.1. Metodologia - Estratégias de ensino e avaliação globais 2.2. Didácticas/metodologias específicas de ensino e avaliação 2.2.1. Organização da aula • Conteúdos • Competências • Actividades • Formas de agrupamento • Materiais e recursos • Espaço e tempo 2.2.2. Comunicação/interacção/ liderança 2.2.3. Avaliação 2.2.4. Integração do/no meio: parcerias diversas 2.2.5. Adaptações curriculares (alunos com NEE e DA) 2.2.6. Integração curricular/práticas de interdisciplinaridade	TEÓRICO-CONCEPTUAL EMPÍRICA: - qualitativa/quantitativa - análise da realidade existente/ensaio de actuações para promover melhoria

<p>3. PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS DOCENTES</p>	<p>3.1. Organização do trabalho de professores no âmbito dos órgãos de Gestão Curricular (conselho pedagógico, departamento, conselho de turma, coordenações de ciclo e de ano)</p> <p>3.2. Organização do trabalho de professores noutras modalidades (Grupos de trabalho, comissões...)</p> <p>3.3. Modo de produção de instrumentos de orientação, planificação, regulação e avaliação.</p> <p>3.4. Modo de produção / uso de materiais didácticos</p> <p>3.5. Organização do trabalho com alunos com NEE e DA.</p> <p>3.6. Organização de actividades de supervisão.</p>	<p>TEÓRICO-CONCEPTUAL</p> <p>EMPÍRICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualitativa/quantitativa - análise da realidade existencial e de acções para promover melhoria
<p>4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA - E PARA A - ACÇÃO DOCENTE.</p>	<p>4.1. Organização de formação a partir de práticas.</p> <p>4.2. Organização de formação com exemplificação/implicações em práticas.</p>	<p>TEÓRICO-CONCEPTUAL</p> <p>EMPÍRICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualitativa/quantitativa - análise da realidade existencial e de acções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Quadro 10. Categorias de análise (dimensões curricular e pedagógico-didática)

2. Evolução e mapeamento da investigação sobre a organização do trabalho docente

2.1. Dimensão temática e sua problematização

A investigação pesquisada ilustra com clareza a relativa escassez de estudos directamente focados sobre a problemática da organização do trabalho docente, no interior da acção curricular e da prática docente em situação de aula. Assim, questões subjacentes aos objectivos expressos para esta revisão de investigação, e indicados na Introdução deste artigo, tais como – *Como trabalham os professores? De que modo concebem a sua acção didáctico-curricular? Como organizam a comunicação e a acção na situação aula? Como a intencionalizam? Com que estratégias trabalham mais e menos, face a que conteúdos, contextos e porquê? Como avaliam? Que conhecimento profissional usam, como o constroem e com quem?* – operacionalizadoras do esquema de categorização acima apresentado, permanecem largamente laterais na maioria das investigações analisadas.

A perspectiva global da investigação analisada permite evidenciar as seguintes tematizações predominantes, que se quantificam de forma global, referenciando-as ao quadro conceptual de análise (Quadro 6). A listagem completa e identificada de todos os trabalhos, organizada de acordo com estes quatro blocos que constituem o *corpus*, está sistematizada em Anexos a este texto.

A interpretação desta distribuição, e da sua acomodação nas diferentes áreas/categorias, permite destacar alguns aspectos:

- Verifica-se uma incidência muito maior sobre temáticas ligadas à *acção docente* (2) do que à sua *concepção* (1), aspecto que é transversal a todos os blocos do *corpus*. Apenas cinco dissertações de mestrado incidem directa e especificamente sobre as questões da *concepção/planificação* da acção docente, com o objectivo de a caracterizar e compreender.

- A visibilidade da dimensão *planificação/concepção* que foi contabilizada, é identificável apenas como subsidiária da dimensão *acção*, mas não como objecto de análise focada. Aparece mais visível quando associada às questões da concepção ou construção de projectos educativos e curriculares. Raramente, contudo, os projectos curriculares contemplam a sua operacionalização em termos de planificação didáctica e estratégias de ensino e sua adequação ao contexto. Na macro-categoria 1, são as investigações sobre áreas curriculares disciplinares as mais numerosas, são poucas as que respeitam a projectos curriculares (1.1.), áreas não disciplinares, transversais e integração curricular (1.3), e apenas uma é relativa a enriquecimento curricular.

- Na macro-categoria 2, *Organização da acção docente em situação*, é a vertente das *didácticas/metodologias específicas de ensino* (2.2), que predomina, seguida pelas *estratégias gerais* (2.1), quase sempre associadas a estudos sobre o 1º ciclo. As dimensões de *organização da aula* (2.2.1.), que se antecipariam como muito ligadas às metodologias e estratégias em estudo, são contudo pouco abordadas, excepto no que se refere ao *uso de materiais e recursos* e a *formas de agrupamento*, estas últimas nos estudos com incidência sobre o trabalho colaborativo. Os estudos sobre utilização de TIC também incluem

normalmente alguma implicação na organização do trabalho, mas decorrente da natureza da tecnologia em causa, e raramente da concepção pedagógico-estratégica em que esse uso se integra.

– As abordagens relativas às questões da *acção docente* (2) – a área temática dominante – são caracterizadas por alguns aspectos que importa assinalar:

- Situam-se em muito maior número no plano da intervenção didáctica disciplinar do que na abordagem curricular, integradora da acção didáctica, embora haja um número de trabalhos que estudam relações entre áreas particulares do currículo (arte e geometria, língua e matemática, por exemplo) e alguns que se ocupam de questões de natureza interdisciplinar, nalguns casos relacionadas com áreas transversais do currículo ou com as suas finalidades;

- Isola-se, numa grande parte dos estudos, uma das diversas vertentes da acção didáctica, muitas vezes associada aos recursos (uso de manuais, TIC, audiovisuais, hipermedia), ou a uma temática específica (aperfeiçoamento do texto escrito, educação ambiental, papel das actividades experimentais) e centra-se a análise sobretudo nas vantagens ou limitações das intervenções ou estratégias ensaiadas e analisadas nos respectivos estudos. Raramente a análise implica a desmontagem da organização da acção docente e o modo como as decisões quanto a estratégias de trabalho de professores e alunos modificam, ou são modificadas, em função dessa abordagem ou recurso; esta constatação, visível de forma consistente nos resultados dos estudos, indicia uma visão do trabalho docente mais centrada na *realização técnica* das actividades didácticas do que na *organização estratégica da acção de ensinar*, entendida como acção intencionalizada para a promoção da aprendizagem (Roldão, 2003) mediada por essas actividades e respectivos recursos.

- A dimensão decisional do professor, e seus fundamentos, quer no que se refere a decisões sobre o currículo (sequência, prioridades, articulação com contextos) quer quanto à opção por estratégias e sua avaliação, é muito pouco visibilizada.

- Verifica-se também a existência de um conjunto de dissertações que se categorizaram na macro-categoria 2, cujo enfoque principal se

orienta para questões ligadas sobretudo a aspectos do desenvolvimento cognitivo dos alunos e sua activação, sendo que a estratégia docente é aí tratada como subsidiária do estudo psicológico do processo desenvolvimental dos alunos, objecto central desses estudos.

– As temáticas associadas à *organização do trabalho dos e pelos professores* (3) e as *dinâmicas de desenvolvimento profissional incorporadas na acção docente* (4) são abordadas por um número muito menor de estudos: no caso da *organização do trabalho dos e pelos professores*, a sua abordagem limita-se a 28 dissertações de

Campos temáticos (macro-categorias)	Dissertações de mestrado	Teses de doutoramento	Artigos de Revistas	Comunicações Colóquio "Questões Curriculares"
1. CONCEPÇÃO DA ACÇÃO DOCENTE (desenvolvimento e gestão curricular - plano da concepção)	126	19	9	17
2. DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ACÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO (desenvolvimento e gestão curricular - plano da acção e avaliação)	197	32	53	32
3. PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS DOCENTES	28	5	25	10
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA - E PARA A - ACÇÃO DOCENTE	5	10	18	3

Nota: Os valores não são mutuamente exclusivos, particularmente entre as categorias 1 e 2, visto que cada investigação foi muitas vezes categorizada em mais do que uma das dimensões de análise referidas, que são frequentemente estudadas em ligação.

Quadro 11. Distribuição dos textos segundo as categorias temáticas

mestrado, 5 teses de doutoramento, 25 artigos e 10 comunicações. Na macro-categoria 3 as categorias 3.2 e 3.6, têm uma representação muito reduzida, sendo diminuta, nos trabalhos revistos, qualquer incidência em situações de *produção de instrumentos de orientação, planificação, regulação e avaliação e organização de tarefas de supervisão*. Para a dimensão 4 – *desenvolvimento profissional associado a acção docente* – encontram-se 5 dissertações de mestrado, 10 teses de doutoramento, 18 artigos e 3 comunicações. Curiosamente, a sua visibilidade é maior, proporcionalmente, nas publicações em revistas e comunicações, áreas do *corpus* em que se verifica um maior peso de abordagens teórico-conceptuais e menos relatos de estudos empíricos, o que pode explicar esta maior incidência sobre as questões do desenvolvimento profissional situado, que se visibiliza sobretudo em comunicações e artigos de natureza teórico-conceptual. Curioso também notar que a visibilidade da dimensão 4 é maior nas teses de doutoramento do que na dos mestrados, diferença que ocorre apenas nesta categoria, o que parece indiciar uma maior atenção ao estabelecimento de relações entre modos de agir docentes e a respectiva formação situada nos trabalhos de investigação de nível mais avançado.

– A vertente temática mais orientada para a organização do trabalho, na macro-categoria 2, categoria 2.2., com maior incidência quantitativa, centra-se em estudos sobre *trabalho colaborativo* – de grupo, de pares, outras – que constituem uma vertente com alguma relevância, sobretudo nos últimos anos do período estudado. Destaca-se a este respeito um dos artigos da revista *Inovação* que é o único, no *corpus seleccionado*, com uma incidência directa e focada na organização do trabalho de aprendizagem ao nível do 1º ciclo (Niza, 1998), artigo associado aos pressupostos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, que também enquadra a tese de doutoramento de Trindade (2003). Assinala-se que esta incidência em formas alternativas de organização da práticas se associa, nestes dois casos, a um movimento com uma filosofia e uma prática sustentada a partir do seu interior, o que contribui para sinalizar a impermeabilidade relativa do sistema regular à penetração de formas de organização do trabalho, deste ou doutro tipo,

que interroguem a lógica organizativa naturalizada na cultura docente e escolar. As vertentes da organização do trabalho da aula, à excepção de situações de trabalho de grupo ou pares acima referidas, parecem assim estar ainda associadas predominantemente aos formatos tradicionais naturalizados.

– Abordagens integradoras que articulem as dimensões da decisão curricular, da acção didáctica, e das dimensões formativa e organizacional relativamente ao trabalho docente são pouco frequentes, destacando-se, a este propósito, duas teses de doutoramento: a tese de Luisa Alonso (1998) e a tese de Rui Trindade (2003). Pela sua natureza, estes dois trabalhos percorrem e articulam, teórica e empiricamente, as múltiplas dimensões da acção docente: Alonso, porque se ocupa do estudo de um projecto de intervenção em escolas de 1º ciclo, justamente centrado sobre a teorização abrangente do conceito de *integração*, quer intracurricular, quer de desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional, quer de integração da escola nas culturas comunitárias em que se inserem; Trindade, porque analisa as diversas dimensões de acção e conceptualização de um movimento pedagógico – o Movimento da Escola Moderna – assente nas lógicas de trabalho colaborativo a todos os níveis da acção da escola e do trabalho dos alunos, alimentado por processos inter-formativos permanentes.

2.2. Dimensão evolutiva dos campos temáticos

No plano diacrónico, o *corpus* estudado não apresenta grandes mutações de orientação. Podem identificar-se, como aspectos com alguma marca temporal:

– a ênfase nas questões da tecnologia e seu uso pedagógico, e a corrente teórica ligada ao movimento do ensinar a pensar e do pensamento crítico, muito marcantes no início do período em estudo, particularmente no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;

- um crescente interesse por estudos ligados ao trabalho colaborativo na segunda metade do período em estudo, com incidência maior, mas não exclusiva, em situações de 1º ciclo;

- alguma relação da agenda investigativa com a agenda política, particularmente associada à Reorganização Curricular de 2001, e a projectos nacionais de intervenção para o sucesso, como foi o caso do PEPT (Programa Educação para Todos), embora não se configure como dominante; é contudo muito marcante a visibilidade destes enquadramentos nas Actas do Colóquio “Questões Curriculares” de 1998 e 2000;

- outra tendência cuja acentuação é crescente ao longo do período estudado é a focagem em estudos no 1º ciclo, área que claramente vem ganhando um lugar crescente na investigação revista, particularmente visível em instituições que oferecem cursos para esses níveis ou que, não oferecendo esses cursos, desenvolvem mestrados em parceria com Escolas Superiores de Educação.

2.3. Dimensão metodológica e sua problematização

A revisão deste conjunto de investigações vem confirmar a tendência, já verificada em outras revisões (Rodrigues e Esteves, 2003; Alarcão, 2004; Roldão, 2006), para a crescente incidência da investigação educacional, em geral, nas abordagens de natureza qualitativa, subsidiárias de um paradigma interpretativo (vide Quadro 12).

Tal tendência suscita alguma reflexão crítica, na medida em que, no plano epistemológico, o debate quantitativo/ qualitativo continua em aberto, embora sob novas conceptualizações. Globalmente, corresponde a um reconhecimento da complexidade dos objectos de estudo, e à afirmação crescente de procedimentos e filosofias interpretativas no domínio do social, historicamente construídas como respostas às limitações de perspectivas estritamente quantitativas neste domínio, associadas em larga medida a visões positivistas. Como sublinham Pardal e Correia (1995) a oposição qualitativo/quantitativo no campo das Ciências Sociais,

assenta historicamente na questão da existência de regularidades sociais e na possibilidade de, caso existam, as capturar através de indicadores precisos:

“A observação atenta da vida social indica com clareza a existência de regularidades do fenómeno social, estando fora de dúvida ser possível encontrar naquele indicadores objectivos que as exprimem e que, portanto são passíveis de mensuração [...]. Mas tal facto, por melhor que seja uma construção no plano estatístico, não oferece, em si, garantia de veracidade absoluta das conclusões a que se possa chegar, nem subtrai valor algum ao ponto de vista “qualitativo [...] Eles são de facto complementares [...]”

(Pardal e Correia, 1995: 18- 19)

A questão epistemológica subjacente a este debate não pode assim ser subsumida numa visão dicotómica simplista, aliás desmentida por tendências mais recentes que preconizam novos dispositivos de mútua incorporação ou complementaridade de dimensões da abordagem qualitativa com perspectivas quantitativas mais finas que permitam articular, em conjunto, um nível mais complexo de rigor. Ercikan e Roth, num artigo recente da Revista *Educational Researcher* (2006: 22), argumentam em favor da não polarização destas duas perspectivas, assumindo que (a) todos os fenómenos comportam dimensões quantitativa e qualitativas, (b) o significado epistemológico de objectividade e subjectividade é hoje entendido para além da associação simplista às abordagens quantitativa e qualitativa, e (c) a generabilidade das conclusões não resulta da matematização dos dados, mas constitui-se como “um descritor da tendência, que vai para além do contexto e participantes envolvidos na pesquisa”.

Confirmando a tendência referida, verifica-se neste *corpus* uma larga predominância de abordagens qualitativas, com destaque para os estudos de caso, sobretudo ao nível das dissertações de mestrado, como se documenta no Quadro 12. Sublinha-se contudo que, em vários desses estudos, ainda que minoritários no conjunto, há recurso a processos de

medição estatística, ao controlo de variáveis e, nalguns casos, ao recurso a formatos quasi-experimentais.

Esta predominância significativa de estudos qualitativos (81,9%), particularmente estudos de caso, não pode também ser desligada do próprio modo de produção da investigação, condicionado de formas diferentes e por relações de poder diversas no caso de dissertações de mestrado, teses de doutoramento ou projectos de investigação da responsabilidade de investigadores profissionais no interior de equipas e centros de investigação acreditados. O investigador que produz uma dissertação de mestrado tem menos autonomia que o doutorando ou o investigador profissional, e move-se no interior de condicionamentos de tipo escolar inerentes às estruturas das pós-graduações. O doutorando, ainda que integrado no mesmo universo de produção, usufrui de um grau de autonomia maior e de um tempo mais longo, e, regra geral, a produção é mais centrada na complexidade e na integração teórica e metodológica.

A produção investigativa predominantemente qualitativa não resulta assim, apenas, de uma opção ou tendência epistemológica – que é real – mas reflecte também este outro tipo de constrangimentos, que implicam, por exemplo, que a abordagem do tipo *estudo de caso* seja mais acessível e viável no conjunto de limitações temporais e institucionais em que a elaboração de uma dissertação de mestrado é produzida.

A organização dos estudos, que se apresenta no Quadro 12, incluiu não só a sua caracterização como qualitativos ou quantitativos, teórico-conceptuais ou empíricos, mas ainda, no interior dos empíricos – aspecto que emergiu da análise deste *subcorpus* e se associa à relação entre a investigação como *produção de conhecimento* e o seu *uso* na melhoria da acção docente e da aprendizagem dos alunos – em dois tipos: (1) os estudos que procuram *analisar a realidade* tal como ela ocorre e (2) os estudos que introduzem ou ensaiam *uma intervenção dirigida à melhoria do ensino* e a estudam em função dos seus resultados.

Foi também analisado de forma global o tipo de instrumentos predominantemente utilizados para recolha de dados, sendo, para os estudos qualitativos, o recurso a entrevistas o mais frequente, logo seguido de questionários, e, aumentando nos últimos anos do período, a

observação directa de aulas e reuniões. Este aspecto parece sinalizar algum avanço positivo na recolha e triangulação de dados, sobretudo num campo de estudo como o da organização do trabalho dos docentes, em que persistentemente as conclusões dos estudos evidenciam uma discrepância consistente entre práticas e discurso sobre as práticas.

Importa clarificar também algumas particularidades metodológicas dos quatro blocos que constituem este corpus (Quadro 12) e que permitem identificar modos diversos na produção, comunicação e circulação da investigação produzida:

– Os blocos das dissertações de mestrado e teses de doutoramento situam-se na esmagadora maioria dos casos na categoria de estudos empíricos; já os artigos científicos em revistas abrem mais espaço a artigos que designámos de teórico-conceptuais, e nas comunicações esse espaço é quase de 50%. Este facto suscita alguma perplexidade. Serão as revistas científicas ainda muito orientadas por uma valorização do teórico sobre o empírico na produção de conhecimento educacional? Estará ainda pouco consolidada a cultura investigativa empírica, no período em estudo e para o objecto de análise de que nos ocupamos, na comunidade científica da educação?

– A prevalência de metodologias qualitativas sobre as quantitativas nos estudos é transversal aos quatro blocos, mas acentua-se proporcionalmente naqueles de que resultam publicações ou comunicações, aspecto que pode também estar relacionado com a tendência para, em sede de revistas ou eventos científicos, os textos, mesmo se resultantes de estudos empíricos, acentuarem as dimensões da conceptualização teórica associada ao conhecimento produzido, como já foi assinalado atrás.

– A maioria das investigações empíricas incide em estudos de intervenções orientadas para a melhoria, quando comparados com os que descrevem/interpretam a realidade existente. Esta relação verifica-se em todos os blocos, à excepção do dos artigos em revistas científicas, em que se observa a tendência contrária, eventualmente associada à orientação para conceptualizações teorizadoras, com maior potencial de interpretação e divulgação neste campo de produção investigativa, já

anteriormente referida.

Sendo o número de estudos sobre intervenções ou estratégias ensaiadas no sentido de aferir a sua utilidade para a melhoria da acção mais numerosos do que os que se ocupam da análise da realidade tal como ela se apresenta, curiosamente, não existe grande diferenciação

Blocos do corpus Total - 408	Estudos teórico-conceituais TOTAL: 51 12,5%	Estudos empíricos TOTAL: 357 87,50%			
		Qualitativos	Quantitativos	Análise de realidade existente	Estudo de propostas para melhoria
Dissertações de mestrado* Subtotal - 251 61,50%	1 0,40%	235 93,60%	15 6%	97 38,60%	153 61%
Teses de doutoramento* Subtotal - 41 10,04%	2 4,90%	35 85,30%	4 9,80%	13 31,70%	26 63,40%
Artigos em revistas científicas* Subtotal - 63 15,5%	25 39,70%	35 55,60%	3 4,70%	23 36,50%	15 23,80%
Comunicações no Colóquio "Questões Curriculares"*** Subtotal - 53 13%	23 43,40%	29 54,70%	1 1,90%	21 39,60%	9 17%
SUBTOTAIS	51 12,50%	334 81,90%	23 5,60%	154 37,70%	203 49,80%

* As percentagens de cada linha dizem respeito aos subtotais dos blocos respectivos. As da linha final dizem respeito ao total dos textos.

Quadro 12. Distribuição dos textos segundo as categorias metodológicas

no tipo de conclusões obtidas. É assim possível tipificar as conclusões deste segundo grupo, em torno das seguintes ideias: (i) produção de resultados predominantemente positivos; (ii) dificuldade de concretizar as estratégias ensaiadas em situação “normal” na escola; (iii) necessidade de formação acrescida dos professores para o efeito. Esta tipificação das conclusões parece, em certa medida, paradoxal: todos os bons “usos” de formas mais efectivas e motivadoras de trabalho docente, com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, como estes estudos demonstram, parecem condenadas ao insucesso ou à inviabilidade, quando recolocadas no quotidiano da vida escolar.

Esta representação confirma talvez uma das razões para a relativa ineficácia da investigação na melhoria da acção docente: trata-se de produzir conhecimento sobre o trabalho docente que, na maioria das situações, se defronta com as características da cultura escolar e docente instalada, no seio da qual as investigações, mesmo quando no formato metodológico de investigação-acção, funcionam como “ilhas” que se observam, eventualmente se apreciam, mas não contribuem para alterar o formato enraizado das práticas docentes mais comuns na escola. Esta situação indicia que cada vez mais a realidade do trabalho docente se tem de analisar, enquanto objecto de estudo, como configurada no interior de uma cultura que lhe dá forma. Consequentemente, a investigação sobre trabalho docente e a sua organização perde significado e impacto na produção de conhecimento se não é articulada, nos planos teórico e empírico, com a análise das culturas, docente e de escola (Hargreaves, 1998; Alonso, 1998 e 2002b; Fullan, 2001), linha que se julga pertinente reforçar em investigações futuras neste domínio.

META-ANÁLISES E SÍNTESES DE INVESTIGAÇÃO

Os quatro textos meta-analíticos, cuja análise se considerou pertinente para a revisão da investigação, agruparam-se em dois conjuntos: (i) duas publicações sistematizadoras de investigação produzida em dissertações de mestrado, e (ii) um *Parecer* sobre o Projecto de Gestão

Flexível do Currículo e o *Relatório* de uma investigação extensiva realizada no âmbito do projecto PIIC (*O Currículo e a Inovação das Práticas*), ambos com incidência nas transformações curriculares instituídas na década de 1990 e inícios da década de 2000 e sua apropriação pelas escolas e professores. O primeiro conjunto permite identificar linhas de convergência e regularidades nos estudos que se sintetizam; o segundo proporciona uma leitura global da investigação sobre o processo da transformação curricular iniciado na década de 1990 no Ensino Básico. Em ambos os casos, a investigação analisada tem como pano de fundo político-organizacional o movimento de autonomização curricular das escolas em articulação com a clarificação de currículos nacionais organizados em termos de competências, que caracterizou as mudanças curriculares em vários países na década de 1990 (Finlândia, Noruega, Irlanda, Reino Unido, Portugal, entre outros) e que correspondeu, no plano político-social, a uma tentativa de resposta mais adequada à diversidade crescente dos públicos escolares e, simultaneamente, à necessidade de assegurar com mais eficácia as aprendizagens curriculares essenciais, associando-se esta maior eficácia a processos de autonomia, contextualização e diferenciação (Skilbeck, 1994; Roldão, 1998, 2003).

Na primeira síntese de investigações do Mestrado em Gestão Curricular, coordenada por Jorge Adelino Costa, Isabel Andrade, António Neto-Mendes e Nilza Costa, publicada pela Universidade de Aveiro (Costa, Andrade, Neto-Mendes e Costa, 2004: 6), a inserção das 14 investigações apresentadas no processo de transformação ocorrido nas políticas curriculares, iniciado na década de 1990, é sublinhada pelos organizadores, nos seguintes termos:

“Se, por um lado, a capacidade de intervenção das escolas em matéria de conceptualização curricular continua limitada, por outro lado, a autonomia relativa entretanto ocorrida na gestão do currículo veio pressionar a análise curricular mais vasta e aberta da arena escolar a extravasar a sala de aula e o grupo disciplinar para partilhar o espaço mais vasto e aberto da arena escolar. É a este nível, onde os interesses e as

tensões mais se evidenciam que agora se reflecte e analisa o currículo e as questões da sua gestão [...] Todavia, estas questões não poderão esquecer nem o nível macro, das políticas e das orientações educativas do país, nem o nível micro, da sala de aula e seus actores”.

Como perspectiva epistemológica transversal aos 14 estudos apresentados, e assumida pelo mestrado em causa, oferecido pela Universidade de Aveiro, sinaliza-se: “procurar pressionar os conhecimentos específicos das diversas áreas científicas e disciplinares a confrontarem-se num quadro de reflexão mais alargado que equacione outras variáveis educacionais, como as políticas, as sócio-culturais e as organizacionais” (*ibidem*).

Esta concepção dá sentido às 14 investigações – que se configuram todas elas como estudos de caso, com recurso a entrevista, questionário e, em vários dos estudos, observação – atravessando diferentes contextos de estudo que se distribuem pelos vários níveis de ensino e contemplam diversas dimensões do trabalho dos docentes: articulação curricular, confronto discurso-práticas, gestão curricular e cultura docente e de escola, colaboração docente, gestão e organização de procedimentos didácticos específicos de diferentes áreas e disciplinas.

Debruçando-nos especificamente sobre aqueles estudos que incidem no trabalho docente em situação – dimensão de que aqui nos ocupamos – a síntese permite visibilizar o destaque e a convergência de conclusões com vários aspectos que, na revisão global do *corpus*, também foram identificados.

Um desses aspectos reporta-se à caracterização dominante do trabalho docente na escola e a sua representação pelos próprios professores, identificada como individual e isolada, pouco influente na aprendizagem, predominantemente associada a um conceito de aluno como pré-determinado nos seus níveis de sucesso, e a um esvaziamento efectivo das funções deliberativas e colaborativas de órgãos colegiais como os Conselhos de Departamento:

“Deste modo, o departamento ou o grupo disciplinar [...] parece ser encarado como uma estrutura pouco relevante e significativa na construção e alteração das perspectivas individuais na medida em que é praticamente inexistente o confronto de opiniões com vista à produção de saberes colectivos, ou como espaço privilegiado para a partilha, criação e reformulação de estratégias em função das finalidades educativas pretendidas. [...] Há ainda a destacar a existência de visões diferentes sobre o papel a desempenhar pelos alunos [...] na medida em que os perspectivam como receptáculos de informação que agem segundo capacidades inatas e rotinas previamente estabelecidas por outros, ou como seres com aptidão para elaborar ideias próprias e processos pessoais, cujas capacidades se desenvolvem em função dos diversos contextos e situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas”.

(Abreu, Roldão e Costa, 2004, *in* Costa, Andrade, Neto-Mendes e Costa, org., 2004: 185-186)

Esta linha de conclusões é consistente nos estudos apresentados, operacionalizando-se, num outro dos estudos, a não articulação verificada entre o trabalho do Conselho de Departamento e a acção didáctica da seguinte forma:

“No que diz respeito à produção de materiais didácticos constatámos que não há uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais. Aquilo a que assistimos com mais frequência nas reuniões foi ao diálogo, por vezes a dois ou três, sem ter a preocupação de o alargar a todos os professores, sobre determinada estratégia de aprendizagem utilizada nas aulas ou, menos frequentemente, à partilha de fichas de trabalho elaboradas individualmente pelos professores.”

(Pereira, Costa e Neto-Mendes, 2004, *in* Costa, Andrade, Neto-Mendes e Costa, org., 2004: 155)

O conjunto dos estudos aponta para uma mesma relação paradoxal entre o idealizado, aceite e valorizado no plano discursivo e concretizado com êxito em nichos particulares de intervenção, e o real instalado nas práticas dominantes e nas próprias concepções e crenças, culturalmente enraizadas, dos docentes estudados. Em vários dos casos em estudo também se identifica a situação típica em que um grupo de sujeitos (professores), que genuinamente quer transformar as práticas instaladas, se confronta com o imobilismo e/ou resistência persistente das estruturas organizacionais e culturais da classe docente e da escola. Tal verificação reforça a nossa insistência, anteriormente expressa, na necessidade de a investigação sobre o trabalho dos docentes, nomeadamente quando se organiza no formato de investigação-acção, ou mesmo de avaliação de intervenções particulares, se referenciar a um quadro teorizador que integre o estudo da cultura ou culturas que em larga medida o enformam e explicam, sobretudo na óptica de uma investigação que se constitua em potencial fundamento de transformação e melhoria.

A segunda das sínteses de investigação aqui considerada reporta-se a um conjunto de teses no mesmo campo – gestão curricular – desenvolvidas na Universidade Católica, no âmbito dos mestrados em Ciências da Educação, especializações de Orientação da Aprendizagem e Administração Escolar, e integradas no desenvolvimento de um Projecto de Investigação financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e coordenado por Maria do Céu Roldão, intitulado *Práticas de Gestão do Currículo e Qualidade das Aprendizagens*, nos anos de 2001 a 2003, de que resultou uma publicação da Universidade Católica (Roldão, 2005). Organizada sob a perspectiva de promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem, esta síntese retira, do conjunto de estudos qualitativos em que se baseia, componentes específicas com as quais se compõe um recorte das problemáticas que lhes são transversais. Assim equacionam-se, interpretadas num quadro de leitura da cultura docente e da cultura de escola, questões da apropriação das medidas instituídas sobre gestão curricular por parte de uma escola de 1º ciclo, da representação que professores de 3º ciclo revelam sobre os alunos e sua capacidade de os ensinar/fazer aprender de forma diferenciada, do

comportamento (não) colaborativo em conselhos de turma de 2º e 3º ciclos, do processo de construção normativa de projectos curriculares de turma, e estudam-se ainda algumas estratégias de ensino concretas e sua gestão.

O quadro conceptual que orienta a organização desta síntese de investigações, tal como a anterior, permite uma leitura compreensiva dos problemas em estudo, largamente consistente com os resultados sistematizados na publicação da Universidade de Aveiro. Parte-se da ideia de gestão curricular diferenciada e contextualizada como instrumento indispensável à promoção da qualidade, acentuando a necessidade de se estudar, sem perder de vista os níveis *macro e meso*, o interior da acção docente, o plano *micro* da situação de aula e seus dispositivos e pressupostos – opção que também sustenta a conceptualização da revisão que neste artigo desenvolvemos:

“É num sentido propriamente curricular, centrado na operacionalização das decisões e práticas de gestão – ao nível do poder central, das escolas e dos professores, que actualizam o currículo prescrito tornando-o eficaz e fecundo ou inerte e inoperante – que este livro se situa. Pretendeu-se produzir conhecimento analítico sobre práticas de gestão do currículo – a nível da escola e a nível dos professores – e sua adequação e eficácia, articulando a prática docente e os métodos de organização do trabalho escolar com as diversas condicionantes dos modos e circunstâncias de aprender e equacionando a respectiva eficácia. Procurou-se assim construir conhecimento que possa ser mobilizado para a melhoria da qualidade da aprendizagem curricular de todos os alunos”.

(Roldão, 2005: 6)

Das diferentes vertentes estudadas destacam-se algumas conclusões que emergem dos estudos e que parecem pertinentes para a clarificação da representação do trabalho docente no interior da própria escola, nomeadamente na sua visão do “aluno” como uma realidade

média e abstracta:

“Relativamente quer à motivação quer ao aproveitamento dos alunos, a maior parte das vezes são percebidos como algo que depende de factores exteriores ao professor, como se a escola e o professor nada pudessem fazer para contrariar os constrangimentos promotores de desigualdade de oportunidades ao nível das aprendizagens. [...]. Do discurso destes professores emerge uma visão uniformizada dos alunos; os professores parecem ter uma representação do aluno ideal a que gostariam que todos os alunos correspondessem. Assim, os alunos são categorizados em bons e maus, conforme se aproximam ou afastam desse padrão previamente estabelecido, sendo a heterogeneidade dos alunos vista como uma fonte de problemas, a que nem os professores nem a escola conseguem responder”.

(Barros de Sousa, 2005, *in* Roldão, org., 2005: 59)

Outra das conclusões recorrentes, que um destes estudos, desenvolvido numa escola de 1º ciclo, acentua, reporta-se ao conceito de autonomia, associado a acção sem interferência de outros, largamente solitária e invisível, e desprovida de apoio ou questionamento de pares, o que constitui um dos factores de empobrecimento da profissionalidade relativamente à actividade dos docentes (Roldão, 2007):

“A sala de aula é considerado o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros ou de seguir normativos. É por esse facto o espaço onde se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão. Poucas são as decisões partilhadas que se referem ao campo pedagógico ou curricular, são normalmente actividades extracurriculares que fazem parte deste tipo de decisões.

[...] Em nenhum momento estes docentes fizeram alusão à

necessidade de ajuda para poderem levar a cabo estas funções, talvez por se considerarem preparados; não referem a necessidade de *prestar contas* pois talvez considerem que fariam espontaneamente o melhor para todos; não falaram do tempo dispendido que teria que ser acrescido ao que já passam na escola para poderem tomar todas estas decisões; não se referem ao facto de terem que cooperar pois uma escola não poderá ser gerida de dentro da cada sala de aula, onde o que se passa continua a dizer respeito a quem lá está. Reconhece-se que o modelo de autonomia que estes professores consideram “ideal” é pouco consistente [...]. Tal evidência corrobora contudo a ideia de que é necessário dar às escolas real poder de decisão nos seus diversos domínios, partindo mesmo deste tipo de concepções que são as que construíram e de onde terão de partir”.

(Dácio, 2005, *in* Roldão, org., 2005: 43)

Num outro dos estudos desta publicação, as conclusões relativas ao trabalho (não) colegial desenvolvido na maioria dos espaços organizacionais de gestão intermédia e deliberação docente – neste caso o Conselho de Turma numa Escola EB 2,3 – são sustentadas na análise dos projectos curriculares de um conjunto de turmas, instrumentos teoricamente destinados à gestão do trabalho docente:

“A análise dos Projectos Curriculares de Turma realizada permitiu evidenciar os seguintes aspectos:

- a apropriação da ideia de gestão curricular enquanto processo de decisão contextualizada sobre o trabalho docente, orientado para a aprendizagem de alunos concretos, tem visibilidade escassa neste conjunto de projectos;
- a lógica de produção/uso do projecto como instrumento de gestão curricular é subsumida por uma orientação largamente lateral e exterior em relação ao currículo nuclear a desenvolver quotidianamente, embora com tentativas de adequar às situações concretas de cada turma;

– predominam as abordagens por temas, confundindo projecto como instrumento de gestão do currículo com projecto temático de trabalho ou trabalho de projecto. Constituem todavia tentativas bem intencionadas, cuja eventual inadequação tem de ser analisada à luz da forma como toda a filosofia de gestão curricular centrada nas escolas é necessariamente percebida, e em larga medida distorcida, por um universo profissional e organizacional que permanece marcado por uma cultura organizacional centralista e normativa, indutora de cumprir normas mais do que produzir decisões.”

(Freire, 2005, *in* Roldão, org., 2005: 89)

O segundo conjunto de textos meta-analíticos de investigação inclui dois outros textos, de pendor avaliativo, sobre a concepção e desenvolvimento dos processos de reestruturação curricular que se iniciaram na década de 1990, referenciados na apresentação do *corpus*.

O primeiro destes textos é um *Parecer-relatório (Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo)* produzido por Luísa Alonso e uma equipa que coordenou, em 2001, por encomenda da Secretaria de Estado da Inovação e Educação, orientado para a análise avaliativa da concepção e regulação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), então em fase final. Esta designação foi aplicada a um conjunto de políticas do então Departamento de Educação Básica, iniciadas em 1996, no sentido de introduzir gradualmente no sistema, ao nível do Ensino Básico, uma gestão do currículo articulada entre dois níveis de decisão – o central, para a definição do currículo nacional comum, o local para a decisão curricular de cada escola adequando o currículo nacional ao seu contexto sob forma de projecto curricular próprio – à semelhança das tendências de política curricular desenvolvidas noutros países da Europa a partir da década de 1990, nomeadamente a tão bem sucedida na Finlândia. Neste projecto de GFC participaram voluntariamente algumas escolas (11 no ano lectivo de 1997/98 e mais de 100 no ano de 1999/2000), com apoio de instituições de ensino superior que se envolveram no processo e o foram também estudando,

e um Conselho de Acompanhamento ligado ao Departamento de Educação Básica.

Este texto não se constituiu como um parecer externo de especialistas, mas antes como um olhar analítico e crítico sobre um processo de inovação curricular com implicações na decisão curricular e na organização do trabalho docente nas escolas. O Parecer em causa é baseado, fundamentalmente, numa *análise documental* da concepção e regulação do modelo que sustentou o referido Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Esta análise documental foi complementada com entrevistas a responsáveis pelo desenvolvimento do processo nas escolas da rede envolvida no projecto.

Nele se evidenciaram alguns aspectos deste processo que pareceram mais interessantes e por isso mesmo, talvez, mais críticos e difíceis de resolução. Configurou-se assim, segundo os seus autores, como o que se antecipava ser “o início de um processo de *pilotagem negociada* (Perrenoud, 2000), e de regulação”, entendendo a mudança curricular em causa “como uma mudança ecológica da escola na sua complexidade e globalidade” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 2).

Considerando a importância que este documento teve na análise crítica que fez das políticas curriculares que orientaram o projecto de GFC, que em 2001 viriam a resultar na Reorganização Curricular do Ensino Básico (DL nº 6/2001), contexto normativo-conceptual para o qual muitos dos estudos de investigação revistos no período em análise remetem, de forma explícita ou implícita, sublinhamos alguns dos pontos positivos e dos pontos críticos nele assinalados.

Este parecer e as recomendações que apresenta organiza-se com base num referencial teórico – *modelo integrado de inovação curricular* (Alonso, 1998) – que entende a mudança das práticas curriculares como resultante da intervenção em diversas dimensões que se cruzam na produção da melhoria das aprendizagens dos alunos: desenvolvimento curricular, profissional e organizacional.

Como **pontos positivos** que constituíram potencialidades de melhoria da qualidade do ensino, enunciam-se:

“(a) o facto de o currículo finalmente se ter constituído como objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica [...]; (b) o ter colocado os alunos – cada aluno na sua diversidade – e a sua aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica; (c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo, conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada; (d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas; [...] (f) o ter ousado passar de soluções monolíticas para a aceitação de cenários alternativos [...]”.

(idem, *ibidem*: 70)

Assim, como indicam os autores, “este projecto pretendeu recolocar o currículo e a aprendizagem no centro das preocupações e decisões da escola, sem descuidar a ideia de que, para isso, é preciso alterar profundamente as lógicas de funcionamento organizacional e a mentalidade dos seus actores – professores, alunos, funcionários, famílias e outros parceiros sociais – bem como as relações de dependência que tradicionalmente pautaram a comunicação entre as escolas e a administração” (*ibidem*: 6).

“Quanto aos **pontos críticos**, relevam-se especialmente os seguintes:

– “Falta de clareza sobre o que se deve entender por *Currículo Nacional*, já que a manutenção dos Programas, em simultâneo com a promulgação do designado “Currículo Nacional – Competências Essenciais”, poderia criar ambiguidades e equívocos sobre o que é que os professores têm que gerir [...]

– Manutenção de um *Desenho Curricular* sustentado numa lógica tendencialmente disciplinar, apesar das potencialidades

integradoras das novas Áreas Curriculares não Disciplinares e das Áreas Transversais, com riscos evidentes de concentrar a inovação nestas áreas, permanecendo as disciplinas como “jardim secreto”, e ainda de poderem vir a transformar-se em novas disciplinas com autonomia própria. [...]

– Falta de formação dos professores para um trabalho consciente e eficaz com o modelo curricular por competências. As potencialidades para melhorar as aprendizagens segundo um *currículo baseado em competências*, com a visão construtivista e integradora que as sustenta, requereria nas escolas um trabalho de formação muito intenso, profundo e continuado, de maneira a poder mudar a cultura curricular predominante, baseada nos modelos academicistas e tecnicistas, que marcaram radicalmente a história do ensino e, portanto, as práticas curriculares.

– Falta de coerência e/ou desarticulação, entre as propostas curriculares contidas nos normativos sobre GFC e aquelas relativas à organização escolar, contidas nos textos legais sobre autonomia e administração das escolas, elaborados em tempos e sedes diferentes o que cria entraves.”

(idem, *ibidem*: 50-69)

Quanto ao segundo documento meta-analítico aqui considerado – o *Relatório do Projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas* (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006) que se reporta ao estudo da (des)continuidade do processo da GFC no contexto da Reorganização Curricular (2001-2005), constituiu-se como um estudo extensivo e intensivo, de natureza investigativa pluridimensional, que permitiu, com base numa reinterpretação do anterior referencial teórico para o estudo da mudança estudar, de forma empírica, a complexidade de dimensões da organização do trabalho nas escolas, confrontando as mudanças percebidas com as intenções pretendidas (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006: 116).

Deste modo, o estudo organiza-se em torno de duas questões centrais que articulam todo o processo investigativo e respectivas

conclusões. São elas:

- “• Em que medida, de que forma e através de que dinâmicas as escolas e os seus actores se apropriaram da inovação proposta pela Reorganização Curricular?
- Que tendências e pontos críticos caracterizam o processo da Reorganização Curricular (RC)?[...]”

(*ibidem*: 11)

O desenvolvimento metodológico do estudo está sistematizado no Quadro 13, retirado do texto do Relatório.

NÍVEIS	PROCEDIMENTOS	FONTES
Nível A	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental (2003-2005) • Questionário sobre Mudanças Curriculares (QMC) (Junho 2005) • Recenseamento de investigações sobre RC (2005) • Análise de Projectos Curriculares (2005) • Análise da Formação Contínua sobre RC (2003-2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação e documentos orientadores oficiais • Professores em exercício • Dissertações de mestrado e teses de doutoramento • Projectos Curriculares de Escola • Plano nacional de Acções Acreditadas (CCPFC)
Nível B	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista exploratória a informantes-chave (2003) • Entrevista a informantes-chave sobre práticas de inovação curricular (2004) • Entrevista de grupo sobre práticas de inovação curricular (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores, formadores, gestores e professores • Investigadores, formadores, dirigentes de associações profissionais, gestores e professores • Professores em exercício
Nível C	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso sobre mudança curricular nas escolas (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 escolas do EB

Quadro 13. Síntese dos procedimentos de investigação do Projecto PIIC
(Alonso, Peralta e Alaiz, 2006: 23)

Das conclusões, apresentadas como *tendências da mudança curricular*, em que, por um lado, se releva a *diversidade e pluralidade* de níveis e configurações na apropriação da mudança entre ciclos de ensino, entre escolas, entre professores, ou mesmo entre grupos de referência dentro das escolas, por outro lado, podem-se apreciar *linhas*

de convergência, das quais destacamos aquelas que trazem um contributo mais directo ao campo da organização do trabalho docente na escola:

Papel do Projecto Curricular

“O discurso dominante dos professores, presente no questionário, é condizente com o facto de nas escolas se elaborarem projectos curriculares de escola e de turma, havendo reuniões explicitamente convocadas para sua construção (mais de 80% de respostas concordantes no questionário). Ao tentarmos perceber, através das entrevistas e dos estudos de caso, os significados e formas que este dispositivo adquiriu na gestão curricular, de novo encontramos uma diversidade de opiniões sobre o conceito, os processos e as lógicas de construção, não tendo sido possível, através dos dados, compreender, de forma clara, o seu papel na definição da política e das práticas curriculares das escolas.

[...] Pode-se inferir que, apesar da mobilização e questionamento que o conceito e implementação do PC tem suscitado nas escolas, verifica-se uma insatisfação com as formas como esta inovação tem sido desenvolvida, com a sua efectividade nas aprendizagens [...], bem como a constatação da sua progressiva rotinização e burocratização.”

(*ibidem*: 50)

Melhoria das Aprendizagens

“[...] Cruzando estes dados (questionário QMC) com os provenientes das entrevistas e estudos de caso, constata-se que o investimento feito na gestão do currículo, ao nível das escolas, especialmente centrado nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, não chegou a atingir, de forma consistente, os modos de ensinar e de aprender no currículo, como um

todo. Se a incidência colocada inicialmente nestas novas áreas, onde se fizeram e continuam a fazer experiências de grande valor pedagógico, abriu expectativas de que elas seriam o fermento que faria expandir a inovação aos espaços disciplinares, onde se joga definitivamente a mudança, o efeito funcionou ao contrário, ou seja, a força das lógicas instituídas nas disciplinas atingiu também as novas áreas que, progressivamente, se foram adaptando ao modelo predominante de ensinar e aprender. Por exemplo, no QMC as opiniões dos professores dividem-se ao meio (*perspectivas fracturantes*) sobre o papel que a Área de Projecto representa na articulação das áreas/disciplinas curriculares. [...]"

"Por outro lado, a evidência da confusão instalada sobre o conceito de competência e a sua relação com os processos de aprendizagem, claramente visível nas entrevistas, levamos a pensar na impossibilidade de mudar metodologias de ensino e de avaliação quando não se entende o porquê e o para quê dessa mudança. Em reforço desta ideia, o estudo realizado sobre a Formação Contínua indica claramente a ausência de acções de formação sobre a abordagem curricular baseada em competências [...]."

(*ibidem*: 52)

Como afirmam os autores, estes dados indiciam a existência nas escolas de um comprometimento entre três lógicas ou modelos de ensino que se entrecruzam, e que se traduzem em práticas curriculares híbridas: a) a lógica academicista – centrada nos conteúdos e no professor; b) a lógica tecnicista – centrada nos objectivos e nos resultados predefinidos e atomizados dos alunos; e c) a lógica social-construtivista centrada nas competências a desenvolver pelos alunos através de experiências de aprendizagem integradoras e mobilizadoras de saberes em situação.

Assim, conclui-se que as tendências que foram identificadas são indicativas de:

“uma mudança à superfície, não estrutural: muda o discurso, muda algum do formalismo, ganham-se novas rotinas, acredita-se até que se mudou, mas o problema central permanece sem solução: não há dados que mostrem que houve, de facto, melhoria das aprendizagens dos alunos. Parece até que a preocupação com outras dimensões da mudança do sistema, de que é exemplo a constituição dos agrupamentos, desviou a atenção do objectivo último da RC.

Apesar das intenções da RC, hoje, nas escolas do Ensino Básico, é mais o que permanece do que o que mudou. Importa, pois, tentar perceber as causas, isto é, perante o quadro que acabámos de descrever, que indicia uma RC inacabada, não sustentada, nem avaliada pelos seus responsáveis, é importante identificar alguns dos factores que condicionaram, de forma positiva ou negativa, este estado das coisas.”

(*ibidem*: 54)

De entre estes *factores* condicionantes relevam-se: (a) a falta de consistência, clareza e continuidade nas *políticas educativas e curriculares*; (b) o *modo de organização da escola e do trabalho docente*, especialmente o conflito entre as normas que regulam a organização escolar, pautadas pela rigidez e uniformismo e as propostas curriculares e pedagógicas da RC que se assumem como abertas, flexíveis e diferenciadas; (c) as dificuldades na construção *de uma cultura curricular e profissional*, baseada na colaboração e construção conjunta e reflexiva de conhecimento; (d) a ausência generalizada de uma *cultura de avaliação* enquanto estratégia de regulação do trabalho docente, bem como a falta de dispositivos de avaliação interna e externa da própria Reorganização Curricular.

Em jeito de síntese, os autores, ao constatar uma diversidade de níveis, formas e caminhos na compreensão e apropriação dos conceitos que orientam as práticas curriculares, que vão desde o desconhecimento ou recusa até uma apropriação superficial ou técnico-burocrática, sendo

raras as situações de uma apropriação integrada e reflectida, assinalam a necessidade de questionar e clarificar o sentido, a direcção e a profundidade da mudança. Como assinala Roldão (2004: 195), num estudo sobre esta problemática com professores do 1º Ciclo, “estes são indicadores sérios de não apropriação por parte do sistema no seu todo”, que precisa de confrontar-se com a urgência de se reformular na sua globalidade.

Seguindo também o pensamento de Barroso (2000: 88), seria necessário que a Reorganização Curricular se inscrevesse “num processo mais vasto de reconceptualização da escola como espaço público de decisão colectiva” que pudesse abranger todas as dimensões da mudança da escola, política, cultural, pedagógica e de gestão, em busca de um compromisso local “para a definição do bem comum educativo que a escola deve realizar”.

Em síntese, este conjunto de quatro textos meta-analíticos, articulado com os *subcorpora* estudados nas Partes I e II, permite enquadrar os resultados da revisão da investigação global em torno de alguns caracterizadores centrais da organização do trabalho docente, de que se destacam:

- a persistência de modos organizativos do trabalho assentes predominantemente: (i) no modelo transmissivo a um grupo – turma e (ii) em modos de trabalhar e recursos uniformizadores, que se apresentam como altamente naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores – “ensinar todos como se fossem um” (Barroso, 1995, 1999);

- a discrepância persistente entre apropriação discursiva da mudança instituída, marcada por indicadores de adesão, e prática docente divergente dessa mesma mudança proclamada, nomeadamente no que se refere a políticas formalmente orientadas no sentido da autonomia, ao longo da década em estudo;

- a permanência de um esvaziamento da escola como lugar de produção de conhecimento, supervisão e formação – factores essenciais ao trabalho de ensinar e aprender;

– a escassa visibilidade de impactes do conhecimento produzido na investigação no trabalho de escola e de professores, não obstante numerosas iniciativas investigadas, que se revelaram bem sucedidas, mas se circunscrevem ao tempo e à lógica de uma investigação, com reduzida apropriação pela escola no seu todo.

BALANÇO E PERSPECTIVAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Na secção final deste texto procura-se problematizar algumas tensões e tendências que projectam possíveis configurações deste campo de estudo – a organização do trabalho docente na escola.

Uma primeira leitura aponta no sentido do menor investimento da investigação sobre aspectos concretos e específicos da acção docente e sua organização em contexto escolar, em favor das dimensões interpretativas mais amplas, de natureza sociológica e organizacional, nomeadamente, ou na linha do estudo psicológico dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar. De acordo com a conceptualização que neste texto se adoptou, as questões do trabalho docente integram-se e devem ser lidas, de facto, numa malha holística e integradora de todas as dimensões convocadas. Mas configura-se como necessidade futura uma maior explicitação, por parte da investigação, das dimensões actuais, embora privilegiando um enfoque mais dirigido para o interior das naturalizadas práticas escolares. Pode estabelecer-se, como hipóteses a considerar na explicação deste esbatimento do estudo da acção docente, as duas seguintes: (i) as dimensões do acto da docência são associadas a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica a que a maioria da investigação se reporta, de que resulta a sua menor visibilidade; (ii) a prática do ensino e seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada que são, de alguma forma, tidas como “normais” num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na representação social e profissional. Referimo-

nos concretamente à absoluta excepcionalidade, patente na revisão, de situações de ensino e aprendizagem que apelem a modos de trabalho e organização que, por exemplo, questionem a estrutura da turma como unidade de trabalho. Referimo-nos ainda à persistente verificação de que certos documentos orientadores da gestão do currículo e da docência (os vários tipos de projectos estratégicos, por exemplo) se apresentam associados a uma dimensão normativo-discursiva, com escassa conceptualização estratégica da acção a desenvolver e avaliar, e diminuto efeito sobre as práticas de que se ocupam, quer ao nível *meso* da escola, quer ao nível *micro* da acção docente em sala de aula.

Tais tendências que a investigação nos apresenta poderão ser projectadas, em estudos futuros, para o investimento numa maior visibilidade da relação entre estudos sobre práticas docentes e a dimensão cultural que parece indispensável à sua compreensão e, em termos de impacto do saber produzido, à modificação da acção da escola e dos professores a partir da acção sobre e no interior da cultura em causa.

No plano metodológico, identificou-se neste volumoso *corpus*, quer na Parte I quer na Parte II do nosso estudo, uma predominância quase absoluta de estudos qualitativos, caracterizados, na sua maioria, por abordagens do tipo *estudo de caso*. Do ponto de vista da perspectiva futura de investigação neste domínio, parece desejável reforçar a maior complementaridade entre estudos *extensivos* (com incidência na vertente quantitativa) e estudos *intensivos* (com incidência na vertente qualitativa). Trata-se de superar, como aliás algumas das investigações revistas já documentam, uma leitura estrita dos paradigmas de referência – quantitativo e qualitativo – em termos sobretudo do tipo de técnicas que utilizam e do âmbito do estudo. De facto, o que os distingue é o tipo de questionamento com que interrogam a realidade – de um lado, no quantitativo, a busca da mancha, da tendência, da medida possível; do outro, no qualitativo, a clarificação por via interpretativa, da complexidade de cada situação em estudo. Em ambos se produz conhecimento credível se, e quando, os resultados são articulados em torno de questões que, necessariamente, transcendem o âmbito de cada estudo, e contribuem para um nível mais profundo de conhecimento

produzido.

A questão do impacto da investigação educacional na melhoria da qualidade do ensino é uma velha questão, também ela discutida recorrentemente na própria investigação educacional, sendo certo que, numa actividade social como a educação, a questão não pode ser nem redutora (produção de "efeitos" por aplicação) nem neutral, já que o conhecimento educacional se implica na acção e na sua transformação. Lewis, Perry e Murata (2006) caracterizam as potencialidades que nos Estados Unidos estão a ser estudadas relativamente à melhor relação entre investigação e melhoria do ensino e da aprendizagem, com base num tipo de investigação/intervenção educativa, com origem no Japão e designada por "lesson study". Neste modelo, a investigação (e a intervenção para a melhoria) centram-se na "observação de aulas por um grupo de professores que reúnem dados sobre as acções de ensinar e aprender observadas e os analisam colaborativamente" (Lewis, Perry e Murata, 2006: 3).

Alguns inconvenientes, do ponto de vista da produção de conhecimento e do seu uso, são identificáveis na investigação revista, na sequência desta tendência, nomeadamente:

- é escassa a representação que a investigação proporciona sobre as tendências globais, na medida em que a acumulação de estudos de caso não pode converter-se em conclusões de natureza geral, nem permite afinar os pontos críticos, tantas vezes comuns, das situações estudadas;
- verifica-se uma certa tendência para a recorrência da investigação, particularmente no interior de cada instituição de formação, retomando a mesma problemática em casos sucessivos, o que indicia (e agrava, até) as dificuldades de comunicação, circulação e uso do saber produzido;
- são relativamente escassas as sínteses de investigação produzidas no interior das instituições que a enquadram, dimensão que, a ser reforçada, poderia constituir um elemento muito útil de sistematização do conhecimento e de generalização do seu uso eficaz.

O reconhecimento da necessidade de compreender/interpretar a complexidade dos fenómenos não exclui a necessidade de quantificar tendências, de introduzir formatos quantificadores de dados quando

necessário, de recorrer a tipologias e procedimentos de estudo validados por uma larga tradição empírica, de abrir espaço não para a generalização positivista, mas para a transposição e uso do conhecimento produzido em situações homólogas.

Uma outra linha transversal dá conta da persistente tendência para a dualidade entre discurso e práticas, apontando para a necessidade de a investigação neste domínio ser muito selectiva no tipo de instrumentos de recolha, valorizando mais formatos que permitam "capturar" a realidade articulando essas duas vertentes e o seu questionamento recíproco.

O trabalho da escola, pela sua centralidade na discussão das questões educativas, jogado entre a discussão da sua função social e a compreensão da finitude e inadequação de muitos dos seus formatos organizacionais e profissionais, requer que a investigação que o estuda se desenvolva no sentido da complexidade, pela desmontagem da realidade existente no sentido de produzir saber que permita configurar e debater cenários de melhoria.

RÉSUMÉ

Organisation du travail des enseignants: analyse de dix années de recherche (1996-2005)

Dans cet article on a essayé de rendre compte des tendances et perspectives identifiées dans une révision de recherche développée au Portugal dès le début de l'année 1996 jusqu'à la fin de 2005, dans le domaine de *l'organisation du travail des enseignants*, dans ses dimensions *organisationnelle* et *curriculaire*, qui intègrent soit la conception, soit la performance et l'évaluation de ce travail.

Ayant clarifiée d'abord la perspective théorique adoptée, la révision de la recherche s'organise en deux parts: la première s'occupe des dimensions *politique et organisationnelle* de l'objet de recherche (Part I), et la seconde se situe dans ses dimensions *curriculaire et pédagogique-didactique* (Part II). À partir de l'analyse de ces deux *subcorpora*, articulée avec la discussion d'un ensemble de textes meta-analytiques qui ont été considérés importants pour la révision, on a établi un nombre de

conclusions dont on a essayé d'articuler les significations, et à partir desquelles on propose une vision prospective des tendances, des tensions et des scénarios qui traversent aujourd'hui le champ étudié.

ABSTRACT

Organization of teachers' work: a decade under analysis (1996-2005)

In this article we aim to give an account of the trends and perspectives identified in a review of the research carried out in Portugal between the beginning of 1996 and the end of 2005, in the field of *organization of teachers' work*, in its *organizational* and *curricular* dimensions, comprising simultaneously the areas of conception, action/performance and evaluation.

A common theoretical approach was adopted in this analysis and the review of the research is discussed in two parts: the first one deals with the *political-organizational* dimension of the subject studied (Part I) and the second one with its *curricular* and *pedagogical-didactical* dimension (Part II). From the examination of these two *sub-corpora*, connected with the analysis of a group of meta-analytical texts that were seen as relevant, conclusions were drawn, which were articulated in their meanings, and from which we aim to draw a prospective vision of trends, tensions and scenarios that traverse the field studied at the present time.

Referências bibliográficas

- Abreu, Margarida, Roldão, Maria do Céu e Costa, Nilza (2004). Os professores de matemática e a resolução de problemas na gestão do currículo. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes, e N. Costa (org.) *Gestão Curricular - percursos de investigação*, (pp. 173-190). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção Cidine, nº1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em*

- desenvolvimento e aprendizagem. In L. Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 12-23). Coleção Cidine, nº14. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (coord.) et al. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Revista Investigar em Educação*, nº3, 235-302.
- Alonso, Luísa (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria de escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, Luísa (2000). A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e praxica. *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, 53-68.
- Alonso, Luísa (2002a). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação* (pp.109-120). Lisboa: Edições Colibri/SPCE.
- Alonso, Luísa (2002b). A cultura de colaboração PROCUR. In L. Alonso et al., *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, Luísa (2004a). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: Uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In A. Nóvoa et al., *Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp. 65-94). Lisboa: EDUCA.
- Alonso, Luísa (2004b). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas?. In A. Cachapuz et al., *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Alonso, Luísa (Coord.), Peralta, Helena e Alaiz, Vítor (2001). Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, Março. Publicado online na página www.deb.min-edu.pt.
- Alonso, Luísa (Coord.), Peralta, Helena e Alaiz, Vítor (2006). *Relatório global – O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do Ensino Básico*. Financiado pela fundação Gulbenkian. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, Luísa e Roldão, M. Céu (2006). Guidelines of a constructivist model for primary teachers' education implemented in two Portuguese higher education institutions. 2nd World Curriculum Studies Conference, Tampere, Finlândia, 21 a 24 de Maio de 2006. Disponível em <http://www.iaacs.org/iaacs-papers.php>.
- Barros de Sousa, Luísa (1995). Representações dos professores sobre os seus alunos – implicações na gestão curricular. In M. C. Roldão (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp.47-60). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Barroso, João. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, João. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In ME-DEB e IIE (org.) *Fórum Escola, Diversidade e Currículo* (pp.79-92). Lisboa: ME.
- Barroso, João (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio et al., *O século da escola, Entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Porto: ASA.
- Barroso, João (2004). Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, João e Canário, Rui (1999). *Centro de Formação de Associação de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João e Viseu, Sofia (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In J. Barroso (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp.129-162). Lisboa: Educal/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Caria, Telmo (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, Jorge A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 85-114.
- Costa, Jorge, Dias, Carlos e Ventura, Alexandre (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Andrade, Ana Isabel, Neto-Mendes, António e Costa, Nilza (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Curado, Ana Paula (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dácio, Alice (1995). Do pretendido ao acontecido: o olhar de uma escola na vivência da Reorganização Curricular. In M. C. Roldão (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp.25-46). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ercikan, Kadriye, & Roth, Wolff-Michael (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, vol. 35, nº 2, 14-23.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1990). *Reforma Educativa e Formação do*

- Professorado: os desafios para as escolas de formação de professores. *Publicaciones*, 18, 7-32.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado e F. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 115-162). Porto: ASA.
- Freire, Ana Cristina (1995) Projectos curriculares de turma – da formalização à gestão contextualizada. In M.C. Roldão (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp.77-104). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fullan, Michael (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gimeno Sacristán, José (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Lewis, Catherine, Perry, Rebecca e Murata, Aki (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, vol.35, nº 3, 3-14.
- Lima, Jorge Ávila de (1997). *Colleagues and Friends: Professional and Personal Relationships among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (texto policopiado; tese de doutoramento).
- Lima, Licínio (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47.
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lourenço, Carla (1995). Profissão de professor e gestão do currículo: será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In M.C. Roldão (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp.61-76). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Maroy, Christian (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In J. Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 227-244). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Marcelo, Carlos (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

- Montero, Lourdes. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Tradução Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto-Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado; tese de doutoramento).
- Neto-Mendes, António (2004b). Escola pública: 'gestão democrática', colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.
- Neto-Mendes, António (2004a). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado - subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura, (org.) *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, António (Org.) (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores, SA.
- Pacheco, José Augusto (2002). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Revista Investigar em Educação*, n.º1, 227-276.
- Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, Fernanda, Costa, Jorge Adelino e Neto-Mendes, António (2004). Colaboração docente na gestão do currículo - o papel do departamento curricular. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes e N. Costa (Org.) *Gestão Curricular - percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, Philippe (2000). L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de regulation? De l'expertise álibi ao pilotage accompagné. Comunicação apresentada no colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. Lyon, IUFM, 6-8 de Avril.
- Rodrigues, Ângela & Esteves, Manuela (2003). Tornar-se professor. *Revista Investigar em Educação*, n.º 2, 15-68.
- Roldão, M. Céu (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. Céu (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. Céu (2004). Competências na cultura de escolas do 1º ciclo. In A. Cachapuz et al., *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Roldão, M. Céu (coord.) (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo -*

- que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. Céu (2006). *Tendências da investigação – para uma leitura diacrónica (1994 a 2003) da produção de conhecimento sobre formação contínua em Portugal*. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. Céu (2007). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº 34, Jan-Abril.
- Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, Manuel (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá-Chaves, Idália. (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Sociais de Referência*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Schön, Donald. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, Lee. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, 4-14.
- Shulman, Lee. e Shulman, Judith (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol.36, nº 2, March-April. 257-271.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Afrontamento.
- Skilbeck, Malcolm (1994). The Core Curriculum. In OECD (1994), *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century* (pp. 95-100). Paris: OECD Documents.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum* (1ª ed. 1981). Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, Leonor L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Tyack, David & Tobin, William (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Association*, 31 (3), 453-479.

ANEXO 1 – Subcorpus Parte I

Actas de congressos

- AFONSO, Almerindo Janela (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-38.
- AFONSO, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.
- AFONSO, Natércio (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51-68.
- ALMEIDA, Ana Patrícia (2004). Modos de regulação local do sistema educativo: um estudo de caso. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 95-104.
- ALMEIDA, Isabel Solano de e SANCHES, Maria Fátima Chorão (2003). Autonomia da escola: um estudo hermenêutico de múltiplos discursos. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 505-524.
- ALVES, Natália (1999). Algumas considerações sobre o papel do local na construção da oferta formativa. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 207-220.
- ANTUNES, Fátima (1999). Orientações e mudanças para a educação no contexto comunitário. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 399-412.
- ANTUNES, Fátima (2003). Novas modalidades de provisão da educação: o caso do subsistema de escolas profissionais em Portugal. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 339-352.

- BARBOSA, Manuel (2002). A hora da modéstia: Ciências da Educação e prática pedagógica. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 561-565.
- BARROSO, João (1997). Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 23-48.
- BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.
- BARROSO, João (2003). O estado da educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a micro-regulação local. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 53-78.
- BARROSO, João (2004). A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-22.
- BENTO, Domingos Alberto (1997). A participação da comunidade educativa na organização escolar. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 227-238.
- BENTO, Domingos e NETO, António J. (2003). Avaliação das escolas: um incontornável desafio. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 475-484.
- BRANCO, Isabel (1997). Cultura de projecto e construção da inovação curricular. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 77-86.
- BRUNO, José (2001). Um ano após a aplicação do 115-A: olha para o que eu digo não olhes para o que eu faço, ou um discurso autonómico para o local

- com uma prática centralizadora global? *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 319-330.
- BUCHA, Agostinho Inácio (2004). Gestão de escolas: gestão adaptada a uma realidade local. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 249-254.
- CAETANO, Ana Paula (2002). Tensões na investigação/acção e processos de mudança. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 899-906.
- CAETANO, Ana Paula e DUARTE, Rosa Serradas (1997). Uma mesma escola – um mesmo projecto de formação – dois caminhos. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 499-506.
- CANÁRIO, Maria (1999). Projectos educativos locais. Experiências no âmbito do TEIP. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 221-229.
- CARREIRA, Teresa (2002). O local e o global em territórios educativos prioritários – das ZEP francesas aos TEIP em Portugal: perspectivas de educação comparada. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 709-717.
- CASANOVA, Maria José (1999). Cultura familiar, cultura escolar. Etnia e género na mediação de uma antítese. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 273-282.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2003). A Inspeção e o controlo social da educação. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 121-126.

- COIMBRA, Maria Cristina (2002). Avaliação das organizações educativas: indicadores de gestão. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 147-160.
- CORREIA, A. e COSTA, Jorge Adelino (2002). As subculturas profissionais e a avaliação das escolas: genealogia de uma relação cognitiva em estudo de caso. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-200.
- CORREIA, Ana Paula (1999). Uma educação para o século XXI. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 239-244.
- CORTEZ, Mariana Grazina e AMBRÓSIO, Sofia (2002). A questão do género no contexto da educação pré-escolar. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 271-279.
- COSTA, Jorge Adelino (1997). Projectos educativos e suas imagens organizacionais: um estudo de três situações orientado etnograficamente. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 87-97.
- COSTA, Jorge Adelino (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-34.
- COSTA, Jorge Adelino (2001). A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 33-44.
- COSTA, Jorge Adelino e COIMBRA, Cristina (2000). Gestão financeira versus gestão pedagógica nas escolas: da desarticulação manifesta à estratégia esperada. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 269-284.

- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2002). Avaliação Integrada das Escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-124.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1999). Auto formação e transformação das práticas dos professores: um caso concreto de investigação/formação. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 41-48.
- CURADO, Ana Paula (1997). Avaliação do desempenho dos professores e desenvolvimento organizacional das escolas. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 389-398.
- CURADO, Ana Paula, GONÇALVES, Conceição, GÓIS, Eunice, VICENTE, Lina e ALAÍZ, Vítor (2002). Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-136.
- CURADO, Ana Paula, GONÇALVES, Conceição, VICENTE, Lina, GÓIS, Eunice e ALAÍZ, Vítor (2003). Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 453-464.
- DIAS, Mariana (2001). Cada uma vai por si: padrões de colegialidade nas Escolas Básicas portuguesas (1º Ciclo). *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 345-356.
- DIAS, Mariana (2004). As políticas 'locais' de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 255-266.
- DINIS, Luís Leandro (1997). Para que servem os Conselhos Pedagógicos? Estudo de caso de uma Escola Básica 23. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da*

- Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 265-294.
- DIOGO, José (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-279.
- ESTEVÃO, Carlos (1997). A privatização da qualidade na educação e as suas privações. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 41-48.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (1997). O privado e o público – do ensino privado e das suas organizações escolares. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 321-336.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- ESTEVÃO, Carlos Vilar, GOMES, Carlos Alberto e TORRES, Leonor Lima (2001). Políticas e práticas de formação em contextos organizacionais. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 159-168.
- FALCÃO, Maria Norberta (2001). Parcerias e poderes na organização escolar: lógicas e dinâmicas. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 391-404.
- FALCÃO, Maria Norberta (2003). Os (des)encontros do(s) processo(s) autonímico(s) de um (des)agrupamento de escolas. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 157-172.
- FAVINHA, Marília (2002). Importância da gestão intermédia na gestão curricular: o papel do Director de Turma. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no*

- Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 1009-1014.
- FERNANDES, António (2004). Município, cidade e territorialização educativa. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-43.
- FERNANDES, António de Sousa (2002). Territorialização educativa e conselhos locais de educação. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 719-731.
- FERNANDES, António de Sousa (2003). Descentralização da administração educacional: a emergência do município como interventor educativo. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 83-96.
- FERNANDES, Margarida (2002). O professor e a inovação curricular. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1015-1020.
- FERNANDES, Margarida, GONÇALVES, José A., SILVA, Maria C. e MENDONÇA, Marília (1999). A territorialização da acção educativa. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 289-302.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). O interesse pelo local no âmbito das políticas sociais públicas: a emergência de uma lógica reticular ou conexionalista. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 203-216.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2004). Educação e local: animação, gestão e parceria. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-80.
- FERREIRA, Henrique e GRAÇA, Rita (2004). Uma experiência de formação de professores em contexto local. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 281-293.
- FLORES, Manuel (2004). Agrupamentos de Escolas – dinâmicas locais versus indução 'política': (des)articulação entre a lógica administrativa e a pedagógica. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*

- *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-134.
- FLORES, Maria (1999). A indução no ensino. Expectativas e realidades. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 511-523.
- FONSECA, Abílio da (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-151.
- FONTOURA, Madalena (2003). Lógicas de acção dos professores e diversidade cultural. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 571-594.
- FONTOURA, Margarida (2002). Política curricular escolar: linguagens e práticas. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1021-1030.
- FONTOURA, Maria Madalena (2000). O currículo na gestão e organização das escolas. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 249-267.
- FONTOURA, Maria Madalena Vieira Neves (2001). Políticas e projectos escolares. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 747-762.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2000). Autonomia, projecto e liderança. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-199.
- FREIRE, Isabel Pimenta (1999). Investigar e formar: um processo centrado na escola. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 159-174.
- GOMES, Rui (1997). A análise organizacional do projecto educativo de escola: uma visão crítica. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para*

- a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 99-106.
- GONÇALVES, José Alberto e GONÇALVES, Maria Rosa (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 595-604.
- GONÇALVES, José Alberto M. (1997). O projecto educativo de escola como estratégia de formação. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 107-118.
- GUEDES, Graça (2003). As políticas educativas municipais na área metropolitana de Lisboa. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 269-280.
- GUERREIRO, António Manuel e SOUSA, Natália (2002). Círculos de Estudos: estratégias de formação. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 933-938.
- HENRIQUES, Nilza (2003). A supervisão de recursos humanos na regulação da educação – a génese da formação contínua. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 597-612.
- HOMEM, Luísa Fernandes (2000). Aqui quem manda sou eu! Ou aspectos da construção de uma liderança num jardim de infância. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 119-136.
- LAGES, Maria Alcina Almeida (2003). Das indústrias culturais/mercado cultural às indústrias de educação/mercado da educação: o novo domínio de pesquisa em educação. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 353-362.
- LEITE, Carlinda (1997). Multiculturalismo e educação escolar – cenários do passado e do presente. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências

- da Educação, vol.1, pp. 49-60.
- LEITE, Carlinda e SILVA, Olinto (2002). Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 605-611.
- LIMA, Jorge Ávila de (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-93.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 613-629.
- LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-30.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 133-143.
- LOPES, Célia Maria Duarte e SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2004). Gênese de um Agrupamento Vertical de Escolas: continuidades, potencialidades e mudanças na política autárquica da educação. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 135-152.
- LOPES, Maria Gabriela (2003). A escola e o sistema educativo. Professores em risco de extinção? *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 669-677.
- LUME, Filomena (1997). Conflitos na Gestão Escolar. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 309-320.
- LUME, Filomena (2001). A Inspeção numa perspectiva relacional. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação,*

- Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 789-799.
- MACHADO, Gabriela (2005). A (re)construção da identidade profissional em escolas rurais do Alentejo litoral. *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 315-326.
- MACHADO, Joaquim (2003). Coordenação territorial da educação local. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 217-228.
- MACHADO, Joaquim (2004). Escola, Município e cidade educadora. A coordenação local da educação. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 161-172.
- MAIA, Maria da Conceição e PEREIRA, Anabela (2004). Organização escolar através dos agrupamentos de escolas e o stresse dos docentes. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 305-312.
- MARQUES, Ramiro (1997). A investigação-acção na criação de projectos: o caso da colaboração escola-famílias. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 449-462.
- MARQUES, Ramiro (1999). Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E. D. Hirsch e Ted Sizer. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 27-43.
- MARTINS, Fernanda (2001). Associações de Pais e Encarregados de Educação na escola pública: acção política mitigada. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 427-440.
- MARTINS, Maria Helena Venâncio (2002). Contributos para uma análise avaliativa na intervenção precoce: as representações dos profissionais. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O*

- Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 335-343.
- MATOS, Manuel S. (1997). Modelos de profissionalidade docente e modelos de formação. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 189-200.
- MINEIRO, Maria de Fátima e SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2001). Processos de construção de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: dinâmicas de interacção e de coordenação. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 33-44.
- MONGE, Maria Graciete, ROSÁRIO, Maria José Simões e SANTOS, Maria Teresa (1997). Gestão da autonomia da escola no contexto da reforma. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 119-130.
- MORGADO, José Carlos (1999). A autonomia e a diversificação curricular. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 329-334.
- MORGADO, José Carlos (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1031-1040.
- NETO, Ana Maria (2002). A auto-avaliação: uma âncora dos processos de mudança centrados na escola. Um estudo de caso nos cinco projectos da região centro do programa BE/BP. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-145.
- NETO-MENDES (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.
- NETO-MENDES, António (1997). Escola Básica Integrada: Um caso de uma 'integração' docente de alto risco. *Actas do III Congresso da Sociedade*

Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.1, pp. 229-246.

- NETO-MENDES, António Augusto (2001). Reformas que mudam práticas, práticas que mudam reformas. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho - IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Lisboa, pp. 99-108.
- NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2003). Seis faces ocultas do ranking de escolas, uma abordagem exploratória. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 433-452.
- NUNES, Alexandra (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 239-247.
- OLIVEIRA, Fernando (1999). Construção de um centro de recursos educativos. Um caso de formação na acção. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 247-276.
- OLIVEIRA, Lúcia, PEREIRA, Anabela, BATISTA, Carlos Alberto, CORREIA, A. J. Ferrer e DUARTE, A. Oliveira (1999). O professor e as novas tecnologias da informação e comunicação. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 351-363.
- OLIVEIRA, Maria de Fátima (2002). A rotina dos educadores de infância no decorrer da carreira profissional. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 631-638.
- OLIVEIRA, Orlando e CÉSAR, Margarida (2002). Diálogo escola-família: mitos e realidade. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 345-354.

- OLIVEIRA, Palmira Roque Nunes Braga (2001). As percepções dos professores sobre o(s) estilo(s) de liderança da direcção da escola e o clima de escola. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 493-506.
- PACHECO, José (1997). Contributos para a compreensão do Círculo de Estudos. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 287-292.
- PACHECO, José Augusto (1999). A diferenciação curricular no contexto das políticas curriculares. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 303-309.
- PACHECO, José Augusto (2005). Políticas educativas e curriculares: modelos, lógicas e práticas de regulação. *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 237-257.
- PALOS, Ana Cristina e ARROZ, Ana Maria (1999). Projectar a formação, avaliar o seu impacto: uma proposta de intervenção. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 493-500.
- PARASKEVA, João Menelau (1999). A diversificação curricular como sùmula de um padrão cultural. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 311-328.
- PINHAL, João (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 177-195.
- PINHAL, João (2003). Descentralização da administração educacional: os municípios e a autonomia das escolas – uma oportunidade perdida. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 97-106.

- PINHAL, João (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-60.
- PINTO, António de Oliveira (2003). Lógicas de acção organizacional subjacentes às estratégias organizacionais da escola. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 517-534.
- PINTO, António José de Oliveira (2001). Lógicas de interacção e processos de construção de autonomia das escolas. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 529-544.
- PINTO, António Oliveira e SANCHES, Maria de Fátima (2002). Interacções organizacionais nos grupos disciplinares: balcanização ou anomia? *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 639-652.
- PIRES, Carlos (2003). E a escola do 1º ciclo? *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 595-603.
- PORTO, Delfina (1997). Implementação das lideranças pedagógicas intermédias. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 295-308.
- PRAIA, João e COELHO, João (2002). O conhecimento prático da supervisão: contributos para um olhar intencional dos processos. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 959-968.
- PRATA, Manuela (2004). Autarquias e educação: das competências legais às competências morais – uma intervenção emergente. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 173-190.
- PRATA, Maria Manuela (2003). Autarquias e educação – das competências

- legais às competências morais – um estudo emergente. Um estudo de caso numa autarquia do Ribatejo. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 279-293.
- QUEIROGA, Luís e PEREIRA, Anabela (2002). Impacto da avaliação dos centros de formação contínua de professores. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 243-253.
- RAMOS, Conceição Castro e ALVES, Mariana (2003). Participação social nas políticas educativas: aspectos da representação dos professores sobre o seu sentido e significados. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 363-378.
- RAMOS, Conceição Castro e AMBRÓSIO, Teresa (2002). A participação do poder local e a regulação social educativa. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 765-778.
- RAMOS, Conceição Castro e DIOGO, José (2003). A liderança das escolas: ficções e realidades – elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 397-420.
- RAMOS, Conceição Castro e VINAGRE, Antão (2005). Descentralização educativa e poder local: linhas estratégicas da intervenção educativa das autarquias no distrito de Setúbal. *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 217-226.
- RAMOS, Lucília (1997). Que práticas na formação para a construção do projecto educativo de escola? *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 377-388.
- RAMOS, Lucília (2003). A formação centrada nas escolas e o papel dos centros de formação. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de

- Administração Educacional. Lisboa, pp. 637-645.
- RAMOS, Maria e ALARCÃO, Isabel (1999). Percursos de análise sobre o discurso da supervisão. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 19-26.
- RIBEIRO, Paulo Jorge Ferreira (2003). O espectro do gerencialismo no sistema educativo português. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 373-382.
- ROCHA, Custódia (1997). As relações de género e os estudos sobre as organizações educativas – problematização. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 249-264.
- ROCHA, Custódia (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 109-118.
- ROCHA, Custódia (2001). Relações de género e feminização da gestão educacional: para uma crítica das políticas da desigualdade. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 545-558.
- RODRIGUES, Catarina e SARRICO, Cláudia (2004). A gestão estratégica e a avaliação de desempenho: concepção do modelo balanced scorecard numa escola secundária. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 347-360.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2002). Potencialidades e constrangimentos na formação de professores face à diversidade cultural. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1041-1047.
- ROLO, Carla (1999). O contexto de trabalho como espaço de acção e formação: o caso de uma escola do primeiro ciclo do ensino básico. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 277-288.

- SÁ, Virgínio (1997). Para além dos discursos: a face oculta do director de turma. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 155-167.
- SÁ, Virgínio (2001). A (não) participação dos pais na escola: dos que não participam aos que deixaram de participar. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 559-568.
- SÁ, Virgínio (2002). Profissionalismo docente e participação parental: a problemática do envolvimento dos pais na escola. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 355-366.
- SÁ, Virgínio (2003). Entre a voz e a fuga: políticas de escolha da escola e poder de participação dos pais. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 245-256.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2003). Novos contextos das políticas de escola: implicações para a praxis docente e comunidades de prática. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 127-144.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão e ALMEIDA, Isabel Solano de (2004). Autonomia das escolas e participação dos Encarregados de Educação: das políticas às práticas. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 361-376.
- SANTIAGO, Rui (1997). Representações da escola e da educação nos pais e nos professores: uma análise comparativa. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade

- Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 171-175.
- SANTOS, Gil (2004). O conselho local de educação em agonia. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 191-198.
- SANTOS, Ilda Geraldês dos (2003). A participação da educação Pré-Escolar em agrupamentos que foram sujeitos ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 185-190.
- SANTOS, Maria Cecília Pereira dos (2001). Presença(s) e ausência(s) dos alunos na tomada de decisões educativas. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 849-860.
- SEABRA, Maria Teresa Diaz de (2003). O novo modelo de gestão para uma escola de qualidade num país multicultural. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 597-612.
- SILVA, Eugénio A. Alves da (2001). Projecto educativo de escola e dinâmica organizacional escolar: representações e participações dos professores. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 861-874.
- SILVA, Eugénio Alves da (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 217-238.
- SILVA, Guilherme Rego da (2002). Avaliação (da qualidade) dos estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário: um tema em promoção na formação contínua de professores. *Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 221-230.
- SILVA, José Manuel (1997). Formação profissional – modalidades e contextos. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade*

- do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.2, pp. 507-518.
- SILVA, Leonel (2003). Um crédito para a construção da autonomia. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 543-558.
- SILVA, Manuel António Ferreira (2001). O projecto na organização escolar: a tensão entre a dimensão política e a dimensão instrumental em análise. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 893-906.
- SILVA, Pedro (2004). Contexto organizacional e relação escola-família: implicações e interdependências. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 81-94.
- SILVA, Sérgio Costa Gomes da (2004). 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 199-210.
- SIMÃO, Ana Margarida Veiga (1997). O projecto 'investigação/reflexão/acção': da construção aos resultados do processo de avaliação interna de um projecto local. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.1, pp. 293-301.
- SIMÕES, Graça Jegundo (2003). A gestão das fronteiras na emergência e construção de um agrupamento vertical de escolas. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 173-184.
- SIMÕES, Graça Maria Jegundo (2004). Urdindo a teia: o dilema das fronteiras na construção de um agrupamento 'vertical' de escolas. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 211-218.
- SOLANO, Isabel e SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2005). Construção da autonomia, regulação e controlo: a transição para o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 115A/98). *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O*

- Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 61-74.
- SOUSA, David (2003). Autonomia e formação de professores: práticas e processos de formação em contexto de trabalho numa escola secundária pública. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 639-660.
- SOUSA, Francisco José Rodrigues de (1999). Formação para o profissionalismo docente a partir da investigação sobre práticas profissionais. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 9-17.
- SOUSA, Teresa (2004). Os jardins de infância da rede pública: relação entre o poder central e o poder local. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 219-228.
- TEODORO, A. (1997). Políticas educativas e mudanças no campo educativo: considerações a propósito de um debate interdisciplinar. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 2, pp. 67-74.
- TORRES, Leonor Lima (2000). Repensar os fundamentos epistemológicos da problemática da cultura organizacional (escolar): primeiros passos para uma genealogia. *Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 95-108.
- TORRES, Leonor Lima (2001). Genealogia da cultura organizacional (escolar) – o legado da abordagem clássica da administração. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 633-648.
- TORRES, Leonor Maria de Lima (1997). Cultura organizacional escolar: propostas para a construção de um estudo exploratório. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 247-262.
- TRIGO-SANTOS, Florbela (1997). As mulheres e a liderança educacional. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional –*

- A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 239-248.
- VALENTE, Cecília Maria Tavares (2004). Mudança, desenvolvimento e educação de adultos. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 229-248.
- VEIGA, João José (2003). A gestão profissional das Escolas Básicas e Secundárias: um novo mito ou um instrumento transformador das escolas? *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 383-396.
- VIANA, Isabel (2002). Contributos da prática educativa por projecto para a formação de professores. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 583-592.
- VICENTE, Nuno Augusto Lopes (2003). Autonomia das escolas: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, pp. 551-562.
- VIEIRA, Maria Teresa (1997). Para uma escola aberta à diferença. A integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.1, pp. 491-498.
- VIEIRA, Ricardo (2002). A ponte entre o local e o global e as metamorfoses identitárias da pessoa do professor. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 803-806.
- VILARINHO, Maria Emília (2001). O programa de expansão e desenvolvimento da educação Pré-Escolar em Portugal: um contributo para a análise sociológica das políticas de educação Pré-Escolar. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro do Fórum Português de Administração Educacional – Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Universidade do Minho – IEP e Associação Nacional de Política e Administração da

- Educação – ANPAE. Lisboa, pp. 657-670.
- WISEU, Sofia (2003). Modos de regulação e relações de interdependência entre escolas: análise dos fluxos de alunos. *Actas do II Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*. Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, pp. 229-243.
- WISEU, Sofia, BARROSO, João, DINIS, Luís Leandro e MACEDO, Berta (2004). A regulação interna das escolas e lógicas de acção dominantes: dois casos contrastantes. *Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 391-402.
- ZÃO, Maria Emília Vilarinho (1997). Entre o 'fado' e a 'paixão': contributo para uma análise crítica do desenvolvimento da política educativa para a educação pré-escolar. *Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 341-352.

Revistas

- ABREU, Manuel Viegas (1997). Factores de 'ineficácia' do sistema educativo: breves notas sobre a proposta de alteração à Lei de Bases. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 31, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 283-289.
- ADÃO, Áurea e REMÉDIOS, Maria José (2004). Os 'Congressos Pedagógicos' na 1.ª República: espelho da(s) identidade(s) dos professores primários. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 4, pp. 107-119.
- AFONSO, Almerindo Janela (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- AFONSO, Almerindo Janela (1997). Para a configuração do estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 7, pp. 131-156.
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 121-137.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 23-26.
- AFONSO, Margarida, MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel (2002). Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, vol. 11, n.º 1, pp. 129-146.

- AFONSO, Margarida, NEVES, Isabel Pestana e MORAIS, Ana Maria (2005). Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sociológico no primeiro ciclo do ensino básico. *Revista de Educação*, vol. 13, n.º 1, pp. 5-37.
- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 45-64.
- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas. *Aprender*, n.º 23, pp. 41-52.
- AFONSO, Natércio (2004). A globalização, o Estado e a escola pública. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4, pp. 33-42.
- ALARCÃO, Isabel (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, n.º 21, pp. 46-50.
- ALMEIDA, Armando (2005). Associativismo parental: o caso de uma associação concelhia. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 89-94.
- ALMIRO, João Pedro (1999). O desenvolvimento profissional do professor no contexto de um círculo de estudos. *Revista de Educação*, vol. 8, n.º 2, pp. 25-37.
- ALVES, Francisco Cordeiro (2003). Ser professor: não profissão, semi-profissão ou profissão? Um contributo para a análise dos seus pressupostos. *Aprender*, n.º 28, pp. 103-113.
- ALVES, João Emílio e CASTRO, Miguel (2005). A carta educativa como instrumento de planeamento educativo a nível municipal. Algumas reflexões teórico-metodológicas com ilustração empírica. *Aprender*, n.º 30, pp. 94-103.
- ALVES, Mariano Teixeira (1996). Perspectivas críticas na análise do planeamento e das políticas educativas. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 1, pp. 65-84.
- ALVES, Mariano Teixeira (2004). A informação e o conhecimento do meio ambiente: contributos para a aprendizagem organizacional. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 5, pp. 111-148.
- AMIGUINHO, Abílio (2003). A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural. Escolas rurais: de obstáculo a recurso (região do nordeste alentejano). *Aprender*, n.º 28, pp. 20-37.
- AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui (2001). ECO: um projecto de mudança com os professores. *Aprender*, n.º 24, pp. 72-75.
- AMIGUINHO, Abílio, RAPOSO, Catarina e OLIVEIRA, Fernando (1999). Uma experiência de inovação/formação: um projecto de intervenção a nível local. *Aprender*, n.º 22, pp. 120-128.

- AMIGUINHO, Abílio, VALENTE, Amândio, CORREIO, Hermenegildo e MANDEIRO, Maria José (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *Aprender*, n.º 23, pp. 78-87.
- AMIGUINHO, Abílio, VALENTE, Amândio, CORREIA, Hermenegildo e MANDEIRO, Maria José (2001). Projecto das escolas rurais: região do nordeste alentejano. *Aprender*, n.º 24, pp. 81-85.
- ANDRADE, Eduarda (2003). A construção de um CFAE: lógicas de acção e práticas de territorialização educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 20, pp. 133-164.
- ANTÓNIO, Ana Sofia e TEODORO, António (2003). Auto-representações das funções das professoras. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 2, pp. 83-97.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, COSTA, Nilza, CANHA, Manuel Bernardo e ALARCÃO, Isabel (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, n.º 1, pp. 27-52.
- ARROJA, Pedro (1998). Ensino básico e financiamento: a solução dos cupões de educação. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 96-107.
- ARROTEIA, Jorge (1999). O ensino secundário: modelos institucionais e evolução. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 5, pp. 82-101.
- BAIÃO, Gracieta (2003). O despontar do projecto das escolas isoladas: um testemunho. *Aprender*, n.º 28, pp. 16-19.
- BAPTISTA, José Alves (1998). Avaliações de atitudes na escola: concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 3, pp. 183-207.
- BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 20, pp. 43-75.
- BARBOSA, Manuel (1998). Figuras da racionalidade pedagógica. Para uma epistemologia do ofício de educador. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 41-52.
- BARREIRA, Carlos (2005). Soluções para a prática da avaliação sumativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 39, n.º 2, pp. 137-149.
- BARREIRA, Carlos e PINTO, Jorge (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, n.º 4, pp. 21-105.
- BÁRRIOS, Amália Garrido (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 85-103.
- BARROSO, João (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 32-58.

- BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 9-33.
- BARROSO, João (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxo de uma função. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 2, pp. 91-107.
- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 49-83.
- BENTO, Domingos Alberto (2000). A era da comunidade educativa: ter voz na escola participada. *Inovação*, vol. 13, n.º 1, pp. 131-152.
- BENTO, Paulo Torres (2001). Da presença de um vector neoconservador e restauracionista na reforma educativa portuguesa nos anos 80-90. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 15, pp. 59-73.
- BOAVIDA, João e BARREIRA, Carlos (2003). Escala de avaliação do impacto da formação. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 37, n.º 1, pp. 189-214.
- BRANDÃO, Carlos (1999). A participação da(s) família(s) na vida da(s) escola(s): perspectivas e realidade. *Aprender*, n.º 22, pp. 32-40.
- BRAZÃO, Maria Manuela (1996). Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. *Revista de Educação*, vol. 6, n.º 1, pp. 43-62.
- BRAZÃO, Maria Manuela e SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1997). Professores e reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistemáticos da escola? *Revista de Educação*, vol. 6, n.º 2, pp. 75-92.
- CABRITO, Belmiro (2003). O ensino vocacional em Portugal: da promessa dos anos oitenta às novas realidades. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 35-43.
- CAETANO, Ana Paula (1998). Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 1, pp. 75-90.
- CAETANO, Ana Paula (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 1, pp. 97-118.
- CAMPOS, Maria do Rosário Castiço de (1997). O ensino primário em Portugal nos finais do século XIX. Contributo para a análise das concepções educativas difundidas nas conferências pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 31, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 119-137.
- CANÁRIO, Rui (1999). A escola, a autonomia e a 'territorialização' da acção educativa. *Aprender*, n.º 23, pp. 25-31.
- CANÁRIO, Rui (1999). Centros de formação das Associações de Escolas: que balanço? *Aprender*, n.º 22, pp. 135-138.
- CANÁRIO, Rui (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 14, pp. 121-139.

- CANÁRIO, Rui (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, vol. 9, n.º 1, pp. 125-135.
- CANÁRIO, Rui (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 35, n.º 1, pp. 85-99.
- CANÁRIO, Rui (2003). Escola rural: pensar o educativo, o social e o político. *Aprender*, n.º 28, pp. 96-102.
- CARDONA, Maria João (2002). Entre o Jardim de Infância e a escola: encontros e desencontros... *Aprender*, n.º 26, pp. 41-48.
- CARDONA, Maria João (2004). Perante as ambiguidades políticas alguns dilemas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 159-171.
- CARDOSO, Ana Paula (2001). A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 35, n.º 3, pp. 35-59.
- CARDOSO, Ana Paula (2005). As atitudes do professor e a sua participação na mudança. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 39, n.º 2, pp. 245-267.
- CARDOSO, Fernando Domingues, MOTA, Marcial e PINHEIRO, Teresa (2000). A situação da formação dos supervisores em Portugal. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 83-101.
- CARIA, Telmo Humberto (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 205-242.
- CARVALHO, José Manuel (2003). Os professores do agrupamento do Alvão: em busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade. *Aprender*, n.º 28, pp. 55-61.
- CONDE, Maria Teresa Barros (2004). Escolas e identidades. O professor do ensino primário no Portugal de oitocentos. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 4, pp. 97-106.
- CORREIA, Ana Maria e COSTA, Jorge Adelino (2003). A análise da cultura organizacional escolar através dos seus artefactos. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 81-88.
- CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 81-110.
- CORREIA, José Alberto (2001). A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente. *Aprender*, n.º 24, pp. 23-34.
- CORTESÃO, Luiza (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática da investigação-acção. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 1, pp. 27-33.

- CORTESÃO, Luiza, MAGALHÃES, António, M. e STOER, Stephen R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 15, pp. 45-58.
- COSTA, Jorge Adelino (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 85-114.
- COSTA, Jorge Adelino e OLIVEIRA, Clara (1999). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma abordagem exploratória de uma realidade em construção. *Inovação*, vol. 12, n.º 2, pp. 113-128.
- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 148-161.
- COSTA, Maria José (2001). Apoio integrado no sistema regional de educação de infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 2, pp. 93-108.
- COSTA, Maria José (2004). As câmaras e a animação sócio-educativa no âmbito da componente de apoio à família dos Jardins da Infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 497-502.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1998). Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 53-62.
- CUNHA, Jorge (2000). A escola representada pelos alunos: um estudo exploratório na ilha de S. Miguel. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 3, pp. 143-174.
- CUNHA, Maria Isabel (1996). Modernidade, conhecimento e formação de professores. *Revista de Educação*, vol. 5, n.º 2, pp. 3-7.
- CURADO, Ana Paula (1997). Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores. *Inovação*, vol. 10, n.ºs 2-3, pp. 195-205.
- CURADO, Ana Paula (2001). Política de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 41-52.
- DIAS, Mariana (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 105-120.
- DINIS, Luís Leandro (2002). O Presidente do Conselho Directivo: dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 2, pp. 115-136.
- DINIS, Luís Leandro (2003). As escolas como organizações profissionais. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 61-80.

- DINIS, Luís Leandro (2004). Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4, pp. 79-98.
- DIOGO, Ana (2005). Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 6, pp. 23-52.
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). Práticas de interacção institucional das organizações educativas com os seus meios. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 1, pp. 65-73.
- ESTÊVÃO, Carlos (1999). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 49-56.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, n.º 1, pp. 23-35.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1998). Políticas de privatização e educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 9, pp. 69-94.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 139-155.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 2, pp. 155-178.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2004). Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista (MES). *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 209-223.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar, AFONSO, Almerindo Janela e CASTRO, Rui Vieira (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, n.º 1, pp. 23-57.
- ESTRELA, Albano, Eliseu, Margarida, AMARAL, Anabela, CARVALHO, Ana & PEREIRA, Catarina (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, n.º 4, pp. 107-148.
- ESTRELA, Maria Teresa (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 1, pp. 27-48.
- ESTRELA, Maria Teresa, MADUREIRA, Isabel e LEITE, Teresa (1999). Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. *Revista de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 29-48.

- ESTRELA, Maria Teresa, RODRIGUES, Ângela, MOREIRA, João e ESTEVES, Manuela (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 129-149.
- EVANGELISTA, J. M. Gomes (2005). A participação do poder local na administração da educação: a relação escola-autarquia. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 95-113.
- FERNANDES, Margarida R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 9, pp. 7-32.
- FERNANDES, Rogério (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp. 9-27.
- FERREIRA, Elisabete (2004). A autonomia da escola pública: a lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 22, pp. 133-152.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, n.º 28, pp. 84-95.
- FERREIRA, Rosa Maria Riga Balão e RAMALHO, Victor Manuel (2005). A segurança na gestão educacional: um estudo de caso. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 121-138.
- FLORES, Maria Assunção (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 171-204.
- FLORES, Maria Assunção (2004). Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. *Revista de Educação*, vol. 12, n.º 2, pp. 107-118.
- FONSECA, Judite e ANTUNES, Helena (2004). Discurso pedagógico de professores de 3.º Ciclo do Ensino Básico e discurso regulador oficial: uma análise da orientação disposicional, indicação de desempenho e recontextualização. *Revista de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 77-90.
- FONTOURA, Madalena (2001). Projecto educativo de escola: realidade ou ficção. *Revista de Educação*, vol. 10, n.º 1, pp. 123-137.
- FONTOURA, Maria Madalena (2005). Da lógica do sistema à lógica das suas transformações: a escola em construção. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 57-72.
- FORMOSINHO, João (2000). Especialização docente e administração das escolas. Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 7-42.

- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4, pp. 3-52.
- FORMOSINHO, João e SARMENTO, Teresa (2000). A escola infantil pública como serviço social – a problemática do prolongamento de infância. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, n.º 1, pp. 7-27.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Ilídio e PEREIRA, Celina Fernandes (1998). Problemas do ensino básico primário: estudo da instabilização docente, no distrito de Braga. *Inovação*, vol. 11, n.º 1, pp. 53-76.
- FORMOSINHO, João Oliveira (2004). A participação guiada – criação da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 145-158.
- FREIRE, Henriquesildo Vinagreiro (2004). A Assembleia de Escola no novo regime de autonomia e gestão das escolas da ilha de S. Miguel (Açores). *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 5, pp. 183-208.
- FREITAS, Cláudio M. Varela de (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 1, pp. 95-130.
- GALVÃO, Cecília (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 57-82.
- GALVEIAS, Maria de Fátima (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interação pedagógica. *Revista de Educação*, vol. 6, n.º 2, pp. 43-56.
- GAMBÓIA, Rosário (1999). A educação e a escola na paisagem pós-moderna do ciber. *Inovação*, vol. 12, n.º 2, pp. 149-161.
- GASPAR, Maria Filomena da Pomboa (1996). A escola real-ideal da cooperação pais-Jardim de Infância (ERI). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 30, n.º 2, pp. 169-194.
- GASPAR, Maria Filomena da Pomboa (2004). Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 255-268.
- GÓIS, Eiraz (1997). A auto-avaliação das políticas da escola. *Inovação*, vol. 10, n.ºs 2-3, pp. 241-258.
- GÓMES, Rui (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 11, pp. 133-164.
- GÓMES, Rui (2001). Tecnologias de governo da população escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 16, pp. 83-132.

- GOMES, Rui Machado (1999). A genealogia do governo da educação: a autonomia, os indicadores de desempenho e os modelos sistémicos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 33, n.º 3, pp. 5-47.
- GRAÇA, Vasco (2000). Parceria pela qualidade educativa. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 2, pp. 31-37.
- GUEDES, Graça (2003). A descentralização de competências no quadro político e administrativo português. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 21-25.
- HOMEM, Luísa Fernandes (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 1, pp. 61-84.
- HOMEM, Luísa Fernandes (2004). Experiência(s) de gestão. A aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 6, pp. 109-126.
- JESUS, Saul Neves de, ABREU, Manuel Viegas, ESTEVE, José Manuel e LENS, Willy (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 30, n.º 1, pp. 51-64.
- LEANDRO Maria Elisa, (2000). Irene Lisboa: Educadora – construção da identidade pessoal e profissional. Processos de auto-formação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 1, pp. 29-60.
- LIMA, Jorge Ávila (2000). Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 3, pp. 13-39.
- LIMA, Jorge Ávila (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 59-103.
- LIMA, Jorge M. Ávila de (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 6, pp. 47-72.
- LIMA, Licínio (1998). Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 10, pp. 7-55.
- LIMA, Licínio (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 65-84.
- LIMA, Licínio (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 57-80.
- LIMA, Licínio (2001). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 31, n.º 1, pp. 41-66.
- LIMA, Licínio (2002). Conferência 25 anos de gestão escolar. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração*

- Educacional*, n.º 2, pp. 13-42.
- LIMA, Licínio (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 7-47.
- LOPES, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, n.º 3, pp. 57-127.
- LOPES, Amélia e PEREIRA, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 22, pp. 109-132.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (2000). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 39-55.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (2000). Identidades profissionais no 1.º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 43-58.
- LOPES, Maria Amélia (2002). Construção de identidades docentes e selvas profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-52.
- LOURO, Paulo e CABRAL, Pedro (2005). Percepções dos docentes sobre o processo de agrupamento: estudo de caso. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 139-151.
- MACHADO, Joaquim (2002). Educação primeira e práticas de formação contínua no CFAE Braga/Sul. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 4, pp. 111-113.
- MAGALHÃES, Graça Maria Pinheiro Moura de (2004). Modelo de colaboração Jardim de Infância/família: estudo exploratório com uma amostra portuguesa de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.os 1, 2 e 3, pp. 285-313.
- MAGALHÃES, Madalena (2003). Professor em contexto rural: um (re)aprender permanente marcado por novo(s) sentido(s) de ser professor. *Aprender*, n.º 28, pp. 52-54.
- MAGALHÃES, Olívia (2005). Que formação contínua de professores no quadro das mudanças educativas e curriculares actuais? *Revista de Educação*, vol. 13, n.º 1, pp. 39-61.
- MARQUES, Francisco Alves (2003). A construção de um dispositivo de auto-

- avaliação como estratégia de gestão organizacional. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 89-101.
- MARQUES, Margarida (1998). Comunidades educativas e parcerias. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 123-140.
- MARTINS, Édio (2005). Carta educativa: ambiguidades e conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 6, pp. 139-151.
- MARTINS, Maria José (2001). Para o desenvolvimento organizacional da escola: um círculo de estudos – um dispositivo de formação à distância. *Inovação*, vol. 14, n.º 3, pp. 119-127.
- MATOS, Manuel (1996). Projecto educativo, formação contínua e identidade docente. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 6, pp. 73-95.
- MATOS, Manuel e CAMELO, João (2004). A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 22, pp. 27-40.
- MONGE, Maria Graciete (2002). Educação pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Aprender*, n.º 26, pp. 27-31.
- MONTEIRO, A. Reis (2000). Ser professor. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 11-37.
- MONTEIRO, Agostinho Reis (1999). O 25 de Abril e o direito à educação. *Inovação*, vol. 12, n.º 1, pp. 109-129.
- MONTEIRO, Agostinho Reis (2002). Proposições para uma deontologia da educação. *Revista de Educação*, vol. 11, n.º 1, pp. 37-42.
- MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 19, pp. 49-87.
- MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, n.º 2, pp. 153-183.
- MORAIS, Filomena e MEDEIROS, Maria Teresa (2005). Desenvolvimento profissional do professor: a auto-eficácia e as representações dos factores do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 39, n.º 2, pp. 145-168.
- MOREIRA, João M. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores: análise multivariada das preocupações docentes em diferentes momentos da carreira. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 37, n.º 3, pp. 135-159.
- MORENO, José (1998). Motivação de professores. Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de*

- Educação*, Vol. 11, n.º 1, pp. 87-101.
- MORGADO, José Carlos (1999). (Des)propósitos da autonomia curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 2, pp. 273-294.
- MOTA, Maria da Conceição Cruz Machado (1996). Os professores e a participação dos pais na administração das escolas. *Inovação*, vol. 9, n.º 3, pp. 313-332.
- MOURA, Rui Manuel (2000). A organização escolar: desigualdades e inovação. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 179-196.
- NETO-MENDES, António Augusto (2004). Escola pública: 'gestão democrática', colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 115-131.
- NEVES, Isabel Pestana (1998). Espaço de intervenção do professor na actual reforma educativa: uma análise sociológica. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 9, pp. 95-140.
- NEVES, Isabel Pestana e MORAIS, Ana Maria (2000). Política educativa e orientações programáticas: análise da educação científica em dois períodos socio-políticos. *Revista de Educação*, vol. 9, n.º 1, pp. 93-109.
- NEVES, Rui (2001). Formação de professores e modalidade projecto – um percurso singular reflexivo e contextualizado. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 35, n.º 2, pp. 227-245.
- NIZA, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol. 11, n.º 1, pp. 77-98.
- OLIVEIRA, Francisca e GASPAR, Maria Filomena R. da Fonseca (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 451-484.
- OLIVEIRA, José H. Barros (1999). Satisfação, sentimentos e atribuições dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 33, n.º 2, pp. 47-59.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 1, pp. 153-173.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 2, pp. 109-124.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (2000). O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: a intervenção da associação criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 2, pp. 39-62.
- PACHECO, José Augusto (2001). Área de projecto e/ou projecto tecnológico: uma área curricular integrada. *Inovação*, vol. 14, n.º 3, pp. 135-156.

- PACHECO, José Augusto e PARASKEVA, João Menelau (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, vol. 9, n.º 1, pp. 111-116.
- PACHECO, José Augusto e PEREIRA, Nancy Carolina (2005). Projecto Educativo: da utopia à realidade. Um estudo qualitativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 4, pp. 39-57.
- PAIS, Paulo (2000). Práticas classificativas de professores do ensino secundário: significados e valores. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 139-159.
- PALMA, José Borges (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 36-40.
- PARGANA, Luís e MANDEIRO, Maria José (2002). Reorganização curricular do Ensino Básico (RCEB). *Aprender*, n.º 26, pp. 89-95.
- PEDRO, Isaura, AMARAL, Virgílio, PEIXOTO, Francisco, MARTINS, Margarida Alves e PEREIRA, Maria (2002). Representações dos actores escolares sobre a escola e as suas dinâmicas. *Inovação*, vol. 15, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 117-129.
- PEREIRA, Ana Isabel de Freitas, CANAVARRO, José Manuel P., CARDOSO Margarida Fonseca e MENDONÇA, Denisa Vasques de (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 37, n.º 2, pp. 109-132.
- PEREIRA, José Carlos (2005). O trabalho colaborativo dos professores: interações, representações e práticas no contexto do projecto curricular de turma. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 6, pp. 53-80.
- PEREIRA, Maria Isabel Neves (2004). A componente de apoio à família no Jardim de Infância: a perspectiva dos pais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 38, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 493-496.
- PINTO, Helena, TAVEIRA, Maria do Céu e FERNANDES, Maria Eugénia (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 16, n.º 1, pp. 37-58.
- PINTO, José Costa (2003). O sentido de auto-eficácia dos professores: análise do construto e propriedades psicométricas da versão portuguesa do TES (Teacher Efficacy Scale). *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 37, n.º 1, pp. 32-68.
- PIRES, Carlos (2003). A administração e gestão da escola do 1.º ciclo: o caso das comissões executivas instaladoras. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 3, pp. 103-110.

- PÓVOA, Maria Filomena (2001). O papel da avaliação no desenvolvimento da qualidade da escola. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 53-54.
- REGO, Arménio e SOUSA, Liliana (1999). Comportamentos de cidadania do professor: sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 57-64.
- ROCHA, Custódia (1998). Democracia e participação: a feminização da gestão escolar e a realização da escola democrática. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 29-40.
- RODRIGUES, Filomena (2003). O projecto educativo local do concelho da Golegã (1993-1999). *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 20, pp. 77-101.
- RODRIGUES, Filomena (2003). O projecto educativo local do concelho da Golegã. *Aprender*, n.º 28, pp. 74-83.
- RODRIGUES, Gabriela Andrade, (2004). EBI: um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributos para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas na ilha de S. Miguel. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 5, pp. 149-182.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1998). Formação dos professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, n.º 21, pp. 26-33.
- SÁ, Virgínio (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, n.º 1, pp. 139-162.
- SÁ-CHAVES, Idália (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 4, pp. 69-78.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1996). Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação? *Revista de Educação*, vol. 6, n.º 1, pp. 13-35.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1997). Para um ensino de qualidade perspectiva organizacional. *Inovação*, vol. 10, n.ºs 2-3, pp. 165-194.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 1, pp. 49-63.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1999). Liderança pedagógica e social: retratos entre pares. *Revista de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 65-82.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 133-180.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão e COCHITO, Isabel (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de*

- Educação, vol. 11, n.º 2, pp. 89-119.
- SANCHES, Maria de Fátima Chantre e PÊNTU, António José (2001). Universalidade escolar em contradição: natureza das interações organizacionais entre escola e comunidade. *Revista de Educação*, vol. 10, n.º 1, pp. 99-121.
- SANTOS, Ida, VILAVERDE, Luísa, THOMAS, Rui e MARINHO, Sara (2001). A administração educacional em contexto local. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 55-65.
- SANTOS, Luísa (2005). Gerir a escola num contexto de mudança. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 114-120.
- SANTOS, Maria Teresa Gonçalves dos (2004). A identidade dos professores docentes na imprensa regional: 1928 a 1974. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 4, pp. 121-132.
- SARMENTO, Manuel (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 15-27.
- SARMENTO, Manuel (2002). Infância, exclusão social, educação como utopia realizada. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 17, pp. 11-32.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). Escola primária, sedimentação curricular e mudança organizacional. *Educação*, vol. 11, n.º 1, pp. 35-52.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e utopias: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprendizer*, n.º 22, pp. 18-24.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1999). Escola Básica: crises de Abril num tempo desampliado. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 149-169.
- SARMENTO, Teresa (2001). Histórias de vida de educadoras de infância. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 3, pp. 69-96.
- SARMENTO, Teresa, MARQUES, Joaquim, FERREIRA, Maria do Carmo, ALEGRIA, Amândia, CAETANO, Amândia, FRADE, Maria, SOUSA, Ana Maria, RIBEIRO, Manuel, CUNHA, Filomena e VILAÇA, Isabel (2003). A participação em projectos numa modalidade de formação profissional. O projecto escola-pai: as novas práticas. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 4, pp. 105-110.
- SÉCI, Graça Maria S. Baptista (2001). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 35, n.º 2, pp. 83-101.
- SÉÇA, Alina (1996). Ética e deontologia dos professores: pensamento e práticas. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º 2, pp. 63-79.
- SÉÇA, Alina e SANCHES, Maria de Fátima Chantre (2002). Deontologias deontológicas da identidade profissional dos professores: um estado

- empírico. *Revista de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 53-74.
- SEIXAS, Ana Maria (2002). Teorias do estado e a educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 36, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 531-543.
- SILVA, Adélia Maria Sobreiro Abreu da (2002). Os pais e o Jardim-de-Infância em meio rural. Um estudo de caso em três Jardins-de-Infância da rede pública. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 89-113.
- SILVA, Guilherme Rego da (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 16, n.º 2, pp. 25-43.
- SILVA, Ilda Maria Lita Pereira e CONBOY, Joseph Edward (2004). Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 1, pp. 119-150.
- SILVA, Isabel Lopes da (2005). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um balanço três anos depois. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 109-131.
- SILVA, José Castro e MARTINS, Eva Delgado (2002). Envolvimento parental na escola: relato de uma experiência. *Aprender*, n.º 26, pp. 79-88.
- SILVA, Manuel António (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 13, n.º 1, pp. 77-109.
- SILVA, Maria Isabel Lopes da (2002). Ser professor do 1º ano: que continuidade com a educação pré-escolar? *Aprender*, n.º 26, pp. 17-26.
- SILVA, Pedro (1999). Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp. 83-108.
- SILVA, Pedro (2002). O poder invisível da directora de escola de 1.º ciclo: algumas reflexões. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 2, pp. 108-114.
- SILVA, Pedro Nunes da (2004). Relatos de práticas. Aprender com a comunidade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 6, pp. 127-134.
- SILVA, Virgílio Rego da (2004). Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 247-273.
- SILVA, Virgílio Rego da e COUTINHO, Vânia Betina (2005). Uma démarche participada de avaliação de projectos curriculares de turma. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, n.º 2, pp. 125-152.
- SIMÕES, Gonçalo (2000). A avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2 e 3, pp. 161-176.
- SIMÕES, Graça Jegundo (2004). O espelho e a máscara. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4, pp. 145-152.

- SOUSA, Francisco José Rodrigues (2003). Pequenas e grandes escolas, agrupamentos e respectivos projectos educativos: alguns problemas na teorização sobre diferentes realidades organizativas. *Arquipélago – Ciências da Educação*, n.º 4, pp. 11-38.
- SOUSA, Francisco Rodrigues (1998). Decisão sobre efeitos da avaliação dos alunos: uma situação dilemática a abordar na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol. 11, n.º 1, pp. 99-108.
- SOUSA, Liliana e TAVARES, José (1998). Escola e família colaboram na capacitação para a aprendizagem: estudo de um caso. *Inovação*, vol. 11, n.º 2, pp. 95-106.
- STOER, Stephen e DALE, Roger (1999). Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp. 83-108.
- TEODORO, António (1999). Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp. 29-66.
- TEODORO, António (2003). Educação e políticas públicas no Portugal contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 1, pp. 127-144.
- TEODORO, António (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 181-207.
- TORRES, Leonor Lima (2005). As abordagens culturais na escola: o despontar teórico, a ilusão ideológica e o potencial heurístico. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 27-43.
- TORRES, Leonor Lima (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, n.º 2, pp. 89-124.
- TRIGO, Maria Márcia Trigo (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 35, n.º 1, pp. 101-114.
- VENTURA, Alexandre (2005). O poder interpretativo das metáforas e as organizações. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 5, pp. 45-56.
- VIEIRA, Flávia (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol. 14, n.ºs 1 e 2, pp. 169-190.

- VILARINHO, Maria Emília (2002). E... depois da 'paixão'? Contributos para uma análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 17, pp. 89-111.
- VILARINHO, Maria Emília (2005). Práticas avaliativas numa dimensão organizacional. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 142-147.
- VILLAS-BOAS, Adelina (2002). A relação escola-família. *Investigar em Educação*, n.º 1, pp. 147-178.

Teses de doutoramento

- AFONSO, Almerindo (1997). *Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas: a Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- ALONSO, Luísa (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança (policopiado; tese de doutoramento).
- ALVES, Francisco A. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente – Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- AMIGUINHO, Abílio (2004). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- AZEVEDO, Joaquim (1998). *O Ensino Secundário na Europa nos Anos Noventa: o Neoprofissionalismo e a Acção do Sistema Educativo Mundial – um Estudo Internacional*. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- BARROS, João Pedro de (1996). *Sinergias para um Sucesso? Do Poder Central ao Poder Local*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues (2003). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior (policopiado; tese de doutoramento).
- CAETANO, Ana Paula (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação-Acção*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- CARIA, Telmo (1997). *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho: Estudo Etnosociológico da Cultura dos Professores na Conjuntura da*

- Reforma Educativa (1992-1994)*. Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (policopiado; tese de doutoramento).
- COSTA, Digner Ferreira da (2003). *Inspecção no Sistema Educativo Português – Acção da Inspecção em Contexto de Autonomia Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- COUCEIRO, Maria Loreto (2000). *Autoformação e Conformação no Feminino: Abordagem Existencial através de Histórias de Vida*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Minho: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). *O Estudo Local em Educação: Dinâmicas Sócio-educativas em Paredes de Coura*. Braga. Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- FERREIRA, José Brites (1996). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico: a Sequencialidade de Objectivos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado; tese de doutoramento).
- FONTOURA, Madalena (2000). *Projectos Educativos de Escola: um Desafio à Organização Curricular na Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado; tese de doutoramento).
- GASPAR, Maria Ivone C. (1996). *Princípios Orientadores e Objectivos do Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- GOMES, António Ferreira (2002). *A Reflexão como Estratégia de Formação Contínua de Educadores de Infância num Contexto de Investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- GOMES, Carlos Alberto (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa: uma Análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (policopiado; tese de doutoramento).
- GONÇALVES, José Alberto Mendonça (2000). *Ser Professor do 1º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- LIMA, Jorge Ávila de (1997). *Colleagues and Friends: Professional and Personal Relationships among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (policopiado; tese de doutoramento).

- MACHADO, Maria José Alves da Silva (2001). *A Formação de Professores em Tecnologias da Informação e Comunicação como Promotora da Mudança em Educação*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- MARTINS, António (1996). *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal: Imperativos de Mudança e Limites de Realização*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- NETO-MENDES, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- NEVES, Maria de Fátima Fernandes (1999). *Continuidade e Rupturas na Educação Básica: o Caso Português (a Escola de Senhor da Serra e a ESE de Viseu)*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- PEREIRA, Maria Teresa Jacinto Sarmiento (1999). *Percursos Identitários de Educação de Infância em Contextos Diferenciados*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- PINTO, Alexandra Marques (2002). *O Burnout Profissional em Professores Portugueses: Representações Sociais, Incidência e Preditores*. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- RAMOS, Maria Conceição Moniz Amaral de Castro (2001). *Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- RODRIGUES, Maria Ângela (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado; tese de doutoramento).
- RODRIGUES, Pedro Miguel da Silva (1998). *Avaliação de Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado; tese de doutoramento).
- SÁ, Virgínio Isidro Martins (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: uma Abordagem Sociológica Educacional*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).
- SECO, Graça Maria Batista (2000). *A Satisfação na Actividade Docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra (policopiado; tese de doutoramento).
- SILVA, Guilherme Rego da (2005). *Modelos de Formação em Administração Educacional: um Estudo centrado na Realidade Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).

- TEODORO, António (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas: Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (policopiado; tese de doutoramento).
- TORRES, Leonor Maria Lima (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho (policopiado; tese de doutoramento).

ANEXO 2 – Subcorpus Parte II

Dissertações de Mestrado no âmbito da temática: <i>Organização do Trabalho na Escola -- Parte II (1996 – 2005)</i>	
Ano	Aveiro, Universidade de Aveiro
1997	OLIVEIRA, Maria Teresa Morais de. <i>A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem. Uma abordagem didáctica.</i>
1998	LOURENÇO, Maria Catarina Canhoto Martins Vaz. <i>Estilo de interacção do professor com crianças com e sem necessidades educativas especiais: bem-estar emocional e implicação da criança.</i>
2001	ALMEIDA, Joaquim Luís Pereira de. <i>Concepções e práticas de professores de ciências físico-químicas, do ensino básico e ensino secundário, sobre a inclusão da componente "história da ciência" no ensino da física.</i> CANHA, Manuel Bernardo Queiroz. <i>Investigação em didáctica e prática docente: a recente pesquisa em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal e o impacto dos estudos em didáctica de inglês língua estrangeira: a perspectiva dos seus autores.</i> SILVA, Joana Maria Tavares de Almeida e. <i>Concepções e práticas dos professores relativas ao trabalho experimental no ensino da física.</i>
2002	DINIS, Raquel José de Jesus Vigário. <i>Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas.</i> FERREIRA, António José Martins Alves. <i>Projectos no ensino das ciências: um modelo de planificação para o ensino secundário.</i> GONÇALVES, Maria de Lurdes Santos. <i>Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo.</i> GUERRA, Nélia Maria. <i>As perguntas dos alunos e as pedagogias inclusivas: contributos da supervisão.</i> MAIA, Isabel Maria de Oliveira Vizinho. <i>O processo de ensino e de aprendizagem dos números decimais no 1º ciclo do ensino básico e a construção de uma (nova) cultura matemática.</i> MARQUES, Brites Maria Ferreira. <i>A articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico: um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas em gestão flexível do currículo.</i> MARQUES, Carla Sofia Pereira Lacerda José. <i>Diferenciação curricular: concepções e práticas de professores.</i> PEREIRA, Fernanda Maria do Amaral Rodrigues. <i>Desenvolvimento de práticas colaborativas na gestão do currículo: o papel do departamento curricular.</i> RODRIGUES, Maria Albina Marques de Sousa. <i>Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte.</i>

2003	<p>BRITO, Elisabete Batoco Constante de. <i>Para uma leitura possível do texto narrativo literário no ensino básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas.</i></p> <p>FERREIRA, António José Martins Alves. <i>Projectos no ensino das ciências: um modelo de planificação para o ensino secundário.</i></p> <p>FERREIRA, Cristina Leite. <i>A avaliação das aprendizagens no trabalho laboratorial em biologia: uma proposta para o ensino secundário.</i></p> <p>LEMOES, Maria Helena Senra Vieira de. <i>Interpretações e decisões dos professores em aulas individuais de Português língua estrangeira.</i></p> <p>MADANELO, Olga Maria Coutinho de Oliveira. <i>Estratégias de motivação para a leitura na aula de língua portuguesa: uma perspectiva de supervisão.</i></p> <p>NEVES, Zita Maria Calado Faustino. <i>Conhecimento químico e exercício da cidadania: competências e atitudes de alunos no final do ensino básico.</i></p> <p>RAMOS, Maria da Piedade Pereira. <i>(Re)construir o currículo na escola: a intervenção do professor na construção de projectos curriculares de escola e de turma.</i></p> <p>SÁ, Jorge Manuel de. <i>Educação para a sustentabilidade e comportamentos ambientais em projectos de educação ambiental na escola pública.</i></p>
2004	<p>LOBO, Inês Maria Barros Costa. <i>A WWW e o desenvolvimento de competências transversais e específicas: um estudo no 1º ciclo do ensino básico sobre educação ambiental.</i></p> <p>MARCELO, Patrícia Isabel Antunes. <i>Cultura organizacional escolar: os professores do primeiro ciclo e o actual modelo de gestão: implicações culturais.</i></p> <p>PÁSCOA, Maria Teresa Rodrigues. <i>Da consciência metacomunicativa ao desenvolvimento da competência de comunicação intercultural: um estudo em aula de inglês língua estrangeira.</i></p>
2005	<p>ABELHA, Marta Cristina Lopes. <i>Cultura docente ao nível do departamento curricular das ciências: um estudo de caso.</i></p> <p>ALMEIDA, Jorge Fernando Marques de. <i>Concepções e práticas de professores do 1º e 2º ciclos do EB sobre CTS.</i></p> <p>ALMEIDA, Maria Isabel Tavares Oliveira Marques de. <i>Ensino de ciências centrado no trabalho prático: contributo para a formação de professores do 1º CEB.</i></p> <p>ALVES, Patrícia Alexandra Esteves Dias. <i>A escrita colaborativa a distância em inglês língua estrangeira.</i></p> <p>BAPTISTA, Margarida Maria Barros. <i>Impacte da Internet no desenvolvimento de competências gerais: um estudo no contexto de educação em ciências no 1º ciclo do ensino básico.</i></p> <p>FERREIRA, Simone da Fonte. <i>Criação de ambientes de aprendizagem para utilizadores de SPC: estudo de casos sobre o uso de ambientes de aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>FRANCISCO, Bernardete Afonso. <i>Desenvolvimento de conhecimentos prévios em língua portuguesa: uma experiência de aprendizagem mista no 8º ano de escolaridade.</i></p> <p>GUIMARÃES, Elisabete de Jesus Soares. <i>Colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico.</i></p> <p>MARQUES, Maria Augusta Pereira. <i>A aliança entre a ciência e a teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico.</i></p> <p>MARQUES, Maria de Fátima de Oliveira Cardoso Costa. <i>Educação em ciências no 1º CEB: contributo de professores e manuais.</i></p> <p>MARTINS, Idalina Maria Fernandes. <i>Competências em ciências físicas e naturais: concepções e práticas de professores do ensino básico.</i></p>

2005	NEVES, Márcia Catarina Quaresma Azevedo das. <i>Kidpad: olhos que pintam uma tela digital: um estudo de caso sobre aprendizagem colaborativa em educação visual e tecnológica.</i>
	OLIVEIRA, Ana Maria Valente de. <i>Interdisciplinaridade no 3º CEB: perspectivas e implementação.</i>
	PINHEIRO, Fernanda Paula Fernandes dos Reis. <i>O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia: o coordenador de ciclo e o director de turma.</i>
	RAMOS, Paula Sofia Gonçalves. <i>Educação em ciências: promover o pensamento crítico através do debate.</i>
	RODRIGUES, Ana Alexandra Valente. <i>Ambientes de ensino não formal de ciência: impacte nas práticas de professores do 1º CEB.</i>
	SÁ, Emília Malta Pinto de. <i>Acontecimentos reais como estratégia para o ensino das ciências no 1º ciclo do ensino básico.</i>
	SERRANO, Maria Filomena da Silva Caldeira Freitas. <i>Promover a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo do EB utilizando contextos de educação não formal.</i>
Ano	Braga, Universidade do Minho
1996	OLIVEIRA, José Evaristo Novais de. <i>O computador: um meio de renovação do ensino? – Uma experiência em hipermédia na disciplina de E.V.T. (educação visual e tecnológica).</i>
1997	Almeida, Ana Maria Oliveira Távira Teixeira Baptista de. <i>Ensino-aprendizagem da matemática: estudo com a adição e subtração no 1º ciclo do ensino básico.</i>
1998	BRAGA, Maria da Conceição Tavares Fernandes Martins. <i>Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes: um estudo de caso.</i>
	MORGADO, José Carlos. <i>A desconstrução da autonomia curricular – um estudo exploratório.</i>
	MORGADO, Maria Paula Marinho de Matos. <i>O hiperdocumento, “ longa viagem dos continentes” como meio de promover a mudança conceptual: um estudo sobre a “ Tectónica das Placas” com alunos do 7º e 9º ano de escolaridade.</i>
	RIBEIRO, Manuela de Fátima Azevedo Gonçalves. <i>Necessidades de um perfil educativo na escolaridade obrigatória: um estudo de caso.</i>
1999	AZEVEDO, Maria Flora Abreu Marinho da Cunha Pinto de. <i>Da análise do erro ao ensino – aprendizagem da escrita: um estudo com alunos de quinto ano de escolaridade.</i>
	BRAGA, Carlota Lloyd. <i>Adaptações curriculares para alunos com dificuldades de leitura no apoio pedagógico acrescido à disciplina de Língua Portuguesa.</i>
	GOMES, Armando Aurélio Ferreira. <i>A tecnologia educativa como factor de mudança: racionalidade e contextos educativos.</i>
	PONTE, Filomena Erminda da Costa Figueiredo Branco da. <i>O texto gráfico – outra forma de reconto.</i>
	VIANA, Isabel Carvalho. <i>Recursos a uma prática educativa por projecto: contributos para a análise da importância do trabalho por projectos na prática e na formação docente.</i>
2000	ANGELO, Paula Cristina. <i>As analogias e o ensino – aprendizagem das ciências da natureza.</i>
	BENTO, Maria da Conceição Reis Lima. <i>Modos de existência do manual escolar de língua portuguesa: da produção à recepção.</i>
	COSTA, José R. da. <i>O centro de recursos, a escola e a comunidade: o caso de ponte de Lima para uma proposta em rede.</i>

2000	<p>GONÇALVES, Cristina Maria Garcia Rodrigues. <i>O desenvolvimento linguístico – implicações pedagógicas das diferenças socioculturais e dos diversos métodos de ensino no 1.º ano do ensino básico.</i></p> <p>NETO, Maria da Conceição Fernandes Monteiro Pessoa. <i>Práticas de leitura na aula de Português – entre as perspectivas transmissiva e interpretativa da educação.</i></p> <p>PINTO, José Alexandre Silva. <i>A aprendizagem das Ciências da Natureza por via de uma abordagem C.T.S.: microrganismos e qualidade de vida.</i></p> <p>PINTO, Rogério de Oliveira. <i>Os discursos mediatizados no 3.º Ciclo do Ensino Básico: intenções e realidade: um estudo realizado no Centro de Área Educativa de Entre-o-Douro-e-Vouga.</i></p> <p>SÁ, António Júlio de Almeida César. <i>A poesia na aula de matemática: uma experiência colaborativa de supervisão no 6.º ano de escolaridade.</i></p> <p>SUBTIL, Maria Alexandra Gonçalves. <i>O desenvolvimento da linguagem no 1.º ciclo do ensino básico através das “narrativas orais/poesias de tradição oral”.</i></p>
2001	<p>CAMPOS, Maria da Glória Castiço da Silva. <i>O aperfeiçoamento de texto na aula de língua portuguesa: contributo de mecanismos autocorrectivos.</i></p> <p>FERRAZ, Luísa Natália da Costa Veloso Moreira. <i>Formar professores de ciências em perspectiva CTS: investigação – acção em ensino de física e química.</i></p> <p>GANDRA, Carla Maria Gonçalves Bezerra Martins. <i>Na escola também se pode navegar!: contributo para a caracterização dos utilizadores pioneiros da Internet, nas escolas (2.º e 3.º ciclos) da Viana do Castelo e Ponte de Lima.</i></p> <p>PINTO, Mariana Oliveira. <i>Para a análise do discurso gramatical escolar: (estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2.º ciclo).</i></p> <p>SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. <i>Projecto Lethes – Peneda – Gerês: educação – intervenção comunitária e ambiental através das tecnologias da informação e comunicação nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da área do Parque Nacional da Peneda – Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio envolvente: uma investigação histórica.</i></p>
2002	<p>CALDAS, José Casimiro Martins. <i>O vídeo na aprendizagem.</i></p> <p>CARVALHO, Vítor M. J. A. <i>O Ensino Experimental no 1.º Ciclo na perspectiva CTS.</i></p> <p>FERRAZ, Nelson Mendes da Silva. <i>Projecto-vídeo – um estudo de investigação-acção sobre a utilização educativa da câmara de vídeo no 1.º ciclo EB.</i></p> <p>GONÇALVES, Nelson Alexandre Fernandes. <i>A utilização de Ambientes Virtuais em contexto educativo: a perspectiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico – estudo de caso.</i></p> <p>GONÇALVES, Roque da Costa. <i>Aprender história com recurso à Internet: Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade.</i></p> <p>MESQUITA, Rui José Vaz. <i>O correio electrónico e o chat como dinamizadores do trabalho colaborativo entre alunos e professores de escolas do 1.º ciclo isoladas: - um estudo na aprendizagem da matemática.</i></p> <p>OLIVEIRA, Helga Maria Seabra de. <i>Representações e práticas do professor e as actividades promotoras da competência oral em inglês.</i></p> <p>PAREDES, José Manuel Dias. <i>Os ambientes de simulação na educação em ciências no 1.º ciclo do ensino básico.</i></p>

2002	<p>PEREIRA, Lisete Maria Martins de Carvalho. <i>Actividades laboratoriais no ensino das ciências da natureza: avaliação do efeito da formação sobre as concepções e as práticas dos professores.</i></p> <p>SIL, Vitor Manuel Cortinhas. <i>Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores – Estudo exploratório.</i></p> <p>SILVA, Filomena de Jesus Sales. <i>O trabalho laboratorial no ensino das Ciências da Natureza: contribuição das actividades P-O-E-R para as mudanças conceptuais e metodológicas de alunos do 5º ano.</i></p> <p>SILVA, Olga Gracinda Moreira da. <i>Concepções dos alunos acerca da relação televisão e conhecimento histórico: um estudo realizado com alunos do 7º ano de escolaridade.</i></p> <p>SILVA, Quitéria Maria Santos da. <i>Relação entre as concepções de ensino e aprendizagem dos professores de ciências da natureza e a sua prática pedagógica: contributos para a sua compreensão.</i></p> <p>SIMÕES, Maria Manuela de Abreu Ferreira. <i>Internet na aula de Matemática – um estudo de caso.</i></p>
2003	<p>BASTOS, Ana Maria de Matos Ferreira. <i>A utilização de software educativo multimédia na superação de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita de palavras, no 1.º ciclo do ensino básico.</i></p> <p>Bilimória, Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose. <i>Cognição e Modificabilidade Cognitiva: contributos para o movimento de ensinar a pensar.</i></p> <p>FONTES, Cristina Margarida da Silva. <i>As tecnologias da informação e comunicação e o ensino da língua materna: um estudo de caso com um grupo de professores que lecciona a disciplina ao 9º ano de escolaridade.</i></p> <p>GONÇALVES, Maria Fernanda. <i>Evolução do conceito de germinação em alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no 6º ano de escolaridade.</i></p> <p>LOPES, Alda Maria Correia Magalhães Coutinho. <i>Práticas educativas e empenhamento na leitura em alunos do 1.º ciclo do ensino básico.</i></p> <p>LOURENÇO, Conceição Gomes. <i>A gestão flexível do currículo: implicações nas práticas curriculares dos professores – o caso de uma escola.</i></p> <p>MAIA, Isabel Margarida de Oliveira Guimarães. <i>Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores: estudo de caso.</i></p> <p>MOREIRA, Ana Paula Génio. <i>Integração das TIC na educação: perspectivas no contexto da reorganização curricular do ensino básico.</i></p> <p>SANTOS, Fernanda do Céu Pinto dos. <i>As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudança.</i></p> <p>SANTOS, Vera Dulce Serra Areal da Silva Moreira dos. <i>Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores.</i></p> <p>SOUSA, Hilário Fernandes Coutinho de. <i>A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3.º ciclo): Concepção e desenvolvimento de um programa de intervenção.</i></p>
2004	<p>CAMISÃO, Isolina Fernanda Ferreira e. <i>Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>CORTE-REAL, Maria José da Silva Mendes. <i>Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças "de risco" – um estudo de caso.</i></p>

	<p>COUTO, Manuel Sousa. <i>A eficácia da WebQuest no tema "Nós e o Universo" usando uma metodologia numa perspectiva CTS: um estudo de caso com alunos do 8º ano de escolaridade.</i></p> <p>DUARTE, Isabel Maria Pereira Castro. <i>A utilização das tecnologias/audiovisuais no 1º ciclo do Ensino Básico: da formação contínua às práticas.</i></p> <p>FERTUZINHOS, Carlos Jorge Martins. <i>A aprendizagem da história no 1º ciclo do Ensino Básico e o uso do texto prosa e da banda desenhada: um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade.</i></p> <p>GOMES, Maria Agostinha Lemos Monteiro. <i>Ensinar a escrever na escola: um estudo com alunos do 7º ano visando a promoção de competências de escrita ao nível dos conectores textuais.</i></p> <p>GONÇALVES, Teresa dos Santos Maduro. <i>Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares em contexto escolar: implicação para o desenvolvimento.</i></p> <p>IGREJA, Manuel de Azevedo Almeida. <i>A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2º e 3º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001).</i></p> <p>MEIRELES, Sara Maria de Oliveira Martins Pereira da Silva. <i>O estudo acompanhado e o desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo: um estudo efectuado numa turma de 9º ano.</i></p> <p>MOREIRA, César Augusto Pereira. <i>Ciência - tecnologia - sociedade: implicações para o processo ensino/aprendizagem decorrente da planificação, comunicação e avaliação em projecto CTS, com alunos do 3º e 4º ano e professores do 1º CEB.</i></p>
2004	<p>MOREIRA, Manuel Augusto da Rocha Campos. <i>Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão: um estudo com três professores do 1º ciclo do ensino básico.</i></p> <p>MOREIRA, Maria Gorete. <i>As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula.</i></p> <p>PARENTE, Regina da Conceição Alves. <i>A Narrativa na aula de História – um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.</i></p> <p>SILVA, Álvaro António Teixeira da. <i>Ensinar e aprender com as tecnologias – Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto.</i></p> <p>SILVA, António Miguel Borges da. <i>Utilização de sensores no 1º ciclo do ensino básico: aprendizagem de alunos e desenvolvimento profissional de professores.</i></p> <p>SILVA, Magda Isabel Freitas da. <i>Métodos alternativos para a divisão de alunos do 2º ano de escolaridade.</i></p> <p>SILVA, Nuno Miguel Pinto da. <i>Perspectivas de avaliação na disciplina de matemática, de alunos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico.</i></p> <p>SILVA, Rosa Maria Ferreira Mourão da. <i>TPC's quês e porquês: uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.</i></p> <p>SOUSA, Cláudia Manuela Simões de. <i>Os professores de ciências da natureza e o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais – um estudo centrado no distrito de Braga.</i></p>
2005	<p>ALMEIDA, Isabel Cristina Cardoso da Mota. <i>Colaboração e reflexão para o desenvolvimento profissional de professores de matemática: um projecto de investigação - acção na abordagem dos conceitos de perímetro e área no 5º ano de escolaridade.</i></p> <p>CAPELAS, Maria Alice. <i>Implicações curriculares da concretização da área de projecto nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.</i></p>

2005	CARNEIRO, Constantino Pinto Pereira. <i>O contributo da linguagem Logo no ensino e aprendizagem da geometria: uma proposta de ensino de geometria no 5º ano de escolaridade.</i>
	CARVALHOSA, Tânia Sofia de Oliveira Grilo. <i>O trabalho e as Culturas Profissionais dos Directores de Turma.</i>
	DIAS, Helena Paula Cerqueira da Silva. <i>Trabalho colaborativo do grupo disciplinar de matemática: uma estratégia de desenvolvimento profissional com professores do 2º ciclo do ensino básico.</i>
	FERNANDES, Paula Maria Pereira de Sousa. <i>A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural.</i>
	FREITAS, Luís Miguel Pereira. <i>Mudança conceptual no tema "Terra no espaço" com base na interdisciplinaridade em Ciências Físicas e Naturais no 3º ciclo.</i>
	GONÇALVES, António Jorge Batalha dos Santos. <i>A aprendizagem cooperativa nas aulas de ciências da natureza.</i>
	GRAÇA, Esmeralda Maria Couto da Silva. <i>Bibliotecas escolares e área de projecto.</i>
	MAGALHÃES, Maria Cristina Afonso. <i>A utilização das imagens em contexto de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico.</i>
	PALMA, Maria Isabel de Miranda. <i>Educação ambiental: a formal e a não formal - contributos dos Centros de Recursos para a formação das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</i>
	PIRES, Maria Cândida. <i>A utilização de analogias no ensino das Ciências da Natureza: um estudo sobre o tema "O sangue e a sistema circulatório", no 6º ano de escolaridade.</i>
	QUEIRÓS, Francisco Manuel Torné (2005). <i>Escolas do 1º ciclo do ensino básico de Louzã e o ensino experimental das ciências.</i>
	REIS, Paulo Manuel Jorge dos. <i>A construção e a avaliação do projecto curricular de escola - agrupamento : o contributo da referencialização.</i>
	RIBEIRO, Maria Emília Castro. <i>Os museus e centros de ciência como ambientes de aprendizagem.</i>
	RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. <i>Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora.</i>
	SILVA, Ana Maria Costa e. <i>Formação e construção de identidade(s): um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar.</i>
	VALE, Maria Jorge Mendes Morão do. <i>Arte, currículo e avaliação: a avaliação dos alunos de 2º ciclo do ensino básico na disciplina de educação visual e tecnológica.</i>
Ano	Lisboa, Faculdade de Ciências
1996	CORREIA, José Luís Menezes. <i>Concepções e práticas de professores: contributos para o estudo da pergunta.</i>
	SANTOS, Madalena Pinto dos. <i>Na Aula de Matemática Fartamo-nos de Trabalhar: Aprendizagem e Contexto da Matemática Escolar.</i>
	VEIA, Luciano José Dourado. <i>A Resolução de Problemas, o Raciocínio e a Comunicação no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Três Estudos de Caso.</i>
1997	ALMEIDA, António José Correia de. <i>Visitas de Estudo: Concepções e Eficácia na Aprendizagem Científica em Alunos das Classes mais Desfavorecidas.</i>
	Marques, Aida Maria da Rocha. <i>Influência do Conhecimento Pessoal Prática na Prática Lectiva e Utilização de Manuais Escolares: Um Estudo com Professores e Alunos de Técnicas Laboratoriais de Biologia.</i>
	NUNES, Fernando José da Silva. <i>O ensino da matemática e o trabalho de grupo: dois estudos de caso.</i>
	REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. <i>A Promoção do Pensamento através da Discussão dos Novos Avanços na área da Biotecnologia e da Genética.</i>

1998	<p>BARBOSA, Fernando José Lemos de Araújo de Faria. <i>Aprendizagem Cooperativa e Processos de Pensamento na Aprendizagem das Ciências</i>.</p> <p>BARROSO, Maria José Farrajota de Melo e Sousa Albuquerque. <i>Salas de Estudo como Medida de Apoio Educativo: Três Estudos de Caso</i>.</p> <p>CAMPOS, Luís Manuel Chacatas Fabião de. <i>Planificação Curricular em T.I.C. Assistida por Computador</i>.</p> <p>COSTA, José António Marques. <i>Planear, Investigar, Produzir e Partilhar: Contributos do Trabalho de Projecto na Aprendizagem das Ciências da Natureza. Uma Experiência com Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico</i>.</p> <p>FARIA, Maria Teresa Santos. <i>A Resolução de Problemas e o Pensamento Crítico</i>.</p> <p>FERNANDES, Elsa Maria Santos. <i>Aprendizagem Escolar da Matemática num Contexto de Trabalho Cooperativo</i>.</p>
1998	<p>MARTINS, Elia Maria Gonçalves Lopes. <i>Educação para a Cidadania em Ciências: Um Estudo sobre a Exploração de Assuntos Controvertidos</i>.</p> <p>OLIVEIRA, Hélia Margarida Aparício Pintão de. <i>Actividades de Investigação na Aula de Matemática: Aspectos da Prática do Professor</i>.</p> <p>RAFAEL, Maria Amélia Póvoa. <i>Avaliação em Matemática no Ensino Secundário: Concepções e Práticas de Professores e Expectativas de Alunos</i>.</p> <p>SANSÃO, Maria Odete Martins Ramos. <i>A Aprendizagem em Física com Recurso a Mapas de Conceitos</i>.</p> <p>SANTOS, Elvira Maria Tavares Lázaro dos. <i>As Culturas Profissionais dos Professores na Sala de Estudo</i>.</p> <p>SANTOS, Fernanda Maria Tavares dos. <i>A Actividade de Aplicação e Modelação Matemática com Recurso a Ferramentas Computacionais - Um Estudo de Caso com Alunos do 1º ano do Ensino Superior</i>.</p> <p>SEGURADO, Maria Irene Abranches. <i>A Investigação como Parte da Experiência Matemática dos Alunos do 2º Ciclo</i>.</p> <p>SILVA, Maria da Conceição Brito da. <i>Da Concepção do Planeamento à Acção Pedagógica em Aula: Componentes do Conhecimento Profissional e Dificuldades Experienciadas por Estagiários de Português. Estudo de Casos</i>.</p> <p>SILVA, Maria Leonor Cadório da. <i>O Gosto pela Leitura-Análise da Eficácia de Estratégias na Alteração de Hábitos de Leitura em Alunos do 10º</i>.</p> <p>TOMÁS, Ana Maria da Luz. <i>Conhecimento Profissional de Estagiárias e Professoras Experientes de Geografia: Do Plano à Acção</i>.</p>
2000	<p>FERREIRA, Elvira da Graça. <i>O desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo e as suas práticas na aula de matemática</i>.</p> <p>FONSECA, Helena Isabel Cactano. <i>Os processos matemáticos e o discurso em actividades de investigação na sala de aula</i>.</p> <p>OLIVEIRA, Orlando Carlos Marques de. <i>O professor, os alunos e as interações na aula de matemática: dois estudos de caso com turmas do 7º e 8º ano</i>.</p> <p>PAULA, Isabel Maria Glória Duarte. <i>A construção do conceito de proporcionalidade mediada pela utilização da calculadora - Um estudo com alunos do 6º ano</i>.</p> <p>SANTOS, Luís Miguel Pereira dos. <i>A internet como facilitadora do ensino experimental promotor de pensamento crítico</i>.</p> <p>SILVA, José Manuel Varandas de Carvalho da. <i>Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência</i>.</p> <p>VILELA, Maria da Conceição dos Santos. <i>As potencialidades das actividades de modelação na promoção do pensamento crítico no ensino das ciências</i>.</p>

2004	ALMEIDA, Paulo Jorge de Carvalho Correia de. <i>Interação e conhecimento: O trabalho colaborativo em aulas de ciências da Terra e da Vida, no 10º ano de escolaridade.</i>
	CRUZ, Rosabela Rodrigues Almeida Abrantes. <i>O Contributo do ensino das ciências para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no 1º ciclo do ensino básico.</i>
	DUARTE, Teresa Olga da Costa. <i>A estatística no 1º ciclo - Uma abordagem no 3º ano de escolaridade.</i>
	GARÇÃO, Nuno Miguel Castelinho. <i>Reorganização curricular do ensino básico: perspectivas, decisões e dificuldades de três professoras de matemática.</i>
	GIÃO, Maria Helena Martins de Brito Rodrigues. <i>Por uma construção global e não fragmentada do projecto de escola - O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades como instrumentos do processo de autonomia.</i>
	GOMES, Fernanda Maria Viegas Ferreira. <i>Desenvolvimento e implementação de um programa de intervenção para o ensino das ciências a alunos com necessidades educativas especiais.</i>
	JESUS, Ana Maria do Rosário. <i>As actividades matemáticas de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade - Perspectivas e envolvimento dos alunos.</i>
	MACHADO, Cezília da Conceição Moraes Jorge. <i>Actividades práticas e literacia científica - Um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade.</i>
	MAIOR, Maria Manuela Lavinha Martins Cacião Vila. <i>O computador e a matemática no 1º ciclo do ensino básico.</i>
	MENINO, Hugo Alexandre Lopes. <i>O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática - Um estudo no 2º ciclo do ensino básico.</i>
	NUNES, Cláudia Canha. <i>A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da matemática - Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.</i>
	SILVA, Fernanda Maria Gonçalves da. <i>Contributo para a compreensão do papel das actividades experimentais no contexto das tecnologias da saúde.</i>
2005	VALÉRIO, Nuno Miguel Ramos. <i>Papel das representações na construção da compreensão matemática dos alunos do 1º ciclo.</i>
	VIEIRA, Rute Isabel Apolinário. <i>Contributo das quintas pedagógicas para a educação ambiental - Um estudo com professores e alunos do ensino básico.</i>
	DIAS, Paulo Jorge Ribeiro. <i>A avaliação reguladora no ensino secundário: processos usados pelos alunos em investigações matemáticas.</i>
	GORGULHO, Isabel Maria Aleixo dos Reis. <i>Actividades de carácter investigativo em ambientes de geometria dinâmica - Um estudo com alunos de 6º e 7º anos.</i>
	PIRES, Paula Cristina Leite Moreira. <i>O ensino experimental das ciências e o desenvolvimento de competências.</i>
2006	SANCHES, Maria Augusta Martins dos Santos. <i>O contributo do trabalho prático, no estudo do meio, para a inclusão de crianças do 1º ciclo, com necessidades educativas especiais.</i>
	TORRES, João Vítor. <i>O papel das tecnologias de informação e comunicação: o caso de um projecto de desenvolvimento curricular sobre o sentido de número.</i>
Ano	Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1997	FONSECA, António José Duarte da. <i>A tomada de decisões na escola: contributo para o estudo dos processos de construção da área-escola.</i>
	LOBO, Maria Amália Puga. <i>Dois estratégias de ensino/aprendizagem no âmbito da Física: efeitos e limitações.</i>
1998	SILVA, Maria da Conceição Mourão Vieira da. <i>Uma incursão no pensamento e na prática de planificação de professores do 1º ciclo do ensino básico.</i>

1999	SANTOS, António Lopes. <i>Contributo para o estudo da implementação das turmas com currículos alternativos.</i>
	SANTOS, Branca Maria Bruga Teixeira Mocho Henriques dos. <i>A gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: o contributo da formação inicial.</i>
	VIEIRA, Maria Estela Duarte. <i>Autonomia do aprendente - do currículo formal ao currículo real.</i>
2000	SARDO, Sofia Sant'Ana Lopes Malheiro da Silva. <i>Critérios para adaptações curriculares: um estudo exploratório.</i>
2001	CABRAL, Marianela da Silva Fernandez de Sá. <i>O manual escolar como vector de indução de diferentes lógicas de prática docente?: um estudo de caso sobre um manual escolar de língua inglesa.</i>
	WISEU, Sofia. <i>Os alunos, a internet e a escola: contextos organizacionais, estratégias de utilização.</i>
2002	SERAFIM, Maria da Conceição Catarino Leonardo Limas. <i>A mudança da prática pedagógica por introdução de uma inovação curricular no 2º ciclo.</i>
	SILVA, João José Marques da. <i>Área de projecto: de círculo vicioso a círculo virtuoso: reflexões sobre um percurso que se queria de inovação.</i>
2003	SANTOS, Maria Manuela Ferreira Ventura do. <i>A prática da formação cívica numa escola básica análise e avaliação do processo no 1º ano da sua implementação. Um estudo de caso.</i>
2004	AABREU, Maria Dulce da Silva Duarte. <i>Diferenciação pedagógica: do projecto curricular de turma às práticas na sala de aula: um estudo de caso.</i>
	ALMEIDA, Dalila Maria Gomes de Sousa Moreira de. <i>A implementação da oficina de expressão dramática no 3º ciclo: estudo de caso.</i>
	BULE, Maria João Estorinho Neves. <i>Concepções e práticas de avaliação formativa dos professores de língua estrangeira do décimo ano de escolaridade: um estudo de caso.</i>
	MARQUES, Lina Maria Lourenço. <i>A concepção do projecto curricular de turma e o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores.</i>
	Nunes, Maria Natália Pinto Saldanha. <i>Concepções e práticas na área de estudo acompanhado: estudo de caso realizado em duas escolas.</i>
2005	BARATA, Maria Luísa Jesus. <i>Práticas pedagógicas e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino básico: dois estudos</i>
	CATARINO, Maria da Conceição de Jesus Lavado. <i>Os desafios do processo de construção do projecto curricular de turma.</i>
	COELHO, Maria Adelaide da Conceição Fernandes Nunes. <i>Desenvolvimento de competências de leitura em tópicos de pares e a sua avaliação.</i>
	CONSTANTINO, Maria João Sampaio Botas. <i>A avaliação formadora como estratégia de aprendizagem no domínio da escrita em língua materna.</i>
	CRISTÓVÃO, Maria das Mercês Vieira. <i>A utilização do computador no 1º CEB: um estudo sobre a utilização do computador no 1ºCEB como recurso para o desenvolvimento da expressão plástica.</i>
	DIAS, Luís Manuel Martins Coelho. <i>Os professores e a utilização da internet nas escolas do 1º Ciclo de lugar único: um estudo sobre as potencialidades da internet em contexto educativo.</i>
	HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. <i>Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: estudo de caso.</i>
	LINGUIÇA, Maria de Fátima André. <i>A área de projecto: contributos do trabalho por projectos para a compreensão/reflexão da transversalidade do currículo: um estudo de dois casos.</i>

2005	REIS, Ana Maria Vieira dos. <i>A competência transversal de uso da comunicação escrita por alunos do 5º ano de escolaridade.</i>
	SANTOS, Helena Maria de Sousa Carvalho dos. <i>Reflexos da reorganização curricular na gestão do currículo: estudo de caso.</i>
	SILVA, Alzira Figueiredo da. <i>Contributo do projecto "Aprender Fazendo na Zona do Sico" na construção e desenvolvimento do currículo do 1º ciclo do ensino básico: estudo de caso.</i>
	SIMÕES, Maria Joana Mendes Rebelo. <i>"Vamos aprender a língua portuguesa": o português, língua segunda, numa escola de 1º CEB.</i>
Ano	Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
1999	GONÇALVES, Luís António Lameirão. <i>A Educação Ambiental numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo sobre as representações teórico-práticas dos professores.</i>
	SEABRA, Isabel Maria Moreira Leitão. <i>Dois professores na sala de aula: um estudo a propósito do apoio educativo em escolas do 1.º Ciclo.</i>
2000	VIEIRA, Pedro Nuno Bessa. <i>Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na Matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do ensino profissional.</i>
2001	BARBIERI, Helena. <i>O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas.</i>
	LOUSADA, Daniel José da Costa. <i>Das equipas de Educação Especial à Organização dos Apoios Educativos na Escola.</i>
	VENTURA, Manuel Joaquim Ferreira. <i>Motivação e Percepção das Práticas Pedagógicas nas aulas de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico.</i>
2002	FERREIRA, Maria Manuela Pires Sanches Fernandes. <i>Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.</i>
	MACEDO, Maria Teresa dos Santos Sá Ferreira. <i>Mudar em (e na) Educação: A construção de um desejo.</i>
2003	MAGALHÃES, Maria Madalena Afonso. <i>Sentido (s) de ser Professor em Meio Rural.</i>
	PEDROSO, Maria de Fátima Martins. <i>A disciplina de formação musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de Música (Básico e Secundário).</i>
2004	BARATA, Clarinda. <i>Direitos Humanos e Sociais Básicos e Direitos Culturais.</i>
	GOMES, Maria Lúcia Almeida. <i>Cidadania e Currículo.</i>
	LOPES, Adélia Maria Leal. <i>Estudo Acompanhado: espaço de Inovação e reconstrução – Utopia ou realidade?</i>
	LOURENÇO, Maria Leonor. <i>Encontros e Desencontros: em torno da Literatura para a Infância Um olhar focado na Educação e na Diversidade.</i>
	SILVA, José Luís Alves da. <i>Contra Ventos de Constância. Pensamentos e Práticas de professores do 3.º ciclo em tempos de reorganização curricular no Ensino Básico.</i>

Teses de Doutoramento no âmbito da temática:

Organização do Trabalho na Escola - Parte II (1996 - 2005)

Ano	Aveiro, Universidade de Aveiro
1996	OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de. <i>A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua.</i>

1996	SÁ, Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e. <i>Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal.</i>
1996	SOUSA, Liliã Xavier Marques de. <i>Alunos com necessidades educativas especiais (con)fundidos entre escola e família: problemas de colaboração e a intervenção nesse sistema comunicacional no 1º ciclo do ensino básico.</i>
1998	GONÇALVES, Irene da Purificação. <i>Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo.</i>
1999	MENDES, António Augusto Neto. <i>O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegiabilidade numa perspectiva sócio-organizacional.</i>
2000	VALE, Maria Isabel Piteira do. <i>Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis.</i>
2003	VIEIRA, Rui Marques. <i>Formação continuada de professores de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Para uma Educação em Ciências com orientação CTS/PC.</i>
Ano	Braga, Universidade do Minho
1996	Sá, Joaquim Gomes de. <i>Estratégias de desenvolvimento do pensamento científico em crianças do 1.º ciclo do ensino básico.</i>
1997	SILVA, Bento Duarte. <i>Educação e Comunicação: Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico.</i>
1998	ALONSO, Maria Luísa Garcia. <i>Inovação Curricular, Formação de professores e melhoria da escola.</i>
1998	VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. <i>Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas.</i>
1999	FERNANDES, José António. <i>Intuições e aprendizagem de probabilidades: uma proposta de ensino de probabilidades no 9.º ano de escolaridade.</i>
2001	MACHADO, Maria José Alves da Silva. <i>A formação de professores em tecnologias de informação e comunicação como promotora da mudança em educação.</i>
2003	FERREIRA, Fernando Ilídio. <i>O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura.</i>
2003	MORGADO, José Carlos. <i>Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular.</i>
2005	OLIVEIRA, Joaquim José Araújo Marques de. <i>A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da escola do 1.º ciclo do ensino e do jardim de infância.</i>
Ano	Lisboa, Faculdade de Ciências
1997	RAINHO, Maria Avelina Martins Ferreira. <i>Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar, na formação inicial de professores de Matemática/Ciências da Natureza do 2º ciclo do ensino básico.</i>
1998	LOURENÇO, Maria Helena Figueiredo Antunes Severino. <i>Contexto regulador e ensino das ciências: um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos.</i>
1999	FINO, Carlos Manuel Nogueira. <i>Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.</i>
2000	SANTOS, Maria Leonor Almeida. <i>A Prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário.</i>

2001	BROCARD, Joana. <i>As investigações na aula de matemática: um projecto curricular no 8º ano</i> . CARVALHO, Carolina. <i>Interação entre pares: contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade</i> . PIRES, Delmina Maria. <i>Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: estudo no 1º ciclo do ensino básico</i> .
2002	AFONSO, Maria Margarida de Carvalho e Silva. <i>Os professores e a educação científica no primeiro ciclo do ensino básico: desenvolvimento de processos de formação</i> . MARQUES, Luís Miguel Aires. <i>Formação contínua de professores: bases para o ensino laboratorial da biologia</i> .
2003	CANAVARRO, Ana Paula. <i>Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos</i> . MONTEIRO, Vera Cristina. <i>Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade</i> .
2004	FERNANDES, Elsa Maria dos Santos. <i>Aprender matemática para viver e trabalhar no nosso mundo</i> . REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. <i>Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? - Percursos de aprendizagem na disciplina de ciências da terra e da vida</i> .
2005	BOAVIDA, Ana Maria Roque. <i>A argumentação em matemática - Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração</i> .
Ano	Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
1998	AMADO, João da Silva. <i>Interação pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas</i> .
1999	BUSTORFF, António José Rebelo. <i>As ciências físico-químicas e a literacia científica: contributos para a análise de uma inovação curricular</i> . CARVALHO, Maria Teresa de Jesus da Silva do Rio. <i>As funções dos alunos na sala de aula: um estudo de "casos múltiplos"</i> .
2000	FONTOURA, Madalena. <i>Projectos educativos de escola: um desafio à organização curricular na escola</i> . PERALTA, Maria Helena. <i>Curriculo: o plano como texto: um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão</i> . Pinto, Manuel dos Santos. <i>Uma estratégia de análise da dinâmica dos microestruturas do processo ensino-aprendizagem numa classe do 10º ano</i> . SIMÃO, Ana Margarida Veiga. <i>A aprendizagem estratégica: construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar</i> .
2001	FREIRE, Isabel Maria Pimenta Henriques. <i>Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso</i> .
2002	SILVA, Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da. <i>Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais</i> .
Ano	Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
1999	LOPES, Maria Amélia da Costa. <i>Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de Identidades Profissionais em docentes do 1.º CEBC</i> .
2002	FERREIRA, Maria Manuela Pires Sanches Fernandes. <i>Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais</i> .
2003	FERNANDES, Rui Eduardo Trindade. <i>Escola e Influência Educativa: o estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal</i> .

Artigos de Revistas no âmbito da temática:

Organização do Trabalho na Escola - Parte II (1996 - 2005)

Educação, Sociedade e Culturas

Ano	
1996	LIMA, Jorge Ávila. "O papel de professor nas sociedades contemporâneas", n.º 5, 47-72. MATOS, Manuel. "Projecto educativo, formação contínua e identidade docente", n.º 5, 73-92.
1997	CARIA, Telmo. "As culturas curriculares dos professores de Matemática: uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2º ciclo do Ensino Básico", n.º 7, 55-74. CASTRO, Rui Vieira de. "Acerca da educação lingüística: objectivos, conteúdos e contextos de realização", n.º 8, 89-104. CORTESÃO, Luísa & Stoer, Stephen. "Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural", n.º 7, 7-28.
1998	FERNANDES, Margarida. A mudança de paradigma na avaliação educacional, n.º 9, 7-32.
2000	VIEIRA, Ricardo & Sampaio, Graça (org.) (2000). "A gestão flexível do currículo. Práticas e atitudes em confronto e análise", n.º 13, 141-211.
2003	BARBIERI, Helena. "Os TEIP, o Projecto Educativo e a emergência de «perfis de território»", n.º 20, 43-76. RODRIGUES, Filomena. "O projecto educativo local do concelho da Golegã", n.º 20, 77-102.
2004	MENEZES, Isabel. "Ambiente e transversalização curricular. Potencialidades e limites da educação Ambiental na Escola", n.º 21, 133-150.

Inovação

Ano	
1996	COSTA, Ana Maria Bénard da. "Projecto «Escolas inclusivas»", vol. 11, 1-2, 57-85. LEITE, Carlinda. "O multiculturalismo na Educação escolar: que estratégias numa mudança curricular", vol. 9, 1-2, 63-81.
1997	SALEMA, Maria Helena, Menezes, Dina, Barroso, Maria José, Escórcio, Raquel & Lopes, Teresa. "A compreensão do texto em Matemática - uma intervenção interdisciplinar de apoio a alunos de baixo rendimento", vol. 10, 1, 121-132.
1998	JANUÁRIO, Carlos. "Um programa de desenvolvimento de competências de estudo: uma experiência", vol. 11, 1, 27-36. NIZA, Sérgio. "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico", vol. 11, 1, 77-98.
2000	MÁXIMO, Lúcia. "O fio da história: uma proposta para a Educação Ambiental com crianças pequenas", vol. 13, 1, 57-67. SÁ, Joaquim. "A abordagem experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes", vol. 13, 1, 57-67.
2002	AMARO, Gertrudes, Grão, Joana & Afonso, Maria Rosa. "A questão dos direitos humanos na escola", vol. 15, 1-2-3, 241-259. VASCONCELOS, Clara. "Avaliação e intervenção nos métodos de estudo em alunos do 3.º ciclo do ensino básico", vol. 15, 1-2-3, 103-116.

Investigar em Educação

Ano	
2002	BARROSO, João. "A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional", n.º 1, 277-325. PACHECO, José Augusto. "Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares", n.º 1, 227-276.

2003	SILVA, Adelina Lopes da & Sá, Isabel. "Auto-regulação e aprendizagem", n.º 2, 71-92.
2004	ALARCÃO, Isabel (coord.) et al. "Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal", n.º 3, 235-302. SANCHES, M. Fátima Chorão & Jacinto, Manuela. "Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações", n.º 3, 129-234.
2005	BARREIRA, Carlos & Pinto, Jorge. "A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos", n.º 4, 21-106.
Ano	<i>Revista de Educação</i>
1998	SÁ, Joaquim & Valente, Maria Odete. "A promoção do pensamento científico em crianças do 1.º Círculo do Ensino Básico", Vol. VII n.º 2, 165-177.
1999	BARROSO, Maria José & Salama, Maria Helena. "Salas de Estudo e auto-regulação da aprendizagem", Vol. VIII n.º 2, 139-161. VASCONCELOS, Fernanda & Costa, Nilza. "O ensino/aprendizagem de tópicos de electricidade (8.º ano) numa perspectiva de mudança conceptual", Vol. VIII n.º 2, 221-225.
2000	ALONSO, Luísa. "A Construção Social do Currículo: Uma Abordagem Ecológica e Prática", Vol. IX n.º 1, 53-68. BRANQUINHO, Maria do Céu & Sanches, Maria de Fátima Chorão. "Os Professores como Construtores de Currículo: Concepções e Práticas Alternativas", Vol. IX n.º 1, 145-167. CACHAPUZ, António; Praia, João & Jorge, Manuela. "Reflexão em torno de Perspectivas do Ensino das Ciências: Contributos para uma Nova Orientação Curricular — Ensino por Pesquisa", Vol. IX n.º 1, 69-79. FREITAS, Cândido Varela de. "O Currículo em Debate: Positivismo — Pós-modernismo. Teoria — Prática", Vol. IX n.º 1, 39-52. MARTINS, Isabel; Dias, Cristina & Silva, Isabel Profírio da. "A Biologia no Ensino Secundário: Tendências Curriculares, Trabalho Laboratorial e Interesses dos Alunos", Vol. IX n.º 1, 169-187. PACHECO, José Augusto & Paraskeva, João Menelau. "A Tomada de Decisão na Contextualização Curricular", Vol. IX n.º 1, 111-116. ROLDÃO, Maria do Céu. "O Currículo Escolar: Da Uniformidade à Contextualização — Campos e Níveis de Decisão Curricular", Vol. IX n.º 1, 81-92.
2001	FONTOURA, Madalena. "Projecto Educativo de Escola: Realidade ou ficção?", Vol. X, n.º 1, 123-137. HEWSON, Peter. "Ensino para a Mudança Conceptual", Vol. X, n.º 2, 117-128. MARREIROS, Antónia, Fonseca, Jesuína & Conboy, Joseph. "O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa", Vol. X, n.º 2, 99-116. RAPOSO, Eugénia & Galvão, Cecília. "Concepções e Práticas em torno do Centro de Recursos: Um Contributo para a Compreensão dos Processos de Transformação da Escola", Vol. X, n.º 2, 57-74. SALEMA, Maria Helena & Afonso, Sandra. "Aprender ciências através da compreensão de textos", Vol. X, n.º 2, 85-96.
2002	SANTOS, Leonor. "O trabalho em colaboração entre professores de matemática do ensino secundário num contexto de mudança curricular", Vol. XI, n.º 2, 127-144.

2004	BOTELHO, Agostinho & Moraes, Ana Maria. "A aprendizagem de conceitos científicos em centros de ciência - Um estudo sobre a interação entre alunos e módulos científicos participativos". Vol. XII, n.º 1, 5-23.
	DEUS, Helena Moita de, Silva, Cláudia & Guerreiro, José. "Um projecto multidisciplinar de educação ambiental no âmbito das alterações climáticas". Vol. XII, n.º 1, 123-133.
	TENREIRO-VIEIRA, Celina & Vieira, Rui Marques. "Gestão e articulação de dimensões do currículo de Matemática por professores do 1.º ciclo do Ensino Básico: impacte de um programa de formação". Vol. XII, n.º 1, 49-62.
	VASCONCELOS, Clara, Praia, João Félix & Almeida, Leandro da Silva. "Avaliação das estratégias de estudo dos alunos em Ciências Naturais: Construção e validação de uma escala". Vol. XII, n.º 1, 41-48.
	Ano <i>Revista de Estudos Curriculares</i>
2004	FERNANDES, José António; Alves, Maria Palmira Carlos & Arantes, Maria José. "Impacto de uma experiência de formação nas concepções e práticas de avaliação de professores estagiários". Ano 2, n.º2, 263-298.
	FREITAS, Cândido M. Varela de. "Autonomia do professor: a impossível renúncia". Ano 2, n.º1, 43-55.
	LIMA, Jorge Ávila de. "O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes". Ano 2, n.º1, 57-84.
	MORGADO, José Carlos & Carvalho, Ana Amélia A. (2004). "Usufruir das mudanças curriculares para uma integração das tecnologias da informação e comunicação". Ano 2, n.º1, 85-120.
	ROULLIER, Jean. "A auto-avaliação de um projecto de escola: profissionalização de um actor colectivo". Ano 2, n.º2, 239-261.
	SILVA, Jorge do Nascimento Pereira da & Conde, Helena Maria Ferreira. "Projecto Educativo de Escola - um testemunho". Ano 2, n.º1, 177-209.
Ano	SOUSA, Francisco Rodrigues de. "«Pedagogia por competências» e «Pedagogia por objectivos»: Que relação?". ano 2, n.º1, 121-140.
	Ano <i>Revista Portuguesa de Educação</i>
1997	ALVES, Manuel A. Melo, Almeida, Leandro S. & Barros, António M. "Diversificação de materiais e de estratégias no ensino-aprendizagem da Matemática: uma experiência com a «teoria dos números»". vol.10, n.º 1, 147-163.
2000	DIAS, Paulo. "Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na web", vol. 13, n.º 1, 141-167.
2001	BENTO, Paulo Torres. "Do lugar da educação para a cidadania no currículo", vol. 14, n.º 1, 131-153.
	ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. "Área curricular de «Estudo Acompanhado». Contributos para a discussão de uma metodologia", vol. 14, n.º 2, 63-93.
2002	MEDEIROS, Maria da Conceição Carvalho de. "A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita", vol. 15, n.º 1, 169-192.
2003	ROSÁRIO, Pedro Sales Luís, Trigo, João & Guimarães, Carina. "Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula", vol.16, n.º 2, 117-133.
Ano	<i>Quadrante</i>
1996	PONTE, João Pedro & Santos, Leonor. "Práticas lectivas num contexto de reforma curricular", vol. 7, n.º 1, 3-32.
1998	SEGURADO, Irene & Ponte, João Pedro da. "Concepções sobre a Matemática e trabalho investigativo", vol. 7, n.º 2, 5-38.

1999	<p>GUIMARÃES, Fátima. "O conteúdo do conhecimento profissional de duas professoras de Matemática", vol. 8, 5-32.</p> <p>SERRAZINA, Lurdes. "Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo", vol. 8, 139-167.</p>
2000	SANTOS, Elvira. "O computador e o professor: um contributo para o conhecimento das culturas profissionais de professores", vol. 9, n.º2, 55-81.
<p align="center">Comunicações no Colóquio sobre Questões Curriculares Braga, Universidade do Minho no âmbito da temática: <i>Organização do Trabalho na Escola, Parte II - (1996 - 2005)</i></p>	
Ano	Tema I - A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário
1995	<p>ARAÚJO, Maria Madalena. "Algumas potencialidades", 113-118.</p> <p>CARDOSO, Abílio. "«Avaliação Aferida»: Que destino?", 83-88.</p> <p>CASTRO, Rui Vieira de. "«Todos os professores são professores de português». Para a crítica de uma falácia comum", 97-102.</p> <p>LIMA, Licínio. "Avaliação e autonomia na escola", 51-58.</p> <p>MACHADO, José. "Área Escola e Avaliação: existe uma zona erógena no trabalho escolar", 103-111.</p> <p>PACHECO, José Augusto. "Análise Curricular da Avaliação", 39-49.</p>
Ano	Tema II - Reforma Curricular: da Intenção à Realidade
1997	<p>BLANCO, Elias. "Os meios como recurso de apoio ao professor para o desenvolvimento do currículo", 121-131.</p> <p>CASTRO, Engrácia, Capucho, Filomena, Fernandes, António, Augusto, Carla & Paraskeva, João. "Um novo perfil para o director de turma", 213-223.</p> <p>FARIA, Maria Catarina Ferros, Gregório, Manuela Monteiro & Magalhães, Maria de Lourdes. "Diálogos em diálogo", 271-280.</p> <p>FERREIRA, José Brites. "De que falam os programas de ensino?", 91-97.</p> <p>GOMES, Fernanda Maria Veiga. "Do currículo oficial ao currículo real: avaliação do currículo de geografia do 7.º ano (um estudo de caso)", 99-107.</p> <p>MARQUES, Jorge Manuel Pereira. "Área-Escola: espaço de integração e desenvolvimento curricular", 241-250.</p> <p>MELO, Maria do Céu & Ferraz, Angelina. "As Expressões Artísticas no programa do 1.º ciclo do ensino básico: a disciplinarização e a integração", 151-159.</p> <p>NEVES, Rui & Costa, Francisco Carreiro da. "Os professores e os programas de educação física: representações e atitudes", 202-211.</p> <p>OLIVEIRA, Lia Raquel Moreira. "Quem precisa da educação tecnológica? Vamos todos praticar agricultura biológica!...", 161-170.</p> <p>RAMOS, Altina. "Reforma Curricular, trabalho colaborativo e novas tecnologias: algumas reflexões", 171-186.</p> <p>SANTOS, Maria Cecília Pereira dos. "A integração dos alunos com NEE na escola regular", 233-240.</p> <p>SOUSA, Tomé Bahia de. "Imagem de educação física e de escola em crianças do ensino básico: influência de um programa de formação", 109-119.</p> <p>VIANA, Isabel Carvalho. "Acerca do professor reflexivo, leituras de uma prática", 195-201.</p>
Ano	Tema III - Reflexão e Inovação Curricular
1998	ALMEIDA, Cristina. "Das palavras às práticas: percursos de descoberta e de crescente autonomia", 291-295.

1998	ALONSO, Maria Luísa. "Projecto «PROCUR»: um percurso de inovação curricular". 297-321.
	ARAÚJO, Maria Elisabeth, Selas, Lúcia Adelina & Silva Joaquim Maia. "Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico de uma escola". 323-332.
	ARAÚJO, Maria Madalena. "A organização em equipas educativas e construção curricular". 333-338.
	FERNANDES, Margarida. "Projectos de inovação curricular". 69-78.
	FERRAZ, Angelina & Melo, Maria do Céu. "Na rota das expressões artísticas". 217-233.
	FLORES, Maria Assunção. "O professor - agente de inovação curricular". 79-99.
	FONTOURA, Maria Madalena V. Neves. "Parâmetros Curriculares Nacionais e Diferenciação Curricular". 155-168.
	FREITAS, Cândido Varela de. "Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta". 13-31.
	LOPES, Ana Maria. "Flexibilizar currículos: um desafio epistemológico". 101-105.
	MELO, Maria do Céu. "O Vento: projecto de integração das expressões artísticas". 235-253.
	PARASKEVA, João M. "Projectos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo". 135-156.
	PINHO, Lucília Maria. "Culturas Locais: testemunhos". 275-290.
	SANTOS, Maria Cecília. "Métodos modernos numa perspectiva inter/multicultural". 157-166.
	SILVA, Bento Duarte da. "Linhas de orientação para a integração curricular dos media". 201-216.
	TRIGO, Maria Márcia. "A gestão Braga, Universidade do Minho e regional dos currículos". 269-274.
Ano	Tema IV - Caminhos da Flexibilidade e Integração. Políticas Curriculares
2000	CARMO, José Manuel do. "O programa para Ciências da Natureza: uma análise crítica". 25-236.
	CORREIA, António Carlos da Luz. "Da gramática explícita à gramática implícita das propostas de gestão curricular no ensino básico". 111-115.
	CRUZ, Judith Zamith, Vieira, Helena, Antunes, Carla, Carvalho, Maria de Lurdes, Virgílio, Maria, Mota, Maria do Céu & Gama, Manuela. "O Currículo aberto: polifonia das artes no desenvolvimento humano". 267-276.
	CUNHA, António Camilo. "A educação física e o «projecto de regra natural»". 207-214.
	FLORES, Maria Assunção & Flores, Manuel. "Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões". 83-92.
	LOPES, Ana Maria Mouraz. "A 3.ª hora da direcção de turma: que função curricular". 49-257.
	LOURENÇO, Conceição Gomes. "Gestão flexível do currículo e as novas áreas curriculares. Estudo acompanhado. Relato de uma experiência". 135-146.
	MORGADO, José Carlos. "A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades". 93-101.
	MOURA, Ana Francisca. "Tempo de brincar e tempo de trabalhar". 259-265.
	PARASKEVA, João M. "Integração Curricular: texto e contexto". 65-81.
	PINTO, Rogério de Oliveira. "Flexibilizar e Integrar... Sim!... Recursos e linguagens!". 331-347.
	SANTOS, Maria Cecília. "A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas". 103-109.
	SILVA, Bento Duarte da. "O contributo das TIC e da Internet para a flexibilização curricular: a convergência da educação presencial e à distância". 277-298.
2002	SILVA, Lino Moreira da. "«Estratégias de Ensino» e Construção da Aprendizagem (na especificidade da disciplina de português, língua materna)". 359-368.
	VIANA, Isabel Carvalho & Silva, Ana Maria. "Trabalho por projecto e valorização profissional na prática e na formação docente". 169-180.
Ano	Tema V - Currículo e Produção de Identidades
2002	ALVES, Palmira. "Autonomia Curricular: a face oculta da (re)centralização". 161-166.
	LEITE, Carlinda. "Sinais e Percursos da Educação e do Currículo em Portugal, nas últimas três décadas". 41-64.
	LOPES, Amélia. "O Currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: O «fora» e o «dentro» das mudanças". 129-143.

Auto-avaliação de escola:
um meio de inovação e de aprendizagem

Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem

Serafim Correia*

Maria Palmira Alves**

Resumo

O sistema educativo português atribui uma crescente importância à escola, enquanto lugar privilegiado quer para a implementação das prescrições oriundas da Administração Central, quer para o desenvolvimento da qualidade e, conseqüentemente, para a transformação das práticas curriculares.

O reconhecimento de uma certa autonomia à escola, não somente na gestão dos recursos humanos, mas também na organização do trabalho e na determinação do currículo, exige dela a conciliação entre autonomia e inscrição numa política nacional ou local e, por outro lado, entre autonomia e inovação.

Neste contexto, a escola vê-se impelida a aderir a uma cultura de avaliação que justifique o seu mandato, reduza alguma inércia e fomente a sua criação enquanto organização aprendente.

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma investigação cujo objectivo maior foi o de compreender e problematizar as práticas de auto-avaliação das escolas públicas abrangidas pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) (N=406).

Introdução

Nestes últimos anos, temos vindo a assistir a uma profunda reflexão em torno das questões ligadas à avaliação de escola. A promoção de projectos ou de programas, a construção de *rankings* de escolas

* Doutorando, Universidade do Minho

** Universidade do Minho

secundárias, a publicação da Lei n.º 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, são disso exemplos.

Embora existam diversas razões que justifiquem a reflexão precedente, acabam por afunilar-se em dois factores que se prendem, quer com as características próprias de uma sociedade em constante mudança, quer com a crescente autonomia da escola, uma vez que esta resulta de um processo de descentralização do sistema educativo, levado a cabo pela administração central face à dificuldade em solucionar, de modo adequado, os problemas emergentes de uma tal sociedade. Assim, se, por um lado, a crescente autonomia conduz à assunção de maior responsabilidade no desenvolvimento das suas dinâmicas, por outro lado, toda a conjuntura presente numa sociedade designada por pós-moderna obriga a escola a assumir a aprendizagem como algo obrigatório para viver. É, neste contexto, que a escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, que permita a prestação de contas decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (ainda que decretada) e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes no meio envolvente, pois o tempo é escasso e não se coaduna com modelos pré-concebidos.

Este enquadramento justifica a investigação que desenvolvemos, ao longo de dois anos, e que permitiu uma visão holística do que se pratica em termos de auto-avaliação de escola, na região Norte de Portugal. Esta visão autoriza-nos, julgamos, a problematizar os percursos que ainda falta percorrer para perspectivar a auto-avaliação de escola como um meio de aprendizagem e de inovação.

1. O desafio da escola numa sociedade pós-moderna

A sociedade hodierna tem sido alvo de influências de um conjunto de factores¹ que levam ao surgimento de uma nova dinâmica de sociedade apelidada, muitas vezes, de *sociedade cognitiva*, *sociedade da aprendizagem*, *sociedade do conhecimento* ou *sociedade da informação*, onde o conhecimento e a informação assumem uma enorme

importância (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998 e 2003; Roldão, 2001). Apercebemo-nos, assim, de que a “sociedade está a mudar e, com ela, a educação” (Marchesi & Martín, 2003: 17) assim como o papel da escola na sociedade. Neste sentido, Fernandes (2000) refere que as

“pressões para a mudança originam novas concepções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e alteram o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância, pelo poder central.”

(Fernandes, 2000: 32-33)

Ora, as pressões decorrentes das mudanças reclamam a construção de currículos que se ajustem às exigências de uma contemporaneidade em permanente transformação, contribuam verdadeira e eficazmente para a construção de projectos educativos, exijam professores com qualificação, conscientes da necessidade de transformação ao longo da vida e da responsabilização que esta acarreta, e visem uma escola em que novas relações e novas dinâmicas de trabalho proporcionem uma aprendizagem realmente significativa. Deste modo, a escola conseguirá, por um lado, transmitir não apenas um leque alargado de conhecimentos aos seus alunos, mas capacitá-los para seleccionar, processar e comunicar o conhecimento, ou seja, fomentar o *aprender a aprender*² (Correia, 1991; Leite & Fernandes, 2002; Roldão, 2001) e, por outro lado, responderá aos desafios inerentes à massificação do ensino, através da adopção de estratégias flexíveis e de diferenciação pedagógica, que proporcionem aprendizagens significativas a todos os alunos.

Com efeito, neste clima de “vendaval [de] mudanças” (Marchesi & Martín, 2003: 17), a escola deve assumir a aprendizagem como uma estratégia não apenas de *sobrevivência* mas, sobretudo, de *vivência* nesta sociedade. Esta ideia resulta do facto de a mudança ser vista como algo obrigatório sendo, por isso, o propósito final da educação criar *uma sociedade que aprende*, logo, *um mundo que aprende* (Fullan,

2002: 153). O autor, apoiando-se em Drucker, defende que "las organizaciones (y sociedades) que se fundamentan en un aprendizaje y una enseñanza permanentes en los trabajos de todos los niveles dominarán el siglo XXI" (Fullan, 2002: 154). Em síntese, é premente que a escola se assuma como a *chave da mudança* ou como um *local estratégico de mudança*, revelando capacidade para tomar decisões sobre projectos inovadores tendo, para isso, que se assumir como uma organização aprendente.

2. A escola que aprende: a escola com futuro

Parece-nos ser imperativo que, numa sociedade em constante mudança, a escola assuma a sua aprendizagem como uma estratégia para alcançar as respostas à multiplicidade de questões / problemas emergentes de um meio envolvente, na medida em que ela não pode esperar, nem confiar, em respostas fabricadas nas reformas produzidas no seu exterior (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2001). Não obstante, embora a escola seja um local de ensino e de aprendizagem, raras vezes ela pensa na sua própria aprendizagem, ou seja, na forma como aprende. Porém, tal como alguns autores (Bolívar, 2000 e 2001; Entonado & Fustes, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001), entendemos que a escola tem não só a necessidade, como a obrigação de aprender, rompendo assim "com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem" (Santos Guerra, 2001: 7), ou seja, sobre a sua própria aprendizagem organizativa. De facto, "no se puede tener una sociedad que aprende sin alumnos que aprendan, y no se puede tener alumnos que aprenden, sin profesores que aprendan" (Fullan, 2002: 156) ou, de um modo mais abrangente, sem uma comunidade que aprende, na medida em que todos os elementos da comunidade educativa têm não só a necessidade mas o dever de aprender.

Contudo, o futuro da escola não passará apenas por *aprender*, mas sim, por *aprender a aprender*, ou seja, pela promoção de um conjunto de processos de aprendizagem organizativa, que possibilitem

resolver os problemas que enfrenta. Assim, somos de opinião que a escola deve desenvolver os diversos *tipos de inteligência*³, no sentido de conseguir adoptar uma postura activa na sua aprendizagem e ter a “capacidad para organizar sus propios procesos de mejora y para movilizar su conocimiento interno para responder creativamente a los cambios” (Dalin & Rolff, 1993, citados por Bolívar, 2000: 193).

Sendo um facto que a escola tem de aprender, também é um facto que essa aprendizagem não surge do acaso, mas sim de um processo institucionalizado no seio da organização, que proporciona a aquisição de novas competências. Corroboramos, pois, a posição de Santos Guerra (2001) quando defende a necessidade de elaborar um *metacurriculum* para a *escola que aprende*, isto é,

“um curriculum que contemple os conteúdos da aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação.”

(Santos Guerra, 2001: 8)

Um currículo para a *escola que aprende* deverá ser concebido como um projecto, no qual toda a comunidade educativa possa encontrar um conjunto dos pressupostos de partida, de metas desejadas e dos passos que se devem dar para alcançar tais metas, proporcionando, assim, as aprendizagens necessárias à melhoria e à eficácia da escola. No caso português, esta ideia de construir um currículo para a *escola que aprende* deveria estar implícita no Projecto Educativo de Escola (PEE), na medida em que é visto como “um instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia” (Clímaco & Santos, 1992), uma plataforma, quer de “análise sobre a qual se constrói o conhecimento e acção educativa de toda escola” (Santos Guerra, 2002b: 99), quer de “entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da acção educativa” (Leite, 2003: 91), em que a

finalidade é "a compreensão e a melhoria da prática educativa" (Santos Guerra, 2002b: 99).

Enquanto instrumento de formação, este projecto deverá envolver e comprometer todos os elementos da comunidade educativa na procura das soluções, ou seja, comprometer a comunidade educativa em torno da aprendizagem organizativa necessária à resolução criativa dos seus problemas.

A avaliação de escola surge, aqui, como um mecanismo que permite aferir / adequar o currículo à especificidade da escola, ou seja, permite **aferir** os pressupostos de partida e as metas desejadas, **adequar** os passos dados para alcançar as metas desejadas e **apurar** se as metas desejadas foram alcançadas.

3. Avaliação de escola

Como temos vindo a sustentar, a escola tem que se assumir como uma organização aprendente, em que o objectivo principal é a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Porém, ela não se encontra só, está imersa num sistema educativo que possui diversas dependências e que, muito embora, ao longo destes anos, tenha vindo a sofrer algumas renovações, nomeadamente, a descentralização de alguns poderes de decisão, no caso português, ainda é visível uma enorme dependência. Mais do que eliminar essas dependências, é indispensável a abertura das fronteiras que ainda separam a escola e a administração central, no sentido de se tornarem parceiros na busca da maior eficiência e eficácia da acção pedagógica. Para tal, é necessário que, por um lado, a escola tenha vontade de aprender e assuma uma maior responsabilidade no desenvolvimento das suas dinâmicas, promovendo um dispositivo de auto-avaliação que lhe permita fundamentar, orientar e conduzir todo o processo de aprendizagem organizativa; por outro lado, é inevitável que a administração central substitua qualquer tipo de abordagem de controlo externo sobre a escola por avaliações processuais que estejam ao serviço, sobretudo, das aprendizagens.

Nesta perspectiva, a avaliação de escola deve assentar num paradigma dialéctico onde se reconheça a multiplicidade dos actores,

que procuram, numa relação dialéctica entre a auto-avaliação e a avaliação externa, um sentido colectivo. Esta procura de sentido, levada a cabo pela escola juntamente com a administração central, faz emergir, no nosso entender, uma nova dimensão da avaliação de escola – a **Avaliação Formadora**. Esta ideia decorre do facto de, para haver um diálogo crítico entre todos intervenientes, é necessário que todos eles saibam o que está em jogo, pois, como refere Hadji (1994: 83) “para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga”, isto é, é essencial que todos os intervenientes conheçam as regras do jogo. Não obstante, entendemos que não basta conhecê-las, sendo fundamental que elas sejam negociadas, concebidas e explicitadas em conjunto – escola e administração central, propondo, para tal, um processo de referencialização (Figari, 1996).

3.1. O papel da auto-avaliação de escola no processo de aprendizagem organizativa da *escola que aprende*

De acordo com alguns autores (Alves, 2002 e 2003; Santos Guerra, 2001 e 2003), a avaliação é uma actividade que deve ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem. É, nesta perspectiva, que corroboramos a posição de Santos Guerra (2001: 106), para quem a avaliação de escola pode ser um “caminho para a aprendizagem”, particularmente quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios actores da comunidade educativa.

Situando-nos numa perspectiva de *escola que aprende*, recorremos a uma adaptação de representação da escola, desenvolvida por Bolívar (2000 e 2001), assim como às três dimensões de um dispositivo educativo desenvolvidas por Figari (1996), com as quais estruturámos uma representação esquemática dos diferentes momentos da auto-avaliação de escola.

A aprendizagem organizativa é condicionada por um conjunto de factores, que se encontram agrupados em *internos* (experiência anterior, história e cultura escolar) e *externos* (mudanças no meio envolvente, mudanças na política). O início do processo de aprendizagem organizativa ocorre no momento em que se inicia a elaboração dos programas integrados e compartilhados (Bolívar 2000 e 2001) que, no caso

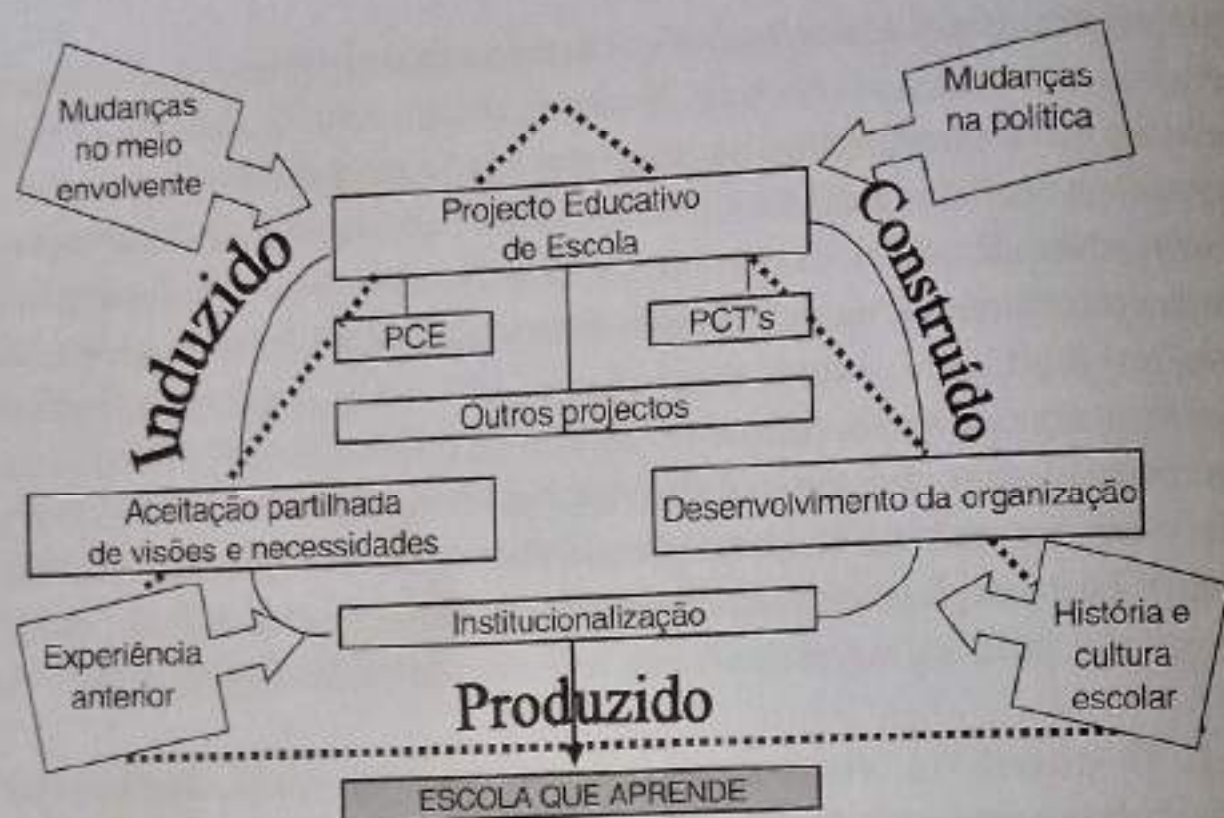


Figura 1. Representação da auto-avaliação de escola numa perspectiva de organização aprendente

português, pode coincidir com o início da elaboração do PEE, momento em que emergem vários projectos ou vários planos, nomeadamente, o Projecto Curricular de Escola (PCE), os Projectos Curriculares de Turma (PCT's), o Plano Anual de Actividades (PAA), entre outros, que favorecem e incentivam os diversos actores a desenvolver um trabalho colaborativo.

Como podemos observar na figura, o PEE emerge da aceitação compartilhada de visões e de necessidades, por parte de todos os actores, resultantes de uma avaliação diagnóstica – *induzido*. O desenvolvimento do PEE tem como intenção o desenvolvimento da organização e a alteração da cultura escolar, no sentido de proporcionar o alcance dos objectivos definidos. Este desenvolvimento é conduzido com o apoio da avaliação formativa – *construído*, na medida em que proporciona informação útil à regulação adequada de todo o projecto. Nos momentos em que se vão alcançando os objectivos pretendidos, a escola aprende, colmatando, desta forma, as necessidades diagnosticadas. Para tal, é necessário recorrer à avaliação sumativa – *produzido*, desempenhando

um papel de certificar / constatar o alcance dos objectivos desejados.

Deste modo, podemos observar que o processo de aprendizagem organizativa requer tempo para se conseguir desenvolver uma visão compartilhada, através de processos colectivos de *autorevisão*, que dão lugar a processos colectivos de aprendizagem, nos quais a avaliação de escola (sobretudo a auto-avaliação) adquire potencialidades formativas indispensáveis (Bolívar, 2000 e 2001).

A figura precedente revela as diversas etapas da construção de uma *escola que aprende*, tendo a auto-avaliação um papel fundamental. Essas etapas enquadram-se nas três dimensões de um dispositivo educativo Figari (1996), no qual cada uma delas reclama da avaliação uma função diferente (orientar – regular – certificar), mas que, no conjunto, são indissociáveis.

3.1.1. Auto-avaliação da escola como um meio de aprendizagem: princípios a seguir

A auto-avaliação de escola, para ser um meio de aprendizagem sustenta-se num conjunto de características ou de princípios⁴, dos quais destacamos:

1. Da visão global à visão parcelar da escola – é de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística, pois corre-se o risco de obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial focalizarmos progressivamente numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar / focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar. É de acrescentar que tudo o que existe na escola pode e deve ser alvo de avaliação.

2. Educativa – a auto-avaliação de escola deve ser, acima de tudo, educativa, na forma como se desenvolve ao longo do processo de aprendizagem organizativa. Deve, ainda, questionar o valor educativo, não só das actividades e dos programas mas também da própria escola, ou seja, é necessário ter-se atenção à diversidade, à justiça das relações, à igualdade de direitos, à racionalidade das práticas, entre outros

aspectos.

3. Processual – mais do que uma simples comparação, medição ou classificação, pretende-se que a auto-avaliação esteja ao serviço da aprendizagem da escola. Para tal, é necessário que ela se inscreva no interior do processo de aprendizagem organizativa, proporcionando, de uma forma constante, informação útil à *orientação, regulação e certificação* de todo o processo. Neste sentido, a auto-avaliação não se esgota na elaboração de relatórios ou na produção de juízos de valor sobre uma aprendizagem adquirida, pelo contrário, deve fazer parte da vida da escola.

4. Democrática e participativa – o dispositivo de auto-avaliação de escola deve proporcionar a todos os elementos da comunidade educativa o direito de poderem participar. Porém, mais do que um direito, os actores devem participar nos vários momentos do processo de auto-avaliação: todos “os participantes decidem se se faz e como se faz. Inicialmente, todos negoceiam o processo e, de imediato, os relatórios subsequentes” (Santos Guerra, 2001: 105). Assim, mais do que uma participação pontual, pretende-se que exista uma participação activa, constante e em condições de liberdade, pois é ao proporcionar a participação democrática da comunidade educativa que se conseguem encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos.

5. Prioridade na vertente qualitativa numa relação dialéctica com a vertente quantitativa – as dinâmicas desenvolvidas na escola encerram uma enorme complexidade que não pode ser reduzida a um rótulo ou a um número. Neste sentido, deve dar-se ênfase às metodologias de cariz qualitativo, na medida em que estas possibilitam alcançar um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa. Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, entendemos que elas devem estabelecer uma relação dialéctica com as metodologias de cariz qualitativo.

6. Métodos diversificados e sensíveis para explorar a realidade – se não existe apenas um caminho que possibilite reconstruir criticamente a realidade escolar, ou seja, que permita conhecer, explorar e interpretar as dinâmicas desenvolvidas na escola, o certo é que para

que a avaliação seja rigorosa e credível, é indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo de rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrárias, que pouco ou nada dizem. Para tal, sugerimos a utilização de uma multiplicidade de métodos de exploração da realidade escolar, quer de cariz qualitativo, quer de cariz quantitativo. Santos Guerra (2003) define cinco critérios que devemos ter presentes aquando da selecção e da utilização dos métodos de recolha de informação, a saber:

a. adaptabilidade – é a situação que determina a escolha do método, bem como a da melhor ocasião e da forma para a sua aplicação;

b. variabilidade – para se obterem dados fiáveis deve utilizar-se um conjunto de instrumentos distintos de recolha de informação, que possibilite uma análise cruzada e comparada que compense as limitações de cada um dos métodos;

c. graduabilidade – deve evitar-se a utilização de métodos com a mesma intensidade em todas as circunstâncias e momentos;

d. pertinência – o conhecimento da realidade e das técnicas permite seleccionar uma técnica em concreto, em momentos determinados, segundo a natureza dos dados que se pretendam obter, dos fenómenos que se queiram conhecer ou das pessoas a estudar;

e. domínio – a escolha de um determinado método resulta do domínio ou da familiarização que têm o avaliador ou a equipa de avaliação;

7. Privilégio da diversidade – a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspectivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspectivas / pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar.

8. Objectividade com vista à credibilidade – a avaliação não é um processo neutro nem objectivo, na medida em que existe “sempre um cliente e uma agenda” (Afonso, 2000: 53) em que confluem ideologias e dimensões políticas. Neste sentido, é essencial que haja a preocupação em desenvolver uma auto-avaliação tão objectiva quanto possível, pois, desta forma, será possível alcançar a credibilidade necessária para que

todos os actores se envolvam numa construção colectiva de sentido.

4. Enquadramento empírico

Entre 2004 e 2005, desenvolvemos uma investigação cuja preocupação se centrou, fundamentalmente, em conhecer os dispositivos de auto-avaliação de escola que estão a ser desenvolvidos pelas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário. Assim, o problema de investigação subjacente a este estudo consistiu em conhecer – *Que dispositivos de auto-avaliação de escola estão a ser desenvolvidos nas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário face à crescente implementação da autonomia e às permanentes mudanças da sociedade?*

Os dados presentes neste estudo foram recolhidos numa investigação exploratória nas escolas públicas dos ensinos básico e secundário da zona norte de Portugal. Utilizando uma metodologia quantitativa, desenvolvemos um inquérito por questionário, em versão electrónica⁵, que, após ter sido validado, foi enviado, através do e-mail das escolas, ao Presidente do Conselho Executivo da totalidade das escolas sob a alçada da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN).

A população é constituída por 406 escolas, distribuídas por 85 concelhos, de 8 distritos, da zona norte de Portugal⁶. Recebemos 206 questionários preenchidos, o que correspondeu a uma taxa de retorno de 50,7%, garantindo-se, assim, a significância da amostra do estudo. Participaram neste estudo escolas provenientes de 69 concelhos (80,2%), distribuídas por todos os distritos da região norte de Portugal (8 distritos). Relativamente às tipologias das escolas, as EB2,3 e EB3/S são aquelas que se encontram em maior número, 59,2% e 27,7%, respectivamente. A distribuição, representada pelo gráfico seguinte, ilustra o que, na realidade, se verificará na população em causa.

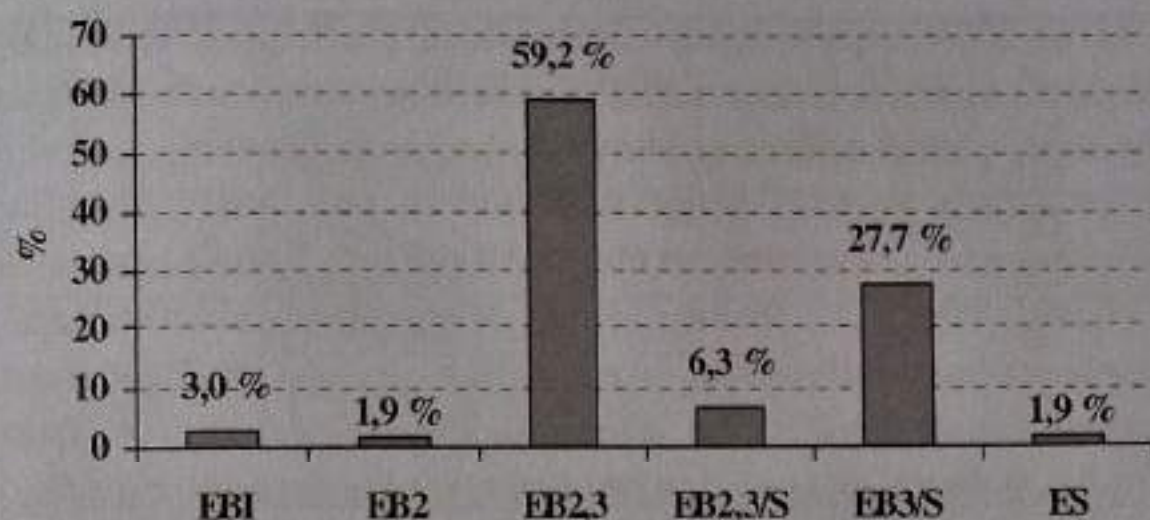


Gráfico 1. Distribuição percentual das escolas por tipologia

5. Auto-avaliação da escola: resultados de uma investigação⁷

Podemos observar no gráfico que se segue que entre os anos 2003 e 2005⁸, a maioria das escolas, 144 (69,9%), diz promover dispositivos de auto-avaliação.

Porém, mesmo sendo de *carácter obrigatório*⁹, 62 escolas (30,1%) dizem não desenvolver este tipo de iniciativa, devido, essencialmente, à falta de meios humanos disponíveis (44,8%) e qualificados (24,1%) e à ausência de tempo para a administrar / concretizar (31,0%).

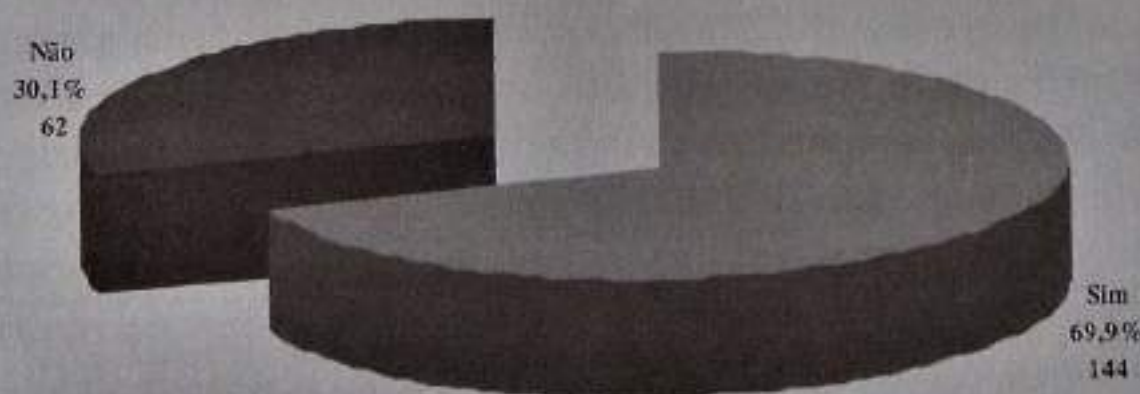


Gráfico 2. Escolas que promoveram a auto-avaliação de escola

Ao considerar que o desenvolvimento de um dispositivo de auto-avaliação de escola se inscreve num processo que exige uma coerência entre a *acção* e a *intenção*, consideramos que as opções técnicas devem estar de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar, proporcionando, assim, um “modelo de avaliação que dê sentido ao jogo (Hadji, 1994: 60). Antes de nos debruçarmos sobre a *acção* empregue no desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação temos a necessidade de conhecer a *intenção*. De acordo com os dados recolhidos, pareceu-nos existir a *intenção* de se querer utilizar a auto-avaliação como um instrumento de apoio ao processo de aprendizagem organizativa, com o intuito de se conseguir o desenvolvimento / melhoria da escola. Esta ideia decorre, por um lado, do facto de a maioria das escolas ter afirmado que a motivação para se auto-avaliarem resulta da necessidade de estar em permanente aprendizagem (59,0%). Por outro lado, a ideia decorre, também, da clara evidência quanto ao principal objectivo que as escolas têm relativamente à auto-avaliação – *desenvolver e melhorar a escola* (88,9%). É, ainda, de realçar, o predomínio da dimensão formativa (em 82,5% das escolas), que sugere a integração da auto-avaliação no processo de aprendizagem organizativa, no intuito de proporcionar informação útil à sua regulação.

Centrando-nos, agora, ao nível da *acção*, podemos constatar as dimensões e objectivos avaliados pela escola, revelados no quadro que se segue.

As dimensões mais avaliadas são *Instrumentos de autonomia*, e *Organização e desenvolvimento curricular*, com uma média percentual de 71,5% e de 66,7%, respectivamente. A justificação desta situação pode dever-se, por um lado, à importância que é dada a este tipo de instrumentos na construção da autonomia da escola¹⁰ ou, por outro lado, às exigências externas para o seu cumprimento legal. É de realçar que as primeiras cinco dimensões mais avaliadas (por ordem decrescente: *Instrumentos da autonomia*; *Organização e desenvolvimento curricular*; *Organização e gestão*; *Resultados escolares* e *Ensino-aprendizagem*) se enquadram nos termos de análise que a lei destina à auto-avaliação de escola¹¹.

Dimensões	Objectos avaliados	N Freq	%	Média %[1]
Estabelecimento de ensino	Dimensão	20	13,9	40,7
	Clima e ambiente educativo	97	67,4	
Instalações e equipamentos	Existência	64	44,4	46,5
	Estado e utilização	70	48,6	
Pessoal	Curriculo académico dos docentes	6	4,2	16,2
	Experiência pedagógica e científica dos docentes	19	13,2	
	Formação contínua dos docentes e do pessoal não docente	45	31,3	
Organização e gestão	Eficiência	77	53,5	53,5
Instrumentos de autonomia	Projecto Educativo de Escola	114	79,2	71,5
	Plano Anual de Actividades	118	81,9	
	Regulamento interno	77	53,5	
Organização e desenvolvimento curricular	Projecto Curricular de Escola	91	63,2	66,7
	Projecto Curricular de Turma	101	70,1	
Ensino – aprendizagem	Organização e métodos	59	41	53,1
	Avaliação dos alunos	119	82,6	
	Utilização dos apoios educativos	86	59,7	
	Adopção e utilização de manuais escolares	42	29,2	
Relação com o contexto externo	Participação da comunidade educativa	53	36,8	20,6
	Colaboração da autarquia	38	26,4	
	Parcerias com entidades empresariais	24	16,7	
	Articulação do sistema de formação profissional e profissionalizante	15	10,4	
	Inserção no mercado de trabalho	18	12,5	
Resultados escolares	Cumprimento da escolaridade	63	43,8	51,3
	Taxa de sucesso	117	81,3	
	Qualidade	78	54,2	
	Fluxo escolares	37	25,7	

[1] A média percentual de cada dimensão é calculada através da média das suas frequências a dividir pelo número de respondentes (144 escolas) e a multiplicar por 100.

Quadro 1. Objectos avaliados pelas escolas que desenvolvem dispositivos de auto-avaliação

No lado oposto, as dimensões menos avaliadas são a *Pessoal* e a *Relação com o contexto externo*, com 16,2% e 20,6%, respectivamente. O facto de a escola possuir limitações ao nível da gestão do seu pessoal, principalmente, ao nível dos docentes, pode ser a causa para esta fraca atenção. Dentro desta dimensão, apercebemo-nos, por um lado, que a formação contínua dos docentes e do pessoal não docente é a mais observada, em 31,3% das escolas, o que poderá dever-se à avaliação dos relatórios críticos para progressão na carreira dos docentes, cuja responsabilidade é da escola. Por outro lado, apercebemo-nos da existência de um enfoque reduzido sobre os docentes, quer ao nível da experiência pedagógica e científica, quer ao nível do currículo académico, o que nos induz a pensar que a escola desconhece, em alguns aspectos, o seu corpo docente, não aproveitando, assim, as suas capacidades e potencialidades. Relativamente à fraca atenção à dimensão *Relação com o contexto externo*, esta pode dever-se às dificuldades das escolas em relacionarem-se com o contexto envolvente, principalmente com as empresas.

Quanto aos objectos avaliados surge, em primeiro lugar, a *Avaliação dos alunos*, com 82,6%, seguidos do *PAA* e da *Taxa de sucesso*, com 81,9% e 81,3%, respectivamente. Assim, os dados parecem demonstrar que a avaliação dos alunos é um dos aspectos que é alvo de atenção especial por parte da escola, podendo dever-se, sobretudo, ao enfoque significativo que, como refere Janela Afonso (2001 e 2002), a administração central tem dado aos resultados dos alunos. Com efeito, levantam-se várias questões, com incidência para a seguinte: será que esta preocupação com a avaliação dos alunos leva ao esquecimento do processo de ensino-aprendizagem? Ou seja, será que existe uma maior atenção nos resultados (produto) em detrimento dos processos? Embora a nossa investigação não permita responder à questão precedente, o facto é que os dados revelam que só 41,0% das escolas dizem avaliar a *organização e métodos de ensino-aprendizagem* e 59,7% das escolas referem avaliar a *utilização dos apoios educativos*.

Embora tenhamos consciência de que os projectos desenvolvidos pelas escolas podem contemplar as diversas dimensões/objectos

apresentados, o facto é que uma análise detalhada dos dados nos sugere duas coisas: a primeira é que a escola não observa apenas uma determinada dimensão / objecto; a segunda, é que parece não existir uma avaliação da escola como um todo, ou seja, a avaliação recai apenas em sectores / parcelas da escola, o que resultará numa deficiente visão holística da escola, tal como é desejável (1.º princípio – *Da visão global à visão parcelar da escola*). Contudo, entendemos que o facto de ser a própria escola a desenvolver este tipo de iniciativa poderá contribuir para adquirir essa visão global, já que os actores internos têm sempre um certo conhecimento geral da escola (mesmo que não seja muito estruturado), o que não se verificará nos casos em que a avaliação de escola seja conduzida por uma equipa de avaliadores externos.

Relativamente à origem dos critérios / indicadores da auto-avaliação de escola, o gráfico seguinte mostra que eles assentam em planos diversos.

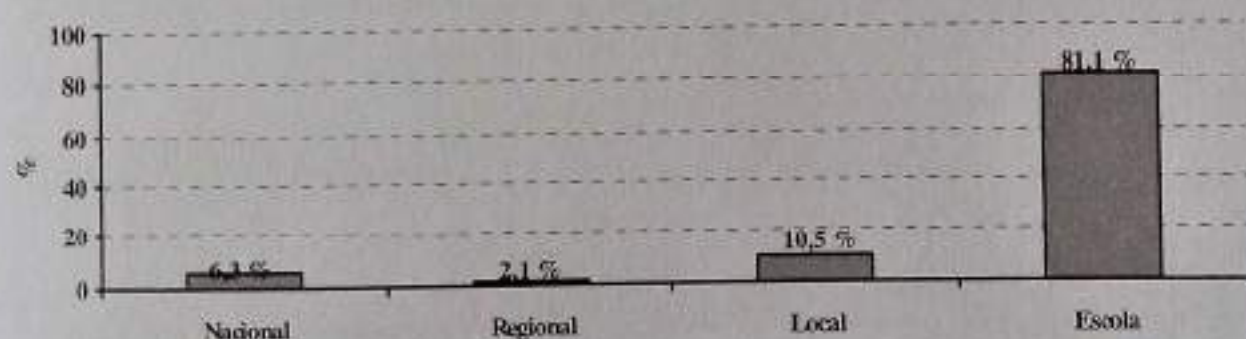


Gráfico 3. Origem dos critérios / indicadores da auto-avaliação de escola¹²

Verificou-se que, na maioria das escolas (81,1%), os critérios / indicadores fazem parte da própria escola; 10,5% das escolas dizem que os seus critérios / indicadores assentam no plano local, o que poderá dever-se ao facto de essas escolas se encontrarem em agrupamento. Assim, parece-nos que são as próprias escolas a construir os seus critérios / indicadores de avaliação, o que revela a inexistência de qualquer tipo de relação dialéctica entre as escolas e outras entidades educativas, à excepção de 8,4% dos casos (6,3% num plano nacional e 2,1% num plano regional).

Quanto à recolha de informação, os dados apresentados no gráfico seguinte mostram-nos que não existe uma uniformização na periodicidade da recolha de informação, sendo de uma ou de três vezes por ano lectivo, o número de momentos em que a recolha de informação é mais frequente, com 40,8% nos dois casos.

Os dados remetem-nos para a ideia de que a recolha de informação coincidirá com os finais dos períodos lectivos ou com o final do ano lectivo, levando-nos a suspeitar que a informação recolhida está ligada à avaliação dos alunos e à concretização de planos ou projectos. Esta ideia é reforçada com os dados relativos às dimensões e aos objectos alvo da avaliação que revelam uma significativa incidência ao nível da avaliação dos alunos e de projectos / planos (Quadro n.º 1.).

Relativamente aos métodos utilizados na recolha de informação, verificamos, no quadro seguinte, a utilização de apenas quatro métodos: análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a fotografia.

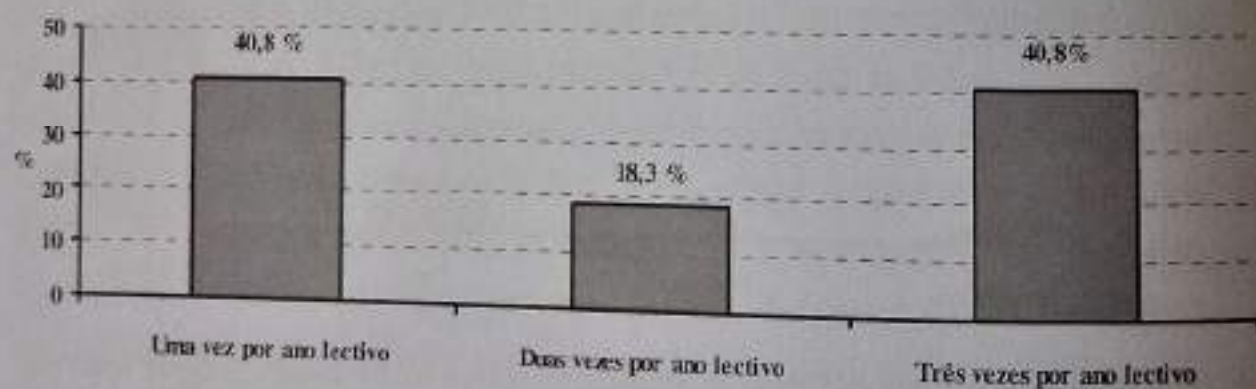


Gráfico 4. Distribuição da periodicidade de recolha de informação no processo de auto-avaliação de escola¹³

A *análise documental* é o método mais utilizado, principalmente ao nível da análise das *pautas de avaliação* (82,6%), seguida da *análise de actas* (68,8%). A *observação de aulas* não é utilizada pelas escolas, o que pode ser um reflexo, por um lado, da existência de dificuldades em entrar na sala de aula devido à existência de obstáculos, tais como a

resistência dos docentes a serem observados (Santos Guerra, 2003) e, por outro lado, da possível inexistência de um *domínio* ou de familiarização por parte da equipa de avaliação na utilização do método de observação. Contudo, é de realçar que, sendo a sala de aula um local privilegiado das acções educativas que ocorrem na escola, a ausência da sua observação limita a recolha de informação necessária à auto-avaliação.

		N Freq	%
Análise documental – actas		99	68,8
Análise documental – livros de ponto		28	19,4
Análise documental – pautas de avaliação		119	82,6
Inquérito por questionário		103	71,5
Elementos respondentes	<i>Docentes</i>	100	97,1
	<i>Discentes</i>	87	84,5
	<i>Pessoal não docente</i>	82	79,6
	<i>Encarregados de Educação</i>	80	77,7
Inquérito por entrevista		11	7,6
Elementos respondentes	<i>Docentes</i>	10	90,9
	<i>Discentes</i>	7	63,6
	<i>Pessoal não docente</i>	8	72,7
	<i>Encarregados de Educação</i>	7	63,6
Observação de aulas		0	0
Fotografia		3	2,1

Quadro 2. Métodos de recolha de informação para a auto-avaliação de escola

Quanto aos elementos da comunidade educativa que são solicitados para responder aos inquéritos, verificámos que os docentes são o grupo mais solicitado, quer no questionário, quer na entrevista, com 97,1% e 90,9%, respectivamente. Assim, parece-nos existir, na maioria das escolas, uma solicitação reduzida e pouco variada dos elementos da comunidade educativa para responderem aos inquéritos, não havendo uma preocupação com todas as perspectivas / pontos de vista que possam existir sobre a escola.

Quanto ao número de métodos utilizados na recolha de informação, verificamos que são, geralmente, utilizados 2 ou 3 métodos, em 37,5% e 32,6% das escolas, respectivamente. Neste sentido, não se verifica o cumprimento da *variabilidade*. Santos Guerra (2003) sustenta a necessidade de se utilizar uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação que proporcionem uma análise cruzada e comparada, através de uma *triangulação de dados*, no intuito de se reconstruir criticamente a realidade escolar, necessária à auto-avaliação de escola. Esta situação pode dever-se, sobretudo, à ausência de formação na área de avaliação de escola, que já foi apontada como um dos principais factores para que este tipo de iniciativa não seja desenvolvido por algumas escolas e como um dos obstáculos e problemas colocados ao desenvolvimento da auto-avaliação realçado por alguns autores (Dias, 2005; Marchesi, 2002; Santos Guerra, 2003). Em síntese, a maioria das escolas não *privilegia a diversidade*, elemento que consideramos essencial para a reconstrução crítica da realidade escolar.

Ao nível da constituição das equipas, o quadro que se segue mostra que na maioria das escolas (66,9%) é constituída por mais de cinco elementos, sendo, nas restantes escolas (33,1%), constituída por quatro ou menos elementos.

Relativamente à composição da equipa, verificámos a presença de diversos elementos da comunidade educativa: docentes, discentes, pessoal não docente, encarregados de educação e psicóloga. É de referir que, em algumas equipas, existe a presença de um *amigo crítico*, como mostra o gráfico seguinte.

	N Freq	%	% acumulada
<i>Respondentes</i>	<i>142</i>	<i>98,6</i>	
Um elemento	1	0,7	0,7
Dois elementos	8	5,6	6,3
Três elementos	23	16,2	22,5
Quatro elementos	15	10,6	33,1
Mais de cinco elementos	95	66,9	100

Quadro 3. Número de elementos que fazem parte da equipa da auto-avaliação de escola

Os dados revelaram que os docentes fazem parte de todas as equipas, seguidos do pessoal não docente e dos encarregados de educação, com 40,8% e 31,1%, respectivamente. É de destacar que em apenas 19,7% dos casos se verificou a presença de discentes na equipa de auto-avaliação.

Embora, numa primeira análise, verificássemos a presença de vários elementos nas equipas de auto-avaliação, o facto é que, na maioria das escolas, tal não ocorre. Assim, parece-nos que as escolas têm dificuldades ou não querem recrutar outros elementos da comunidade educativa que não sejam os docentes. As razões que estarão na origem desta situação poderão ser diversas: a falta de abertura da escola, a existência de conflitos, o desinteresse, a falta de motivação da comunidade por este

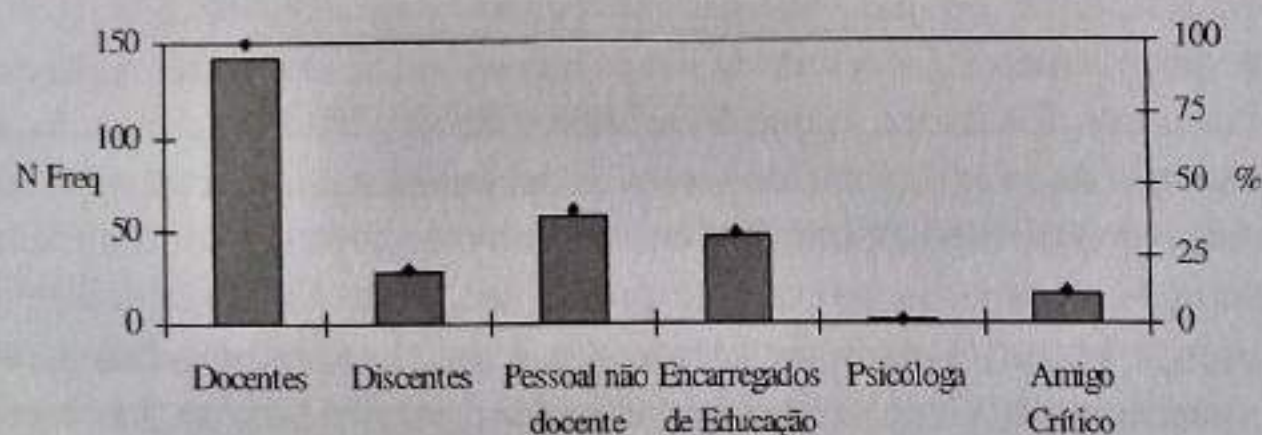


Gráfico 5. Distribuição dos elementos da comunidade educativa que fazem parte da equipa de auto-avaliação de escola¹⁴

tipo de iniciativa, o individualismo docente, entre outras. Gostaríamos de realçar que o facto de a maioria das equipas não ser diversificada poderá levar a que não sejam contemplados os interesses e as necessidades de todos os grupos que fazem parte da comunidade educativa, o que pode originar, de acordo com Alaíz e colaboradores (2003), uma menor probabilidade da informação recolhida ser válida e dos resultados poderem traduzir-se em recomendações para a melhoria da escola e/ou num menor envolvimento dos diversos actores em todo o processo. Com efeito, suspeitamos que o facto de não se *privilegiar a diversidade* nas equipas de auto-avaliação poderá estar na origem da reduzida solicitação que a maioria das escolas faz dos diversos elementos da comunidade educativa, para responderem aos inquéritos, tal como verificámos anteriormente.

Relativamente ao apoio de um *amigo crítico*, salientamos que apenas 11,1% das escolas referem possuir um apoio externo à própria instituição. Pensamos que estes *amigos críticos* poderão ser, sobretudo, formadores que estão ou estiveram a desenvolver formação na área da avaliação de escola junto da comunidade educativa.

A grande maioria das escolas produz um relatório sobre os resultados da auto-avaliação (84,7%). Este é, posteriormente, analisado e discutido pelos diversos elementos da comunidade educativa.

Os docentes são aqueles que, em todas as escolas, participam na análise e na discussão dos resultados, seguidos dos encarregados de educação e do pessoal não docente, com 79,5% e 77,0%, respectivamente. Os discentes são os menos solicitados para a análise e discussão dos dados, o que só acontece em 39,3% das escolas. Esta situação decorre do facto de serem os docentes os mais envolvidos ao longo do processo, nomeadamente, como membros constituintes das equipas promotoras ou como respondentes, o que poderá indicar que são, sobretudo, os seus interesses e as suas necessidades os contemplados. O maior envolvimento dos docentes ficar-se-á a dever, sobretudo, à crescente autonomia das escolas, que tem levado, segundo alguns autores (Afonso, 1999; Azevedo, 2005; Janela Afonso, 2001 e 2002; Pacheco, 2000; Thurler, 2001 e 2002) a sociedade, em geral, e a

		N Freq	%
Produz relatório dos resultados da auto – avaliação		122	84,7
Relatório é analisado / discutido		122	100,0
Elementos da comunidade educativa que intervêm na análise / discussão dos resultados	Docentes	122	100
	Discentes	48	39,3
	Pessoal não docente	94	77
	Encarregados de Educação	97	79,5
Locais onde são analisados / discutidos os resultados da Auto – avaliação da Escola	Assembleia de Escola	99	81,1
	Conselho Pedagógico	116	95,1
	Conselho de Turma	31	25,4
	Direcção Executiva	104	85,2
	Reunião de Directores de Turma	46	37,7
	Reuniões de Departamento	84	68,9
	Reuniões de Grupos Disciplinares	38	31,1
	Reunião da Associação de Pais	50	41

Quadro 4. Escolas que produzem, analisam e discutem os relatórios dos resultados da auto-avaliação de escola, assim como os elementos da comunidade educativa e locais/órgãos onde são analisados e discutidos

administração central, em particular, a responsabilizar a escola (especialmente os docentes) pelos insucessos dos alunos. Com efeito, a escola, através dos seus docentes, poderá estar a sentir a necessidade de explicar, de justificar ou de fundamentar as decisões tomadas, no intuito de revelar a verdadeira realidade.

O relatório é analisado e discutido no Conselho Pedagógico (95,1%), na Direcção Executiva (85,2%) e na Assembleia de Escola (81,1%), também eles os principais locais / órgãos incentivadores da auto-avaliação de escola¹⁵.

No quadro seguinte observamos, por ordem de importância, o público ao qual se destinam os resultados da auto-avaliação de escola.

Os principais órgãos a que se destinam os resultados da auto-avaliação de escola são: a Gestão / Direcção da escola, a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico, na medida em que estes são os principais

Ordem de Importância		Gestão / direcção da escola	Assembleia de escola	Conselho pedagógico	Docentes	Pessoa não docente	Discentes	Encarregados de Educação	Org. locais	Org. regionais de educação	Org. de educação nacional	Imprensa local	Empresas da região
		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1.ª	N	80	18	16	11	0	13	0	0	0	2	0	1
	%	57,6	13	11,4	8,1	0	10,5	0	0	0	1,9	0	1
2.ª	N	21	50	40	17	2	0	7	0	1	1	1	1
	%	15,1	36,2	28,6	12,5	1,6	0	5,5	0	1	1	1	1
3.ª	N	15	25	58	18	11	7	3	2	1	0	0	0
	%	10,8	18,1	41,4	13,2	8,7	5,6	2,4	1,9	1	0	0	0
4.ª	N	5	11	6	72	7	14	17	0	0	2	1	0
	%	3,6	8	4,3	52,9	5,5	11,3	13,4	0	0	1,9	1	0
5.ª	N	5	10	5	6	46	18	34	3	2	1	0	0
	%	3,6	7,2	3,6	4,4	36,2	14,5	26,8	2,9	1,9	1	0	0
6.ª	N	7	9	10	4	30	37	21	3	4	0	0	0
	%	5	6,5	7,1	2,9	23,6	29,8	16,5	2,9	3,8	0	0	0
7.ª	N	4	13	3	5	17	26	43	2	3	4	0	1
	%	2,9	9,4	2,1	3,7	13,4	21	33,9	1,9	2,9	3,8	0	1
8.ª	N	0	0	0	0	8	5	0	40	26	17	3	9
	%	0	0	0	0	6,3	4	0	38,8	24,8	16,3	2,9	8,8
9.ª	N	0	0	0	2	5	2	1	17	43	19	6	12
	%	0	0	0	1,5	3,9	1,6	0,8	16,5	41	18,3	5,9	11,8
10.ª	N	0	0	2	1	1	2	1	30	14	37	6	5
	%	0	0	1,4	0,7	0,8	1,6	0,8	29,1	13,3	35,6	5,9	4,9
11.ª	N	0	2	0	0	0	0	0	4	10	9	44	31
	%	0	1,4	0	0	0	0	0	3,9	9,5	8,7	43,1	30,4
12.ª	N	2	0	0	0	0	0	0	2	1	12	41	42
	%	1,4	0	0	0	0	0	0	1,9	1	11,5	40,2	41,2
Regardantes		N	139	138	140	136	127	124	127	103	105	104	102
		%	96,5	95,8	97,2	94,4	88,2	86,1	88,2	71,5	72,9	72,2	70,8

Quadro 5. Distribuição por ordem de importância dos públicos alvo a qual se destinam os resultados da auto-avaliação de escola

incentivadores. Porém, relativamente à Assembleia de Escola, a situação verificada poderá dever-se, também, ao facto de lhe ter sido dada a responsabilidade de "apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola" (alínea i, do artigo 10.º do Decreto-lei n.º 115-A/98). Assim, os resultados da auto-avaliação são para ser utilizados, essencialmente, pelos organismos internos da escola que, possivelmente, servirão, na maioria dos casos, para apoiar / ajudar o seu desenvolvimento ou melhoria, indo, deste modo, ao encontro da concretização do objectivo mais apontado pelas escolas relativamente a este tipo de iniciativa – desenvolver / melhorar a escola. Esta ideia pode ser reforçada com os dados expostos no quadro que se segue, onde se regista, que a produção de um ou vários plano(s) de melhoria da escola é o efeito mais apontado (80,1%) pelas escolas.

Os resultados produzidos pela auto-avaliação conduzem, ainda, à produção ou reformulação do PEE e do PAA (70,9%) e (65,2%), respectivamente. Os efeitos produzidos no PEE e PAA poderão dever-se ao facto de serem os objectos mais avaliados pelas escolas, como mostrámos no quadro nº 1. A publicitação da escola na sociedade envolvente é um dos efeitos menos produzidos pelos resultados da auto-

	<i>N Freq</i>	<i>%</i>
<i>Respondentes</i>	<i>141</i>	<i>97,9</i>
Produção de um ou vários plano(s) de melhoria da escola	113	80,1
Produção / reformulação do PEE	100	70,9
Produção / reformulação do PCE	82	58,2
Produção / reformulação do(s) PCT	78	55,3
Produção / reformulação do PAA	92	65,2
Produção / reformulação do RI	62	44,0
Publicitação da escola na sociedade envolvente	33	23,4
Organização das actividades lectivas	85	60,3
Produção de programas de formação	52	36,9
Produção de planos de melhoria da gestão de recursos	84	59,6
Produção de planos que incentivem a interacção com a comunidade educativa	56	39,7

Quadro 6. Efeitos produzidos pelos resultados da auto-avaliação de escola

avaliação, com 23,4%. Este facto vem demonstrar que, ao contrário do que se verifica nas escolas privadas, a escola pública ainda não utiliza a sua avaliação como instrumento decisivo numa estratégia de *marketing* e de promoção da escola, tal como mencionam Costa e Ventura (2002). Realçamos, ainda, que a produção de programas de formação é um dos aspectos que menos efeitos tem sofrido com os resultados da auto-avaliação de escola (36,9%). Neste sentido, surgiram-nos diversas questões: se os resultados da auto-avaliação não têm muito significado na elaboração de programas de formação, como são apuradas as necessidades de formação da escola? que relação existe entre a necessidade da escola e a oferta de formação? Os dados recolhidos não permitem responder a estas questões, pelo que servirão de ponto de partida para futuras investigações.

Conclusão

Ao confrontar a *intenção* e a *acção* presente nos dispositivos de auto-avaliação de escola que estão a ser desenvolvidos, apercebemo-nos de que, ao nível prático (acção) sobressaem algumas incongruências, que nos levam a colocar dúvidas quanto à possibilidade de concretizar a auto-avaliação como um meio de aprendizagem da escola. Esta ideia resulta do confronto feito entre os dados relativos à acção dos dispositivos e os oito princípios / características do dispositivo da auto-avaliação de escola construídos e defendidos, em que observamos: 1) a possível existência de uma avaliação parcelar da escola sem ter presente uma visão holística; 2) o reduzido envolvimento da comunidade educativa ao longo do processo, à excepção dos docentes; 3) o reduzido número de métodos de recolha de informação; 4) a pouca variedade de métodos de recolha de informação; 5) os efeitos reduzidos dos resultados na formação dos diversos actores da comunidade educativa.

Perante estas características, cremos que a maioria das escolas estará com dificuldade em concretizar as suas intenções, na medida em que não conceptualiza a sua auto-avaliação como um trabalho colectivo,

no intuito de tomar consciência das dinâmicas existentes e dos percursos que ainda falta percorrer para que a auto-avaliação de escola seja um meio de aprendizagem e de inovação.

RÉSUMÉ

L'auto-évaluation de l'école: un chemin d'innovation et d'apprentissage

Le système éducatif portugais attribue une croissante importance à l'école, en tant que place privilégiée soit pour la mise en oeuvre des prescriptions issues de l'Administration Centrale, soit pour le développement de la qualité et, par conséquent, pour la transformation des pratiques curriculaires.

La reconnaissance d'une certaine autonomie à l'école, non seulement dans la gestion des ressources humaines, mais aussi dans l'organisation du travail et dans la détermination du curriculum, exigent d'elle la conciliation entre l'autonomie et l'enregistrement dans une politique nationale ou locale et, d'autre part, entre l'autonomie et l'innovation.

Dans ce contexte, l'école voit l'urgence de l'adhésion à une culture d'évaluation qui justifie son mandat, réduit une certaine inertie et déclenche sa création comme une organisation apprenante. Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une recherche dont l'objectif majeur a été celui de comprendre et de questionner les pratiques d'auto-évaluation des écoles publiques couvertes par la DREN (N=406).

ABSTRACT

Schools' internal evaluation: a way of innovation and learning

The Portuguese educative system attributes an increasing importance to the school, while a privileged place both for the implementation of the prescription, provided from central administration, as for the development of the quality and, consequently, for the change of the curricular practices.

The recognition of a certain autonomy to the school, not only in the management of the human resources, but also in the organization of the

work and in the determination of the curriculum, it demands of it the conciliation between the autonomy and the registration in one national or local politics and, on the other hand, between the autonomy and the innovation.

In this context, the school is seen as impelled to adhere to an evaluation culture that justifies its mandate, that reduces some inertia and that foment its creation as a learning organization.

In this article, we present some results of a research whose main aim was to understand and to inquire the auto-evaluation practices of the public schools enclosed by DREN (N=406).

Notas

¹ A globalização da informação e da comunicação decorrente do desenvolvimento das tecnologias de informação; a aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia são exemplos de factores.

² Segundo um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI não basta que o jovem acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, essencial aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Assim, aprender pressupõe, antes de tudo *aprender a aprender*.

³ Santos Guerra (2001) enumera diversos tipos de inteligência que a escola pode desenvolver. Para uma análise mais aprofundada, Cf. Santos Guerra (2001), pp. 39-40.

⁴ Para a construção das características ou princípios recorremos, sobretudo, a Santos Guerra (2001; 2002a; 2002b, 2003), mas também a Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a Aragón e Juste (1992), a Casanova (1992), a Nevo (1997), a Ristoff (1995) e a Sobrinho (1995).

⁵ Elaborámos um questionário com um formato próprio para ser enviado e recebido através de correio electrónico. Para isso, foi utilizado o programa Word – Microsoft Office XP, na função de formulários, onde o inquirido só consegue preencher / escrever nos locais onde o questionário o permite, evitando, assim, possíveis alterações no seu formato. O questionário é composto por 29 questões distribuídas por quatro partes, a saber: 1. Dados pessoais do Presidente do Conselho Executivo; 2. Dados da escola; 3. Experiências de avaliação vividas pela escola / Avaliação externa; 4. Auto-avaliação de escola. A sua estrutura é de tipo árvore para que todas as escolas, tivessem ou não realizado auto-avaliação, pudessem participar. Relativamente à forma das questões, o questionário é constituído essencialmente por respostas fechadas (escolha múltipla, ordenação e escala de intensidade de 4 graus), havendo contudo algumas respostas abertas (de carácter facultativo).

⁶ Os 8 distritos da zona norte de Portugal pertencentes à DREN são: Aveiro, Braga, Bragança, Guarda, Porto, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu. É de realçar que nos distritos de Aveiro, da Guarda e de Viseu apenas tivemos em conta os concelhos que possuem escolas sob a alçada da DREN.

⁷ Os resultados que irão ser apresentados têm origem numa investigação realizado no âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Educação – Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, levada a cabo entre os anos de 2004 a 2005. Neste artigo, apenas serão expostos e discutidos os dados relativos à dimensão *acção* cuja a observação se centrou na forma como, na prática, estão a ser desenvolvidos os dispositivos de auto-avaliação de escola.

⁸ O intervalo que mencionamos inicia-se em 2003 e termina no fim do mês de Julho de 2005. É de salientar que o final do mês de Julho corresponde ao momento que finalizámos o envio e a recepção dos questionários para as escolas.

⁹ Segundo o artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro, a “auto-avaliação tem carácter obrigatório”.

¹⁰ Segundo os dados recolhidos, verificamos que, de uma forma geral, os Presidentes dos Conselhos Executivos entendem que o desenvolvimento dos diferentes instrumentos (PEE, PCE, PCT, PAA e RI) *contribui muito* para a construção de uma autonomia de escola.

¹¹ De acordo com artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, “A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; [...]” (sublinhado é nosso).

¹² Os respondentes foram 143 escolas resultando numa percentagem de 99,3% de respondentes.

¹³ Os respondentes foram 142 escolas, resultando numa percentagem de 98,6% de respondentes.

¹⁴ Os respondentes foram 142 escolas, resultando numa percentagem de 98,6% de respondentes.

¹⁵ Segundo os dados recolhidos, constatamos que a iniciativa de desenvolver a auto-avaliação é dos seguintes órgãos: Direcção Executiva (40,3%), seguida do Conselho Pedagógico (35,4%) e da Assembleia de Escola (22,2%).

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1999). A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas, *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 23, 41-52.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido, *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.º 8, 325-333.
- Aragón, L. & Juste, R. (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (policopiado).
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica, *Revista argentina contexto educativo*, n.º 18. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>. Acesso em 15 de Agosto de 2005.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluvies.
- Clímaco, M. & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). "Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes". In A. Ventura, A. Mendes & Jorge Costa (org). *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

- Entonado, F. & Fustes, F. (2001). De las organizaciones que enseñan a las organizaciones que aprenden, *Campo Abierto*, nº 20, 49-64.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Janela Afonso, A. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização, *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 1, 22-25.
- Janela Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (orgs.) *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Marchesi, Á. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.) *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 33-49). Porto: Edições Asa.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Nevo, D. (1997). *Evaluacion basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, nº 73, 139-161.
- Ristoff, D. (1995). Avaliação institucional: pensamento princípios. In J. Sobrinho & N. Balzan (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 37-51). São Paulo: Cortez Editora.
- Roldão, M. (2001). Um novo contexto para uma escola diferente, *Notícias Magazine*, nº 485, 34-35.
- Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden, *Educare*, nº 27, 31-85.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002a). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas.

- In J. Azevedo (org.) *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In J. Sobrinho e N. Balzan (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 53-86). São Paulo: Cortez Editora.
- Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable, *Le point en administration scolaire*, vol. 2, n° 3, 27-31.
- Thurler, M. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In C. Allessandrini, L. Macedo, M. Thurler, N. Machado & P. Perrenoud (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 61-87). São Paulo: Artmed Editora.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos)
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior)

Práticas de planificação e de gestão
participada do currículo nos cursos EFA:

das potencialidades
aos riscos de escolarização

Práticas de planificação e de gestão participada do currículo nos cursos EFA: das potencialidades aos riscos de escolarização

Helena Luísa Martins Quintas*

Resumo

Numa altura em que, no âmbito da iniciativa "Novas Oportunidades", os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) entraram nas escolas, o presente artigo analisa as características desta proposta educativa e formativa. É salientado o entendimento transdisciplinar e a gestão partilhada do currículo que caracteriza este modelo de ensino e de aprendizagem para públicos adultos. São ainda apresentados os resultados de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento, em que foi investigada a capacidade decisional e a participação dos diferentes intervenientes – formadores e formandos – nos processos de construção e de desenvolvimento curricular que se desenvolvem nos Cursos EFA. Constatou-se que, em contexto de educação e formação de adultos, quando são dadas oportunidades aos intervenientes, estes revelam-se capazes de construir e de desenvolver currículos adequados e que respondem a reais necessidades de educação e de formação. Concluiu-se que para que se mantenham as características desta proposta educativa, e para que não se transforme em mais uma resposta "escolarizada", é fundamental que sejam criados dispositivos de gestão curricular que garantam uma efectiva participação dos actores (formadores e formandos) em todos os níveis de decisão curricular.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos, construção e desenvolvimento do currículo, participação, decisores curriculares.

* Universidade do Algarve

Introdução

No panorama educativo nacional, e no que se refere à educação básica para pessoas adultas, tradicionalmente não tem havido uma preocupação séria em criar programas educativos que, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, estejam adaptados aos públicos a que se destinam. Tem-se assumido que os programas educativos destinados à formação básica dos adultos são, por defeito, os mesmos que se destinam às crianças e aos jovens, embora ligeiramente modificados, mas sem alterações de fundo que lhes reconfigurem os propósitos e as formas. Contudo, existem razões de fundo que aconselham a que, com os adultos, se utilizem outras abordagens educativas, diferentes das que se desenvolvem para faixas etárias mais jovens. Os adultos, enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas, e também os desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem, requerem que os programas educativos sejam reformulados.

Na opinião de Canário (2001) a resposta está em encontrar soluções educativas que garantam duas condições: a "pertinência" e a "democratização" dos processos. Para o autor, a pertinência significa uma mudança de relação com o conhecimento na qual tanto formadores como formandos beneficiam de um estatuto de produtores de saberes, e a democratização consiste em admitir e aplicar uma reversibilidade de papéis que confira a possibilidade de que todos os que intervenham nos processos educativos e formativos sejam sujeitos em aprendizagem, embora em formas e em níveis diferentes.

Em resposta a esta necessidade de encontrar soluções inovadoras que rompessem com modelos e formatos educativos caducos ou inadequados aos públicos adultos a quem se destinavam, foram, em 2000, criados e implementados os "Cursos de Educação e Formação de Adultos" (Cursos EFA). Destinados a adultos maiores de 18 anos que não possuem escolaridade básica nem qualificação profissional, os cursos conferem habilitação académica correspondente ao 1º, 2º e 3º Ciclos

do Ensino Básico e formação profissionalizante de Nível I e II.

Os Cursos EFA desenvolvem uma proposta educativa e formativa francamente inovadora: uma oferta integrada de educação académica de base e de formação profissional, e privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular. Na realidade, não existe um currículo rígido, igual para todos os cursos que se desenvolvam. Pelo contrário, o desenho curricular de cada curso é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos (Canelas, 2001).

No que se refere à componente de formação académica de base existe, como documento orientador do plano curricular dos cursos, um Referencial de Competências Chave (RCC), que aponta um conjunto de critérios de evidência que devem ser alcançados pelos sujeitos em formação em quatro áreas de competência-chave: Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e da Comunicação. Da estrutura curricular consta, ainda, uma quinta área, designada de área de "Temas de Vida". Em termos de arquitetura curricular, os Temas de Vida constituem-se como a "área em branco" dos cursos EFA. Não estando definida em termos dos conteúdos que possam vir a ver abordados, esta área de formação acaba por se constituir no ingrediente que favorece a diferenciação e a singularidade dos cursos que se integram neste modelo formativo (Alonso et al, 2001).

Um outro indicador de inovação dos Cursos EFA é a participação dos formandos em todas as decisões de carácter curricular. Desde a escolha do Tema de Vida, passando por todas as outras opções que devem ser tomadas, a participação e o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental. Estas decisões curriculares são tomadas em Reuniões de Equipa Pedagógica que ocorrem sempre que um novo Tema de Vida é escolhido e que funcionam como um órgão colegial onde se encoraja a participação dos formandos e se consideram os seus contributos como imprescindíveis para o processo de construção e de,

consequente, desenvolvimento curricular.

Os Cursos EFA são, quanto a nós, uma das raras respostas educativas destinadas a públicos adultos em que há coincidência entre o discurso pedagógico de suporte e a proposta de desenvolvimento curricular que os operacionaliza.

Desde que foram criados, os cursos EFA têm sido desenvolvidos em entidades formadoras públicas e privadas e o processo de acompanhamento e de gestão pedagógica tem sido assegurado, centralmente, pela Direcção Geral de Formação Vocacional e, regionalmente, pelas Direcções Gerais de Educação. Embora desde o seu início tenha sido possível às escolas da rede pública (básicas e secundárias) candidatarem-se à criação de Cursos EFA, essa não foi, até à data, uma opção assinalável. Contudo, recentemente, no âmbito da iniciativa "Novas Oportunidades", e em consequência do Despacho 17342 de 28 de agosto de 2006, as escolas da rede pública foram convidadas a aderir e desenvolver esta oferta formativa que deverá, também segundo decisão governamental, ir substituindo as restantes modalidades de educação para adultos que as escolas ofereciam: ensino recorrente e unidades capitalizáveis. Trata-se de uma decisão importante que reconhece o modelo formativo dos cursos EFA como mais adequado quando comparado com outras respostas educativas existentes, mas significa, também, uma enorme responsabilidade para as escolas e, simultaneamente, um risco no que respeita à manutenção das características que os cursos devem evidenciar.

As práticas de planificação curricular em contexto de educação e formação de adultos

Os cursos EFA, quando comparados com outras propostas educativas disponíveis para públicos adultos, evidenciam, como vimos, um conjunto de indicadores de diferenciação. Destacámos a participação e a capacidade de decisão curricular que são permitidos aos actores, ou seja, tudo se joga no reconhecimento de que são os participantes

(formadores e formandos) quem planifica o plano curricular que, posteriormente, é desenvolvido.

Trata-se de uma lógica de planificação diferente da habitual, já que não é prática corrente deixar nas mãos dos formadores que intervêm nos processos educativos uma quota parte de capacidade decisional tão alargada como a que está prevista nos cursos EFA e, muito menos, envolver e comprometer os formandos na planificação dos processos e dos momentos educativos e formativos que lhes são destinados.

“A planificação curricular é um processo de tomada de decisões que ajuda a tornar os actos de ensino mais sistemáticos e intencionais. Utilizada em todos os níveis educativos, permite antecipar o que irá ocorrer no momento educativo, constituindo-se, simultaneamente, num instrumento que encoraja a reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas.”

(Sork, 2000)

“Ao contrário do que se verifica noutros níveis educativos, em Educação e Formação de Adultos não tem sido prestada grande atenção à planificação do processo de ensino, nem na literatura que sobre este nível educativo se tem produzido, nem na formação que é dada aos formadores de pessoas adultas.”

(Dean, 2002, 2004)

Foi a partir da publicação de trabalhos como o de Knowles (1975, 1980, 1992) e de Freire (1970) que surgiram propostas de abordagem à planificação que desafiaram as então existentes, claramente contaminadas pela racionalidade técnica que imperava nos sistemas e nos processos educativos de então. Knowles contribuiu para a popularização do termo Andragogia, proposta alternativa à Pedagogia quando o processo de ensino se destinasse a públicos adultos, e que se caracteriza pelo reconhecimento da capacidade dos formandos em auto-direccionarem a sua aprendizagem. No caso de Freire, este defendeu a

ideia de que a aprendizagem deve contribuir para o *empowerment* dos formandos e para a alteração das relações de poder existentes na sociedade. Embora a obra de Freire não refira, especificamente, os processos de planificação, os princípios que o autor defende desafiam as crenças até então existentes acerca do que é ensinar e formar neste nível educativo afectando, conseqüentemente, os processos de planificação.

Embora a racionalidade técnica tenha continuado a dominar princípios e práticas de planificação, nos anos 90 surgiram sinais claros de que a sua influência começava a decair. Disto é exemplo o trabalho de Cervero e Wilson (1994, 1996, 2000), no qual é sugerida uma mudança radical no foco do processo de planificação: das técnicas de planificação, para as pessoas que intervêm no processo. Baseando-se nos princípios da teoria crítica (Forester, 1989, 1993, citado em Cervero & Wilson, 1994), os autores sugerem que a melhor forma de encarar um processo de planificação é centrarmo-nos na forma como os actores negociam os aspectos que integram um processo de decisão curricular. Trata-se de uma abordagem que encara os processos de planificação sob uma perspectiva completamente diferente: em vez de se abordarem os programas formativos como um processo de selecção e de aplicação de instrumentos e de procedimentos, é colocada em primeiro plano a interacção dinâmica de poderes e de interesses e tudo o que isso significa para quem protagoniza e/ou é objecto de um programa de formação. Em última análise, o que é colocado em evidência é a dimensão sócio-política do processo de planificação.

Mais recentemente têm sido publicadas obras que operacionalizam propostas muito concretas de modelos de planificação (Dean, 2002, 2004; Dirkx & Prenger, 1997), que se integram nas propostas de Cervero e Wilson (1994) e que sugerem formas de desenvolver processos de planificação que requerem análises complexas, tanto dos sujeitos, como dos contextos envolvidos. De entre elas destacamos a de Dirkx e Prenger (1997) que defende, justamente, um planeamento, e conseqüente desenvolvimento curricular, baseado em Temas de Vida.

Os cursos EFA, pelas características de que se revestem, e que já

referimos anteriormente, configuram uma proposta de planificação e de desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida.

O planeamento curricular baseado em temas de vida: as fases de um processo de construção curricular

O desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida (Dirkx & Prenger, 1997) é, conceptualmente, uma abordagem transdisciplinar, ou seja, o mundo real é visto através do currículo. O objectivo é fomentar o significado e a relevância que, para o formando, desempenham as situações de aprendizagem, o que leva a focar o processo formativo nos seus contextos de vida.

Claramente inspirada na Andragogia (Knowles, 1975, 1980, 1992), esta abordagem distingue-se de forma substantiva das abordagens tradicionais nomeadamente quanto ao protagonismo dos formandos no processo de construção curricular. A participação dos formandos verifica-se em todos os níveis de decisão curricular: são eles que escolhem qual o Tema de Vida que querem estudar, participam activamente nas decisões do que querem fazer e como o querem fazer e, finalmente, tomam parte activa nos processos de avaliação que visam a identificação de conhecimentos e de competências adquiridas.

Neste modelo, o papel do formador é claramente o de um facilitador, o de alguém que fornece um cenário de participação nos processos de aprendizagem e de formação; deverá ser neutro, não exercer capacidades de decisão e só deverá intervir com o objectivo de ajudar o grupo a melhorar a forma como identifica e resolve problemas.

A abordagem baseada em Temas de Vida desafia as formas convencionais e tradicionais de planificação, sugerindo um desenvolvimento construtivo e não linear do currículo. Como resultado, os intervenientes poderão experimentar sentimentos de ambiguidade, de incerteza e até de dúvida. Contudo, é inegável que o carácter aberto e flexível deste modelo, que deixa aos participantes no processo de construção e de desenvolvimento curricular um campo de acção e de

inovação, realiza o projecto profissional de qualquer formador e permite desenhar e desenvolver currículos que correspondem aos interesses e às necessidades dos formandos.

Os cursos EFA como campo de estudo

Com o propósito de analisar a capacidade decisional dos actores dos cursos EFA e o seu nível de participação, foi realizado um estudo em dois cursos EFA que, entre Junho de 2002 e Julho de 2003, se desenvolveram no Algarve. A abordagem metodológica utilizada foi a Investigação-Acção, porque se tratou de investigar uma situação em contexto e, também, pelo facto de ser um estudo sobre o currículo. São vários os autores que consideram que os estudos sobre o currículo e sobre o desenvolvimento curricular devem ser orientados sob os princípios da Investigação-Acção (Alarcão 2001; McKernan, 1999; Ponte, 2002; Roldão, 2000). De facto, o currículo é, essencialmente, uma proposta ou hipótese educativa, e o espaço educativo deve ser encarado como um laboratório onde se submetem à prova, empiricamente, hipóteses e propostas de acção que são o próprio currículo planificado e posto em prática. Tratou-se de um estudo predominantemente qualitativo, embora se tenham também utilizado procedimentos quantitativos simples.

Os dados foram recolhidos nas Reuniões de Equipa Pedagógica que, como referimos anteriormente, constituem o espaço e o momento em que o currículo é, simultaneamente, construído e reflectido. Nos dois cursos estudados realizaram-se 12 (doze) reuniões que foram integralmente gravadas em áudio. Com este registo pretendeu-se recolher, para posteriormente analisar, as interacções verbais observadas nesses encontros e, desta forma, identificar procedimentos, intervenções e decisões que levaram à construção e subsequente desenvolvimento do currículo de cada um dos cursos. Do material recolhido foi feita uma análise de conteúdo que permitiu caracterizar a capacidade decisional dos participantes nos cursos EFA nos processos de construção e de desenvolvimento curricular e avaliar a participação dos diferentes intervenientes.

Apresentação e discussão dos resultados

Capacidade decisional dos participantes nos cursos EFA nos processos de construção e de desenvolvimento curricular

A análise feita ao conteúdo das reuniões de Equipa Pedagógica permitiu identificar as grandes temáticas que foram objecto de reflexão nas Reuniões de Equipa Pedagógica e, conseqüentemente, avaliar a capacidade de construção curricular evidenciada pelos participantes.

As categorias de análise identificadas são as que se apresentam no Quadro 1.

Categorias de Análise	Operacionalização
Avaliação do Tema de Vida (ATV)	Considerações gerais sobre Tema de Vida tratado.
Opções Curriculares (OC)	Referências a processos de desenvolvimento curricular tomados e assumidos.
Avaliação dos Formandos (AF)	Apreciações a processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos formandos.
Reflexões sobre o Modelo Formativo (RMF)	Referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes, à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido.
Próximo Tema de Vida (PTV)	Escolha do próximo Tema de Vida a tratar, análise da sua pertinência e definição de um primeiro esboço de um desenho curricular que o permita desenvolver.

Quadro 1. Categorias de Análise identificadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica

Embora o estudo desenvolvido seja predominantemente qualitativo, não nos abstermos de efectuar algumas abordagens quantitativas que ajudam a compreender a valorização que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica atribuíram às temáticas (Categorias de Análise) que foram tratadas. Na Figura 1 são apresentadas as percentagens de referências identificadas em cada uma das Categorias de Análise e, como podemos verificar, não estamos perante uma distribuição equilibrada.

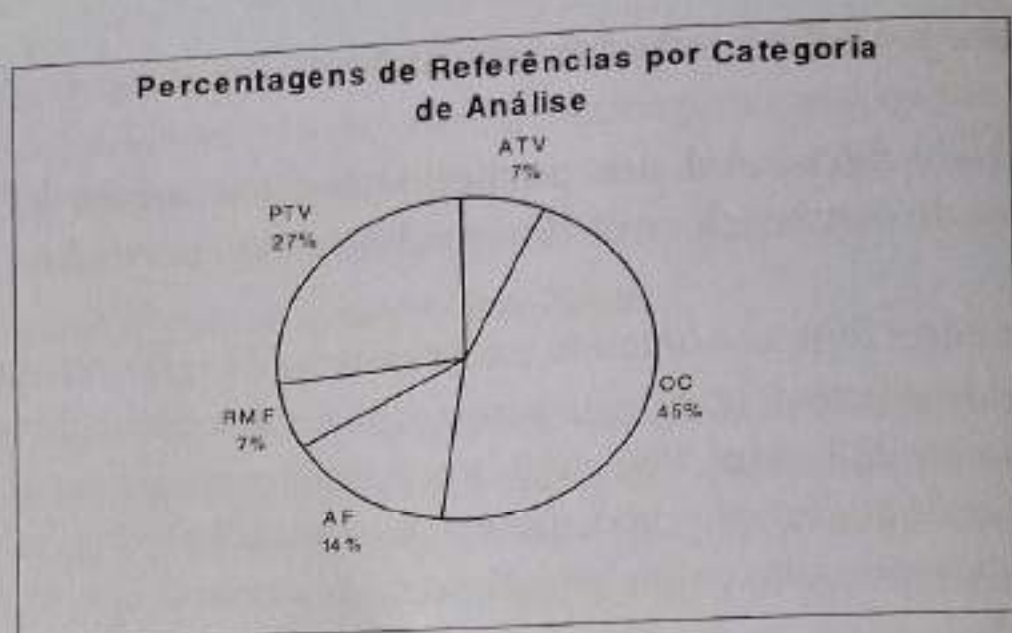


Figura 1. Percentagens de referências por Categoria de Análise

As categorias de análise “Opções Curriculares” (OC) e “Próximo Tema de Vida” (PTV), representam, respectivamente, 45% e 27% do total de referências identificadas, o que indicia a valorização que foi atribuída pelos participantes aos aspectos de natureza curricular e reforça a ideia que se possuía de que as Reuniões de Equipa Pedagógica se constituem como momentos em que o currículo é analisado e debatido, quer por referência ao que foi feito, no caso da categoria de análise “Opções Curriculares”, quer ao nível da antecipação e da planificação de um determinado desenvolvimento curricular que iria ser observado, no caso da categoria de análise “Próximo Tema de Vida”.

No âmbito do presente artigo não nos é possível detalhar os diferentes níveis de especificação de cada uma das categorias de análise identificadas, pelo que nos ficamos por uma apresentação reduzida que se irá centrar na categoria “Opções Curriculares” e “Próximo Tema de Vida”.

Opções Curriculares

Trata-se da categoria de análise que regista o maior número de referências (45%) e as sub-categorias em que se desdobra são as que a seguir se apresentam (Quadro 2).

Actividades Destacadas	Descrição e apreciação genérica de actividades realizadas no âmbito do(s) Tema(s) de Vida tratado(s).
Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	Comentários em que se explicita o valor e a intencionalidade pedagógico-didáctica das actividades desenvolvidas.
Avaliação das Actividades Desenvolvidas	Análise da qualidade das actividades desenvolvidas, tendo em vista a formação e a aprendizagem das formandas.
Referências à Planificação	Referências em que se explicitam relações entre o momento activo (actividades) e o pré-activo (planificação).
Gestão Estratégica do Momento Formativo	Explicitação de procedimentos pedagógico-didácticos desenvolvidos tendo em vista atingir determinados objectivos.
Integração Disciplinar	Referência a situações em que se observou uma intencionalidade e uma concretização de situações de aprendizagem interdisciplinar.
Trabalho com Vários Temas de Vida	Referência às vantagens (para os formandos, para os formadores e para a construção e gestão do currículo) de se optar por trabalhar, em simultâneo, mais do que um Tema de Vida.
Organização e Gestão dos Tempos de Formação	Considerações sobre o "tempo" na dimensão formativa: "tempos" de aprendizagem, diferentes distribuições do "tempo" nas diferentes áreas de formação, etc.
Dificuldades Sentidas	Identificação de aspectos constrangedores do desenvolvimento curricular.

Quadro 2. Sub-Categorias da Categoria de Análise "Opções Curriculares"

A diversidade de enfoques que organiza este nível de participação dos intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica, dá conta da enorme capacidade de perspectivar as práticas em ordem a um conjunto muito diverso de indicadores.

Destacamos a capacidade de descrever e de fundamentar práticas desenvolvidas, de reflectir sobre opções metodológicas que foram tomadas, de analisar materiais e recursos utilizados, de explicitar relações entre o momento pré-activo (planificação) e o momento activo (actividade), de referir concepções de natureza pedagógico-didáctica que suportaram decisões de desenvolvimento curricular e, ainda, a capacidade de analisar a dimensão temporal nos processos de educação e de formação. Esse conjunto de aspectos atesta a riqueza dos conteúdos que foram tratados nas Reuniões de Equipa Pedagógica e mostra que todas as dimensões de um processo de construção curricular foram

revistos e reflectidos por quem neles participou e o que isso significa para a construção de currículos mais adequados e mais reflexivos.

Próximo Tema de Vida

Se, como vimos, os processos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas encontraram, nas Reuniões de Equipa Pedagógica, o momento e a oportunidade para se efectivarem (Categoria de Análise "Opções Curriculares", anteriormente apresentada), a dimensão de planificação do momento pedagógico também esteve presente e com uma prevalência muito significativa já que nesta Categoria de Análise foram identificadas 27% do total de referências observadas (Figura 1). É nesta Categoria de Análise que se detectam as possibilidades que este modelo educativo permite de construção de um currículo e das tarefas que esse processo solicita.

Como podemos constatar pela análise o Quadro 3, que apresenta as Sub-categorias em que se desdobra, trata-se da Categoria de Análise que integra referências em que se discute qual o próximo Tema de Vida a tratar, a sua pertinência num quadro de educação e de formação dos participantes, e em que é definido um primeiro esboço de um desenho curricular que o permite desenvolver: são identificados os conteúdos que o Tema de Vida em causa pode solicitar (e estamos perante a capacidade deste modelo formativo de abordar conteúdos diferentes de curso para curso), são escolhidas as estratégias de ensino e de aprendizagem que se consideram mais adequadas, e são ainda verificadas as oportunidades para que cada área de formação aborde critérios de evidência e trabalhe competências que lhes são específicas e que, deste modo, surgem em função dos interesses de aprendizagem dos formados e não como uma imposição descontextualizada dos formadores.

Um dos aspectos mais inovadores deste modelo curricular é, como afirmámos oportunamente, o trabalhar com base em Temas de Vida que são escolhidos pelos participantes e o que isso significa para os processos de educação e de formação das pessoas adultas. De facto, existe um

Motivação para o(s) Tema de Vida	Referências em que se explicitam as motivações que levam à selecção de determinados Temas de Vida.
Pertinência do Tema de Vida	Argumentos que suportam e confirmam a pertinência do Tema de Vida escolhido por referência a um conjunto de ideias e de princípios que devem organizar as práticas educativas com públicos adultos.
Operacionalização do(s) Tema de Vida	Referência a grandes opções de carácter curricular que serão traduzidas na planificação a desenvolver.
Consequências na Planificação/ Diversificação das Actividades	Referências a estratégias de ensino/aprendizagem a implementar no desenvolvimento do(s) Tema de Vida escolhido e análise das competências que podem ser trabalhadas em cada área de formação.

Quadro 3. Sub-Categorias de Categoria de Análise "Próximo Tema de Vida"

conjunto de princípios que deve subordinar a escolha dos Temas de Vida; estes devem valorizar os conhecimento prévios e a cultura de origem dos formandos, devem evidenciar questões e situações que os participantes nos cursos contextualizem nas suas situações de vida, levá-los a perspectivarem formas de agir como cidadãos e, ainda, conduzi-los à resolução de problemas. A abordagem curricular baseada no estudo de Temas de Vida rompe com os princípios da pedagogia tradicional, dos currículos organizados segundo uma lógica de objectivos e de conteúdos que ignoram a realidade social e política, e introduz uma dimensão crítica nos processos de aprendizagem e de formação (Brookfield, 2001; Freire, 1970; Giroux, 1996; Mezirow, 2000), que entende a educação não só portadora de conhecimento mas, também, da possibilidade dos formandos exercerem poder sobre as suas vidas (*empowerment*).

Participação dos diferentes intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica

Outro dos objectivos do estudo foi o de avaliar a participação dos diferentes intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular. Não obstante procurarmos que as Reuniões de Equipa

Pedagógica se constituíssem como espaços colegiais em que os formadores e os formandos participassem em igualdade de oportunidades nos processos dialógicos e decisoriais que se observassem, tínhamos a consciência de que havia aspectos que se poderiam constituir como obstáculos a essa participação igualitária, o que se traduziria num desequilíbrio ao nível da participação. Referimo-nos à representação que cada um destes grupos de participantes possuía acerca do seu papel enquanto intervenientes nesses espaços, à especificidade, quanto ao conteúdo, de determinados assuntos em análise e, ainda, à falta de conhecimentos de carácter técnico, por parte dos formandos, acerca de algumas das dimensões que seriam objecto de discussão e de decisão. A análise efectuada procurou, pois, identificar, entre os diferentes participantes, quem interveio nas Reuniões de Equipa Pedagógica e em que Categorias de Análise se inserem essas intervenções. Neste processo destacamos as intervenções dos formandos, na medida em que, considerando os condicionamentos já referidos, foi sobretudo a estes, mais do que aos formadores, que se pretendeu facultar as condições para que participassem nos processos decisoriais que se observaram, qualquer que fosse o nível de decisão considerado.

Com base na análise de conteúdo efectuada - nomeadamente na quantificação de referências em cada uma das categorias de análise, e à sua proveniência (se proferidas por um formando ou por um formador), foi calculada a média de referências para cada um dos intervenientes, valor que nos dá uma representação da situação no que se refere à participação dos dois grupos de intervenientes (Figura 2).

Como podemos observar pela análise da Figura 2, a média das referências por formando e por formador nas Categorias de Análise observadas é a seguinte: na "Avaliação do Tema de Vida" (ATV) 2,13 referências por formando e 0,27 por formador, nas "Opções Curriculares" (OC) 3,45 referências por formando e 4,01 por formador, na "Avaliação das Formandas" (AF) 1,13 referências por formando e 1,28 por formador, nas "Reflexões sobre o Modelo Formativo" (RMF) 0,31 referências por formando e 0,69 por formador, e no "Próximo Tema de Vida" (PTV) 4,09 referências por formando e 1,93 por formador.

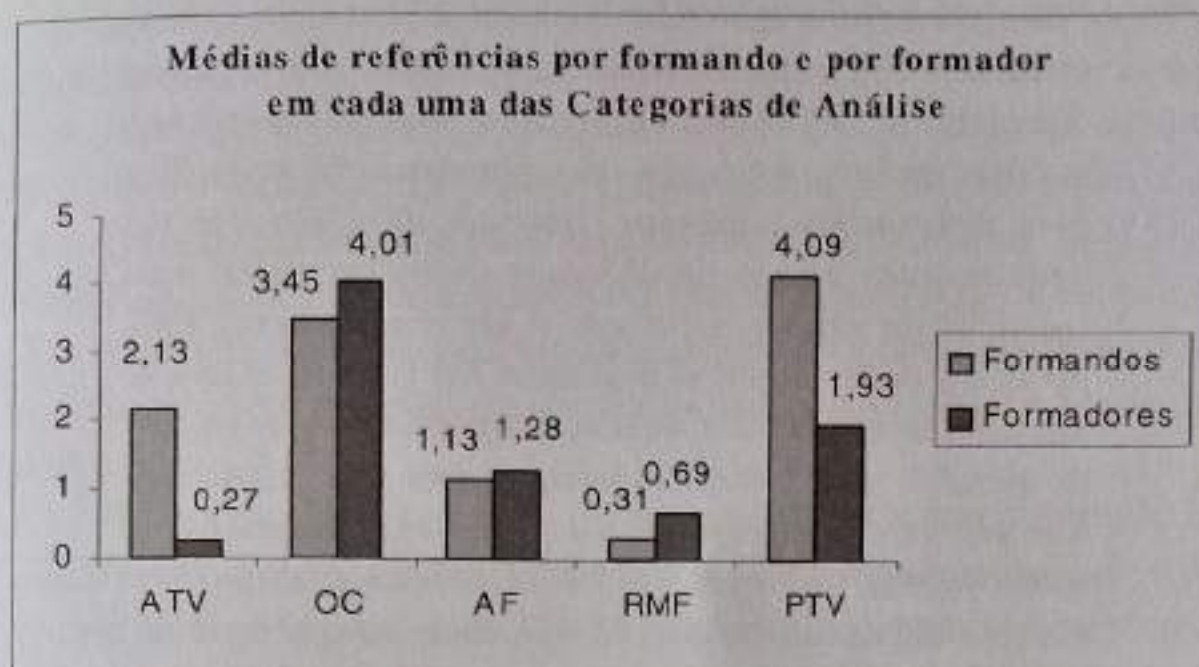


Figura 2. Médias de referências por formando e por formador em cada uma das Categorias de Análise

Se no caso das Categorias de Análise “Avaliação do Tema de Vida”(ATV) e “Próximo Tema de Vida” (PTV) os valores apurados não nos surpreendem, por corresponderem a níveis de decisão em que era esperada uma participação intensa por parte dos formandos, já no caso das restantes Categorias de Análise os resultados apurados são francamente inesperados, particularmente nas “Opções Curriculares”(OC), onde, como referimos, se observa só uma ligeira prevalência das intervenções dos formadores quando comparadas com as dos formandos. O conteúdo desta Categoria de Análise reveste-se de uma dimensão técnica em que se comenta e se avalia o que, ao nível das práticas desenvolvidas, foi efectuado e em que se justificam opções e decisões tomadas, o que solicitaria, preferencialmente, a intervenção dos formadores e inibiria intervenções por parte de formandos, justificando, até, a sua ausência. A título de exemplo, vejamos uma das intervenções que identificámos nesta categoria de análise. A propósito de opções de gestão estratégica do processo formativo, nomeadamente de práticas desenvolvidas à luz de concepções de natureza pedagógico-didáctica que se considera conduzir a determinados objectivos, foi dito por uma formanda a propósito do trabalho de grupo:

“Tem vantagens que são o convívio e o aprender a trabalhar em grupo, aprender a trabalhar com pessoas diferentes [...]; desvantagens não encontro nenhuma porque embora às vezes não gostemos de trabalhar com determinada pessoa isso só significa que na próxima vez não a escolhemos como parceira num trabalho de grupo. Acho que é um dos aspectos mais positivos deste curso: o trabalhar em grupo e pelo que me apercebo esta é também a opinião das restantes formandas. Por exemplo, neste último tema dividimo-nos em três sub-grupos e eu fiquei com pessoas com quem nunca tinha trabalhado e resultou muito bem. Gostei de as ter conhecido melhor porque quando trabalhamos em grupo ficamos a conhecer melhor as pessoas e às vezes surpreendemo-nos. Isso aconteceu-me. Ainda não foi possível trabalharmos todos com todos mas tem sido muito bom.”

A formanda que o proferiu analisa estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas, refere as suas potencialidades como promotoras de processos de aprendizagem e de formação bem como a sua adequação ao campo educativo da Educação e Formação de Adultos. Ou seja, evidencia uma capacidade para decidir e para escolher metodologias de ensino a serem desenvolvidos nos processos de aprendizagem e de formação de que vai ser objecto, o que deverá ser uma característica dos modelos de Educação e Formação de Adultos.

Considerações finais

Falar de participação na gestão do currículo não é propriamente uma novidade; todas as abordagens de intervenção educativa que se inserem nas pedagogias ditas activas defendem práticas com essas características. Contudo, em Educação e Formação de Adultos estes princípios ganham muito mais sentido: as motivações que levam os formandos a procurar formação para além da idade considerada “certa”,

o seu capital experiencial, as características dos adultos enquanto sujeitos aprendentes são, entre outras, razões que exigem uma postura educativa e formativa que lhes dê um protagonismo efectivo no campo decisional curricular. Flecha (1997) refere que os espaços de educação e de formação devem ser “espaços para falar e não para calar” (p.117) e Brookfield (2002) destaca, como uma das características da Educação e Formação de Adultos, a capacidade que este campo educativo deve evidenciar de contemplar, respeitar e compreender a voz e a vida das pessoas.

Os cursos EFA parecem ser uma resposta a este conjunto de requisitos e o estudo que apresentámos confirma as potencialidades que encerram de promover práticas de gestão participada do currículo. Contudo, temos consciência de que o dispositivo organizativo que garante essa gestão - as Reuniões de Equipa Pedagógica - é demasiado contingente e frágil porque ainda depende, em larga medida, do reconhecimento, por parte de quem intervém, da imprescindibilidade da sua realização dadas as características de que se devem revestir os processos educativos destinados a públicos adultos. A entrada dos cursos EFA nas escolas, a sua inserção numa estrutura em que a lógica organizativa não é, tradicionalmente, facilitadora de processos de gestão participada do currículo, pode comprometer o seu sucesso. Importa, pois, criar espaços e oportunidades para que, nas escolas, se desenvolvam processos conducentes a uma gestão participada do currículo, condição, como vimos, fundamental, para que os cursos EFA não se transformem em mais uma resposta escolarizada, ou seja, uma proposta educativa destinada a públicos adultos com um fim anunciado.

RÉSUMÉ

Pratiques de planification et de gestion participée du curriculum aux cours EFA (Éducation et Formation d'Adultes) : des potentialités aux risque de scolarisation.

Au moment où les cours EFA (Education et Formation d'Adultes) entrent dans les Écoles, sous les auspices de l'initiative "Novas Oportunidades", le travail que nous proposons s'adresse aux caractéristiques de cette proposition éducative et formative. Nous soulignons la compréhension transdisciplinaire et la gestion partagée du curriculum qui sont les caractéristiques dominantes de ce modèle d'enseignement et apprentissage pour des publiques adultes. Nous présentons aussi les résultats d'une étude d'investigation, réalisée dans le cadre d'une dissertation doctoral, où nous avons évalué l'habilité pour prendre des décisions et la participation des intervenants – formateurs et formés – dans les processus de construction et de développement du curriculum qui ont lieu dans les Cours EFA. On a constaté que, dans le contexte de la éducation et formation d'adultes, dès que les participants bénéficient d'opportunités adéquates ils se montrent capables de construire et développer des *curricula* ajustés aux réelles nécessités d'éducation et formation. Cella nous a permis de conclure que, pour que se maintiennent les qualités de cette proposition éducative, et pour quelle ne se transforme pas dans une nouvelle réponse "scolarisée", il se justifie la création des dispositifs de gestion du curriculum qui garantissent une effective participation des acteurs (formateurs et formants) à tous les niveaux de décision.

Mots clé : Education et formation d'adultes, construction et développement du curriculum, participation, décision sur le curriculum.

ABSTRACT

Planning and shared management of curriculum in adult education courses: from potentialities to schooling risks

In a time when, integrated in the "New Opportunities" initiative, the EFA (Adult Education and Training) Courses have reached the schools,

this article analyses the characteristics of this educational and training proposal. In the article, the transdisciplinary understanding and the shared management of the curriculum that characterises this teaching and learning model for adult audiences is highlighted. In addition, the results of a study integrated in a PhD thesis are also presented. In this study, the decision making and participation capacity of the intervenients – educators and learners - has been investigated in the processes of curricular development in the EFA Courses. It has been discovered that, in the context of adult education and training, when given the opportunities to the intervenients, they are able to build and develop adequate *curricula* that can respond to the real needs of education and training. It has been concluded that, in order to maintain the characteristics of this educational proposal, and to avoid that it becomes just one more “schoralized” response, it is absolutely necessary to create mechanisms of curricular management that can guarantee an effective participation of the actors (educators and learners) in all levels of curricular decision.

Keywords: Adult education and training, curriculum development, participation, curricular decision-makers.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador : Que sentido ? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-31.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Brookfield, S. (2001). Repositioning Ideology Critique in a critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 7-22.
- Brookfield, S. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticality, and Inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 265-280.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canelas et. al (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Materiais de Educação e Formação de Adultos. Lisboa:

- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: a guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L. (1996). What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 69, 217-258.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L. (2000). *Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* [E-Book]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dean, G. J. (2002). *Designing instruction for adult learners*. (2nd ed.). Malabar Florida: Kriger Publishing Company.
- Dean, G. J. (2004). Designing instruction for adult learners. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.) (pp. 93-118). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Despacho 17342 de 28 de agosto de 2006
- Dirkx, J., Prenger, M. (1997). *A Guide for Planning and Implementing instructions for Adults: a theme-based approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. In L. Cahoone (Ed.), *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed learning*. Chicago: Follett Publishing Co.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. Edgewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4 (1), 11-14.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Investigação DIF-Didáctica e Formação (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.

205 PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO E DE GESTÃO

Sork, T. J. (2000). Planning Educational Programs. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 171-190). San Francisco: Jossey-Bas.

O “método” como constrangimento: educação de elites numa (semi)periferia

O "método" como constrangimento: educação de elites numa (semi)periferia¹

Eunice Macedo*

Resumo

Neste texto, parte-se de uma pesquisa desenvolvida com jovens do 10º e 11º ano duma escola privada da (semi)periferia europeia, em que se centra o estudo, entendidos como grupo heterogéneo, que mantém traços comuns entre si. Explora-se a questão do "método", termo em que se englobam as estratégias do "fazer" e também os fundamentos e pressupostos que o legitimam. Situa-se o "método" num quadro político, social e cultural que parece inerente ao *modus vivendi* da instituição, que lhe dá sentido e funciona como cadilho do seu desenvolvimento. Analisam-se os contributos deste modo organizacional para a construção do "trabalho do aluno" e a consequente possibilidade de 'forma(ta)ção' de quadros de cidadania específicos. Explicitam-se, numa perspectiva desconstrucionista, alguns dos limites estabelecidos à escolha de mundos vivenciais, de acordo com um padrão de, iminente, manutenção, reprodução e reforço social e cultural, localizado em termos sócio-económicos e inserido num contexto global. Assim, questiona-se a intencionalidade dos processos de escolarização e o currículo oculto das metodologias, fazendo a desmontagem do carácter paradoxal dos seus supostos. Interrogam-se, ainda, as concepções de juventude e as ordens de justificação vigentes na instituição, que dão vez ao "método" como constrangimento.

1. Considerações em torno do lugar do "método"²

. Do privilégio

O estudo foi realizado com dois grupos mistos, de 10º e 11º anos, com 12 jovens por grupo, com que foi desenvolvido um conjunto de

* IPFP - Instituto Paulo Freire de Portugal (Centro de Investigação e Intervenção Educativa FPCE da Universidade do Porto).

sessões de Discussão Focalizada em Grupo¹. Optou-se por trabalhar com jovens destes anos de escolaridade porque se considera que, dado terem, em geral, uma maior permanência na instituição, e terem sido, por isso, sujeitos durante mais tempo às suas "marcas", isso os transforma em informantes privilegiados, e também porque se considera que, melhor do que ninguém, podem expressar a própria realidade.

A população global que frequenta a escola é um "grupo" seleccionado, oriundo de famílias ligadas às profissões liberais, ao comércio e à indústria (como proprietários e gestores empresariais), de pessoal técnico especializado deslocado temporariamente do seu país para exercer em empresas internacionais e também de jogadores de futebol do país ou do estrangeiro. São recebidos alunos a partir dos 3 anos e podem permanecer na escola até concluírem o 12º ano. Trata-se de um público diversificado na sua cultura e nacionalidade, tendo como característica unificadora o poder de compra em relação a uma escola de qualidade, com objectivos filosófico-pedagógicos "bem" delineados, uma planificação rigorosa da acção, segundo uma perspectiva de intencionalidade, previsibilidade e de controlo.

A criação desta escola privada da (semi)periferia europeia resulta do esforço de um grupo de empresários e de quadros superiores ligados às profissões liberais, interessados no desenvolvimento de projectos educacionais, sendo apoiada por empresas e particulares que fazem donativos, ao abrigo da Lei do Mecenato, e por instituições do Estado, ligadas ao poder de decisão, com que esta elite estabelece protocolos de cooperação, mobilizando-as para a prossecução dos seus objectivos e utilizando os seus recursos. Este nicho educacional privado parece assumir um cariz de "usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e de regulação social) [...], muitas vezes, com a conivência do próprio Estado, que ora neutralizam, ora suplementam" (Sousa Santos, 1998: 34), as quais estão ligadas a formas de privatização e mercadorização da educação, no quadro de uma globalização económica, política e cultural.

Trata-se de uma escola cujo programa, aprovado pelo Estado, surge da confluência de textos programáticos dos Estados Unidos, do Reino

Unido e do país de localização, procurando revelar uma "flexibilidade curricular transnacionalizante" e preocupações de "contextualização personalizante e fértil" do currículo e cultura da escola às experiências de vida e cultura específicas daqueles a quem se dirige. Recebendo alunos de várias nacionalidades, utiliza o inglês como língua de trânsito.

Tendo eleito candidatos a quem atribui o *status* de elite segundo critérios de "mérito assumido" (Turner, 1992), por si definidos, esta organização relaciona-se com o sistema social através de estratégias de "mobilidade patrocinada" e de "competição" (*ibid*), promovendo a assunção e reforço desse *status* pela progénese das elites. Este processo parece concorrer para a construção de uma visão débil e espartilhada da realidade por parte das pessoas do grupo, dado o fraco contacto com realidades *outras* o qual, quando existe, é feito de um posto naturalizado de poder, que corporiza formas preocupantes de autismo cultural.

Da não neutralidade: sentidos do "método"

Rejeitando com Freire (1999), e numa perspectiva crítica, a possibilidade de existência de uma educação neutra, dirigida à humanidade como abstracção, afirmo a natureza política da educação, considerando-a localizada a um grupo particular. Assumo que os pressupostos que informam as práticas da instituição se articulam, ao nível supra-nacional, i) aos processos da globalização económica e cultural hegemónica de uma "ideologia" de consumo, de competências e de competitividade, ligados aos princípios do mercado; ii) no contexto da inclusão na União Europeia, ligado a princípios de internacionalização; iii) em articulação com a situação de (semi)periferia (Stoer e Araújo, 2000) e de fronteira (Sousa Santos, 1999) deste estado-nação, tipificado por uma forte permeabilidade, e sujeito a tensões endógenas e exógenas, que condicionam formas de acesso desigual à cultura e disparidade de resistência a esses fenómenos, nos diferentes grupos (*ibid.*); iv) por último, no quadro nacional da privatização do sistema educativo. Estas dimensões articulam-se com uma concepção universal de "sujeito", tomada como normativa e modelo a perseguir que encobre um sujeito masculino, da

classe alta, possuidor de uma cultura letrada e de saber comunicacional e tecnológico.

Como lugar de influência e cenário de (trans)formação, cujo *ethos*, é o espaço de construção e “afirmação de uma identidade, de «diferentia específica» realçando a [sua] particularidade cultural e educacional” (Stoer e Araújo, 2000: 67), este sistema de socialização é também articulável com o sistema familiar, entre outros. Tratando-se de uma instituição na qual está presente uma forte intencionalidade educativa, consciente e reflectida, com objectivos de inserção futura dos jovens em carreiras de elite, no topo da pirâmide social, nacional e/ou internacional, esta escola alicerça as suas estratégias metodológicas na preocupação com os conhecimentos mais recentes sobre estilos e ritmos de aprendizagem, o cérebro, diferentes tipos de inteligência, o desenvolvimento emocional e a interacção social, investindo, também, na selecção e formação dos seus professores.

Argumenta-se que através do “método”, entre outros instrumentos de constrangimento, se procura situar estes jovens num posto de observação de poder, em que se exacerba o valor do consumo e se legitima um protagonismo individual, suportado por uma forte competitividade, promovendo a hierarquização de “ser” pessoa, coarctando as possibilidades de formas de cidadania ligadas a princípios de alteridade e de partilha, que parecem desejáveis. A utilização de estratégias educativas “bem” pensadas limita, ainda, os possíveis (des)equilíbrios entre sistemas de socialização, que parecem ser manipulados, e limita as possibilidades de resiliência dos jovens, construídos por esses sistemas, como potencialmente manipuláveis, o que limita as suas possibilidades de movimentação nas zonas intersticiais inter-socializações.

2. Um retrato da filosofia e pedagogia institucional:

. Aportação sobre os fundamentos expressos que informam o “método”

A sua filosofia e pedagogia, dirigida à população do país e à

população estudantil migrante com poder económico, são o sustentáculo da demarcação do seu território educacional e social. Conforme foi possível verificar nos documentos indutores em uso na instituição, que foram facilitados, e dos quais se transcrevem neste ponto algumas expressões, a instituição assume como fundamental a prossecução da "excelência académica", por meio de um "ensino transcultural", que se diz atento às "necessidades e interesses individuais dos alunos". Afirma o valor particular do "estudo integrado das artes", a que diz dar ênfase, à "predominância da aprendizagem sobre o ensino" e à importância do "domínio pelos alunos das metodologias de aprendizagem", ligadas às ideias de "cooperação", "diversidade" e "decisão participada".

Tornam-se aparentes perspectivas filosóficas e pedagógicas inovadoras que se afastam das do ensino tradicional, no sentido de uma "educação bancária" (Freire, 1997), mas que a substituem por propostas a que subjaz uma visão desenvolvimentalista da pessoa humana e da educação como "processo activo e criativo de construção do conhecimento", o qual deve fazer o enfoque na "aprendizagem[, tida] como catalizador para o ensino". Processo esse que se diz atento às "diversidades culturais e às especificidades individuais" e pelo qual se pretende "valorizar diferentes dimensões da personalidade e da formação" dos jovens, tidos como sujeitos.

Sujeitos cujo perfil é definido, de modo institucional, em termos da aquisição de uma "literacia multilingue, multicultural e multifacetada", "competente e sensível", sustentada pela construção pessoal de "princípios de raciocínio moral e ético", que transcenda a mera absorção de códigos. Sujeitos que se pretende "capazes de pensamento crítico", aptos a compreender e gerir "as mudanças e o inesperado num mundo pós-moderno", "globalizado", de "diluição do tempo e do espaço" pela via tecnológica, no qual a realidade se compreende como constituída pelo estabelecimento de "relações complexas de interdependência e de pluralidade". Sujeitos em relação aos quais se assume uma "propensão inata para a aprendizagem, para a criatividade e para a acção responsável"; de que se espera a capacidade de, no futuro, saberem "tirar proveito pessoal da vida", no sentido do "maior bem comum", como é expresso

claramente, nos documentos institucionais.

Este contexto afirma-se “não denominacional” e “co-educativo” e propõe-se a construção de uma comunidade de “gestão democrática entre pais, professores e alunos”. Em termos escolares, raparigas e rapazes são expostos ao mesmo tipo de actividades e seguem o mesmo currículo e, quando envolvidos em equipas, não é dada supremacia na liderança em função do género pois os alunos vão-se distinguindo e afirmando segundo processos mais ligados à meritocracia.

As “pedagogias activas de cooperação” entre “alunos de nível de desenvolvimento semelhante”, para “promoção do desenvolvimento intelectual e psicológico”, o “trabalho cooperativo” e o estímulo da “criatividade e dinâmica pessoal” são pontos afirmados como assentes pela metodologia da escola, preparando os alunos para funções de liderança, gestão, etc.... para que, pelo seu *status*, parecem encaminhados. Estas pedagogias convivem também com modalidades de ensino mais tradicional, para articulação com os programas estatais, conforme informação prestada.

Propõe-se utilizar uma “pedagogia diferenciada”, numa “perspectiva inclusiva” e numa linha de “compreensão da complexidade da vida humana”, dos diferentes “perfis de inteligência” e dos diferentes “estilos de aprendizagem”. Esta pedagogia permite implementar “modalidades de pensamento complexo”, pois transcende a mera interpretação básica do significado dos conteúdos e obriga à “tomada reflexiva” de opiniões e à “resolução de problemas”, tendendo, portanto, à promoção do “sucesso”. É para a prossecução da “diferenciação” e na perseguição desse sucesso que surgem, na instituição, algumas metodologias de ensino-aprendizagem que se procuram “adequar aos jovens” e às necessidades reconhecidas por um certo mundo como fundamentais, ao nível da “autonomia no trabalho” e da “capacidade de cooperação”, entre outras.

Aportação sobre as teorias expressas que informam o “método”

As metodologias utilizadas são definidas no quadro da teoria das “Inteligências Múltiplas” e da dos “Estilos de Aprendizagem”, e têm a

vantagem, segundo se afirma, de "ênfatar as áreas disciplinares normalmente negligenciadas" e as "competências sociais" normalmente esquecidas⁴. Estas teorias são tidas como modelos poderosos que permitem orientar o ensino com base na compreensão das diferenças individuais e desenvolver o potencial dos estudantes, pela implementação de auto-confiança e competências específicas. Partem da ideia de que todas as crianças podem e querem aprender, e alertam para a necessidade de alimentar talentos, interesses e necessidades de cada aluno. Permitem o desenvolvimento de perfis de aprendizagem personalizados, para trabalhar mais eficazmente com os alunos, através da capitalização das valências de aprendizagem, da implementação de talentos e da promoção do auto-conhecimento, tendente ao crescimento em termos intelectuais (Silver, Strong e Perini, 2001).

A construção de um conhecimento integrado é afirmada como objectivo desta instituição. No início, antevia-se o desaparecimento das disciplinas e a sua substituição por laboratórios onde a aprendizagem, sustentada na compreensão, funcionasse com base em conceitos estruturadores e não em tópicos factuais, baseados na memória como motor de absorção de conhecimentos. No entanto, a instituição argumenta que a possibilidade de transição dos alunos para o ensino oficial obriga à manutenção dessa modalidade disciplinar, que é a tendência do ensino do estado.

.Aportação sobre as tecnologias e a biblioteca como instrumentos do "método"

Existe um registo de antecipação em relação às novas tecnologias e à educação tecnológica, como instrumentos fundamentais à implementação de outras aprendizagens. Reconhecidas as vantagens educacionais, os professores são desafiados a utilizá-las como ferramenta de trabalho e pesquisa, para impulsionar a aprendizagem dos alunos.

Os jovens são iniciados no uso do computador, a partir dos 3/4 anos, com o mesmo à vontade com que utilizam um lápis. A instituição investiu fortemente em material multimédia, ligado em rede, para utilização de professores e alunos, nas salas de aula e nas salas multimédia, a que

accedem para pesquisar na Net, elaborar trabalhos, preparar apresentações, etc. Possuem também livros, Cds, revistas e vídeos variados, que aprendem a utilizar. As turmas dos mais novos dispõem de tempos lectivos para aprender a usar a biblioteca, adquirir hábitos de leitura e uso dos materiais multimédia, sendo estimulados a levar livros para ler. A escola organiza também feiras do livro em inglês para que os jovens possam adquirir obras nessa língua e ter contacto com a sua cultura, tendo como objectivo conduzir a uma relação de familiaridade com esses instrumentos, estimulando os hábitos de leitura e de investigação temática.

. Breve aportação sobre as línguas como instrumento do “método”

A questão linguística também não é deixada ao acaso. Tendo assumido a língua inglesa como língua franca, com base no reconhecimento do seu carácter internacional, a escola providencia aulas a todos os alunos na língua do país onde está sediada, para permitir o contacto com a sua história, cultura e geografia, e aulas na língua materna dos alunos, desde que o seu número o justifique. Diz reconhecer a necessidade dos jovens dominarem essas línguas, como factores de estruturação das culturas a que são inerentes, e implementa o ensino do mandarim por reconhecer a futura proeminência da China nos mercados internacionais e a necessidade estratégica e humana de se abrir a história a esse país e cultura. Reconhece a necessidade de expor os jovens, o mais cedo possível, às diferentes línguas pois acredita, de acordo com estudos realizados nos EUA, que só dessa forma estas são interiorizadas como língua mãe, e que as competências ligadas à aprendizagem de uma língua são transponíveis para o domínio de outras, facilitando uma maior flexibilidade de pensamento.

Durante vários anos, as crianças mais novas eram colocadas nas aulas com um professor que falava apenas inglês, num esforço para a imersão nessa língua, ao fim de alguns meses, possuíam as competências básicas de comunicação. Dadas as dificuldades apresentadas, actualmente, os professores de iniciação são frequentemente bilingues e têm o apoio de auxiliares possuidoras da língua materna dos miúdos.

.Aportação sobre a avaliação, como instrumentos do "método"

Faz-se a avaliação sistemática do desempenho e progresso individual, por intermédio de testes de carácter formativo, e uma avaliação sistemática comparativa do progresso dos alunos em relação ao grupo, com sentido diagnóstico, para posterior retoma de aprendizagens, se necessário. Esta avaliação não é classificativa já que a questão da repetência só se põe, pontualmente, como reagrupamento que permite ao aluno retomar a aprendizagem no ponto em que terminou, idealmente, sem repetição de conteúdos. Há também avaliação de grupo, dos trabalhos em equipa, com uma dimensão auto e hetero, como referimos.

Os formulários de avaliação são bastante distintos do comum. Têm uma zona para auto-avaliação e expressão dos objectivos de mudança para o período seguinte, uma secção destinada ao desenvolvimento pessoal e social, na qual se avalia o nível de desenvolvimento emocional no desempenho intra e interpessoal. Seguem-se várias secções de avaliação disciplinar a preencher pelos diferentes professores. Há espaço para destaque de dificuldades ou da "excelência" de desempenho técnico e relacional, e para uma avaliação mais global, pelo director de turma; e uma secção para comentário e estímulo pelo director de cada ciclo. Estes formulários, informatizados nos últimos anos, revelam a ênfase numa avaliação cuidada do "produto final".

A preocupação com o desempenho académico tem vindo a adquirir maior dimensão. Existe um plano detalhado de desenvolvimento e reformularam-se os sistemas de avaliação, aproximando as provas académicas dos exames internacionais a que os jovens-alunos serão sujeitos. Estes começam a ser orientados para a escolha de disciplinas, no 8º ano, cuja avaliação permite seguir, ou não, determinadas opções; do 9º ano em diante, têm exames quinzenais, para os situar em termos do percurso académico e ser feita remediação de problemas. São, também, sujeitos a formas de avaliação oral, de projectos, de trabalhos práticos, etc., deixadas ao critério dos professores.

Embora a escola afirme o desejo de respeitar as diferenças individuais e as tendências dos alunos, estes são estimulados a ansiar por padrões elevados de sucesso. O percurso escolar secundário é encarado

como básico e obrigatório, havendo sempre a expectativa de atingir um diploma universitário. Como futura actividade profissional dá-se prioridade a lugares de gestão e às profissões liberais, possuidoras de estatuto social elevado, que permitirão aos jovens, quando inseridos no campo do trabalho, exercer as rotinas que foram sendo inculcadas no decorrer da escolarização. Será o exercício profissional que dará visibilidade à utilidade do trabalho escolar (Perrenoud, 1995).

Apesar da forte incidência numa avaliação sistemática do desempenho, a escola afirma não querer formar uma elite mas fazer corresponder as expectativas académicas às do progresso individual. Tem o objectivo de trabalhar para a prossecução da excelência académica e tornar-se, assim, "A escola" para a educação do século XXI.

.Breve aportação sobre a disciplina, como instrumento do "método"

As questões disciplinares também estão previstas no actual documento orientador onde se explicitam os comportamentos e atitudes de respeito pelas pessoas e pelas regras da escola: preservação do espaço e posses pessoais e alheias, pontualidade, uso correcto do uniforme e assunção de atitudes de aprendizagem positivas. São também explicitados variados procedimentos de punição disciplinar.

.Breve aportação sobre os quotidianos: tempos, apoios, combinações e sistemas, como instrumentos do "método"

A escola funciona como um enorme puzzle em que as peças se movem para proporcionar o máximo sucesso a todos. São agrupados em turmas por questões logísticas, mas reagrupados de acordo com as suas necessidades no inglês, como *língua franca* da escola, na sua língua de origem, ou de outras opções linguísticas, para reforço sistemático numa área de fragilidade, "curricular" ou comportamental, da inter-relação social ou da auto-estima. As crianças jovens com dificuldades dispõem de um tutor, normalmente um aluno mais velho, que proporciona apoio, na sala de aula, na área necessária, enquanto necessário. Está também

previsto um sistema de apoio aos jovens sobredotados, que podem ser integrados em grupos etários diferentes mas de nível de aprendizagem similar, estimulados individualmente ou em pequenos grupos em relação às áreas em que revelem aptidões particulares. Fazem extensão da aprendizagem, de acordo com as suas possibilidades, sendo também compensados ao nível das competências sociais em que surgem, por vezes, mais debilitados, dada uma certa descoincidência entre o desenvolvimento emocional e cognitivo. Estes sistemas de estimulação, recuperação ou hiper-estimulação dos alunos, exigindo a presença de mais profissionais, ficam caros à instituição e são custeados pelos pais, através de um pagamento suplementar. Durante o dia, a carga horária entre disciplinas é variável e há maior incidência nas áreas curriculares conforme os alunos vão crescendo. O tempo é rentabilizado ao máximo para que crianças e jovens se mantenham activos, nos tempos lectivos e do prolongamento. O envolvimento em produções teatrais, comemorações escolares, visitas de estudo e sua exploração, a subdivisão das turmas, a integração curricular - em que várias áreas de aprendizagem ou mesmo diferentes anos de escolaridade contribuem para a aprendizagem, obrigam à permanente reestruturação de horários.

3. Análise crítica do "método", enquanto constrangimento

Não sendo visíveis, na ponta do iceberg das teorias e práticas institucionais, quaisquer princípios de segregação, situo agora uma hermenêutica da suspeita como "modelo de análise e de intervenção que vigie o processo educativo" (Pinto e Henriques, 1999: 26), para buscar relações ocultas na realidade submersa dos ditos e não ditos dos pressupostos filosóficos e pedagógicos vigentes na instituição.

Na sua filosofia e pedagogia convivem o currículo de colecção e o currículo integrado (Bernstein, 1997), num confronto teórico de oposição entre áreas de conhecimento estanques ou articuladas, entre uma classificação forte dos conteúdos ou a diluição de fronteiras; relações que condicionam a estrutura da pedagogia, o seu enquadramento (*ibid*),

o contexto transmissivo ou de apropriação, a relação pedagógica, o que pode ou não ser transmitido. Vivenciar essa dupla relação com o currículo permite aos intervenientes aprender a gerir a sua autonomia e "poder" relativo, em contextos diversificados.

.Desconstruindo as "estratégias do fazer", como aplicação do "método"

O Trabalho de Projecto, na raiz das práticas pedagógicas, bem como cada uma das metodologias de *per si* (consulte nota 4), têm uma base cooperativa, grupal, lúdica e exploratória, com potencial para a construção da acção individual sobre a aprendizagem, uma maior autonomia e outras competências sociais e a apropriação dos conteúdos. No entanto, a perversão ou "desideologização" destas metodologias, tendo subjacente um falso lúdico subsumido a uma lógica adultocêntrica de produção de trabalho, pode entrosar-se de modo paradoxal revertendo os seus intuitos e princípios, apesar das possíveis "boas intenções" dos educadores.

O "projecto" como interpretado pela instituição, pode assumir os contornos de uma projectocracia de regulação, obstaculizando a emergência de cada pessoa como identidade individual e colectiva, constituinte parcelar de um todo complexo e mutável, capaz de escolhas reflexivas, de interpretação crítica e unívoca do mundo. Pode fazer recrudescer a tensão entre a figura de jovem e de aluno (Correia, 1998).

Fortemente enraizada nos projectos: educativo, curricular, de turma... que (in)formam o currículo como projecto aberto, amplo e em construção, esta escola privilegia um contexto exclusivo, determina os factores que nele incidem, numa relação exógena com o contexto local e de subordinação ao contexto global. O seu projecto educativo, idealmente um modo de vinculação dos membros da comunidade educativa a uma finalidade comum (Leite, 1998), parece assumir, opostamente, um carácter homogeneizador e meramente consensual.

A transformação do projecto em modo subtil de regulação sofre de lacunas conceptuais fragilizantes: i) surge de um olhar adultocêntrico/institucional que define prioridades e fragilidades a colmatar; ii) sustenta-

se numa ideia carencialista e assistencialista dos jovens, como destinatários, distanciados da sua elaboração e compreensão; iii) apoia-se no mito de que os jovens são os principais interessados, assumindo uma "propensão natural" para aprender os conteúdos que os conceptores consideram pertinentes; iv) joga com a ilusão de uma participação motivada e voluntária dos jovens no processo escolarizador. Corre-se o risco de transformar os jovens em objectos escolarizáveis em vez de sujeitos-objectos da escolarização, parte integrante de um processo educativo global.

Repare-se: i) estimula-se a competitividade inter-grupal pela atribuição de pontos, revertendo a ideia de cooperação na de concorrência, subjacente à ideologia do mercado, preparam-se os alunos para a competição no mundo do trabalho; ii) a competitividade (intra)inter-individual está presente na busca de liderança, no estabelecimento de comparações entre alunos; podendo não haver uma solidariedade 'respeitosa' mas culpabilização e, mal contida, frustração, pela ineficácia ou suposta fragilidade; iii) a preocupação com o mais fraco pode não se dirigir a um "outro" que se procura ajudar, mas resultar da preocupação com o prejuízo próprio, redundando num altruísmo-egoísta, próximo da "maternage" da avestruz⁵. Apenas os mais fortes constroem o conhecimento integrado e global enquanto os "outros" vão exercendo uma função de peões, à boa maneira da linha produtiva fordista. Sob recriminação dos pares e a pressão da urgência de execução, trabalham assignificativamente, em perseguição do sucesso, não construindo a aprendizagem como um todo.

Encontramos nestas metodologias algo das "Pedagogias Invisíveis"⁶ (Bernstein, 1997): controlo mais implícito, controlo pelo aluno, contexto seleccionado pelo professor e explorado pelo aluno que estrutura e organiza o seu espaço; critérios e normas subtis, regras sequenciais, ligação aos processos, relações de poder discretas e uso de pedagogias abertas com enquadramento e classificação fracos. Na contracorrente da "personalização radical" (ibid), e podendo subverter essas Pedagogias, encontra-se forte ênfase nos conteúdos e na avaliação, censura e punição, ligados à regulação do processo e ao controlo do resultado.

A aproximação a um currículo integrado, pela abordagem interdisciplinar e pela pertinência das "Expressões" na proclamação curricular, é contrariada pelo seu peso limitado na carga horária, e a mera utilização para dar um sentido mais criativo às disciplinas, ditas, curriculares. Desvirtuando e revertendo os objectivos dessas áreas, desvia-se para uma posição subsidiária o lúdico, a gratuidade, prazer e desejo, a liberdade e a explosão de interioridade, sobrepondo-lhes a funcionalidade, instrumentalidade e utilidade, que reforçam ideias de disciplinação cognitivista. Revertem-se também as ideias de interdisciplinaridade e de integração curricular exacerbando a sua ambiguidade e fraca ligação ao "interesse e iniciativa dos alunos", mesmo quando favorece a auto-organização, "através da provocação da experiência, tornada ela própria instrumento e objecto do saber na interacção" (Matos, 1999: 174).

Assim, apesar da aparente centração nos aprendentes, este currículo exógeno centra-se no cumprimento do programa, em atingir resultado consensual e na prossecução dos processos previstos. Estes são avaliados pela aquisição de competências e pela realização da tarefa-produto pré-definidos, que vão comprovar a eficácia do método. Consequentemente, os jovens tornam-se sujeitos *a* e não sujeitos *da* aprendizagem.

Os tempos/ritmos de aprendizagem estabelecidos como convenientes em função da carga horária, do peso curricular das disciplinas, dos aspectos do programa a tratar e do volume de conteúdos, continuam regulados pelo professor, ou equipa, cujo trabalho se torna altamente burocratizado, sendo ligado à planificação cuidada e à avaliação minuciosa de aquisições, representativas da compleição de cada fase do processo. A homogeneização da produtividade é garantida pela avaliação simultânea, num tempo determinado, em detrimento da construção de relações de (re)conhecimento dos jovens. Fragiliza-se, em consequência, a diáde relacional professor/aluno.

Potenciando situações conflituais, irresolúveis ou difíceis, não se questionam os jovens quanto aos assuntos a tratar nem quanto às pessoas com que vão trabalhar. A formação de equipas equilibradas, em que os

elementos possuam diferente potencial e níveis de aprendizagem, supondo um bom conhecimento dos alunos, depende também dos professores, sendo dificultada pelo carácter humanamente mais distanciados do seu trabalho. Em resultado, debilita-se a relação entre pares e com a aprendizagem.

É neste contexto, em que a previsibilidade e a instrumentalidade cognitiva se parecem opor à espontaneidade expressiva, de modo que o processo educativo se desvia do aprendente e o ensino se centra no desenvolvimento do método e no desempenho quantificável do trabalho do aluno, que se alimenta, paradoxalmente, o mito da onnipresença do sujeito. Espera-se dos jovens, no seu papel de alunos, que consigam, eficazmente, aprender os conteúdos, pesquisar, investigar, organizar, seleccionar, complementar, criar, avaliar... e apresentar em público os resultados. Espera-se que giram conflitos e "dificuldades de aprendizagem", tomando a cargo exercer a vigilância uns sobre os outros para realização de tarefas em conformidade com os modos e prazos pré-determinados. Esta figura surge à semelhança do velho "capataz", se optarmos por uma metáfora campestre, ou do velho "encarregado", no âmbito duma metáfora empresarial.

. Desconstruindo a subordinação linguística, como instrumento do método

A decisão institucional de utilizar como língua franca, de aprendizagem e comunicação, a língua inglesa, que não é a língua materna da maior parte dos jovens que frequentam a organização, indicia o carácter potencialmente inibidor do projecto educativo. Esta língua é adquirida por muitos dos jovens depois dos dois anos, razão pela qual, segundo os constructos teóricos que suportam a própria instituição, nunca é interiorizada como língua materna de expressão, ao nível profundo, da interioridade, dos afectos, da cultura dos indivíduos.

Tendo trabalhado, neste contexto, como professora de língua materna durante vários anos, verificou-se que, em muitos casos, a sua aquisição se faz de modo mais tardio do que nas escolas unilingues. Não é de estranhar, dada a forte exposição à língua inglesa, como língua veicular

para transmissão de conteúdos em todas as disciplinas e na vida do quotidiano e dada a inferior exposição à língua materna, reduzida aos tempos curriculares. Há, no entanto, fenómenos de transferência linguística, sendo frequentes formas híbridas de expressão, tipificadas pela utilização, na mesma frase, de vocábulos e estruturas das duas línguas, na forma oral e escrita. Verifica-se, pois, uma certa hibridez estrutural e vocabular resultante da transposição entre-línguas a que pode corresponder uma nova forma de linguagem intersticial. Na fase inicial do domínio ortográfico surge confusão entre os valores das vogais e de algumas consoantes nas duas línguas, dificuldades que vão sendo ultrapassadas. Os jovens em níveis mais avançados são, em geral, possuidores de boas capacidades de escrita, verbalização e compreensão, tendo um bom nível vocabular e estrutural, nas duas línguas (pelo menos). Fazem rapidamente a transposição de uma língua para a outra e de regresso à primeira, se necessário, com forte plasticidade. Hesitamos em pensar que essas competências estejam meramente ligadas, numa relação de causa e efeito, à exposição às duas (ou várias) línguas em simultâneo e atribuímos esse potencial a um "caldo" sócio-cultural, nos diferentes contextos de socialização, que as propicia e estimula. Verificar-se-á a mesma hibridez em relação às outras questões culturais?

Para Bakhtin, a língua materna não é transmissível mas parte de um processo evolutivo contínuo pelo qual as pessoas fazem a imersão na corrente da comunicação verbal, permitindo despertar a consciência e a expressão de si, pois "não existe atividade mental sem expressão semiótica [...]. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (Bakhtin, 1981: 112).

Durante os primeiros anos na instituição, o empobrecimento no domínio da língua materna e a falta de domínio da língua inglesa são factores de constrangimento da construção e partilha de pensamentos, contribuindo para uma construção identitária de alienação, desenraizada de um mundo cultural natural. A língua inglesa, suporte veicular de uma cultura hegemónica, emerge e é reforçada, o que permite a impregnação do seu conteúdo semiótico e ideológico (*ibidem*). A língua materna é

usada como segunda ou terceira língua, em nome do europeísmo, do internacionalismo e da transnacionalidade, no sentido da construção do mito de um "cidadão global" etéreo (Falk, em Lister: 1997). Nesta relação diferencial entre culturas, a língua de raiz dos jovens (a sua cultura) é situada numa posição de subordinação, podendo inibir a tomada de consciência ou, no mínimo, impulsionar a formulação de uma consciência híbrida ligada ao *ethos* escolar, potencialmente, desenraizada da cultura e da língua de origem, já que a

"consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo".

(Bakhtin, 1981: 35-36)

O uso e transmissão de uma língua estrangeira, "estranha" aos sujeitos, como língua veicular, aproxima-se, ainda, de uma "invasão cultural" (Freire, 1999), ao surgir como imposição, através da linguagem, dos valores e princípios culturais que lhe subjazem, e ao reduzir as possibilidades de utilização da língua materna, constrangendo, de modo exógeno a organização da actividade mental dos sujeitos. Pode ainda induzir a interiorização dessa relação de poder diferencial entre culturas, pela qual a pessoa se assume numa posição cultural de subordinação, contribuindo para a inculcação e legitimação da superioridade da cultura dominante. Esta relação de subordinação cultural não ocorre entre classes, no sentido tradicional, mas refere a tensão dominação-subordinação entre uma cultura que imana do centro vindo impor-se na (semi)periferia.

• Da concepção de *jovem* que informa o método

Na instituição, como agente de socialização subjacente a um estado

de adulez normalizado e normativo, existe um (pre)conceito sobre a juventude que condiciona fortemente a acção educativa, contribuindo para constituir os jovens como "outros" no interior do próprio grupo pela transposição da sua posição primordial de sujeitos, implicados na acção educativa, para uma posição subordinada de sujeitos-objectos dessa acção. A categorização dos jovens como dependentes dos adultos e mantendo com eles um antagonismo controlado (Galland, 1997), advém da construção dos "jovens" como alguém em período de transformação, que partilha com todos os outros modos de estar, lógicas e estilos de vida similares, visão que não tem em conta as suas diferenças "intra-categoriais" (Young, 1997), e da associação às ideias de crise e de incapacidade de reflexão, decisões razoáveis e auto-regulação. É este "débito" face ao adulto que legitima uma supervisão tutelar e a aplicação de metodologias de base comportamentalista, no quadro de um ideário subtil de poder autoritário.

Ao industrializar os jovens no seu ofício de trabalhadores escolares, sob uma capa de livre escolha, ensina-se o respeito pelos ritmos e orientações impostos, faz-se a aprendizagem informal de regras informais que "admitem uma 'margem' de transgressão estratégica [...] por actores que ao fazê-lo se mantém nas regras do jogo" (Correia, 1998: 113). Faz-se a construção e legitimação simbólica e discursiva de um mundo viável e do conhecimento, definindo as competências sociais e os conteúdos fundamentais para um dado tempo e espaço histórico, a ordem gnoseológica de desenvolvimento do conhecimento, e a sua ordem de justificação. As formas simbólicas perdem universalidade e adquirem dimensões de arbitrariedade e de especificidade de grupo, sendo os sistemas simbólicos "instrumentos de conhecimento que exercem poder estruturante, na medida em que eles próprios são estruturados" (Bourdieu, 1982: 102).

São, pois, utilizadas estratégias subtis instrumentais à transfiguração, (auto)legitimação e ocultação de formas de poder, regulação e disciplinação da dominação e da hierarquização entre mundo adulto e mundo jovem, aluno excelente e fraco, e de outras dimensões do processo de construção identitária. Implementam-se, de modo subliminar,

identidades de alienação ligadas a um paradigma de "cidadania dependente" (Arnot e Dillabough, 2003: 31).

Não concluindo

Neste cenário, cujos "métodos" são instrumentais à compleição de objectivos, dando força à sua acção, maximizam-se preocupações generalizáveis a um sistema educativo que continua a ser um espaço de tensão entre uma "racionalidade impessoal" sujeita à lógica adulta e a "emergência nos adolescentes de projectos pessoais e a curto prazo" que dariam sentido à vivência escolar. Assim, a escola continua a representar

"um aparelho complexo, rígido submetido a uma racionalidade que faz da educação um processo unilateral (seja qual for o espaço que se conceda aqui aos métodos ditos 'activos'). [...] pode compreender-se que as estruturas escolares [...] pareçam [aos jovens] tão frequentemente arbitrárias, ilegítimas, talvez absurdas, e em todo o caso como um mundo onde eles fazem quase figura de estrangeiros."

(Paty citado por Galland, 1997: 98)

A ser efectivo o constrangimento aqui equacionado sob a ideia do "método", o contexto educativo em referência, sustentado nos mitos da emancipação e da autonomia e na ideia etérea de um mundo escolar "global" consensual e inclusivo, pode tornar-se, não só arbitrário e absurdo como exclusor, pois procede à integração dos jovens a uma cultura hegemónica não questionada, útil a um modelo de mundo, apresentado como legítimo e natural. Desse modo, contribui para a construção de "diferentes identidades [...] e de uma ordem simbólica de cidadania que [...] pode desempenhar um papel substancial na reprodução de desigualdades" apresentadas como sem necessidade de questionamento (Arnot e Dillabough, 2003: 28).

Então, ser aluno "subentende a aprendizagem social de normas e

de regras que, do ponto de vista do indivíduo que as vai assumir, apresentam sempre um carácter mais ou menos arbitrário" (Correia, 1998: 112) e a utilização de métodos estrategicamente mais apelativos que, parecem apelar à apropriação pelos sujeitos transforma-se em modo subtil de exercício dessa arbitrariedade. Assim, a ilusão da construção pessoal e subjectiva de uma aprendizagem, discursivamente próxima do "tecer" do artesão, dissimula e oculta essa tentativa de regulação, ligada ao paradigma do mundo industrial. Fornece-se um leque de escolhas, mais ou menos convenientes e funcionais à manutenção, reforço e reprodução desse sistema, e dando suporte a uma visão eminentemente instrumental e organizacionalista do sistema educativo, sustentada em equívocos adultocêntricos (como o défice e a incompetência dos jovens). Contesta-se a pertinência deste sistema de formulação exógena, dado parecer considerar como alheios ou colaterais ao processo de escolarização, os interesses e saberes dos jovens e a produção cultural de redes de comunicabilidade positivas, para além das estabelecidas entre os elementos do próprio grupo, sob supervisão da simbólica da cultura escolar. Dá ênfase, alternativamente, à preparação para a proficiência num mundo reconhecido como viável e desejável, em que se enquadram, ou procuram enquadrar, os progenitores e os conceptores do projecto e com que legitimam a implementação do espírito concorrencial e de competitividade, útil à futura vivência em lugares de destaque no mundo do trabalho. Neste processo, tem-se pouco em conta a vivência presente e as subjectividades jovens; adia-se, ou evita-se, uma relação escolar de comunicabilidade.

Procuramos desocultar uma apropriação e desideologização dos métodos cooperativos (ligados na sua origem, a movimentos emancipatórios na educação), e a sua perversão em instrumento útil à disseminação de uma cultura hegemónica, analisando as consequências deste fenómeno para os seus actores primordiais. Isto mostra como urge a ruptura com as fronteiras rígidas de uma cultura escolar, sustentada num paradigma de previsibilidade e quantificação, escravizada a métodos eficazes para a prossecução de resultados previstos, e mostra como urge potenciar, em alternativa, a construção de uma autoridade pedagógica

de abertura aos jovens e ao mundo da vida, que respeite as (inter)subjectividades, e se sustente na criação de dispositivos metodológicos promotores de comunicabilidades reflexivas, investidas, primordialmente, no projecto do outro.

RÉSUMÉ

La "méthode" comme contrainte:

L'éducation des élites dans la (semi)périphérie

Dans ce texte on prend une recherche développée avec des jeunes d'une école secondaire privée de la (semi)périphérie Européenne. On voit les jeunes comme un groupe hétérogène, qui a des traits communs. On explore la question de la "méthode", qui contient des stratégies de "faire", et les fondations et présuppositions que le légitiment. On situe la "méthode" dans un cadre politique, social et culturel apparent dans la forme de vivre de la institution. On analyse les contributions de ce mode organisationnel pour construire le "travail de l'étudiant" et des cadres de citoyenneté spécifiques. On explicite les limites pour choisir des mondes de vie et expérience, dans l'imminente manutention, reproduction et renforcement social et culturel, dans un contexte local et global. On interroge l'intentionnalité des procès scolaires, le curriculum occulte des méthodologies, et le caractère paradoxal de ses présuppositions. On interroge aussi les conceptions de jeunesse et les ordres de jeunesse et les ordres de justifications de l'institution, comme des chemins de compréhension de la "méthode" comme contrainte.

ABSTRACT

The "method" as constraint: elites' education in a (semi)peripheric country

In this text we take research developed with form 10/11 students from a private school of the European (semi)periphery. Young people are seen as heterogeneous group, which shares common features. The

question of "method" is explored. It contains the strategies of "doing", and principles and assumptions that legitimate it. The "method" is located within the political, social and cultural framework inherent to the institution's "way of life". Contributions of this organizational mode to the construction of "students' work" and of specific ways of citizenship are also analysed. Limits for the choice of experiential worlds are clarified in terms of imminent reproduction and social cultural reinforcement, in a local a global context. Schooling process's intentions and the methodological hidden curriculum are questioned as well whilst trying to understand its paradoxes. Conceptions of youth and institutional ways of legitimating are also referred whilst opened routes to understand the "method" as constraint.

Referências bibliográficas

- Arnot, M. e Dillabough, J. (2003). Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. In H. C. Araújo (org) *Ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7) (pp.17-45). Oeiras: APEM e CELTA.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: classes, códigos e control*. Madrid: Ediciones Marata.
- Bourdieu, P. (1982). O poder simbólico. In Sérgio Gracio, et al, *Sociologia da Educação II* (antologia) (pp.101-109). Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Leite, C. (1998). *Algumas Ideias em torno do Projecto Educativo de Escola (PEE). Acção de Formação - Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e Articulação dos projectos curriculares com o PEE*. Centro de Formação: FPCE UP.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York: New York University Press.
- Macedo, Eunice. (2005). *Entre Ter e Ser: tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e género numa elite da (semi)periferia*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Dissertação de Mestrado.

- Matos, M. (1999). *Teorias e práticas da formação – contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, T. e Henriques, F. (1999). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Silver, H., Strong, R. e Perini, M. (2001). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Education Press LLC.
- Sousa Santos, B. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa Santos, B. (1999). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. e Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Turner, R. (1992). La movilidad patrocinada e la movilidad de competicion en el sistema escolar. *Educacion e Sociedad*, 10. (pp.139-155).
- Young, I. (1997). *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.

Notas

¹ Este argumento sustenta-se em excertos da formulação da Dissertação de Mestrado de nossa autoria, realizada na FPCEUP, "Entre Ter e Ser: tensões (irre)conciliáveis na formação de cidadania e género numa elite da (semi)periferia", desenvolvida com o grupo em referência e numa perspectiva bastante mais abrangente.

² Outras dimensões analisadas como constrangimentos, para além daquilo que aqui se designa por "método", e que com ele também se articulam, são a invisibilidade de género, o mito da co-educação e a aprendizagem subtil dos princípios do mercado.

³ Utilizou-se a Discussão Focalizada em Grupo como método contextual, sustentado em relações de horizontalidade, o qual permite transferir o poder para as e os intervenientes e obter dados mais profundos do que os possibilitados por outros métodos. Este foi utilizado no quadro de uma metodologia de investigação híbrida em que se entrecruzou a análise de conteúdo de documentos e a incursão de tipo etnográfico realizada pela investigadora pela estada durante mais de 10 anos como professora na instituição.

⁴ Sistematizando:

- i) A teoria das 'Multiple Intelligences' afirma a existência de várias inteligências que os indivíduos possuem em diferentes graus. Tem implicado novas propostas para a educação, considerando que o sistema tradicional beneficia apenas as inteligências lógico-matemática e linguística. Induz o recurso a projectos interdisciplinares, tendo subjacente a ideia do currículo integrado que permite rentabilizar as diferentes inteligências para a aprendizagem;
- ii) O Trabalho de Projecto, conforme concebido por Kilpatrick, requer a cooperação de cada membro, dentro das suas capacidades, tendo por objectivo a realização dum trabalho

decidido, planificado e organizado em comum. Consiste na resolução de problemas, com base no método científico, sendo concluído pela auto e hetero-avaliação. Tem uma base grupal, lúdica e exploratória, desenvolve a prática de competências sociais e a aquisição de técnicas de trabalho, permitindo desenvolver capacidades múltiplas entre alunos/as e professores/as pela construção individual e interiorizada das aprendizagens;

iii) A "Problem Based Learning" baseia-se na resolução de problemas ligados à realidade dos estudantes ou em problemas fictícios. Enfatiza a construção activa da aprendizagem pelos alunos/as, que têm que encontrar estratégias de resolução, através de investigação, de inquéritos, pesquisa bibliográfica... tendo também que gerir os conflitos no grupo, dinamizar os menos activos e apresentar em público as soluções encontradas. Como vantagem, promove o questionamento do mundo como realidade transmutável e emergente sobre a qual o sujeito exerce acção e transformação;

iv) A "Cooperative Learning" enfatiza as competências sociais, embora não negligencie a aprendizagem dos conteúdos. O líder, responsável no trabalho de grupo, é substituído pela co-responsabilização da equipa pelo desempenho social e pela produção de trabalho. São definidos com os alunos, a tarefa a cumprir, num tempo estipulado, e os objectivos comportamentais, que são avaliados. É atribuída cotação ao cumprimento dos objectivos programáticos e comportamentais, distribuída de forma paritária pela equipa, sendo atribuídos prémios que suplementam a cotação obtida. Todos devem estimular os menos motivados e acalmar os mais agitados, para que a equipa obtenha bons resultados;

v) A "Learning Through Research" incide na aquisição de competências curriculares e sociais, supõe a investigação sobre um tema "sugerido" pela equipa de professores, e a apresentação de resultados perante os pares. As equipas são constituídas por elementos de níveis etários diferentes que têm que encontrar estratégias de desenvolvimento produtivo do trabalho. Tem subjacente a elaboração de um trabalho criativo sobre o tema estudado, e a organização de um 'portfolio' por cada elemento, que serve à avaliação individual. Supõe processos de concepção (pela equipa de professores) e de avaliação (pelos pares e professores) extremamente complexos. As tarefas são distribuídas pelos diferentes elementos e há uma co-responsabilização pelo trabalho, desenvolvido em etapas, com prazos e avaliadas. Na versão usada pela instituição é-lhe associado o sistema de prémios e punições também associado por esta à "Cooperative Learning";

vi) A "Concept-Based Integrated Curriculum" supõe o estudo interdisciplinar, em equipa, a partir de um grande conceito como "multiculturalismo" ou "mudança" que as e os jovens exploram de modo aprofundado, procurando captar e transmitir de modo penetrante e versátil as dimensões desse conceito. É uma metodologia complexa que obriga as e os jovens a trabalharem a um nível cognitivo também de complexificação.

«No seu ambiente natural as mães avestruzes assumem as crias umas das outras, tomando conta delas juntamente com as suas. No entanto, colocam as próprias crias no centro, rodeadas das alheias, garantindo que no caso de um ataque predatório essas ficam expostas, servindo como barreira de protecção para a sua prole.

«As 'Pedagogias Invisíveis' surgiram em Inglaterra, como país central, entre os anos 60/80, na emergência das novas classes médias com estatutos sociais em que o controlo era diluído e os códigos mais flexíveis. Estas classes ocupavam posições específicas - não necessariamente dominantes - no aparelho de estado, no comércio e na indústria, na distribuição de determinado tipo de bens. Encontramos, curiosamente, estas características e profissões, no tempo

233 O “MÉTODO” COMO CONSTRANGIMENTO

actual, e no país (semi)periférico onde se situa a instituição.

Note-se, ainda, que, ao suporem uma mudança nas modalidades de controlo, estas pedagogias não põem em causa uma estrutura social em que a classificação é muito forte e existem fortes desigualdades sociais. Justifica-se o seu uso com alunos da classe média alta e alta, que terão mais facilidade em as descodificar e de fazer a transposição para os diferentes códigos (Bernstein: 1997), salvaguardando possíveis dificuldades individuais. Esta relação é facilitada quando há pontos de coincidência entre o código escolar e familiar e entre as expectativas das famílias e a cultura escolar.

Investigações em aulas de Ciências Físico-Químicas

**Mudanças nas percepções de alunos do 8.º ano
relativamente ao ensino e à avaliação**

Investigações em Aulas de Ciências Físico-Químicas

Mudanças nas Percepções de Alunos do 8º ano relativamente ao Ensino e à Avaliação

Mónica Baptista*

Ana Freire*

Resumo

A sociedade tem sido confrontada com questões controversas de natureza científica e tecnológica. Cabe à escola habilitar os indivíduos para a sua sobrevivência na sociedade. Neste sentido, as Orientações Curriculares do Ensino Básico apontam para experiências de aprendizagem que envolvam os alunos em actividades de investigação, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências. Este estudo incide numa investigação na própria prática das autoras onde os alunos, pertencentes a duas turmas do 8º ano, desenvolvem actividades de investigação. Trata-se de uma investigação qualitativa, que adopta uma orientação interpretativa, e tem como finalidade conhecer as mudanças que ocorrem nas percepções dos alunos quando são implementadas novas experiências de aprendizagem e novas estratégias de avaliação. Uma perspectiva construtivista da aprendizagem suporta este trabalho e considera que o conhecimento é construído pelos indivíduos com base nas interpretações das suas experiências e interações com os outros.

Introdução

Vivemos na escola tempos de mudança, decorrentes da Reorganização Curricular para o Ensino Básico e das Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, que apelam para novas perspectivas de ensino e de avaliação. Valoriza-se um ensino centrado nos alunos, fundamentado numa perspectiva construtivista que promova a utilização de processos investigativos, a abordagem da Ciência,

* Universidade de Lisboa

Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), um ensino orientado para o desenvolvimento de competências e a avaliação como aprendizagem (Galvão et al, 2002). Contudo, para que a reorganização seja um sucesso torna-se necessário que os professores entendam as finalidades propostas e implementem as experiências de aprendizagem preconizadas. Todavia, esta expectativa dos promotores das Orientações Curriculares (OC) parece ser difícil de atingir, pois nem sempre a interpretação que os docentes fazem delas reflectem as ideias expressas nos documentos oficiais (Viana, 2003; Raposo, 2006; Sousa, 2006).

Nos últimos 50 anos, ocorreram várias reformas curriculares sempre com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem das ciências e de adaptá-los às transformações sociais que o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia vai impondo à sociedade. No entanto, as mudanças curriculares propostas parecem não influenciar o modo como os professores ensinam e aquilo que os alunos aprendem (DeBoer, 1991). É reconhecido que os professores desempenham o papel principal no sucesso de implementação de uma reforma (NRC, 1996). Todavia, para muitos professores a reforma requer um novo modo de pensar a ciência, o seu ensino e a sua aprendizagem (Levitt, 2001). Deste modo, as concepções de ensino dos professores têm sido apontadas como um obstáculo à implementação das inovações sugeridas pelas propostas inovadoras preconizadas nas reformas curriculares. Na realidade, a literatura educacional tem salientando a falta de adesão dos professores às reformas curriculares, bem como a resistência à aceitação de ideias mais inovadoras (Akmal & Miller, 2003; Freire, 1999; Kagan, 1992; Hewson & Hewson, 1989; Pajares, 1992; Tillema, 1998). Todavia, um currículo orientado para o desenvolvimento de competências requer da parte do professor um quebrar com a sua própria rotina e a rotina dos alunos na sala de aula. Leite (2003) refere que "organizar e desenvolver o currículo, orientando-o para o desenvolvimento de competências, pressupõe assumir a responsabilidade de criar situações onde estão presentes as questões pessoais e sociais e em que os alunos e alunas integram e mobilizam as suas experiências" (p. 160), tornando-se evidente que a aprendizagem exige o envolvimento cognitivo de cada um que está

a aprender. Perrenoud (2001) considera que as competências não se ensinam, sendo necessário a criação de condições que potenciem o seu desenvolvimento. Assim, cabe ao professor assumir um novo papel e conceber experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências que contribuam para a literacia científica (Roldão, 2004).

Estudos recentes mostram que a literacia científica dos jovens portugueses de 15 anos apresenta níveis baixos quando comparados com jovens de outros países da OECD (OECD/PISA, 2005). É, pois, necessário fazer algo para inverter uma situação que pode, no futuro, colocar problemas ao desenvolvimento económico do país (Shwartz, Ben-Zvi & Hofstein, 2006). Neste sentido, as Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais (Galvão et al, 2002) apontam para experiências de aprendizagem que envolvam os alunos em investigações proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências de conhecimento, raciocínio, comunicação e atitudes, promovendo a literacia científica.

Vários autores têm sugerido a utilização de investigações nas aulas de ciências (NRC, 1996; Woolnough, 1998). Com efeito, as investigações envolvem um raciocínio complexo e um elevado empenho por parte dos alunos (Trigo-Teixeira, 2003) e podem ser exploradas através de questões mais abertas ou mais fechadas, introduzidas por uma questão ou problema para a qual os alunos desconhecem a solução (Woolnough, 1998). Segundo Ash e Klein (2000), as investigações envolvem processos de exploração dos materiais e do mundo material e exigem curiosidade, interesse e perseverança para compreender e resolver o problema. Segundo estes autores aprende-se colocando questões e fazendo previsões, formulando hipóteses e criando modelos ou teorias. Para promover a literacia científica é necessário proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem em que eles sejam encorajados a explorar, a testar as suas ideias, a recolher evidências, a interpretar com base nas evidências recolhidas, a tomar decisões e a encontrar uma solução para os problemas que lhes são propostos (Martins, 2003). Todavia, para implementar estas estratégias de ensino e envolver os alunos neste tipo

de tarefas com a finalidade de desenvolver competências e de contribuir para a literacia científica requer que o professor quebre as rotinas associadas a um ensino tradicional e mude para um ensino que privilegia o desenvolvimento de competências, a pesquisa e a avaliação formativa (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004). Conceber estratégias de ensino que impliquem que os alunos pensem, pesquisem e seleccionem informação, recolham evidências, organizem os argumentos e apresentem as suas conclusões, exige criatividade e demora algum tempo. É, por isso, necessário persistência da parte do professor, uma vez que é difícil alterar a percepção dos alunos quanto ao seu papel na sala de aula, pois tendem a considerar como lúdicas estas tarefas que envolvem a sua participação activa e um papel mais passivo do professor, como orientador e moderador e não como transmissor de conhecimentos (Oliveira, 2006). Contudo, uma vez quebrada essa rotina e iniciada outra, centrada nos alunos e levando-os a realizar investigações, com predomínio da avaliação como aprendizagem, na modalidade formativa e formadora, os alunos não querem retroceder para o ensino tradicional (Loughran, Berry & Mulhall, 2006).

Com a finalidade de quebrar a sua própria rotina e a rotina dos alunos, o presente estudo envolve uma investigação na própria prática, seguindo-se as sugestões preconizadas pelas Orientações Curriculares e delineando-se estratégias de ensino que visam o desenvolvimento de competências investigativas através da realização de investigações (Sagor, 2005). Uma perspectiva construtivista da aprendizagem suporta este trabalho e considera que o conhecimento é construído pelos indivíduos com base nas interpretações das suas experiências e interacções com os outros (Carlson, Humphrey & Reinhardt, 2003).

Este trabalho constitui uma parte de um outro mais vasto que visa conhecer mudanças nas percepções de alunos do 8º ano, em aulas de Ciências Físico-Químicas quando as rotinas são quebradas e novas experiências de aprendizagem e estratégias de avaliação são usadas. Visa dar resposta às seguintes questões:

§ Que mudanças ocorrem nas percepções dos alunos relativamente às estratégias de ensino quando são implementadas investigações?

§ Que mudanças ocorrem nas percepções dos alunos relativamente ao processo de avaliação usado quando se valoriza a avaliação formativa?

Metodologia

A metodologia usada neste estudo tem as suas raízes na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), com orientação interpretativa (Erickson, 1986). Uma investigação interpretativa representa uma ferramenta muito importante para examinar o trabalho e o pensamento que os alunos desenvolvem. Essa orientação é construída e não existe apenas uma única interpretação verdadeira, uma vez que existem muitas comunidades interpretativas, cada uma com os seus critérios de avaliação e interpretação (Denzin & Lincoln, 1998). Neste estudo participaram trinta e nove alunos pertencentes a duas turmas do 8º ano de escolaridade do Ensino Básico. As suas idades variavam entre os 13 (18 alunos) e os 16 anos de idade (1 aluno). Eram 20 raparigas e 19 rapazes. A escola situava-se num meio rural estando os seus interesses focados para actividades relacionadas com a agricultura.

Recolha de Dados. Os dados desta investigação foram recolhidos através de: observação naturalista, entrevista em grupo focado e documentos escritos (Patton, 1990). A observação naturalista das aulas leccionadas pela investigadora envolveu dois tipos de registo: as notas de campo e as gravações áudio. A conversação que ocorre durante o processo de investigação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de novas ideias e é uma janela entre o que os alunos pensam e aprendem (Carlson, Humphrey & Reinhardt, 2003). No final do estudo, foi realizada uma entrevista em grupo focado (Fontana & Frey, 1998) para detectar as mudanças que ocorreram nas percepções dos alunos relativamente às estratégias de ensino e de avaliação, quando desenvolveram actividades de investigação sobre o Som. Os participantes constituíram um grupo homogéneo, a quem se pediu que reflectissem sobre as questões colocadas pelo entrevistador. Estes ouviram as respostas dos seus colegas e, em seguida, fizeram comentários adicionais

(Patton, 1990). Salienta-se que as entrevistas realizadas foram gravadas em registo áudio. Os documentos escritos usados neste estudo envolveram dois instrumentos: as fichas explicitando as tarefas a realizarem pelos alunos durante as investigações e o questionário que foi respondido antes e depois da intervenção (**Anexo I**). As fichas das actividades foram distribuídas aos alunos em todas as aulas, onde estes registaram todas as respostas. Trata-se de uma ferramenta essencial para encorajar os alunos a reflectir sobre o seu trabalho e as suas aprendizagens, criando-se oportunidades para que estes construam o seu conhecimento (Carlson, Humphrey & Reinhardt, 2003). Utilizaram-se diferentes fontes de recolha de dados de forma a permitir a triangulação dos dados, reforçando-se a validade e fiabilidade do estudo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Todas as gravações áudio foram transcritas pela investigadora e os registos escritos fotocopiados.

Análise de dados. A recolha e análise de dados não correspondem a fases distintas da investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se fala em análise de dados, significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da recolha de dados. Consistente com o paradigma da investigação naturalista, a análise de dados consistiu no estudo repetido dos dados de forma a descobrir padrões, singularidades e temas associados com as questões da investigação. Assim, para identificar as categorias incluídas nas mudanças que ocorrem nas percepções dos alunos relativamente às estratégias de ensino e de avaliação quando são implementadas investigações e se valoriza a avaliação formativa de estudo, codificaram-se e categorizaram-se as afirmações presentes no questionário. Após a aplicação do método do questionamento e da comparação constantes (Strauss & Corbin, 1998) emergiram, para a primeira questão de estudo, as categorias: *actividade investigativa; papel do aluno; papel do professor; relação professor – aluno e dimensão Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)*. Para a segunda questão de estudo surgiram as categorias: *papel do aluno no processo avaliativo; papel do professor na avaliação; objectivo da avaliação e importância da autoavaliação*. As respostas dadas pelos alunos às afirmações presentes no questionário foram alvo

de uma análise estatística elementar. Numa segunda etapa, iniciou-se o processo de codificação e categorização das transcrições das entrevistas em grupo focado. Evidencia-se que todas as afirmações expressas pelos participantes foram incluídas nas categorias criadas, não havendo necessidade de emergir mais nenhuma categoria para incluir os dados provenientes das entrevistas. Num terceiro momento, leram-se os textos produzidos pelos alunos nos documentos escritos sobre as aulas de Ciências Físico-Químicas e passou-se à atribuição de um código que permitiu colocar as afirmações redigidas nas categorias criadas.

Resultados

Os resultados obtidos foram organizados de acordo com as questões de investigação.

Mudança de percepções relativamente às estratégias de ensino.
No que concerne às mudanças nas percepções dos alunos relativamente

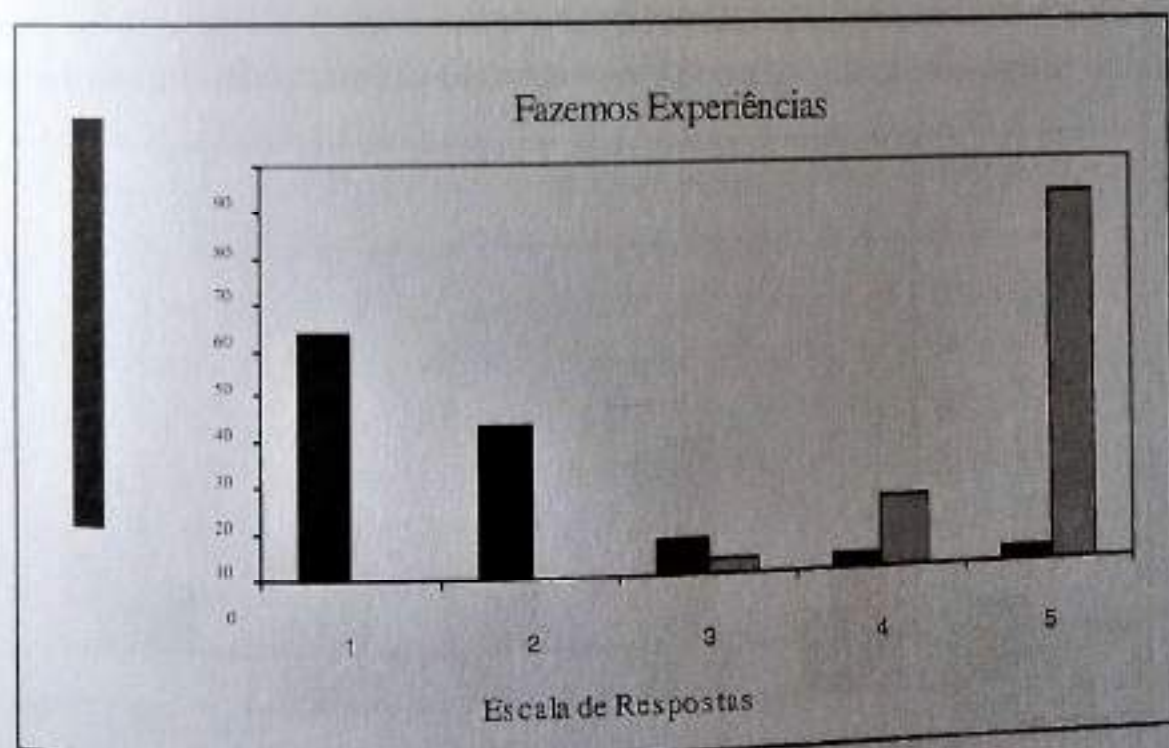


Figura 1. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre a realização de experiências

às estratégias de ensino quando são implementadas investigações, para cada uma das categorias citadas, analisou-se a percentagem de respostas dadas pelos alunos aos dois questionários (pré-teste e pós-teste). Relativamente à categoria actividade investigativa compararam-se os resultados do pré-teste e pós-teste relativamente aos itens: *fazemos experiências, trabalhamos em grupo, discutimos em grupo as actividades que realizamos, a professora dita apontamentos, a professora expõe a matéria e nós ouvimos, construímos aparelhos/instrumentos e elaboramos cartazes*. A título de exemplo, apresenta-se a Figura 1 que corresponde à afirmação: *fazemos experiências*. Esta figura revelou que mais de metade dos alunos (54%), no pré-teste, assinalaram o 1 da escala de respostas, observando-se que cerca de 87% dos alunos referiram que não fazem experiências. Em contrapartida, no pós-teste, cerca de 82% dos alunos marcaram o 5 da escala de respostas.

As respostas que os alunos deram nos questionários são corroboradas pelos resultados obtidos nas entrevistas em grupo focado.

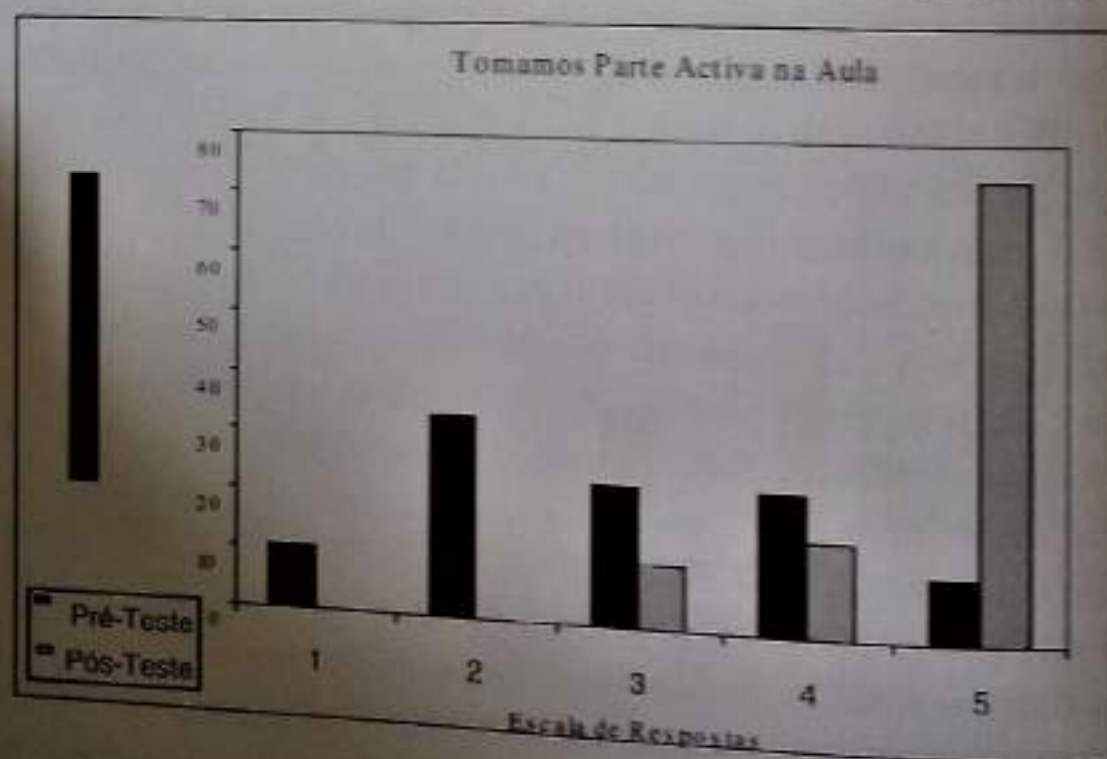


Figura 2. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre o papel destes na aula

A₁ – Fizemos experiências.

A₂ – Às vezes os professores expõem a matéria, mas com as experiências nós percebemos melhor.

A₃ – E assim conseguimos desenvolver novas capacidades.

Comparadas as respostas dadas pelos alunos, pode-se referir que todas parecem evidenciar que os alunos gostam mais de aprender a matéria quando as estratégias de ensino são centradas neles.

Na categoria papel do aluno foram analisados os itens: *tomamos parte activa na aula, decidimos em grupo as questões que orientam as nossas investigações e temos autonomia para pesquisar assuntos ao nosso gosto*. Apresenta-se a análise dos resultados referentes à afirmação: *tomamos parte activa na aula* (Figura 2). A Figura 2 mostrou que, no pré-teste, apenas cerca de 10% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação *tomamos parte activa na aula*. Contrariamente, no pós-teste, a maioria das respostas dadas pelos alunos (74%) revelou que estes concordaram totalmente com a afirmação.

A mudança no papel do aluno, de passivo para activo, também foi evidenciada pelos alunos nos documentos escritos: “Esta actividade, como as outras que realizámos, dão-nos sempre algo de novo e que coisas

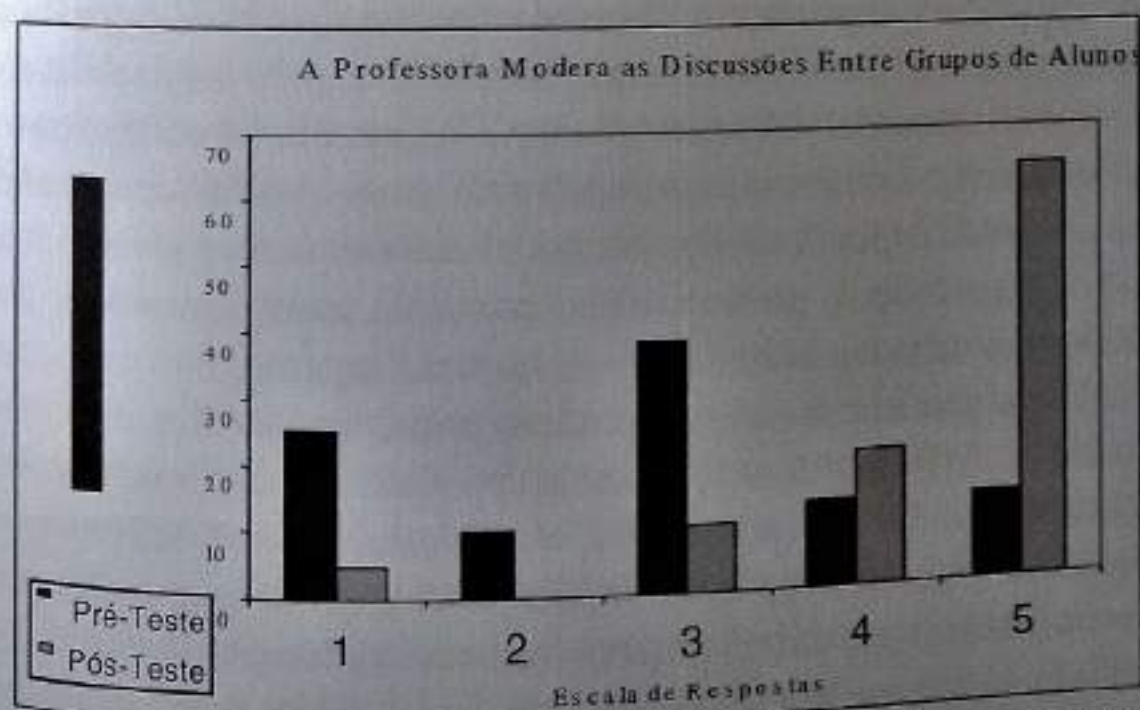


Figura 3. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre as discussões em grupo

que parecem insignificantes podem ter grande importância. Estas actividades permitiram sermos nós a fazer e a descobrir a grande importância do Som. Serviu para repararmos mais à nossa volta e vermos como o Som nos persegue e porquê.”

Relativamente à categoria papel do professor foram analisados os dados recolhidos para as seguintes afirmações presentes nos questionários: *a professora realiza experiências para nós vermos, a professora modera as discussões entre grupos de alunos, a professora incentiva a pesquisa de informação e a professora apoia-nos durante a realização das actividades*. A título de exemplo, apresentam-se os resultados obtidos para a afirmação: *a professora modera as discussões entre grupos de alunos* (Figura 3). A Figura 3 revelou que, no pré-teste, apenas cerca de 12% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação. No pós-teste, cerca de 64% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação. Com efeito, a professora, no decorrer das investigações, teve um papel mais passivo na sala de aula cabendo-lhe o papel de facilitadora das aprendizagens, de orientadora e de recurso para os seus alunos.

O papel do professor como orientador está presente nas afirmações proferidas por um aluno na entrevista em grupo focado: “Na 1ª experiência nós pusemos tudo junto, depois a professora disse para na planificação separarmos o material do procedimento. Nós a partir daí começámos a separar. Quando tínhamos dúvidas, chamávamos a professora para ver os resultados da experiência e nos orientar”. Deste modo, pode-se referir que, no 2º período, o professor foi entendido como orientador dos trabalhos dos alunos e incentivador das aprendizagens.

No que concerne à categoria relação professor-aluno evidencia-se que esta relação foi boa desde o início do ano. Os resultados relativamente às afirmações dos questionários: *a relação entre os alunos e a professora é boa e temos possibilidades de dialogar com a professora*, vêm confirmar o que anteriormente foi referido. Estes resultados são corroborados pelas entrevistas em grupo focado. Um grupo de alunos refere que:

A₁₂ – A nossa relação com a professora é boa, sempre foi.

A₁₆ – Este período as actividades motivaram mais, mas a professora é igual.

A₁₅ – A professora foi tão boa professora no 1º como no 2º período. As afirmações proferidas pelos alunos vêm confirmar que do 1º para o 2º período não existiram grandes diferenças na relação professor-aluno. Refira-se que, desde o início do ano, se procurou dialogar sempre com os alunos nas diferentes propostas de trabalho feitas e se manteve uma relação honesta, alicerçada no diálogo, respeito mútuo, tolerância e interajuda.

Em relação à categoria CTSA foram analisadas e interpretadas as seguintes afirmações presentes nos questionários: *aprendemos a relacionar as matérias com questões do dia-a-dia, a professora incentiva a ligação escola/meio, tomamos consciência do impacto social da ciência e tecnologia, fazemos actividades ao ar livre e debatemos questões sobre o bem-estar da sociedade*. Por exemplo, no que concerne à afirmação: *aprendemos a relacionar as matérias com questões do dia-a-dia* (Figura 4), verificaram-se diferenças nos resultados do pré-teste para o pós-teste. No pré-teste, a menor percentagem de respostas recaiu no número 5 da escala de respostas (3%) e a maior percentagem de respostas no número 3 da escala de respostas (33%). No pós-teste, cerca de 43% dos alunos referiram que concordavam totalmente com a afirmação. Deste modo, pode-se afirmar que a análise e interpretação dos dados dos questionários parecem sugerir alterações nas percepções dos alunos relativamente à dimensão CTSA.

Mudança de percepções relativamente à avaliação. No que concerne à segunda questão de estudo, mudanças que ocorrem nas percepções dos alunos relativamente ao processo de avaliação usado quando se valoriza a avaliação formativa, para a categoria papel do aluno no processo avaliativo foi analisado o item: *damos a nossa opinião durante o processo de avaliação*. A Figura 5 evidencia como houve mudança na percepção destes alunos relativamente a este item.

A partir da análise da figura anterior, pode-se referir que, pelos dados recolhidos no pré-teste, a maioria dos alunos considerou que teve um papel passivo no seu processo de avaliação. Após a realização do

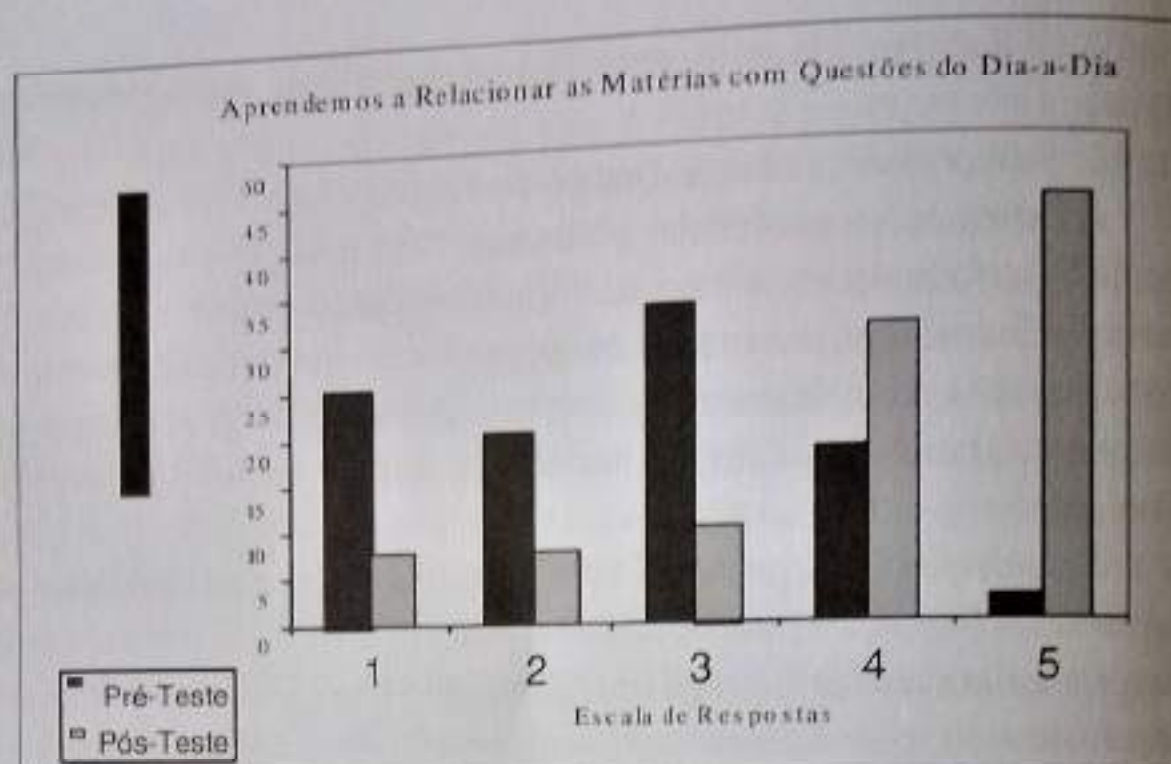


Figura 4. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre o relacionamento das matérias com questões do dia-a-dia

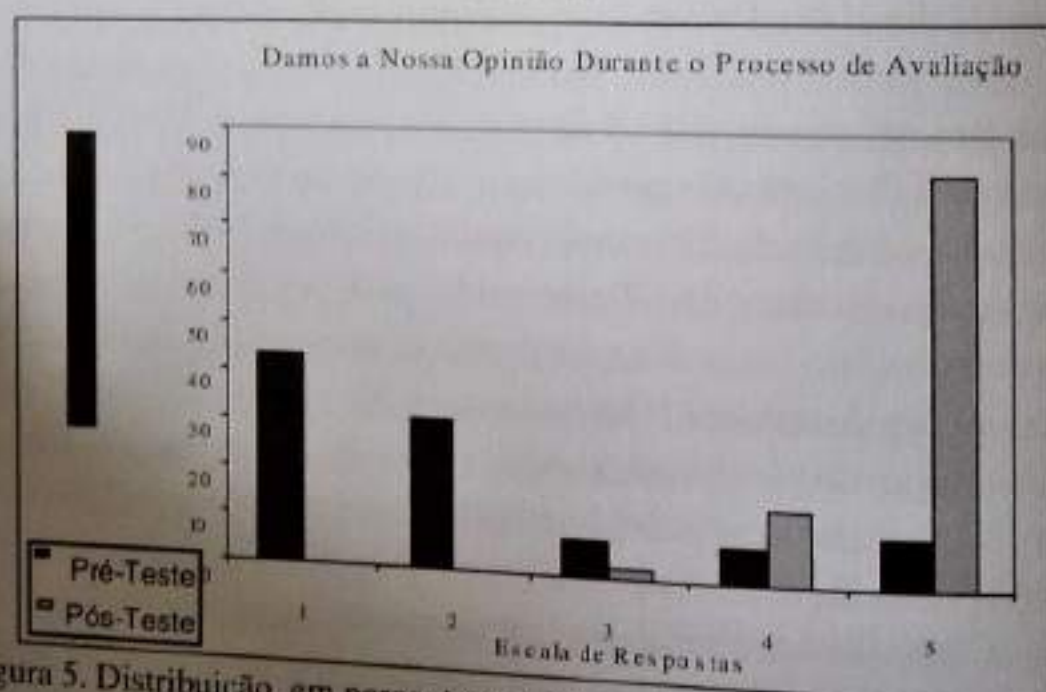


Figura 5. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre o processo de avaliação

estudo, verificou-se uma posição contrária à referida. Cerca de 82% dos alunos consideraram que tiveram um papel activo na sua avaliação, dando a sua opinião enquanto esta decorre.

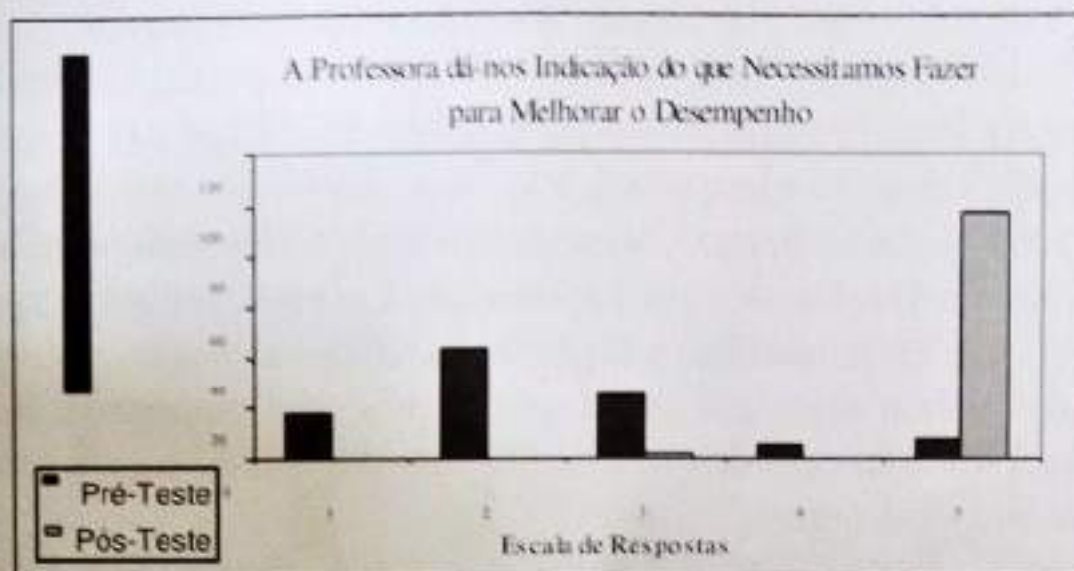


Figura 6. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre o contributo das indicações dadas pela professora para a melhoria do desempenho

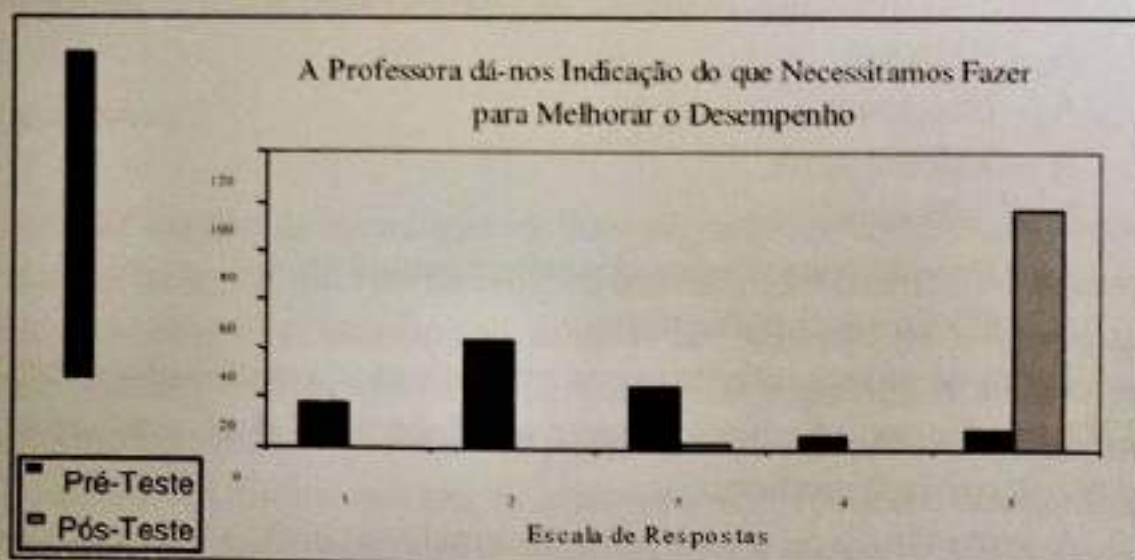


Figura 7. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre avaliação pelo que memorizam

Na categoria *papel do professor na avaliação* foi analisada a afirmação: *a professora dá-nos indicação do que necessitamos fazer para melhorar o desempenho*. A Figura 6 evidencia mudanças no modo de perceber a avaliação. Constatou-se que, no pré-teste, apenas 8% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação e que, no pós-

teste, 97% dos alunos assinalaram que concordaram totalmente.

Relativamente à categoria objectivo de avaliação foi analisada a afirmação: *somos avaliados pelo que memorizamos* (Figura 7). A Figura 7 põe em relevo mudanças nas escolhas efectuadas pelos alunos. Constatou-se que o número 5 da escala de respostas foi o mais assinalado pelos alunos no pré-teste (51%) e o número 1, o mais marcado no pós-teste (74%). Estes resultados sugerem que houve alteração na forma como os alunos vêem a avaliação. Os alunos perceberam que a avaliação é muito mais do que a certificação das aprendizagens é uma forma de aprendizagem.

As escolhas efectuadas pelos alunos nos questionários foram corroboradas na entrevista em grupo focado. Quando se questionaram os alunos sobre o que acharam da sua avaliação final no 2º período, estes demonstraram sentimentos bastante positivos, como é confirmado pelo diálogo que a seguir se apresenta.

Prof. – O que é que acharam da vossa avaliação no 2º período?

A₁ – Bacana.

A₃ – Excelente.

A₁ – Valeu a pena.

Prof. – Porquê?

A₂ – Porque somos nós a descobrir a matéria.

A₁ – E não só. E pelas notas ...

Todos os alunos referiram que preferiram o processo de avaliação do 2º período, onde é contemplado o seu desempenho, as suas ideias, o seu esforço, o que melhoraram.

A importância da auto-avaliação constituiu outra alteração que os alunos perceberam, como evidencia a Figura 8.

Antes da realização do estudo, apenas 15% dos alunos concordavam totalmente que a sua auto-avaliação era muito importante. Contrariamente, após a realização do estudo, cerca de 90% dos alunos concordavam totalmente quanto à importância da sua auto-avaliação. De uma maneira geral, verificou-se que os alunos, ao conhecerem claramente os objectivos da sua aprendizagem, conseguiram auto-avaliar-se de uma forma eficaz.

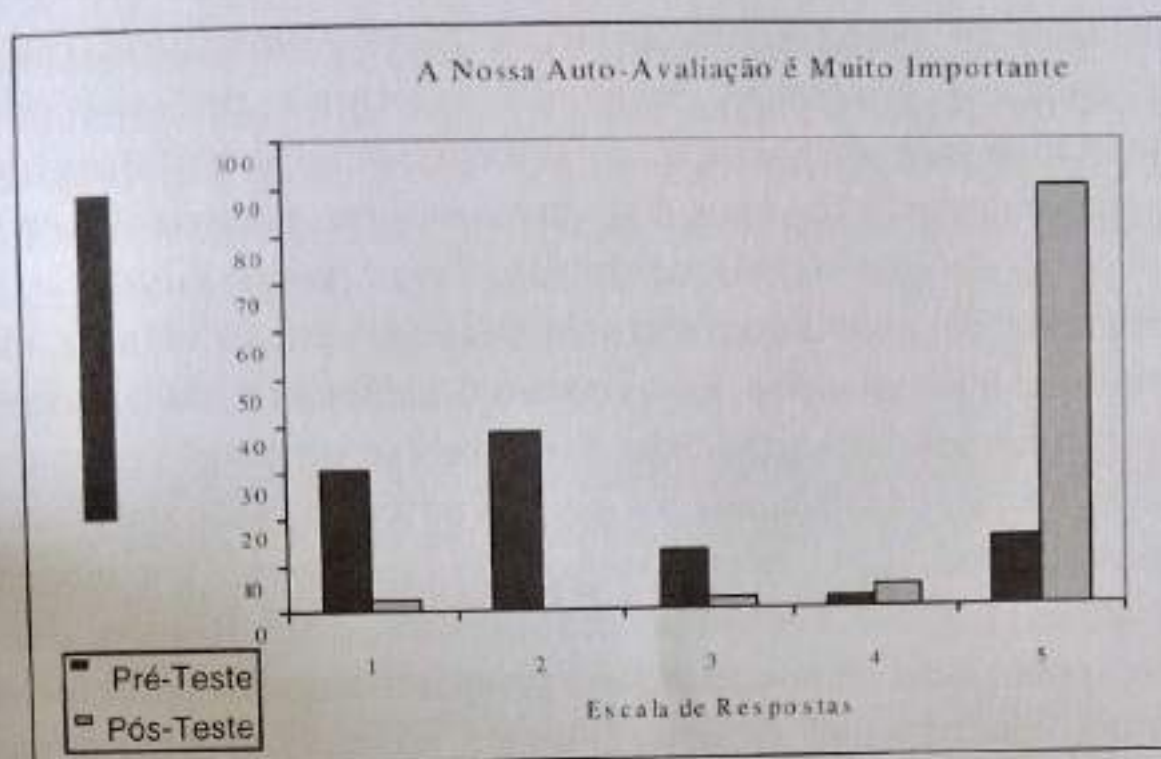


Figura 8. Distribuição, em percentagem, das posições dos alunos manifestadas no pré-teste e pós-teste sobre a auto-avaliação

Conclusões

Este estudo mostrou que as investigações e a avaliação como aprendizagem, segundo as orientações expressas no Currículo Nacional, podem ser desenvolvidas durante as aulas de Ciências Físico-Químicas, aumentando o interesse e motivação dos participantes. A análise dos dados referentes ao pós-teste e pré-teste, assim como dos argumentos referidos pelos alunos nas entrevistas em grupo focado e documentos escritos, mostraram mudanças relacionadas com as estratégias de ensino e com a avaliação. Os alunos mostraram ter gostado mais de aprender a matéria quando as estratégias de ensino são centradas neles. Contrariamente, as estratégias centradas no professor, como expor a matéria e ditar apontamentos, levam à distração do aluno e não facilitam a aprendizagem. As alterações detectadas colocam os alunos no centro das suas aprendizagens, deixando para trás o ensino tradicional e promovendo um ensino centrado nestes, onde aprendem fazendo e aprendem a mobilizar os conhecimentos científicos nas diferentes situações

vivenciadas, tal como preconizam as Orientações Curriculares (Galvão et al., 2002). As mudanças detectadas colocam o professor como facilitador da aprendizagem, diminuindo a ênfase no professor como transmissor de conhecimentos. Este passou a fornecer uma retroação a curto prazo do que os alunos deviam fazer para melhorar o seu desempenho, de modo a que os obstáculos pudessem ser identificados, discutidos e ultrapassados. Essa retroação constante, dada ao longo do desenvolvimento das actividades, desempenhou um papel fundamental na evolução das aprendizagens dos alunos e na regulação do seu processo de ensino/aprendizagem, tal como tem vindo a ser sugerido por diferentes educadores (Carlson, Humphrey & Reinhardt, 2003; Roldão, 2004). Parece, pois, poder-se concluir que a perspectiva que os participantes no estudo detinham da Física e da Química, no início do estudo, estava associada às características das tarefas que realizavam nas aulas. Foi possível perceber pelas entrevistas em grupo focado que este estudo alterou a forma como os alunos vêem a disciplina de Ciências Físico-Químicas e a avaliação. As investigações conduziram a um aumento da predisposição dos alunos para aprender Física e Química. A Física deixou de estar associada à memorização de fórmulas, cálculos e a um conjunto de leis, passando a ser vista como uma ciência divertida que os alunos gostam de aprender. Durante o ensino do Sem através de investigações, os alunos fizeram a sua auto-avaliação passando a percepcioná-la como um meio de eles próprios obterem dados sobre o seu trabalho, permitindo-lhes melhorar de actividade para actividade. A sua realização em diferentes momentos permitiu-lhes reflectir e ter consciência das suas dificuldades e sucessos. Este tipo de estratégia permitiu que os alunos desenvolvessem competências de conhecimento, raciocínio, atitudes e comunicação, como o Currículo Nacional recomenda. A aprendizagem de Ciência envolve a utilização de um vocabulário técnico e especializado (Shwartz, Ben Zvi & Holstein, 2006). Assim, aprender Ciência implica envolver os alunos competências linguísticas, como ler, escrever e comunicar e contribuir para a literacia científica (Martins, 2003). Os sentimentos manifestados pelos participantes acerca do seu processo de aprendizagem levam-nos a concluir que só desta forma é que conseguimos

um ensino das Ciências para todos e um combate ao "analfabetismo" em Ciências. Ficam, no entanto, as questões: quais os resultados deste estudo se fossem outros os alunos? E se o contexto fosse diferente? Que resultados encontraríamos se o estudo se realizasse nos subúrbios de uma grande cidade?

RÉSUMÉ

Recherches dans des leçons de Sciences Physique et Chimique. Changements dans les perceptions des élèves de 8^e année relativement à l'enseignement et à l'évaluation

La société a été confrontée à des questions controversées de nature scientifique et technologique. L'école prépare les individus pour leur survivance dans la société. Les Orientations du Curriculum de l'Enseignement Élémentaire visent des expériences d'apprentissage qui intègrent les élèves dans des activités de recherche, leur facilitant le développement de compétences. Cette étude est une investigation de la pratique même des auteurs où les élèves, appartenant à deux classes de 8^e année, mettent en pratique des activités de recherche. C'est une recherche qualitative qui adopte une orientation interprétative et a comme but de connaître les changements qui surviennent dans les perceptions des élèves quand nouvelles expériences d'apprentissage et nouvelles stratégies d'évaluation sont implémentées. Une perspective constructiviste de l'apprentissage soutient ce travail et considère que les connaissances sont construites par les individus ayant pour base les interprétations de leurs expériences et interactions avec les autres.

ABSTRACT

Inquiries in physics and chemistry classes. Changes in 8th grade pupils' perceptions in relation to teaching and to assessment

Society has been confronted with controversial questions of scientific and technological nature. School is responsible for habilitating individuals to survive in society. Thus, the Middle School Curricular Orientations point

out learning experiences that engage pupils in inquiry activities, allowing competences' development. This study is based in a research on the own author's practice, where pupils from two 8th grade classes develop inquiry activities. The research reported is qualitative, adopting an interpretative orientation, and it has the purpose to know the changes occurring in pupils' perceptions when new learning experiences and assessment strategies are implemented. A constructivist perspective of learning supports this work, and considers that knowledge is constructed by individuals based on the interpretations of their experiences and interactions with each other.

Referências bibliográficas

- Akmal, T. & Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 19, 409-420.
- Ash, D., & Klein, C. (2000). Inquiry in the informal learning environment. In L. Minstrell, & E. van Zee (Eds.), *Inquiry into Inquiry Learning and Teaching in Science* (pp. 216-240). Washington, CA: Corwin Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1991).
- Cachapuz, A., Praia, L., & Jerpe, M. (2004). Da educação em ciências às orientações para o ensino das ciências: Um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10, 363-381.
- Carlson, L., Humphrey, G., & Reinhardt, K. (2003). *Weaving science inquiry and continuous assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DeBor, G. E. (1991). *A history of ideas in science education: implications for practice*. New York: Teachers College Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Erickson, F. (1996). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittuch (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-158). New York, NY: Macmillan.
- Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing: the art of Science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 43-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

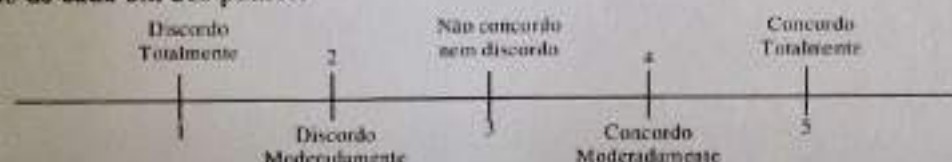
- Freire, A. M. (1999). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Galvão, C. (Coord.), Neves, A., Freire, A. M., Lopes, A. M., Santos, M. C., Vilela, M. C., Oliveira, M. T. & Pereira, M. (2002). *Ciências Físicas e Naturais. Orientações Curriculares para o 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Educations for Teaching*, 15 (3), 191-209.
- Kagan, D. (1992). Profissionnal growth among preservice and beginning teachers. *Review of Education Research*, 62(2), 129-169.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original publicado em inglês em 1990).
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers. Pedagogical content knowledge*. Monash University, Clayton, Austrália: Sense Publishers.
- Martins, M. I. (2003). *Literacia científica e contributos do ensino formal para a compreensão pública da ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NRC (National Research Council) (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academic Press.
- Oliveira, M. (2006). *Ensinar e Aprender Ciências Naturais, Avaliando: a perspectiva dos alunos*. Tese de mestrado não publicada. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2005). *Assessment of scientific literacy in OECD/PISA project*. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/> Acesso em 30 de Novembro de 2006.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto:

Edições ASA.

- Raposo, P. (2006). *Concepções sobre avaliação das aprendizagens. Um estudo com professores de Física e Química*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shwartz, Y., Ben-Zvi, R. & Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(4), 203-225.
- Sousa, E. (2006). *Condicionantes de aprendizagem no 10º ano de escolaridade na disciplina de ciências físico-químicas: o ponto de vista dos professores*. Tese de mestrado não publicada. Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora.
- Strauss, A., & Corbin, J., (1998). *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217-228.
- Trigo-Teixeira, H. M. M. (2003). *Trabalho laboratorial de natureza investigativa. Perspectivas de alunos sobre a sua utilização em aulas de Física no ensino secundário*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Viana, M. P. (2003). *Perspectivas de professores relativamente ao ensino da Física e da Química preconizado pelas orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Woolnough, B. (1998). Authentic Science in schools, to develop personal knowledge. In J. Wellington. *Practical work in school science: Which way now?* (pp.109-125). London: Routledge.

Anexo I

Este questionário contém itens que se referem a situações de ensino/aprendizagem que podem ocorrer nas aulas de Ciências Físico/Químicas. Por favor, indica o teu grau de concordância ou discordância, relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, marcando com um círculo o número mais apropriado. Considera a escala de 1 a 5 e atende ao significado de cada um dos pontos.



Nas aulas de Ciências Físico-Químicas:

1	Somos avaliados pelo que memorizamos	1	2	3	4	5
2	A nossa auto-avaliação é muito importante	1	2	3	4	5
3	Damos a nossa opinião durante o processo de avaliação	1	2	3	4	5
4	A professora dá-nos indicação do que necessitamos fazer para melhorar	1	2	3	4	5
5	Fazemos experiências	1	2	3	4	5
6	Trabalhamos em grupo	1	2	3	4	5
7	Discutimos em grupo as actividades que realizamos	1	2	3	4	5
8	A professora dita apontamentos	1	2	3	4	5
9	A professora expõe a matéria e nós ouvimos	1	2	3	4	5
10	Construímos aparelhos/instrumentos	1	2	3	4	5
11	Elaboramos cartazes	1	2	3	4	5
12	Tomamos parte activa na aula	1	2	3	4	5
13	Decidimos em grupo as questões que orientam as nossas investigações	1	2	3	4	5
14	Temos autonomia para pesquisar assuntos ao nosso gosto	1	2	3	4	5
15	A professora realiza experiências para nós vermos	1	2	3	4	5
16	A professora modera as discussões entre grupos de alunos	1	2	3	4	5
17	A professora incentiva a pesquisa de informação	1	2	3	4	5
18	A professora apoia-nos durante a realização das actividades	1	2	3	4	5
19	A relação entre a professora e os alunos é boa	1	2	3	4	5
20	Temos possibilidade de dialogar com a professora	1	2	3	4	5
21	Aprendemos a relacionar as matérias com questões do dia-a-dia	1	2	3	4	5
22	A professora incentiva a ligação escola/meio	1	2	3	4	5
23	Tomamos consciência do impacto social da ciência e tecnologia	1	2	3	4	5
24	Fazemos actividades ao ar livre	1	2	3	4	5
25	Debatemos questões sobre o bem-estar da sociedade	1	2	3	4	5

As novas tendências da sociologia

do estudante universitário, em França

As novas tendências da sociologia do estudante universitário, em França

Saeed Paivandi*

Resumo

O presente artigo apresenta e analisa as novas tendências da sociologia do estudante universitário, em França, com um enfoque particular nas temáticas que se relacionam com as condições de estudo e a vida universitária. No total retiveram-se cinco temas: a inserção no ambiente universitário, o papel do estabelecimento de ensino, as práticas de estudo, a relação com os estudos e o sucesso universitário dos estudantes. O quadro limitado deste texto não permite mencionar todas as pesquisas e trabalhos realizados neste período. Tentámos privilegiar a originalidade da abordagem e a significação dos resultados obtidos nas investigações.

Introdução

O ensino superior francês distingue-se por vários traços que marcaram a história desta instituição desde a Revolução de 1789: o sistema organiza-se em dois sectores diferentes, um sector «aberto» e um sector selectivo. O sector aberto compreende as universidades, que admitem os candidatos com o ensino secundário sem pré-selecção. O sector selectivo compreende os Cursos Preparatórios (dois anos pós-secundário), as Grandes Escolas e as escolas especializadas (cursos de três anos), e ainda as secções de técnicos superiores (BTS), as quais, apesar de estatuto pós-secundário, se encontram ligadas às escolas secundárias. As Grandes Escolas escolhem os seus estudantes, depois de um concurso muito selectivo, de entre aqueles que acabaram um curso preparatório. Estas duas instituições beneficiam de uma imagem de

* (ESSI-CRES), Université Paris 8

prestígio e são consideradas como a fina-flor da sociedade.

O ensino superior é essencialmente público e as propinas são bastante baixas (duzentos a quatrocentos euros por ano). O ensino superior privado ocupa um lugar relativamente marginal no sistema francês. O sistema universitário mantém-se muito centralizado e é dirigido por um ministério nacional. As grandes orientações são decididas a nível central e o ministério financia directamente os estabelecimentos públicos. No entanto, desde 1968, as universidades vêm adquirindo, a pouco e pouco, uma autonomia crescente, favorecendo certas iniciativas locais no domínio da pedagogia ou da organização do ensino.

O ensino superior em França, como noutros países europeus, conheceu uma massificação importante desde a década de 1960. Entre 1960 e 2000, o número de estudantes multiplicou-se por 9. O sector aberto (as universidades) acolhe perto de 60% dos estudantes em França, mas o seu peso relativo está em constante decréscimo (80% em 1980) reflectindo a progressiva fuga de estudantes para o sector fechado e selectivo. Os Cursos Preparatórios nas Grandes Escolas (CPGE) e as Grandes Escolas não acolhem senão 8% dos estudantes franceses.

Os estudantes dos dois sectores não vivem no mesmo ambiente de estudo. O sector selectivo é uma rede de estabelecimentos de pequena dimensão (frequentemente entre 250 e 1000 estudantes, em média 450 inscritos) com uma taxa de sucesso muito elevada. O sector universitário engloba 83 estabelecimentos e mais de 1,4 milhões de estudantes inscritos em 2005, ou seja, em média 17.200 inscritos por universidade (os efectivos variam frequentemente entre 10.000 e 30.000). Em simultâneo, a massificação do ensino superior foi acompanhada pela diversificação dos sistemas de formação nos dois sectores. A expansão dos estabelecimentos de ensino superior, acompanhada por uma profissionalização das disciplinas universitárias, traduziu a adaptação de numerosos cursos à procura social e às mudanças tecnológicas. Esta evolução coloca em evidência uma tendência cada vez mais marcada destas formações para se apropriarem dos três objectivos próprios da universidade: cultural, científico e profissional.

Os efeitos conjugados da massificação do ensino superior e da

diversificação das formações propostas contribuíram largamente para a presença de um corpo discente muito diversificado, ao nível da sua origem, percurso, realizações e ambições, motivações e projectos. Esta evolução também parece acentuar as disparidades na organização do ensino superior francês, estribando-se numa ordem hierárquica forte: entre as Grandes Escolas e as universidades, e entre as universidades antigas e prestigiadas e as novas universidades implantadas na periferia das grandes e pequenas cidades, mas também entre a natureza das formações disponibilizadas inter e intra estabelecimentos. Desenha-se uma fractura social fundada no tipo de cidade, na natureza dos estudos e no tipo de estabelecimento.

O mais assinalável efeito da democratização do ensino superior é, sem dúvida, o aparecimento duma grande diversidade social no seio dos estudantes universitários e o « sensível recuo das desigualdades » (Langouët, 1994: 139). No entanto, a democratização em curso não ocorre da mesma forma para todas as áreas disciplinares e categorias de estudantes. A classe social orienta as escolhas e cada categoria beneficia de forma desigual deste movimento. Assim, as Grandes Escolas e as áreas disciplinares mais « prestigiantes » são dominadas por uma base social de recrutamento « burguesa » e as universidades de massas e as orientações profissionais de curta duração caracterizam-se por uma forte presença de jovens oriundos de famílias de quadros médios, trabalhadores assalariados ou operários, ou seja, provenientes de famílias cujos pais não frequentaram o ensino superior. Sem ruptura com os valores do seu meio de origem situam-se numa posição relativamente enfraquecida face a uma universidade respeitadora das suas normas tradicionais.

O desenvolvimento da sociologia do estudante

A sociologia do estudante em França conheceu o seu primeiro desenvolvimento na década de 1960. Os estudos deste período focalizam-se na questão da desigualdade do acesso ao ensino superior. Então, aceitava-se como evidência que uma sociologia crítica sobre a

universidade deveria interessar-se antes do mais pelo peso das desigualdades sociais nos percursos estudantis. A pesquisa mais conhecida deste período, realizada por Bourdieu e Passeron, ocupava-se da desigualdade da repartição do «capital cultural» e das suas consequências sobre a reprodução das desigualdades sociais perante o ensino (*Os Herdeiros*).

Segundo Bourdieu e Passeron (1964), a desigualdade social perante o ensino está essencialmente ligada ao capital cultural dos alunos e estudantes (vantagens e desvantagens) provindo de diferentes classes sociais. As vantagens de que beneficiam as crianças oriundas de classes favorecidas, e que faltam aos jovens das outras classes, compreendem os saberes formais transmitidos pela família no domínio cultural, em matéria de informação, de conhecimento do sistema escolar, não olvidando as aptidões informais progressivamente interiorizadas ao longo da socialização. Menos visíveis que a cultura transmitida pela educação explícita, estas «aptidões familiares», «herdadas e interiorizadas», manifestam-se nos gostos, na maneira de ser e de falar valorizadas pela escola e apercebidas pelo senso comum como dons ou aptidões naturais.

Boudon, na década de 1970, propõe uma perspectiva diferente colocando em evidência o primado do indivíduo sobre a estrutura social. Para ele, cada actor dispõe de um espaço de decisão variável segundo a posição social que ocupa, e a distribuição das posições sociais disponíveis resulta em simultâneo da origem social e do nível escolar. Para este autor, cada actor é dotado de uma racionalidade que depende da sua posição num dado estado da estratificação social e que o faz avaliar, em cada momento do seu percurso escolar, os custos e benefícios do prosseguimento dos estudos, considerado como um investimento pessoal. Quanto mais baixo o escalão social de partida, maiores os custos e os riscos da ascensão social (Boudon, 1973).

As mutações do ensino superior e o mau estar gerado pela massificação dos seus efectivos deslocou esta instituição para a boca de cena. A sociologia do estudante parece ter-se apercebido desta evolução tendo tido um desenvolvimento sem precedentes em França desde a década de 1980. As investigações desenvolveram-se explorando novos

eixos de pesquisa e novas temáticas: as condições de vida e de estudo, as práticas culturais e sociais, os tempos livres e a leitura, a afiliação universitária, a cultura estudantil, a aprendizagem na universidade, as práticas e estratégias de estudo, as trajetórias escolares e a orientação escolar e profissional. Uma análise estatística da periodicidade das publicações sobre o ensino superior e sobre os estudantes revela a fecundidade da pesquisa francesa durante o último quarto de século e a sua assinalável diversidade (Fave-Bonnet e Clerc, 2001:10). Sai-se assim dos campos de estudo tradicionais neste domínio, para entrar no interior dos estabelecimentos de ensino e observar a experiência dos sujeitos-aprendentes apropriando-se dos seus pontos de vista. Certos públicos específicos, como os estudantes estrangeiros ou os adultos reingressados nos estudos superiores, despertam o interesse dos investigadores¹. Dentre estas realizações podemos mencionar os trabalhos lançados pelo Observatório Nacional da Vida Estudantil (OVE) através de um inquérito trienal regular, a nível nacional, desde 1994, sobre as condições de vida e estudo dos estudantes². Pode mencionar-se igualmente numerosos inquéritos qualitativos e quantitativos regionais e locais lançados por equipas ou investigadores universitários sobre diferentes aspectos da vida estudantil.

No quadro deste texto, para apresentar as novas tendências da sociologia do estudante, escolhemos voluntariamente as temáticas que se relacionam com as condições de estudo e a vida universitária dos estudantes. No total retiveram-se cinco temas: a inserção no ambiente universitário, o papel do estabelecimento de ensino, as práticas de estudo, a relação com os estudos e o sucesso universitário dos estudantes. O quadro limitado deste texto não permite mencionar todas as pesquisas e trabalhos realizados neste período. Tentámos privilegiar a originalidade da abordagem e a significação dos resultados obtidos nas investigações.

A inserção no ambiente universitário

A entrada na vida estudantil e o encontro com o mundo universitário

são entendidos no âmbito de algumas investigações sociológicas como uma ruptura no plano escolar, social e individual. Os estudantes abandonam o tecido familiar e o sistema «protegido» da escola secundária para viver num ambiente anónimo a que não estavam habituados. Os primeiros passos na universidade constituem um momento crucial, um período onde os caloiros são mais vulneráveis já que têm de fazer prova de uma real capacidade de adaptação ao ambiente universitário. É necessário adquirir uma autonomia, nem sempre fácil de assumir, e desenvolver uma responsabilidade efectiva. O estudante é obrigado a familiarizar-se rapidamente com uma nova cultura escolar, a ajustar sem cessar as suas representações, a compreender o seu novo estatuto social e a transformar o seu enquadramento e modo de vida. Um importante número de investigações sociológicas interessou-se pela experiência universitária e pelo modo como os estudantes vivem esta socialização intensiva e tantas vezes «silenciosa» (Lahire, 2000).

A universidade de massa em França é frequentemente descrita como uma instituição pouco socializante, originando uma situação de incerteza que se exprime de maneira recorrente entre os estudantes e que gera um sentimento de «abandono» e de «anonimato». A experiência estudantil fica efectivamente marcada pelo anonimato das relações, a distância relativamente à organização e um ajustamento constante de condutas. Ainda mais quando o funcionamento da universidade parece opaco aos olhos dos estudantes e o seu ambiente muito impessoal. Para os estudantes, não existem locais de socialização, nem locais para reunir e prolongar os contactos nascidos durante as aulas.

Neste contexto pouco acolhedor, os estudantes sentem uma certa «quebra de simetria» (Dupont e Ossandon, 1994) entre o antes e o depois (os estudos secundários e o tecido familiar cedem lugar a uma nova abordagem dos conhecimentos e ao tecido social da universidade). Os estudantes vivem assim os seus primeiros passos na universidade sem verdadeiramente saber que objectivos devem atingir: a universidade nem sempre lhes propõe objectivos reais, finalidades ou meios. Nos grandes anfiteatros, encontram frequentemente professores frios e distantes (Feloutzis, 2003).

Esta mudança de contexto pesa sobre a experiência dos estudantes do secundário entrados na universidade. Com efeito, isto põe termo à ordem «conservadora» do ensino secundário. O tempo universitário representa uma nova ordem, instável e redutível, que contém uma parte de imprevisível, de desconhecido e de inesperado (Dupont e Ossandon, 1994: 43). A relação com o tempo é uma das primeiras mudanças vividas pelo caloiro. A regularidade habitual da escola secundária é substituída por uma espécie de irregularidade na universidade com horários muito diferentes. Tudo muda em relação ao tempo, a duração das aulas, a duração do ano escolar, do semestre, do período de exames. É preciso dominar e reorganizar o tempo. Falamos da desorganização dos referenciais temporais escolares.

Fora das aulas, é necessário adoptar uma gestão eficaz para o trabalho pessoal e personalizado ou para as actividades remuneradas indispensáveis para aqueles que são obrigados a financiar os seus estudos. Para uma parte dos estudantes é necessário articular inteligentemente cinco tempos que se sobrepõem: as aulas, o trabalho universitário, o lazer, a vida pessoal e as eventuais actividades remuneradas. Trata-se de dominar a nova ordem temporal e inventar um novo equilíbrio entre tempo obrigatório e tempo livre. Agora o estudante já não é «controlado» como na escola secundária, portanto é preciso habituar-se à autodisciplina, caso contrário a nova liberdade pode transformar-se numa armadilha. A perda de referenciais temporais parece ser mais grave para aqueles que têm de prosseguir os estudos longe da família (Erlich, 1998).

Boyer, Coridian e Erlich (2001: 98) mostram que os estudantes vivem numa paisagem desarrumada e conhecem uma desagregação nas suas redes relacionais. Novas relações tardam em concretizar-se porque as modalidades de organização impedem o prolongamento dos contactos, eles cruzam-se sem se tornarem «amigos» e não se encontram fora da faculdade. Grignon e Gruel (1999) e Galland e Oberti (1996) sublinham que o meio estudantil se constrói fora da universidade por ela ser «uma instituição fraca do ponto de vista do envolvimento e da participação dos estudantes». Os estudantes devem recolocar-se neste novo ambiente, deslocar-se no espaço urbano, separar-se da família, gerir o seu

orçamento, pensar em diferentes aspectos da vida quotidiana. A universidade e as suas imediações transformam-se no local de vida onde os estudantes adquirem novas maneiras de ser e novas formas de vida. Satisfeitos, inquietos ou desiludidos no final do semestre, quase todos eles possuem o sentimento de estarem «em fase de crescimento» (Boyer, Coridian e Erlich, 2001: 103).

Satisfazer as exigências académicas da universidade é outro vector importante da socialização do estudante na primeira fase da sua experiência universitária. O estudante é confrontado com «uma espécie de turbulência associada à emergência de um novo paradigma escolar» (Dupont, Ossandon, 1994). A pedagogia paternalista da escola secundária cede lugar a uma pedagogia impessoal, as práticas e condições de estudo mudam de forma radical, a circulação da informação é, por vezes, defeituosa e os critérios e modalidades de avaliação não são sempre tão claros como eram na escola secundária. Os estudantes descobrem na universidade novos métodos de ensino, novas relações pedagógicas e situações de aprendizagem inéditas. Os professores empregam de imediato um vocabulário que os estudantes desconhecem. O trabalho pessoal também se altera: os apontamentos recolhidos nas aulas devem ser completados, reestruturados, resumidos, voltados a trabalhar por meio de leituras complementares ou de pesquisa de informação. A universidade exige aos estudantes que demonstrem a sua objectividade científica, que abordem o saber numa perspectiva crítica ou que aprendam métodos de trabalho eficazes e rigorosos. À partida eles encontram-se desorientados pela novidade e pelo desconhecimento de certas matérias.

Certos trabalhos sociológicos examinaram esta passagem iniciática na universidade numa perspectiva interaccionista e etnográfica. Estas investigações interessam-se pela transição entre o secundário e o superior. Inscrever-se na universidade pode ser considerado como uma passagem ou o desencadear de um «processo de afiliação», cujo principal objectivo é a transformação do aluno do secundário em estudante universitário. O conceito de afiliação desenvolvido por Coulon (1997) designa o processo pelo qual se adquire um novo estatuto social e uma nova identidade. O caloiro é chamado a realizar um conjunto de aprendizagens que deve

dominar no decurso das primeiras semanas da sua passagem para o ensino superior: ele deve progressivamente aprender o seu «ofício de estudante».

Aprender o ofício de estudante segundo Coulon significa que é necessário aprender a sê-lo, «sem o que ou se é eliminado ou se auto-elimina pois permanece estrangeiro no novo mundo onde se acabou de entrar». A inserção universitária deve ser considerada como uma passagem do estatuto de aluno ao estatuto de estudante. Como em qualquer passagem necessita-se de uma iniciação. A afiliação, condição de acesso ao saber, permite familiarizar-se e apropriar-se das regras do jogo, descobrir e compreender «os códigos e as rotinas ocultas» nas práticas universitárias.

Coulon (1997) distingue três tempos no processo de identificação com o estatuto de estudante:

— O tempo da estranheza, período de iniciação no decurso do qual o estudante entra num universo desconhecido. É o tempo da confrontação com um novo vocabulário, novas regras e práticas; no período de regresso às aulas, os estudantes devem encontrar interlocutores (frequentemente colegas mais velhos) disponíveis para lhes ensinar os procedimentos administrativos para a inscrição, a escolha dos horários (opções, significado do nome das disciplinas);

— O segundo tempo caracteriza-se pela aprendizagem progressiva dos métodos universitários. O estudante deve descodificar e apreender as regras implícitas. Este tempo comporta igualmente fases de lassidão e desencorajamento face ao trabalho mas também ao anonimato e isolamento;

— Por fim, o tempo de afiliação, marcado pela aquisição duma relativa mestria na interpretação e uso das regras, pela construção estratégica da carreira e, para alguns, por uma verdadeira afiliação intelectual que pode levar a apreender o sentido do ensino e a desenvolver uma óptica pessoal de pesquisa. Nesta perspectiva, a afiliação diz respeito não somente ao mundo universitário em geral mas também às subculturas que compõem as diferentes vias de estudos. Estas subculturas são constituídas essencialmente por implícitos, nos quais o estudante se

socializa por impregnação. Estas normas não são só de ordem intelectual mas estão relacionadas, em geral, com concepções do mundo e do homem, isto é, com valores.

No trabalho de Coulon, (1993) o conceito de afiliação constitui o elemento central do ofício de estudante. Segundo, ele «tem sucesso aquele que é afiliado», que compreendeu e utiliza os etnométodos duma profissão não formalizada. O autor evoca dois tipos de afiliação: a afiliação institucional e a afiliação intelectual. Estes dois tipos de afiliação remetem-nos para os processos de aquisição da capacidade de manipular «a praticabilidade» das regras, ou seja, as condições em que podemos transformar as normas, institucionais e intelectuais, em acções práticas. Para um novo estudante, o conteúdo intelectual reduz-se às suas regras formais práticas como o conhecimento do campo semântico do seu domínio, a intervenção oral, a escrita universitária, a leitura e pesquisa documental na biblioteca, a concentração e a realização de trabalhos escolares.

Estamos no âmago da problemática da etnometodologia. Afiliar-se significa então naturalizar-se incorporando as práticas e os funcionamentos universitários que ainda não se faziam parte dos hábitos estudantis. Trata-se de dominar progressivamente as regras para delas poder fazer um «uso metafórico». Coulon (1997) interessa-se pelo processo de interpretação permanente através das trocas sociais que «põe em jogo operadores metafóricos como a temporalidade, a racionalidade, o sentido da acção, a sua lógica, e os seus constrangimentos». Afiliar-se a um novo mundo exige, por vezes, assumir atitudes e praticar actos que podem entrar em conflito com as normas e valores do mundo de origem daquele que se filia. Através deste processo, o estudante constrói uma nova identidade, assimilando as normas e os valores do mundo universitário em geral e do seu curso em particular, de forma a ser reconhecido como membro duma comunidade. A afiliação consiste em dotar-se de um "habitus" de estudante que lhe permite ser reconhecido enquanto tal, incorporado no mesmo universo social, com referências e perspectivas comuns.

As demais investigações sobre esta temática, mesmo não adoptando

uma orientação interaccionista, tendem a confirmar o papel desempenhado pelo processo de afiliação como condição de acesso ao saber e ao sucesso. Segundo Boyer, descobrir, definir e implementar este ou aquele método de trabalho é iniciar-se no ofício de estudante, fazer prova de capacidades metacognitivas aplicadas aos seus próprios métodos de aprendizagem (Boyer e Coridian, 2004: 151). Alava e Romainville (2001: 174) defendem que o sucesso universitário é um indicador que nos informa simultaneamente sobre o nível intelectual do estudante e sobre a adaptação das suas estratégias de estudo aos «naturalmente» e aos «não ditos» da instituição. Para estes autores, um dos aspectos do ofício de estudante consiste em familiarizar-se, pela experiência, com estes géneros académicos para dominar progressivamente as suas especificidades. As capacidades de compreender as expectativas dos professores e de as antecipar constituem esta «pedagogia invisível» que rege a actividade do aprendente.

O papel do estabelecimento de ensino na inserção

As investigações sobre a inserção na universidade e a aprendizagem do ofício de estudante revelam as duas facetas deste processo com impacto directo sobre o futuro do estudante: uma individual e a outra institucional. A dimensão individual é frequentemente examinada em conexão com o percurso anterior, as condições de vida, o apoio familiar, os traços pessoais, o projecto e a mobilização ao longo dos estudos. Trata-se de apreender como o estudante se mobiliza e investe na universidade para ter sucesso nos seus estudos e realizar o seu projecto.

A dimensão institucional põe em evidência a forma como a universidade acolhe e acompanha os seus estudantes para facilitar a sua inserção. Porque aprender o ofício de estudante e cumprir esta passagem iniciática à universidade não se fazem por si. A universidade e os professores devem fazer a sua parte do caminho em direcção aos estudantes, proporcionando-lhes o maior número de lugares de ancoragem possíveis. É necessário ajudar os estudantes a conhecer e compreender o alcance e os contornos das novas situações pedagógicas

a fim de favorecer a sua afiliação. Muitos investigadores se interrogam sobre os efeitos do ambiente, da organização, do quadro pedagógico da universidade, e sobre os dispositivos específicos como factores de inserção dos estudantes (Felouzis, 2001, 2003; Erlich 1998; Dubet, 1994b e 2003; Murdoch, 2003; Bru, 2004; Altet, 2004; Clanet, 2004; Donner, 2000; Fricky, 2000).

As mutações do ensino superior revelaram rapidamente a inadequação do modelo pedagógico magistral dominante na universidade e na sua organização (Bireaud, 1990). Além disso, o quadro pouco integrador da paisagem social da universidade massificada é muitas vezes posto em evidência pelas investigações da década de 1980. Certos trabalhos sociológicos definem o ambiente da universidade com um pouco de cinismo: a universidade de massa é muito desorganizada. Mais do que esconder-se de si mesmo e rejeitar os estudantes das classes desfavorecidas em função de normas ocultas, ela coloca-os num vazio pedagógico e organizacional. A própria universidade não oferece um espaço de vida ao estudante, nem instituições de integração (Lapeyronnie e Marie, 1992). Os autores sublinham, igualmente, «a ausência de pedagogia» na universidade e a falta de apoio sustentado aos estudantes por parte dos professores. O inquérito nacional do OVE revela que as apreciações formuladas pelo conjunto dos estudantes sobre os diferentes aspectos da vida na sua escola não são particularmente entusiásticas (Lahire, 2000).

As investigações da década de 1990 ensinam-nos que os estudantes fazem um julgamento muito severo das condições pedagógicas da universidade. Os resultados do inquérito do OVE mostram, sem ambiguidade, que as condições pedagógicas nas universidades são entendidas como «as mais críticas»: menos de 30% «satisfatórias» ou «muito satisfatórias» no que respeita à disponibilidade dos professores e menos de 25% quanto à «utilidade e coerência do ensino» (*op. cit.*:311). Oberti sublinha que a frouxidão pedagógica marca profundamente a experiência estudantil no primeiro ciclo (Oberti, 1995). Boyer, Coridian e Erlich (2001) evocam uma tensão entre o «sábio» e o «pedagogo» nos professores das aulas magistrais. Para estes autores se os estudantes se

declaram basicamente satisfeitos por terem professores «eruditos», mostram-se contudo mais cépticos acerca das suas qualidades pedagógicas e da sua preocupação em facilitar o trabalho dos estudantes e de os motivar. Para muitos estudantes «os professores são suficientes em conhecimentos e talvez insuficientes em pedagogia». Este contacto existe, no entanto, para os «bons estudantes» (os estudantes autónomos, segundo Alava e os estudantes regulares, segundo Lahire) que, desde muito cedo, se reconhecem nesta modalidade de funcionamento pedagógico. Pelo contrário, para outros estudantes, a aula magistral é um lugar de frustração onde a diferença entre a sua cultura e a cultura sábia é exacerbada (Beaud, 1997). Uma outra investigação sobre as práticas pedagógicas mostra que existe uma distância notável entre as percepções dos professores para manter o interesse dos estudantes nas suas aulas e as dos próprios estudantes (Clanet, 2004: 105). Estes últimos não se apercebem das iniciativas enumeradas pelos professores: reflexão, actualidade, anedotas, humor, técnicas, variações pedagógicas. Para Erlich (1998: 116) as dificuldades expressas não se relacionam maioritariamente com as dificuldades pessoais dos estudantes (condições financeiras, materiais, familiares), mas sim com as dificuldades pedagógicas e institucionais. O primeiro conjunto de temas que parece suscitar maior número de respostas é relativo ao conteúdo dos estudos, o envolvimento dos professores, o emprego do tempo e a organização do trabalho. O segundo remete para as infra-estruturas universitárias.

Muitas soluções foram pensadas pela universidade a fim de melhorar as condições de estudo dos alunos. O desenvolvimento de diferentes formas de tutoria³ ou a multiplicação de estruturas e de tipo de aulas (aulas magistrais, trabalhos dirigidos «TD» ou trabalhos práticos «TP») reflectem a preocupação da instituição universitária em organizar melhor o seu ensino. Boyer, Coridian e Erlich (200: 100) notaram que os estudantes têm um julgamento mais favorável em relação aos TD e TP entendidos como «mais próximos sob o plano pedagógico da sua experiência do secundário, facilitando as trocas com os professores». Os estudantes confirmam, através de vários inquéritos, que estabelecer uma relação directa com o professor face-a-face é possível em TD mas

quase impossível nas aulas magistrais.

Apoiando-se em vários inquéritos, Felouzis mostra em que aspecto o estabelecimento de ensino é uma dimensão pertinente da análise dos percursos estudantis, e em que medida se pode desenvolver uma reflexão sobre a igualdade no sistema de ensino superior a partir desta análise (2001 e 2003). Segundo ele, as universidades não são somente locais de formação e de atribuição de diplomas. São também locais de trabalho, organizações que, ao mesmo tempo que regulam os comportamentos dos actores, os integram num conjunto de relações que os constroem. Quando um sistema se dispersa numa grande variedade de sítios através do território e os actores autónomos evoluem num contexto tão fracamente regulado como o das universidades, os sistemas locais e os jogos dos actores adquirem uma grande influência.

De acordo com Felouzis, o pólo deslocalizado mais favorável em termos de êxito é também aquele que propõe maior regulação dos comportamentos e maior integração. Estes modos de integração passam por duas vias. A primeira é uma via institucional, uma «estrutura de tipo liceal», os professores conhecem os seus estudantes pelo nome, cada um é reconhecido como membro do grupo. A segunda forma de regulação observada realiza-se através das relações entre estudantes e as premissas de uma cultura estudantil, no sentido definido por H. Becker (2003: 218). O fraco número de estudantes e a frequência de aulas e de trabalhos dirigidos em «pequenas turmas» são um factor poderoso para a constituição de relações e da solidariedade entre estudantes.

As práticas do estudo

As condições e práticas do estudo constituem uma outra temática emergente da sociologia do estudante desde a década de 1990. A amplitude do fenómeno do insucesso na universidade joga sem dúvida um papel importante do desenvolvimento dessas investigações. Um outro factor que parece ter exercido um impacto sobre o desenvolvimento destas investigações é a tomada em linha de conta do estudante como

sujeito da sua aprendizagem e da sua inserção no seio do seu estabelecimento. Pode-se evocar também o impacto das investigações sobre o «student learning» muito desenvolvidas na América do Norte e em certos países europeus.

Na década de 1980 vários textos evocaram uma mudança paradigmática na universidade e a transição do modelo fundado no ensino para outro centrado na aprendizagem dos estudantes. Para Boutinet (2003) esta tendência leva a passar-se do ensino como guia da aprendizagem, a uma valorização do processo de aprendizagem, como guia do ensino. Alava e Romainville (2001: 134) estabelecem um inventário de investigações sobre a temática do *student learning*. O autor menciona, entre outros, Entwistle que propõe uma tipologia do modo como é feita a abordagem da aprendizagem pelos estudantes: uma abordagem de superfície (o estudante procura acima de tudo reproduzir um discurso), a abordagem em profundidade (o estudante esforça-se por compreender o que está por de trás das palavras) e a abordagem estratégica (o estudante procura o sucesso). O pioneiro destes trabalhos foi sem dúvida Perry, professor de educação em Harvard. Ele realizou entrevistas com estudantes ao longo dos seus estudos, interessando-se pela evolução das suas «crenças epistémicas» e elaborando uma tipologia do desenvolvimento intelectual e ético, comportando nove posições, entre dois pólos extremos a que chama dualismo e relativismo. O relativismo designa uma postura e uma prática de compreensão do mundo activamente construída pelo aprendente e submetida a constante revisão.

A investigação francesa nesta matéria é francamente menos fecunda do que a do mundo anglo-saxónico. Trata-se de uma nova corrente que se desenvolveu muito recentemente na sociologia e nas ciências da educação ou na psicologia cognitiva. Estas investigações, mau grado o seu carácter por vezes embrionário, constituem um saber sociológico rico ajudando a melhor compreender o mundo estudantil entre «socialização e cognição» e o funcionamento pedagógico da universidade.

A diversidade de práticas de estudo é o denominador comum dos inquéritos sobre esta temática. Apesar de diversas inovações pedagógicas, as aulas e as suas múltiplas variantes mantêm-se como a actividade central

e organizadora do trabalho do estudante. No entanto, as práticas induzidas a partir das aulas podem ser bem diversas numa situação pedagógica para outra. As aulas nem sempre chegam para adquirir as bases necessárias. Os estudantes devem assimilar conhecimentos de base, efectuar leituras e pesquisar informação complementar, fazer trabalho de análise, de síntese e de relação, reflectir e exercer o espírito crítico. No entanto, os inquéritos mostram a presença de atitudes diferenciadas entre os estudantes. Não se trata de somente ter em atenção as práticas de estudo mas também as actividades mais informais de trabalho universitário e extra-escolar, não esquecendo o quadro mais geral da sua vida (Alava, 1999). Uns contentam-se com uma simples leitura, outros retribuem as suas aulas, efectuando leituras complementares, anotando-as ou resumindo-as. Estas actividades constituem uma primeira forma de reapropriação do saber universitário. Outros ainda reescrevem as aulas, por vezes completamente, «passando-as a limpo» a fim de dispor de um manuscrito mais legível e mais fácil de utilizar como suporte. Numerosos são aqueles que aprendem o que foi exposto nas aulas através dos resumos; por outro lado, são muito mais raros aqueles que prosseguem um trabalho mais elaborado, já que os estudos e as aulas se tornam, por vezes, em gigantescas máquinas de produção de apontamentos, incitando os estudantes a adoptar estratégias instrumentais (Romainville, 2000). Estas práticas diferenciadas remetem para vários factores da cultura escolar do estudante e da exigência pedagógica.

Duru-Bellat, Keiffer e Adangnikou (2003) conduziram um inquérito interessante sobre as práticas de estudo de alunos inscritos em vias muito diferentes: BTS e DUT (formações curtas de dois anos), Cursos Preparatórios (CPGE) e primeiros ciclos da universidade. Os autores referem-se aos trabalhos de Boulet *et al.* (1996), no Canadá, sobre as diferentes estratégias de estudo para tentar encontrar as práticas de estudo características dos bons estudantes do Canadá. Trata-se de identificar certas estratégias postas em prática no estudo e a influência que têm no processo de aprendizagem (codificação, acumulação, utilização de conhecimentos) e sobre o resultado e a qualidade desta aprendizagem em termos de desempenho. As estratégias de

aprendizagem são, portanto, comportamentos do aprendente que está prestes a aprender e têm como objectivo influenciar a forma como o vai fazer. Quatro tipos de estratégia são reconhecidos no quadro da aprendizagem: as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas, as estratégias afectivas e as estratégias de gestão de recursos⁴.

Os resultados obtidos neste inquérito mostram que os alunos do CPGE, mais do que os estudantes de outras formações, se destacam pelo facto de desenvolverem um certo número de estratégias de aprendizagem. De acordo com o inquérito, em igualdade de condições (sexo, nível de educação dos pais, nível escolar no secundário), eles desenvolvem, mais do que os outros, estratégias de repetição, estratégias de controlo, estratégias que permitem manter a concentração, estratégias para identificar os recursos humanos e beneficiar do seu apoio.

Em relação às competências adquiridas, o inquérito nota uma grande distância entre os estudantes: os dos CPGE consideram ter adquirido um melhor nível de conhecimento disciplinar, bem como um melhor nível em termos de capacidade de aprendizagem, de capacidade de se concentrar e de trabalhar sob pressão. Os BTS consideram ter adquirido um melhor nível de confiança em si mesmo, no trabalho em equipa e na capacidade de levarem em linha de conta o ponto de vista dos outros. Os estudantes de IUT consideram ter adquirido um melhor nível de competência no trabalho de equipa e de apresentação eficaz das informações. Os estudantes universitários demarcam-se, negativamente, na comunicação oral e na capacidade de defender as suas opiniões. No conjunto, os resultados obtidos mostram que os alunos dos CPGE parecem apreender e gerir melhor a eficácia e a qualidade do seu trabalho.

Os outros inquéritos tendem igualmente a mostrar que, no ensino superior, a aprendizagem é uma actividade cognitiva específica que se constrói em relação com o contexto disciplinar e institucional. A aprendizagem é também uma actividade social e socializante que se realiza no quadro de uma dada cultura universitária e que necessita de uma implicação significativa do estudante. É assim que o investimento exigido nas vias elitistas (CPGE) permite aos estudantes adquirir uma experiência escolar que condiciona as suas formas de estudar, a sua assiduidade, o

tempo consagrado aos estudos e a consistência do seu trabalho pessoal (Michaut, 2004: 233). Estas constatações são confirmadas pelos inquéritos do OVE que permitem comparar os estudantes segundo o tipo de estabelecimento frequentado e certas práticas de estudo, como o tempo investido e a regularidade do trabalho universitário ou ainda a assiduidade (Lahire, 2000). A mesma constatação se observa ao nível da disciplina de estudo (Lahire, 1997) que influencia, de maneira predominante, o comportamento dos estudantes (a forma como vão organizar o seu tempo e o seu trabalho) bem como as suas representações (a importância dada ao trabalho escolar e os sacrifícios que estão dispostos a fazer em seu benefício). Uma outra investigação revela que cada tipo de estudo é «produtor de um estilo de trabalho escolar» e que as vias de ensino participam de modo diferente na socialização do estudante na universidade (Boyer e Coridian, 2004: 146). Vários inquéritos sobre a universidade permitem melhor compreender a diversidade notável de práticas de estudo dos alunos. Rayou (2004) evoca o desenvolvimento duma espécie de «secundarização» de certas vias do primeiro ciclo. De acordo com este autor, os estudantes tendem a compreender os seus estudos no sentido da mobilização «quantitativa» mais do que no sentido do investimento intelectual. A motivação é também muito melhor compreendida no sentido do que faz ir às aulas, ler, preparar os exames, mais do que no de pôr à prova as suas ideias e paixões (2004: 169). Ao terem uma imagem de si próprios como alunos, eles oscilam entre «envolver-se e abandonar». Na análise de Rayou, a «secundarização» resulta de estratégias recíprocas de professores e estudantes (modos de aprendizagem, de ensino, de avaliação). Segundo ele, este fenómeno aparece como uma «solução» para o problema colocado pela instalação, na universidade de massas, duma heterogeneidade concebida como a presença, numa mesma realidade, de componentes de natureza diferente.

Uma outra perspectiva explorada nas investigações corresponde ao sentido que o estudante dá à sua aprendizagem ou à sua motivação. De acordo com Romainville (2004: 134), estudos há que sondam, nomeadamente, as concepções que os estudantes têm do acto de

aprender, distinguindo, por exemplo, entre as concepções centradas na reprodução estrita e as que visam o desenvolvimento duma compreensão pessoal. Frickey e Primon (2003: 234) identificam duas classes de práticas em relação à preparação de um exame: a primeira, que se pode qualificar como «minimalista», apoia-se nas aulas e somente nestas. A segunda apoia-se igualmente nas aulas, mas aborda a preparação para o exame de uma forma diametralmente oposta. Aqui, as aulas são um ponto de partida e não um fim em si. A informação contida nas aulas é objecto de uma reestruturação, de uma reescrita. Segundo estes autores, os modos de preparação do exame estão correlacionados com a taxa de passagem para o segundo ano. Os estudantes que se contentam com a utilização das aulas, sem realmente as retrabalhar, são aqueles que obtêm as taxas de passagem menos boas.

As práticas de leitura dos estudantes, consideradas como «verdadeiras matrizes de socialização universitária» (Lahire, 1998), são frequentemente examinadas nos inquéritos. Uma investigação específica com estudantes franceses e alemães no primeiro ano de Psicologia, tendo como objecto a leitura (Louvet-Schmauss e Preteur, 1998), permitiu identificar três tipos de estudantes: os «não-praticantes», em que as leituras se resumem àquelas impostas pelos professores; os «utilitaristas», para quem a leitura é concebida como uma «ferramenta» indispensável para o sucesso; os «hedonistas», os leitores confirmados, que lêem por interesse pessoal. De acordo com os autores, estes três tipos têm competências (bibliografia, assimilação, facilidade de leitura e escrita) muito diferentes nas suas práticas de estudo.

Os inquéritos sobre as práticas de estudo ensinam-nos que muitos estudantes se esforçam por levar a cabo, por si próprios, autênticos comportamentos de aprendizagem conducentes à satisfação da exigência dos professores. O contexto pedagógico tem um impacto inegável no desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem. Romainville sublinha que se os caloiros falham na realização do seu trabalho escrito, não «porque já não conheçam o francês», mas porque descobrem um novo mundo, que possui formas de falar e escrever que lhe são específicas (2004: 137).

A relação com os estudos

Segundo os dados publicados pela DEP⁵ (2003), 36% dos estudantes inscritos em 2001-2002 saem da universidade ou reorientam-se para outro curso. Esta mesma proporção franqueia o limiar dos 50% para certas formações universitárias como AES (Administração económica e social), enquanto que a taxa de abandono no sector selectivo permanece relativamente baixa (entre 10 e 15%). Sejam quais forem as razões invocadas, este fenómeno parece revelar, antes de mais, as dificuldades ligadas ao processo de orientação e as relações que os estudantes estabelecem com os estudos superiores.

Numa perspectiva global, a continuação dos estudos para lá dos estudos secundários impôs-se progressivamente como uma norma de geração. Assim, para lá das motivações evocadas pelos estudantes num plano estritamente universitário, trata-se de um momento específico que adopta um modo de vida particular, a meio caminho entre a idade adulta e a vida adolescente. Com base em múltiplos trabalhos de investigação sobre esta questão, poder-se-á dizer que, para uma parte dos estudantes inscritos na universidade, a orientação para este ou aquele curso afigura dever-se ao acaso. O inquérito de Canceill (1996) é disto um exemplo revelador: 67% dos estudantes inscreveram-se ao acaso na universidade e na suposta ausência de qualquer constrangimento; 57% dos estudantes inscritos no primeiro ano da universidade teriam escolhido um outro curso que não aquele em que começaram. Galland (1996) constata também que perto de 52% dos estudantes na universidade não sabem para que emprego se orientam. Os estudantes parecem condenados a escolhas forçadas pagando tributo aos seus insucessos ou sucessos no liceu ou sujeitos ao capricho de encontros fortuitos que não excluem os efeitos de moda (Hermet e outro, 2001: 450). A falta de informações relativas aos cursos universitários e às suas saídas, assim como a ausência de projecto, por parte dos estudantes, acentuam o fenómeno de abandono e de reorientação (Dubet, 1994a); Duru-Bellat, 1989; Berthelot, 1987; Leziart, 1996; Mérini e Séré, 2001; Merle, 2001).

A relação com os estudos e a ligação ao saber, da escola à universidade, são dois novos temas afins que ocupam um lugar cada vez mais importante nos trabalhos da sociologia da educação. De uma maneira geral, a universidade é o tempo em que o indivíduo afirma as suas escolhas intelectuais e profissionais. Os estudantes envolvem-se igualmente numa ligação de utilidade com os seus estudos, os quais ganham sentido na perspectiva dos projectos de futuro (Dubet, 1994a). De uma maneira geral, a ligação ao saber pode ser considerada como «uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo e os processos ou produtos do saber» (Charlot, 1996). O interesse pelos estudos traduz a proximidade psíquica que liga o sujeito e o saber. Estudar a ligação ao saber é estudar este assunto no que respeita à sua confrontação com a necessidade de aprender e com a presença no mundo do «saber».

Na universidade, a ligação ao saber pesa sobremaneira na escolha da via de estudos. Segundo Merle (1997), a ligação ao saber reflecte o grau de satisfação relativamente à fileira, às antecipações mais ou menos optimistas do futuro escolar e profissional, e às relações entre estudantes e professores. Boyer, Coridian e Erlich (2001: 103) constataram que as transformações identitárias provocadas pela entrada na universidade variam em função das significações atribuídas à prossecução dos estudos universitários. A relação com os estudos é entendida por I. Hermet e outros (2001) como uma temática mediadora que apresenta o interesse de ligar o sujeito e o saber e assim ter em conta os traços subjectivos, bem como os constrangimentos inerentes à apropriação do saber. O saber é simultaneamente exterior ao sujeito e mantém com ele uma relação de intimidade, está ao serviço da sua economia psíquica, das suas apostas de personalização, não estando a relação do sujeito ao saber mobilizada de igual modo segundo a natureza do saber oferecido pela disciplina de estudos. Assim, é de perguntar se a especificidade do saber que é colocado em jogo não determina ao mesmo tempo a admiração que os sujeitos interrogados têm pelos estudos e o modo como colocam a disciplina ao serviço da sua posição subjectiva? Para Boyer (2004), o verdadeiro estudante seria com efeito aquele que demonstra disposição para uma forma de interlocução com o universo do saber erudito envolvendo-se

numa ligação epistémica com este último.

Trinquier e Clanet (2001), no seu inquérito sobre 1818 estudantes de três universidades (Dijon, Nantes e Toulouse), em 1997-1998, identificaram quatro perfis de estudantes: os «entusiastas» (31%) que gostam de estudar na universidade e trabalham com regularidade. Acompanham as matérias com facilidade, têm sucesso nos seus estudos e estão satisfeitos com o seu contexto de trabalho. Os «detractores» (16%) não gostam de estudar na universidade. Dizem ter grandes dificuldades em acompanhar as matérias e em dominar os métodos de trabalho. Não estão satisfeitos com o contexto universitário, possuindo uma visão negativa dos métodos utilizados pelos professores. Os «moderados confiantes» (15%) não estão descontentes com o contexto universitário e acreditam nas suas capacidades; querem obter o diploma no momento oportuno, declaram que acompanham as aulas correctamente, estão relativamente satisfeitos com o contexto universitário, mas denunciam a deficiência do enquadramento. Os «moderados» (38%), bastante satisfeitos, estimam que o investimento no trabalho é necessário para triunfar.

As particularidades disciplinares ofereceriam a cada um uma forma específica do saber que conviria à ligação que ele mantém com o saber (Hermet e outros, 2001: 450). Deste modo as formas do saber disciplinar e as características subjectivas ajustar-se-iam no sentido de provocar uma escolha de estudos satisfatória para o sujeito. Hermet e outros consideram que uma das condições da escolha disciplinar se baseia na própria natureza do saber a que se refere a disciplina escolhida pelo estudante. Assim, coloca-se o acento na actividade psíquica do sujeito-estudante sem o reduzir a mecanismos cognitivos. As outras investigações mostram que certos estudantes hesitam entre interesses «exteriores» à formação, os quais levam a condutas instrumentais, e o desejo de desenvolver a sua pessoa, o qual leva a condutas mais internas aos estudos «intelectuais». Esta dimensão interna é a vocação e o interesse intelectual pelos estudos, e constitui «a dimensão mais pessoal da experiência académica» (Dubet, 1994a: 180). Esta dimensão ocupa um lugar central na vida universitária dos jovens na medida em que traduz a ascendência

dos estudos sobre a personalidade, sobre «as maneiras de ver o mundo e se achar nele».

Parece que a inquietude provocada pela crise do emprego contribui para o desenvolvimento nos estudantes de uma atitude utilitarista que os torna muito menos sensíveis ao conteúdo intelectual dos seus estudos. Hoje, nada prova que as estratégias escolares mais úteis e mais pertinentes, em termos de projecto profissional, sejam as mais interessantes em termos intelectuais. Para uns, o interesse pessoal e intelectual parece por vezes ser uma alternativa à perspectiva profissional, como se se opusesse a dimensão cultural dos estudos à sua utilidade. Para outros, trata-se de uma passagem, sem transição, de um «estado de desassossego respeitante ao seu futuro a um estado de consciência dolorosa dos limites que lhes são impostos» (Soudée, 1991-92), assim como dos limites dos seus recursos pessoais. Baseando-se nestas observações, Lapeyronnie e Marie não vêem na diversidade e na heterogeneidade do mundo estudantil na universidade senão «a diminuição de nível, desaparecimento da cultura, desinteresse pelo pensamento e o saber» (1994: 13). Como o revelam tantas vezes as afirmações dos próprios estudantes, eles estão mais preocupados com a sua situação profissional futura do que com a cultura, mais interessados em aprender um saber prático para encontrar rapidamente um emprego estável do que em adquirir um saber académico ou interiorizar o espírito crítico. Assim, o objectivo principal reduz-se à obtenção de um diploma. Para estes autores, o culto do diploma nacional que constitui a referência para os recrutamentos no sector público vem, sem dúvida, acentuar a tendência observada.

Dubet (1994a) examina a relação dos estudantes com os estudos através da sua experiência universitária, observando que é impossível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais e que o objecto de uma sociologia da experiência social é a subjectividade dos actores. Este autor evoca a co-presença de três sistemas: uma comunidade estruturada por uma lógica de integração (dimensão integração no estabelecimento); um ou vários mercados competitivos relevando de uma lógica da estratégia (dimensão projecto); um sistema cultural dando resposta a uma lógica de subjectivação (dimensão vocação). Cabe ao estudante

articular lógicas de diferentes acções e é a dinâmica desta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade. A experiência social é «a combinação subjectiva, realizada pelos indivíduos, de vários tipos de acção» e o indivíduo social é doravante concebido como um actor dotado de uma subjectividade.

Ao combinar estas três dimensões co-presentes na experiência do estudante, Dubet propõe um modelo teórico composto de oito tipos de estudantes. O tipo 1 é o dos «verdadeiros estudantes», os quais estão simultaneamente integrados num quadro universitário, têm uma imagem clara do seu futuro profissional e vivem os seus estudos como o cumprimento de uma vocação. Ao contrário, o tipo 8 designa a experiência dos estudantes «fora de jogo», isolados, sem perspectiva e sem gosto pelos estudos. São frequentemente estes estudantes «fantasmas» que abandonam e que não conseguem, por um motivo ou por outro, chegar a ser estudantes. Entre estes dois pólos extremos, encontram-se as outras figuras que variam de uma maneira positiva ou negativa entre as três dimensões da sua experiência. A dimensão vocacional da escolha surge como a mais pessoal e a mais central da experiência académica, a qual remete para a necessidade de construir o sentido dos seus estudos e de se motivar «a si próprio» (Dubet, 1994a).

Na mesma lógica de análise, Erlich (1998) distingue na sua investigação nos estabelecimentos de ensino superior dos Alpes-Marítimos três grupos de estudantes no que respeita à sua relação com os estudos: o grupo 1 comporta os estudantes que colocam em primeiro lugar a finalidade profissional dos seus estudos (Medicina, IUT). O grupo 2 é constituído pelos estudantes que têm um projecto «intelectual» e para quem o conteúdo dos estudos é essencial (Letras, Artes, Ciências Humanas). O grupo 3 reúne os estudantes para quem o prestígio da formação é fundamental (CPGE, Grandes Escolas). No conjunto, o autor distingue três tipos de projecto: profissional, intelectual e social. Certos estudantes andam à procura de desenvolvimento pessoal (Arte, Psicologia) e a falta de projecto não é um caso marginal. O elo entre diplomas e emprego mantém-se sobretudo nos diversos cursos selectivos e tornou-se mais aleatório na universidade de massas. A universidade,

para os estudantes das formações curtas ou profissionalizantes, é vista como um lugar de formação que deveria fornecer ensinamentos úteis e bem focalizados. Contudo, estes queixam-se de que o ensino é «abstracto» e «livresco», sendo considerado como «inútil».

O sucesso na universidade

O sucesso na universidade constitui um objecto de investigação recorrente e omnipresente nos trabalhos sobre estudantes. Podem distinguir-se duas fontes importantes de dados sobre o sucesso dos estudantes nos seus estudos superiores: a primeira diz respeito aos números e indicadores estatísticos globais produzidos pelo Ministério da Educação Nacional ou pelas próprias universidades; a segunda corresponde aos dados saídos dos inquéritos sociológicos, muitas vezes locais e focalizados. As duas fontes são interessantes e complementares pois, sem uma leitura crítica das informações sobre o sucesso na universidade, é bem pouco provável agarrar-se toda a complexidade deste fenómeno.

Medir o sucesso na universidade apoiando-se unicamente em ferramentas estatísticas pode apagar a diversidade das situações vividas pelos estudantes e reduzir a pertinência das interpretações. Por exemplo, um estudante que decide fazer o seu mestrado em três anos (em vez dos dois anos de duração «normal» do curso) por força das suas actividades profissionais é considerado estudante «em atraso» (portanto em situação de fracasso relativo) nos dados estatísticos. Mas este «prolongamento» da duração dos estudos já fazia parte do seu projecto inicial. Os investigadores evocam dois tipos de abandono: o «abandono positivo» diz respeito aos estudantes que integram uma situação de reconversão, de reorientação na sequência de um reajustamento do seu projecto inicial. Os estudantes desta categoria consideram que a sua passagem pela universidade foi benéfica para a definição de um projecto pessoal (Dupont, Ossandon, 1994: 24). Em certas disciplinas, a inscrição no primeiro ano pode ser uma estratégia de expectativa para integrar o sector

selectivo (CPGE, IUT, Escolas de engenheiros). Igualmente, certos estudantes reorientam-se, após aprovação no primeiro ano da universidade, para outro sector do ensino superior conseguindo, assim, validar a frequência do respectivo anos de estudo (Michaut, 2004). Pelo contrário, o «abandono negativo» remete para a situação dos estudantes que saem da universidade sem chegar a encontrar uma solução para a continuação dos seus estudos. Vivem um sentimento de insatisfação e retiram-se da universidade, muitas vezes definitivamente.

Falar do sucesso implica imediatamente a busca dos factores que o favorecem ou o desfavorecem. Trata-se de analisar os mecanismos e os percursos do sucesso ou, pelo contrário, do abandono universitários. Um certo número de investigações tenta trazer respostas a este problema ao identificar as dificuldades com que os estudantes se confrontaram. Do mesmo modo, estes dados são utilizados com vista a um prognóstico ou um conselho, pelos práticos e os conselheiros de orientação, os docentes e os estabelecimentos.

O enquadramento deste texto não permite apresentar e analisar os dados numéricos do sucesso universitário dos estudantes em França. Contentar-nos-emos com indicar a persistência das taxas relativamente baixas do sucesso universitário nos dois decénios 1980 e 1990. Por exemplo, segundo a DEP (Division de Évaluation et Prospective). A taxa de passagem para o 2º ciclo foi de 52% em 1998 e de 58% em 1997. Para esta segunda data, a diferença no sucesso é notável entre as séries gerais do fim dos liceus (64%), as séries tecnológicas (21%) e as séries profissionais (10%). Pode observar-se uma melhoria progressiva da situação no decurso dos últimos anos. Michaut, num inquérito levado a cabo em três universidades, mostrou que as taxas de sucesso aumentaram sensivelmente em relação ao início dos anos 1980 (2004: 225).

Porém, as taxas globais de sucesso escondem uma grande diversidade de situações. Os estudantes não têm sucesso de igual modo se levarmos em linha de conta as variáveis mais discriminatórias como sejam a idade, a situação social dos pais, o percurso escolar anterior, o tipo e a grandeza do estabelecimento frequentado, e a área disciplinar, sem falar de parâmetros mais pessoais (projecto, mobilização, relação

com os estudos). Os inquéritos sociológicos trazem-nos um conjunto de conhecimentos importantes para melhor apreendermos este fenómeno.

Uma leitura comparativa dos diferentes trabalhos sobre a questão do sucesso na universidade permite elaborar uma tipologia dos factores que exercem, segundo as situações, uma influência sobre o futuro do estudante e o seu desempenho universitário. Pode reter-se seis grupos de factores:

— Os factores sócio-demográficos: sexo, idade, nacionalidade, situação familiar, recursos dos pais, origem geográfica, nível de estudos e profissão dos pais são os dados omnipresentes nos inquéritos estatísticos sobre o sucesso universitário (Duru-Bellat, 1989; Bigeard, 1982; Ferrand, Imbert, Marry, 1997; Convert e Pinet, 1993; François-Poncet e Braconnier, 1998; Girod de l'Ain, 1997). Coulon, Ennafaa e Paivandi (2004), no seu inquérito sobre o «viveiro de excelência» das universidades, mostram bem o peso do *status* familiar nestes percursos de elite sem que o «elevador social» esteja totalmente avariado. No conjunto, as condições do estudo pesam enormemente no sucesso dos estudantes oriundos dos meios desfavorecidos (Alava e Romainville, 2001: 168). Em contrapartida, a maioria destas recentes investigações revela que, em situação de igualdade, os estudantes de origem modesta não obtêm resultados menos bons que os estudantes que provêm das classes «favorecidas» (Michaud, 2004: 229);

— Os factores ligados à condição de vida dos estudantes: recursos financeiros, alojamento, actividades remuneradas. Segundo Grignon e Gruel (1999), sejam quais forem o curso e o ano de estudos, exercer um trabalho remunerado regular diminui em 42% a probabilidade de aprovação completa do ano;

— O percurso escolar anterior: agrupamento do secundário, classificação do secundário, tipo de estabelecimento, bagagem de conhecimentos e capital cultural. Boyer e Coridian recordam na sua investigação a verificação, largamente partilhada, de que o défice de competências, tanto cognitivas como metodológicas, influencia o desempenho universitário (2004: 148). Os diferentes trabalhos sobre excelência escolar (Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004; Durut-Bellat, 1989,

Erlich, 1999; Felouzis, 2001; Watzlawick, 1988) mostram que a familiaridade com a cultura escolar clássica é um importante factor para os estudantes que entram no ensino superior. Segundo Boyer, Coridian e Erlich (2001: 104), aqueles que exprimem dificuldades na compreensão do seu trabalho são, a maior parte das vezes, «estudantes novos» provindos preferencialmente de meios sociais desfavorecidos e de cursos tecnológicos e profissionais. Segundo Felouzis (2001: 59), na comparação entre a universidade de Bordéus e os seus diferentes pólos, as características escolares dos estudantes são um factor poderoso de definição do sucesso universitário (a idade, o agrupamento do secundário e a classificação permanecem como variáveis muito significativas para explicar a obtenção do DEUG em dois anos após um percurso sem quebras). Em caso de reprovação, os estudantes oriundos de um grupo social elevado persistem nas suas escolhas de estudos, ao passo que os estudantes de outros meios sociais abandonam, quer porque os seus projectos sejam menos consistentes, quer porque resistam menos à imagem negativa que as avaliações dos seus professores lhes transmitem de si próprios;

— O projecto pessoal ou profissional como factor de sucesso é trabalhado numa série de investigações. Os trabalhos de Dubet (1994) revelam o lugar importante que o projecto tem no percurso do estudante. S. Lemaire observou que os estudantes que se matriculam «ao acaso» na universidade não só obtêm resultados menos bons, como estão igualmente mais inclinados a abandonar, em caso de reprovação e isso desde as primeiras avaliações (Lemaire, 2000);

— O empenhamento e a motivação do estudante, a sua integração no meio universitário e a aprendizagem do seu ofício de estudante, as percepções relativas à aprendizagem universitária, o tempo efectivo consagrado aos estudos intervêm directamente como variável significativa do desempenho escolar. Se o estudante não adquirir rapidamente os utensílios intelectuais e académicos necessários à sua «integração», arrisca um abandono precoce da universidade (Coulon, 1997). Boyer e Coridian (2004: 155) demonstram que uma grande assiduidade se afigura indispensável ao sucesso em cada ano na universidade. É quase impossível

obter aprovação sem se ser muito assíduo. O facto de se trabalhar com regularidade constitui outra condição de sucesso. Segundo o autor, as dificuldades para organizar o seu tempo de estudo e de trabalho pessoal parecem estar no cerne da experiência universitária dos estudantes do primeiro ano;

— O contexto universitário e a organização pedagógica, a estrutura dos cursos, os modelos de contacto com os professores, os apoios disponibilizados aos estudantes, intervêm como factores de sucesso no quadro das estruturas universitárias (organização, funcionamento, recursos) quer ao nível das UFR quer do departamento (pedagogia, apoio específico). Segundo Michaud, as diferenças de resultados entre as universidades parecem depender das práticas pedagógicas dos professores e do seu nível de exigência aquando das avaliações (2004: 244). Alava (1999) recorda que vários trabalhos de investigação efectuados nas universidades de Dijon, Nantes e Toulouse demonstram que os alunos que participam no tutorado faltam menos aos exames, entregam menos provas em branco e obtêm resultados mais positivos. Observa ainda que muito poucos estudantes utilizam estes dispositivos (9% regularmente, 19% por vezes). Felouzis sustenta que, nomeadamente em Direito e em Geografia, o estabelecimento de ensino tem um peso tão forte na definição do sucesso dos estudantes como a sua origem social ou a idade de finalização do secundário (2003: 214).

Duas constatações se impõem a propósito desta tipologia: a primeira remete para os efeitos muitas vezes cumulativos destes factores. Não se pode isolá-los facilmente pois agem em interacção e ocultam-se com frequência (Michaud, 2004; Felouzis, 2001; Duru-Bellat, 1989; Dubet, 2004; Trinquier e Clanet, 2001; Frickey e Primon, 2003; Erlich, 1998; Altet, 2004; Jarousse e Michaut, 2001; Lemaire, 2000). O que permite explicar uma certa complexidade das situações utilizadas para apreender o sucesso universitário e o seu carácter uniforme.

A segunda constatação corresponde à evolução das investigações no sentido do entendimento do sucesso como um processo que está para lá dos números e dos indicadores. A entrada em acção de parâmetros como a aprendizagem do ofício de estudante, ou o meio universitário

como parâmetro de sucesso, são exemplos desta evolução. Se, na literatura dos anos 1980 sobre a universidade, se tinha a tendência de se imputar o falhanço às carências cognitivas iniciais dos estudantes e à sua falta de empenhamento, vê-se certos investigadores, a partir dos anos 1990, a interessarem-se mais pelo contexto universitário, pelas condições da aprendizagem, para aclarar os mecanismos «invisíveis» do insucesso ou do sucesso.

À guisa de conclusão

As investigações sociológicas francesas sobre estudantes diversificaram-se imenso desde os anos 80 do século passado. Esta diversificação diz respeito tanto à abordagem teórica e metodológica operada como às temáticas abordadas e aos públicos visados. Assim, as investigações contribuíram para um melhor conhecimento do estudante como sujeito social ao interessarem-se pelas suas percepções e pontos de vista, pelo seu percurso passado e caminho a percorrer no seu ambiente universitário. Novas noções, como a integração na universidade, a aprendizagem do ofício de estudante, a cultura de estudante, a experiência de estudante, a perspectiva de estudante, foram exploradas ao longo desses trabalhos pioneiros. A sociologia do estudante neste período ganhou em maturidade e volume. A sua diversidade e fecundidade tornaram cada vez mais pertinente a sua comparação com a literatura norte-americana ou a de outros países europeus neste domínio.

A sociologia do estudante universitário questionou igualmente as grandes teorias sociológicas, como a da *reprodução*, com a sua leitura crítica, os seus novos temas de investigação, o novo lugar concedido à socialização dos estudantes no mundo escolar, à afiliação na instituição, às aprendizagens e aos saberes. Os factores sociais mais determinantes só produzem efeito por intermédio de uma história singular. O que tende a comprovar que o ensino superior, apesar do seu funcionamento ainda largamente discriminatório no plano social, oferece mecanismos que permitem aos actores beneficiar de alguma capacidade de acção e

influência sobre os fenômenos escolares. Com efeito, os estudantes distinguem-se pelas diferentes «maneiras de ser estudante», uma vez que tornar-se estudante implica a entrada num processo de construção identitária. A heterogeneidade do mundo do estudante, tantas vezes invocada, remete para a diversidade dos percursos e das condições de vida, mas igualmente para os diferentes tipos de ligação aos estudos, de apropriação do saber e para um investimento desigual no trabalho universitário.

As investigações sociológicas mostram bem que o acesso à universidade não garante nem «o acesso ao saber», nem o sucesso. A universidade vê-se obrigada a passar de uma atitude de massificação do ensino superior baseada na acessibilidade, a uma atitude baseada na importância do sucesso do maior número de estudantes, em particular no primeiro ciclo. Estas investigações permitiram igualmente apreender o mundo do estudante na sua diversidade e na sua complexidade. Assim, o saber produzido pela sociologia parece ter contribuído para a tomada de consciência, pela instituição, da amplitude e da natureza de certas dificuldades com as quais diferentes categorias de estudantes se confrontam na universidade.

Numa perspectiva mais prática, a sociologia do estudante questiona a missão do ensino na universidade, a sua eficácia e a sua pertinência. Bourdieu e Passeron (1964) tinham sublinhado a violência simbólica de um corpo docente que constrói uma relação de dominação desigual, conforme o estudante conhece, ou não, o uso erudito da língua e da cultura universitária. No decurso dos decénios seguintes, a massificação e as transformações do ensino superior parecem ter acentuado este afastamento entre o mundo do professor e a sua cultura e os públicos estudantis marcados pela heterogeneidade. No momento em que o «*student learning*» se prepara para se tornar um paradigma do ensino na universidade, o saber sociológico pode tornar-se um inegável apoio na construção de uma pedagogia da afiliação, visando atenuar a ausência da «convivência cultural» e favorecer a inserção do estudante no mundo universitário.

RÉSUMÉ

Les nouvelles tendances de la sociologie de l'étudiant universitaire, en France

Dans cet article les nouvelles tendances de la sociologie de l'étudiant universitaire, en France, sont présentées et analysées, selon une approche particulière sur les thématiques qui se rapportent aux conditions d'étude et de la vie universitaire. Au total cinq thèmes ont été retenus : l'insertion dans l'environnement universitaire, le rôle de l'établissement d'enseignement, les pratiques d'étude, la relation avec les études et le succès universitaire des étudiants. Le cadre limité de ce texte ne permet pas de signaler toutes les recherches et tous les travaux réalisés pendant cette période. Nous avons essayé d'y privilégier l'originalité des approches et la pertinence des résultats obtenus.

ABSTRACT

New trends in university student sociology in France

This paper discusses the new trends of university student sociology in France mainly the study conditions and the life at the university. Five themes are considered: socialization in the university context, the institutional role, study practices, relationship with study, academic success. Due to text limitations not all research studies carried out in the selected period were analysed. The novelty of the approach and the meaning of the data in the studies were criteria for selection.

Notas

¹ Sobre os estudantes adultos na universidade ver Farzad e Paivandi (2000), Fond-Hermant (1996), Bourgeois (1996).

² Ver por exemplo : Grignon (2000), Grignon e Gruel (1999), Lahire (1997), Coulon e Paivandi (2003), Eicher e Gruel (1996), Camé e Molinari (1998), Houzel, Gruel, Amrouas, Voure'h, Zilloniz (2006), Paivandi e Voure'h (2006, 2005).

³ A tutoria é um dispositivo destinado a acompanhar os estudantes na aprendizagem

do trabalho autónomo e a melhorar a comunicação pedagógica entre professores e estudantes. Duas categorias de dispositivos de tutoria foram criados nas universidades: a tutoria de acolhimento para fornecer referenciais aos estudantes inscritos pela primeira vez na universidade e a tutoria metodológica e pedagógica que foi concebida para o acompanhamento regular ou pontual dum grupo de estudantes por tutores um pouco mais avançados do que eles no curso universitário.

⁴ As estratégias cognitivas dizem respeito à forma como o estudante vai tratar a informação a aprender e a escolha de práticas que facilitem directamente o processo de codificação da informação (estratégias de repetição, estratégias de generalização). As estratégias metacognitivas (estratégias de planificação, estratégias de controlo) remetem para o conhecimento que o estudante tem de si próprio nas suas práticas de estudo e para a capacidade que ele tem de as regular em função do contexto para melhorar os seus desempenhos. As estratégias afectivas designam os pensamentos e comportamentos que o estudante mobiliza para estabelecer e manter a sua motivação e concentração. As estratégias de gestão de recursos remetem para a forma como o estudante gere o seu tempo e se serve dos recursos materiais e humanos. Cada um destes tipos de estratégia comporta sub-estratégias.

⁵ Direcção da Avaliação e da Prospectiva, Ministério da Educação Nacional.

Referências bibliográficas

- Abélard (2003). *Le livre noir des réformes universitaires*. Paris: Editions du Croquant.
- Alava S., Romainville M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 159-180.
- Alava S. (1999). *Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{re} année d'université. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. CREFI, rapport au CNCRE.
- Alava S. (1998). Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaire: l'autoformation médiatisée. In Foucher R., Baveye P., Pineau G., Tremblay N. A., *Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur*, Montréal: UQAM.
- Altet M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). Une fac à construire: sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*,

- n° 136, 107-115.
- Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Ball J. S., Davies J., David M., Reay D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 65-75.
- Beaud S. (1997). Un temps élastique: étudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain*, n° 29, 43-58.
- Berthelot J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, n° 81, 5-115.
- Bigéard A. (1982). La réussite en premier cycle universitaire. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, pp. 287-299.
- Bireaud A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Blöss T., Erlich V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4.
- Bonnet M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77.
- Boyer R., Coridian C. (2004). Réussir en première année d'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boulet A., Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu P., Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois E. (1996). *L'adulte en formation, regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutinet, J.-P. (2003). L'université apprenante est-elle en quête d'un modèle? In *Actes du 20e congrès de l'AIPU*, Université de Sherbrooke, mai 2003.
- Boyer R., Coridian Ch. (2004). Réussir en première année d'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer R., Coridian Ch., Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 97-105.
- Bru M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université: opportunité et intérêt des recherches. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques*

- pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer.* Paris: L'Harmattan.
- Cam P. et Molinari J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants.* Paris: La documentation Française.
- Canceill G. (1996). La première année à l'Université. In *Données sociales I.N.S.E.E.* Paris: I.N.S.E.E.
- Charlot B. (1997). *Du rapport au Savoir. Élément pour une théorie.* Paris: Anthropos (Economica).
- Clanet J. (2004). «Que se passe-t-il en cours?» Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer.* Paris: L'Harmattan.
- Convert B., Pinet M. (1993). *La carrière étudiante.* Lyon: OURIP.
- Coridian C. (2000). *La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales.* Les Dossiers de la DPD, n° 115.
- Coulon A., R. Ennafaa, S. Paivandi (2004). *Devenir l'enseignant du supérieur.* Paris: L'Harmattan.
- Coulon A. Paivandi S. (2003). *Les étudiants étrangers en France: état des savoirs.* Rapport à l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE).
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant.* Paris: PUF.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris: PUF.
- Danner M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1.
- De Saint Martin (2000). La fin des «héritiers», *Pour*, n° 165, 95-100.
- Dubet F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF.
- Dubet F. (2003). Problème d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF.
- Dubet F. (1994a). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV, 511-532.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A. et Vince A. (1994b). *Université et villes.* Paris: L'Harmattan.
- Dupont P., Ossandon M. (1994). *La pédagogie universitaire.* Paris: PUF.
- Duru-Bellat M., Keiffer A., Adangnikou N. (2003). Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs. in Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF, 251-278.
- Duru-Bellat M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 59-70.

- Duru-Bellat M. (1988). *Le fonctionnement de l'Orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Eicher J.-C., L. Gruel (2000). Le coût de la vie étudiante. In Grignon C. (sous dir.) *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Eicher J.-C., L. Gruel (1996). *Le financement de la vie étudiante*. Paris: La Documentation Française.
- Erlich V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Farzad M., Paivandi S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Fave-Bonnet M.-F., Clerc N. (2001). Des «Héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 9-19.
- Felouzis G. (sous la dir. de) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Felouzis G. (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF.
- Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1997). *L'excellence scolaire, une affaire de famille? Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: CSU (IRESCO-CNRS).
- Fond-Harmant L. (1996). *Des adultes à l'Université*. Paris: L'Harmattan.
- François-Poncet C.-M., Braconnier A. (1998). *Classes préparatoires: des étudiants pas comme les autres*. Paris: Bayard Editions/fondation de France.
- Frickey A., Primon J.-L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Frickey A. coord. (2000). *La socialisation des étudiants débutants: expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers d'Education et formation, n° 115, DPD/MEN.
- Galland O., Oberti M. (1996). *Les étudiants*. Paris: Découverte.
- Galland O. (1995). *Le monde étudiant*. Paris: PUF.
- Girod de l'Ain B. (1997). Qui entre à l'Université? Qui en sort? *Esprit*, n° 234, pp. 30-39.
- Grignon C. (sous dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Grignon C., Gruel L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: PUF.
- Hermet I., Laterrasse C., Capdevielle-Mougnibas V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 449-484.
- Houzel G., Gruel L., Amrous N., Vourc'h R., Zilloniz S. (2006). Filles et Garçons: des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire. *OVE Infos*, n° 15.
- Jarousse J.-P., Michaut Ch. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers

- cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 41-51.
- Lahire B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L. (1992). *Campus bleues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- Lecointe M. (2004). L'inappréciable université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Lemaire S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS), *Note d'information*, MEN, n° 00.25.
- Leziart J. (1996). *Le métier de lycéens et d'étudiant: rapport aux savoirs et réussite scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Louvet-Semauss E., Preteur Y. (1998), Lire, écrire pour étudier à l'université; approche comparative franco-allemande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- Mérini C., Séré M.-G. (2001). Le module projet professionnel: une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 21-29.
- Merle P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études: enquête sur trois populations scolarisées dans des filières «fermées» et «ouvertes». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, 367-387.
- Michaut C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Michaut C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU.
- Moninari J.-P. (1992). *Les étudiants*. Paris: Les éditions ouvrières.
- Murdoch J. (2003). Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur: une comparaison entre six pays européens et le Japon. In Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Oberti M. (1995). Les étudiants et leurs études. In O. Galland (dir.) *Le monde des étudiants*. Paris: PUF.
- Paivandi S. et Vourc'h R. (2006). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 2ème partie. *OVE Infos*, n° 14.

Paivandi S. et Youre'h R. (2005). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 1ère partie. *OVE Infos*, n°12.

Rayou P. (2004). Des étudiants en quête de certitudes. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.

Romainville M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck.

Trinquiez M.-P., Terrisse A. (2004). Entre prévision et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Trinquier M.-P., Clanet J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année: quelles limites à l'hétérogénéité? *Revue française de pédagogie*, n° 136, 31-40.

Watzlawick P. (1988). *Comment réussir à échouer*. Paris: Seuil.

REVISTA "INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO"

"Investigar em Educação", Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tem como objectivo fundamental fazer o ponto da situação da investigação científica em educação, feita em Portugal, em diversas áreas temáticas, seleccionadas anualmente pela relevância que assumiram em publicações periódicas ou pelo número de teses de doutoramento e dissertações de mestrado a que deram origem.

Normas de colaboração

1. Os artigos a submeter não devem, ordinariamente, ultrapassar as **20 páginas A4**, processadas em *Word for Windows*, compostas em corpo 12, a dois espaços, devendo todas as páginas ser numeradas sequencialmente.
2. A **capa** do artigo (em página autónoma) deve conter as seguintes informações: título do artigo; nome, afiliação institucional e breves dados curriculares do (ou dos) autor (es); endereço postal e electrónico do autor que será responsável para troca de correspondência.
3. A **primeira página** do trabalho inicia-se com o título do artigo, sem indicação de autoria.
4. As **notas** são numeradas sequencialmente e inseridas no final do texto, em página separada.
5. **Quadros e figuras** devem ser numerados sequencialmente e apresentados no final do texto em folhas separadas. No texto do artigo deve ser assinalado o lugar aproximado para inserção do respectivo quadro ou figura.
6. Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (Abstract) e em francês (Résumé). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.
7. A identificação de **referências no texto** deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. No

caso de se tratar de três ou mais autores, devem ser todos referidos a primeira vez que são todos mencionados e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de « e colaboradores », em caso de menção no texto, ou seguido de « et al » em caso de menção entre parêntesis.

A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente pelo nome do autor (e por ordem cronológica crescente do mesmo autor) de acordo com os critérios utilizados nos seguintes exemplos:

- Ardoino, J. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola: O aluno e a indisciplina*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da AFIRSE «Indisciplina e Violência na Escola». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Diebolt, C. (2001). Education, Système et régulation. In : Journées d'Etudes la Régulation du Système Educatif. Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques. Disponível em: www.u-bourgogne.fr/IREDU Acesso em 18 de Abril de 2003.
- Marafon, A. (2000). A influência da família na aprendizagem da Matemática. *Revista de Educação*, IX, (2) 5-18.
- Marmoz, L. & Derrij M. (2001). *L'interculturel en question, l'autre, la culture et l'éducation*. Education et sociétés. Paris: L'Harmattan.
- Posada, A. Castro J. & Pires, Santos J. (2001). Los efectos de la violencia. In A. Posada, (ed.) *Del Castigo a la disciplina positiva* (pp.51-54). Salamanca: Amari Ediciones.

8. Em caso de publicação os autores receberão as provas tipográficas para correcção devendo devolvê-las no prazo de seis dias úteis.
9. Os autores dos artigos seleccionados para publicação deverão enviar uma carta dirigida ao director da Revista autorizando a sua publicação em regime de exclusividade na Língua Portuguesa.
10. O conteúdo dos artigos publicados é da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).
11. A Revista não se responsabiliza pela publicação de erros no texto final de artigos. A revisão e correcção prévia do manuscrito final serão da exclusiva responsabilidade dos autores.

EDITORIAL

João Barroso..... 7

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão..... 11

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA DÉCADA EM ANÁLISE (1996-2005)

Maria do Céu Roldão, António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa, Luísa Alonso..... 17

2. AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA: UM MEIO DE INOVAÇÃO E DE APRENDIZAGEM

Maria Palmira Alves e Serafim Correia.....91

3. PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO E DE GESTÃO PARTICIPADA DO CURRÍCULO NOS CURSOS EFA: DAS POTENCIALIDADES AOS RISCOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Helena Luísa Martins Quintas.....127

4. O “MÉTODO” COMO CONSTRANGIMENTO: EDUCAÇÃO DE ELITES NUMA (SEMI-)PERIFERIA

Eunice Macedo.....151

5. INVESTIGAÇÕES EM AULAS DE CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS. MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO RELATIVAMENTE AO ENSINO E À AVALIAÇÃO

Mónica Baptista e Ana Freire.....179

6. AS NOVAS TENDÊNCIAS DA SOCIOLOGIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO, EM FRANÇA

Saeed Paivandi.....203