

## REDE COLABORATIVA DE ESCOLAS NO PROCESSO DE GESTÃO CURRICULAR CONTEXTUALIZADA

SÍLVIA DE ALMEIDA

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e  
Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA/ FCSH-UNL)  
[salmeida@fsh.unl](mailto:salmeida@fsh.unl)

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia,  
Universidade Católica Portuguesa  
[mrceuroldao@gmail.com](mailto:mrceuroldao@gmail.com)

EVA GONÇALVES

CICS.NOVA/ FCSH-UNL  
[evag@fsh.unl.pt](mailto:evag@fsh.unl.pt)

SUSANA BATISTA

CICS.NOVA/ FCSH-UNL  
[susanabatista@fsh.unl.pt](mailto:susanabatista@fsh.unl.pt)

MARIA JOÃO DE CARVALHO

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade de Trás-os-Montes e  
Alto Douro  
[mjc@utad.pt](mailto:mjc@utad.pt)

### Resumo

A acompanhar as mudanças na organização dos sistemas educativos desde a década de 80 do século XX, que se pautam por modos de regulação mais descentralizados, horizontais e em rede, têm surgido políticas de *accountability* reflexiva, que supõem o compromisso e autoavaliação por parte dos atores locais sobre as suas práticas. Paralelamente, e com o conhecimento a assumir um papel central na ação social, a profissão de professor tem vindo a ser redefinida em função de um modelo do professor reflexivo, que é capaz de melhorar as suas práticas através de processos de autoavaliação e de trabalho colaborativo intra e entre escolas.

Neste estudo, centramo-nos no equacionamento destas questões sobre o tema do currículo, que se constitui de certa forma como paradigmático nas mudanças verificadas na regulação do sistema, ao passar de um paradigma do currículo uniforme e prescritivo para um paradigma da flexibilização ou gestão curricular contextualizada, colocando no centro o trabalho das escolas e dos professores. A introdução deste paradigma pelas políticas educativas determinou às escolas a elaboração de um projeto curricular.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Projeto Curriculum Monitor, que se centra no desenvolvimento de modelos de análise e avaliação curricular, e do Projeto ESCXEL, uma rede de trabalho colaborativo entre municípios, escolas e um centro de investigação. Pretende-se, assim, perceber: i) De que forma as escolas concebem e mobilizam o projeto curricular como documento estratégico? ii) Como é que a participação em rede pode ajudar a melhorar as práticas de gestão curricular e tornar os profissionais mais reflexivos sobre essas práticas?

Privilegiou-se uma metodologia qualitativa, através da análise de conteúdo aos Projetos Curriculares e a técnica do *focus group* aplicada a três unidades orgânicas.

Os principais resultados demonstram que a natureza prescritiva da produção deste tipo de documentos, articulada com a pouca tradição de autonomia na condução do ensino por parte das escolas, e ainda o hábito predominante de trabalho docente em lógica individual/departamental, configuram explicações para uma escassa valia estratégica dos Projetos Curriculares como instrumentos de gestão curricular. Ainda assim, identificaram-se nos discursos algumas práticas de contextualização curricular que podem ser potenciadas com a participação em rede.

**Palavras-chave:** redes colaborativas de escolas; gestão curricular; projetos curriculares; profissional reflexivo

## Abstract

Since the 80's of the 20<sup>th</sup> century, along with changes in educational systems towards decentralized modes of regulation, horizontal and networks, policies have been introducing reflexive accountability practices that presume commitment and self-assessment by local actors about their own practices. Therefore, and also because knowledge has been assuming a central role within social action, teaching is being redefined according to the model of the reflexive teacher, a professional capable of improving his actions through self-assessment and collaborative work between colleagues and schools.

In this paper, we focused on the Curriculum to study decentralized modes of regulation, and reflexive accountability practices. The evolution of the development of the Curriculum in schools is another expression of changes in educational systems regulation: from a prescriptive curriculum to be applied in all schools, to a contextualized curriculum management paradigm that places at the centre schools and teachers work. The new paradigm of curriculum management in schools, introduced by recent educational policies, determines that each school has to design its own Curriculum Project.

Present study was developed within the scope of Curriculum Monitor Project, and aims to develop curricular analysis and evaluation templates, and of ESCXEL Project, a collaboration network between municipalities, schools and a research centre. Therefore, it is intended to understand: i) in which way schools conceive and mobilize the curricular project as a strategic document?; ii) how can participating in a network can help improve schools' curricular management practices and, at the same time, help teachers became more reflexive about their practices?

Results show that Curriculum Projects are not usually mobilized as curriculum management tools in schools, because: i) they usually follow the prescriptive template; ii) teachers express a low ability to manage and contextualize curriculum; iii) and, also, teachers appear to maintain an individual or departmental approach to work. Also, it was possible to identify, in interviews, some curriculum management practices that can be enhanced within a schools' network.

**Keywords:** schools collaborative networks; curricular projects; reflexive professional

### **Profissionais reflexivos em rede na gestão contextualizada do currículo?**

A acompanhar as mudanças na organização e funcionamento dos sistemas educativos desde a década de 80 do século XX, que se pautam por modos de regulação mais descentralizados, horizontais e em rede, configurando um sistema complexo de regulação promovido por diferentes escalas e atores (Barroso, 2005), têm surgido políticas de regulação pelos resultados (Maroy, 2013). Estas políticas caracterizam-se pela utilização de instrumentos de monitorização e avaliação, como provas de alunos ou avaliações de escolas, para medir os desempenhos das escolas e, indiretamente, o trabalho dos professores. Num quadro de crescente cultura de avaliação e *accountability*, espera-se que estes profissionais respondam a objetivos e indicadores pré-definidos, situação que é apontada como geradora de *stress* profissional e mesmo de desmotivação junto da classe profissional (Ball, 2003).

No contexto europeu, estes instrumentos de regulação pelos resultados, também chamados de políticas de *accountability* “reflexiva” (Maroy, 2013), supõem o compromisso e reflexividade sobre práticas e resultados por parte dos atores locais, promovendo processos de autoavaliação (Afonso & Costa, 2011; Ozga, 2009) com vista à melhoria do sistema.

Com o conhecimento a assumir um papel central na ação social (Pons & Van Zanten, 2007), a profissão de professor tem vindo assim a ser redefinida em função de um modelo do professor reflexivo (Perrenoud, 1993; Cattonar & Maroy, 2000), em que os professores são considerados profissionais capazes de mudar e melhorar as suas práticas através de processos de autoavaliação, da constituição de comunidades de aprendizagem profissionais nas escolas (Hargreaves, 2003; Normand & Derouet, 2011) e do trabalho em redes colaborativas de escolas (Wohlstetter et al., 2003; Veugelers & O’Hair, 2005; Kubiak & Bertram, 2010).

Os modos de regulação horizontais e em rede promovidos por redes de escolas enquadram-se nas já mencionadas mudanças normativas na organização e gestão dos sistemas educativos das últimas décadas. Constituem formas de regulação voluntária de natureza colaborativa (Justino & Batista, 2013), porque a sua constituição decorre da vontade dos próprios atores em unir ações para atingir objetivos comuns, o que influencia não apenas a alocação e gestão de recursos, mas também os objetivos e os

resultados educativos. Em Portugal, a constituição de redes ou parcerias entre escolas, que muitas vezes incluem outros atores como autarquias, organizações da sociedade civil ou instituições do ensino superior, tornou-se comum. A maioria tem como principais objetivos a promoção do sucesso educativo, a redução do abandono escolar e da saída escolar precoce, ou para chamar a atenção para questões específicas como o voluntariado (Batista, Gonçalves & Santos, 2016).

Tendo em conta este enquadramento, interessa perguntar se, e de que forma, o modelo de profissional reflexivo pode ser potenciado pelo facto de a organização onde este trabalha estar inserida numa rede de escolas, e em que medida tal forma de regulação contribui para uma maior autoavaliação e melhoria das práticas profissionais.

Neste estudo, centramo-nos no equacionamento destas questões sobre o tema do currículo, que se constitui de certa forma como paradigmático nas mudanças verificadas na regulação do sistema. Com efeito, o debate na agenda das políticas educativas internacionais na década de 90 do século XX sobre a gestão curricular, com respaldo no campo teórico, conduziu, nos países de tradição centralista como em Portugal, à substituição de um paradigma do currículo uniforme e prescritivo para um paradigma da flexibilização ou da gestão curricular contextualizada (Roldão, 1999, 2000; Almeida, no prelo).

A partir de então, verificou-se a necessidade de diferenciar dois grandes níveis de decisão curricular: i) o nível central que estabelece o *core curriculum* (Skilbeck, 1982, 1994); ii) o nível institucional, relacionado com a atribuição às escolas de poder de decisão quanto à adequação desse *core curriculum* às suas situações particulares, corporizado num Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PC).

Malcolm Skilbeck define o conceito de *core curriculum* no contexto da universalização escolar e conseqüente diversidade dos públicos como um conjunto de aprendizagens:

“I have described these learnings as basic and essential. They are basic in that they are intended to provide a foundation or base on which subsequent or related learnings may be built. They should provide learners with conceptual and methodological tools to continue their own learning. They are essential in the sense that they are intended to equip learners for a satisfying and effective participation in social and cultural life”. (Skilbeck, 1982, p. 23).

“That part of the whole curriculum which in broad outline is this common to all schools, defined in partnership by central and local bodies and interpreted by schools” (Skilbeck, 1994, p. 96).

Essa mudança de paradigma configurou, no caso português, a prescrição de um binómio curricular que se traduziu: i) na definição de aprendizagens curriculares essenciais comuns (*core curriculum*) expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001); ii) articuladas com a diversidade de PCs elaborados pelas escolas e correspondentes a contextos diferenciados (Roldão, 1999, 2000, 2003).

É neste sentido que o conceito de contextualização curricular é mobilizado pela literatura, discurso político e pelos profissionais da educação, embora ainda desprovido de uma definição consensual. O conceito surge relacionado com a ideia da necessidade de se adaptar o currículo prescrito ao contexto local em que se desenvolve e, especialmente, aos alunos de forma a se facilitar a apropriação do conhecimento escolar. Esta definição geral assume várias perspetivas, das quais sublinhamos duas por serem as mais recorrentes na literatura e no discurso educativo português desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), especialmente a partir do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho n.º4848/97, de 30 de Julho) e da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001); i) a referência ao conhecimento da comunidade local (caraterísticas culturais, costumes, saberes) pela articulação do saber oficial com o saber experiencial dos alunos ou da cultura local em que se insere a escola, de forma a permitir a transposição do que os alunos aprendem no espaço escolar para outros contextos sociais (Ball, 1992), ou; ii) o conhecimento, interesses, caraterísticas e percursos dos alunos (Goodson & Crick, 2009).

O currículo tem sido assim concebido na discursividade política como uma construção participada por vários atores sociais, em que se atribui mais autonomia à escola para a conceção, desenvolvimento e avaliação dos PCs em articulação com o currículo nacional.

Percebe-se, deste modo, a centralidade do PC pois, em articulação com o Projeto Educativo da Escola/Agrupamento (PE), constitui um documento fundamental para a construção da autonomia curricular da escola e dos professores, direcionado para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos, ao adaptar-se precisamente aos respetivos contextos. Este documento potencia a gestão curricular das escolas/professores com o objetivo de partilhar e fixar estratégias comuns sobre “o quê, quando, como e quando e como avaliar” (Gimeno, 1989, p.14).

Passados vinte anos da introdução do Projeto de Gestão Flexível do Currículo que culminou com a obrigatoriedade da elaboração de um PC pelas escolas, e com o retomar de políticas de flexibilização curricular em curso pelo atual poder político em Portugal (Projeto Autonomia e Flexibilidade - maio de 2017<sup>1</sup>), importa refletir sobre as práticas de gestão curricular nas escolas.

## **1. Objetivos e metodologia**

### **1.1 Objetivos e constituição da amostra**

Este estudo centra-se no desafio do professor como profissional reflexivo, mais especificamente enquanto profissional que reflete sobre as práticas de desenvolvimento do currículo no contexto escolar concreto em que as implementa. Realizou-se no âmbito da nossa participação, enquanto investigadoras, em dois projetos: i) o Projeto Curriculum Monitor, que visa desenvolver modelos de análise e de avaliação curricular e produzir conhecimento científico sobre organização, desenvolvimento e políticas curriculares; ii) uma rede de escolas, a Rede ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência<sup>2</sup>, que tem como objetivo fundamental a melhoria contínua da qualidade e do desempenho das escolas, e que se baseia numa parceria entre oito municípios, as respetivas autarquias e escolas públicas, e uma equipa de investigadores do CICS.NOVA. A Rede ESCXEL caracteriza-se pela promoção de processos de autoregulação e de reflexão num ambiente colaborativo, em que os investigadores disponibilizam os seus conhecimentos e competências científicos para a elaboração de instrumentos que são, em simultâneo, instrumentos de regulação e recursos para a ação dos atores escolares, mas apropriados e mobilizados por estes de forma distinta (Batista, Gonçalves & Santos, 2016).

Procurando conciliar características e preocupações comuns aos dois projetos, este estudo pretende dar resposta a duas questões principais: De que forma as escolas concebem e mobilizam o PC como documento estratégico? Como é que a participação em rede pode ajudar a melhorar as práticas de gestão curricular e tornar os profissionais mais reflexivos sobre essas práticas?

---

<sup>1</sup> Direção-Geral da Educação, consultar em: <http://www.dge.mec.pt/projeto-autonomia-e-flexibilidade-maio-de-2017>.

<sup>2</sup> [www.escxel.com](http://www.escxel.com).

O estudo foi desenvolvido sobre as escolas do Projeto ESCXEL. Num primeiro momento, realizou-se uma análise de conteúdo aos PCs destas escolas, que permitiu identificar um conjunto de Agrupamentos e Escolas Não Agrupadas, em que este documento apresentava mais práticas de contextualização curricular. Num segundo momento, foram selecionadas três unidades orgânicas desse grupo de acordo com um conjunto de critérios que permitissem assegurar alguma diversidade e assim possibilitar a comparação entre realidades educativas distintas e, conseqüentemente, elaborar generalizações analíticas (Yin, 2009). Os critérios foram a localização, a dimensão, o desempenho escolar e as características sociais do corpo discente e famílias, tal como se apresentam na Tabela 1.

**Tabela 1. Caracterização das unidades orgânicas selecionadas**

Unidades orgânicas	Localização	Dimensão <sup>1</sup>	Resultados escolares <sup>2</sup>	Percursos diretos de sucesso <sup>3</sup>	Habilitação média das mães <sup>4</sup>	Alunos não beneficiários de apoio social escolar (%) <sup>5</sup>
<b>Rosa</b>	Interior urbano	1754	2,99 (158)	46,7	12,8	65,8
<b>Azul</b>	Litoral urbano	1893	2,91 (286)	40,3	12,8	69,7
<b>Verde</b>	Interior semi-urbano	1847	2,90 (248)	51,8	10,9	66,9

<sup>1</sup> Medida em função do número total de alunos de cada unidade orgânica, relativo ao ano letivo 2014/2015. MISI. DGECC.

<sup>2</sup> Representam a média global do 9.º ano de escolaridade (que inclui as duas disciplinas de exame, Português e Matemática) relativa ao ano letivo de 2015-2016, com os respetivos totais de provas prestadas em cada Agrupamento de Escolas. Fonte: Júri Nacional de Exames.

<sup>3</sup> Os percursos diretos de sucesso são a percentagem de alunos do Agrupamento que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 9.º ano após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos. Recorreu-se à média ponderada pelo número de alunos, no caso do 3.º ciclo, referente aos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016. Fonte: Júri Nacional de Exames. DGECC.

<sup>4</sup> Número médio de anos de escolaridade das mães dos alunos de cada Agrupamento, relativo ao 9º ano de escolaridade. Fonte: MISI. DGECC.

<sup>5</sup> Percentagem de alunos não beneficiários de apoio social escolar de cada Agrupamento, relativo ao 9º ano de escolaridade. Fonte: MISI. DGECC.

A escola Rosa, localizada na zona urbana de um concelho do interior do país, tem o menor número de alunos (1754), condições socioeconómicas razoáveis (12,8 anos de habilitação média das mães), embora apresente a percentagem mais baixa de alunos sem ação social escolar (65,8%), os melhores resultados nos exames (2,99) e uma média percentagem de percursos diretos de sucesso (46,7%).

Já a escola Azul, do litoral urbano, é a de maior dimensão (1893), tem boas condições socioeconómicas (12,8 anos de habilitação médias das mães e 69,7% de alunos sem



ação social escolar), mas resultados médios comparados com as restantes escolas, sobretudo pela menor percentagem de percursos diretos de sucesso (40,3%, o que indica maior repetência).

Com dimensão média em termos de número total de alunos (1847), a escola Verde situa-se no interior semi-urbano, tem as piores condições socioeconómicas (apenas 10,9 anos de habilitação média das mães e 66,9% dos alunos sem ação social escolar), e os piores resultados nas provas nacionais do 9º ano; no entanto, a maior percentagem de percursos diretos de sucesso, 51,8% dos alunos, que significa menor repetência.

## **1.2 Metodologia: *Focus Group* e análise de conteúdo**

Nas escolas em estudo, utilizou-se a técnica da entrevista *focus group* como instrumento complementar de recolha e triangulação de informação, pois permite apreender tópicos que acrescentam mais-valias à análise e que não seriam possíveis de aferir com outras técnicas (Morgan, 1997). Em particular, esta técnica permitiu-nos considerar como é que o PC de cada agrupamento de escolas foi construído, quais as perceções sobre este instrumento e como vai sendo implementado e monitorizado pelo grupo de professores que assume lideranças intermédias nas unidades orgânicas.

Os grupos foram constituídos por professores que assumem cargos de lideranças intermédias, como os coordenadores de departamento e/ou de ano ou ciclo, consoante a organização interna de cada unidade orgânica, os coordenadores dos diretores de turma, alguns diretores de turma e coordenadores de outros organismos existentes nas escolas como o gabinete de apoio aos alunos. Todos estes elementos têm como uma das suas funções liderar as equipas que, entre outros objetivos, implementam o PC no dia-a-dia das escolas.

A garantia da fiabilidade dos resultados obtidos através do *focus group* ficou salvaguardada através: i) da constituição de seis grupos (dois grupos em cada unidade orgânica), cada um constituído por 3 a 6 elementos, observando assim algumas das regras de utilização desta técnica de recolha de informação (Galego & Gomes, 2005; Morgan, 1996; Smithson, 2000); ii) pela utilização de um guião de questões construído com base no livro *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas* (Roldão, 1999; Roldão & Almeida, no prelo), especialmente, sobre os seis campos de decisão curricular

inerentes aos dois níveis de deliberação curricular, o central e o institucional (ambições da escola; opções e prioridades; organização das aprendizagens; métodos e estratégias de ensino e avaliação; modos de funcionamento e organização da escola e das aulas; avaliação do resultado de cada uma das opções do projeto curricular) que guiaram ainda a construção do sistema de categorias das entrevistas em grupo, bem como anteriormente a análise de conteúdo dos PCs em implementação na Rede ESCXEL, cujos resultados prévios forneceram orientações para a condução/análise dos seis *focus group*; iii) e, ainda, pela dinamização dos *focus group* por um investigador que assumiu a figura de moderador realizando as funções de promotor da participação de todos os atores presentes, da interação entre os elementos e de orientador da discussão para garantir a não dispersão sobre os assuntos abordados (Galego & Gomes, 2005).

Assim, o sistema de categorias dos discursos produzidos foi construído de forma dedutiva com base nos seis campos de decisão curricular (Roldão, 1999; Roldão & Almeida, no prelo) e nos resultados de numa primeira análise de conteúdo aos PCs dos agrupamentos em estudo, assim como de forma indutiva a partir da leitura das entrevistas e dos objetivos da nossa investigação (Anexo 1). Como unidade de enumeração das categorias temáticas, privilegiou-se a frequência. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do *software* MAXQDA 12.3.1. Com o objetivo de garantir a validade da categorização (Krippendorff, 2004[1980]) considerando as questões que este processo coloca de eventual imputação múltipla, procedeu-se a uma segunda identificação dos temas problematizados, tendo-se obtido um índice de concordância de 90% para as codificações realizadas por dois juízes.

## **2. Análise dos Resultados**

### **2.1 Registo dos atores educativos sobre as práticas curriculares**

De uma forma geral, os atores educativos entrevistados não parecem conceber os PCs como documentos estratégicos, desde logo porque alguns manifestaram o desconhecimento total do PC do seu agrupamento e, outros, reconhecem não ter presente o seu conteúdo. O registo oral dos participantes nos *focus group* permite perceber que, em geral, a elaboração do PC do seu agrupamento não consistiu num processo participado:

“Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário: Nós não escrevemos os documentos e por isso é que as nossas respostas são mais evasivas. É claro que já lidámos com os documentos, mas não conseguimos identificar o que lá está escrito em cada página” (Grupo 1, escola Rosa).

“Professora do 1º ciclo: Mas o facto é que a realidade do 1º ciclo é uma realidade completamente distinta, pelo facto de ter uma professora titular, cada professora tem simplesmente uma turma, que neste agrupamento a acompanha desde o 1º ao 4º ano, em que se estabelecem laços, positivos ou negativos, mas que se estabelecem laços grandes com cada aluno, e no fundo tudo o que está escrito em qualquer um destes documentos estruturantes faz parte do nosso dia-a-dia, sem nunca nos debruçarmos muito tempo sobre eles. Porque não temos muito tempo. Porque efetivamente temos 25 horas e o nosso trabalho na escola é um trabalho de sala de aula, não é muito um trabalho que nos permita, em grupo, refletir sobre estes documentos” (Grupo 2, escola Rosa).

O discurso, com alguma frequência, assume a primeira pessoa ou a representação do departamento, remetendo ora para práticas de cariz individualista, professores que trabalham de forma isolada, ora para um tipo de colegialidade artificial definida por Hargreaves como “balcanização do ensino” (Hargreaves, 1994; Lima, 2000).

Este tipo de colegialidade, em que os professores trabalham em subgrupos reduzidos, como ocorre nos departamentos disciplinares, caracteriza-se por: i) baixa permeabilidade à entrada de membros de outros subgrupos; ii) permanência elevada, pois a filiação permanece estável ao longo do tempo; iii) identificação pessoal, uma vez que implica a adesão a uma tradição específica com uma visão particular sobre o ensino; iv) compleição política, por disputarem com outros subgrupos os recursos, promoções e *status* no interior de uma escola. Seguem-se alguns excertos exemplificativos:

“Coordenador do Departamento de Expressões: No meu caso específico, nos critérios de avaliação tenho sempre alguns itens que dizem respeito aos conhecimentos e outros que dizem respeito às competências. E como estão ali identificados nos trabalhos dos alunos e a cotação de cada um, eles sabem logo ali como estão. E há sempre duas coisas que em quase todos os trabalhos avalio, que é a competência da criatividade e da expressividade e sentido estético” (Grupo 2, escola Verde).

“Coordenador do Departamento de Ciências Experimentais: [...] A avaliação formativa é que incide sobre os testes, questões de aula, fichas de controle, desempenho da parte experimental, desenvolvimento de trabalho de projeto, apresentações orais, mais nos níveis do secundário. E relatórios científicos. Este ano no 12º de física comecei também a entrar pela parte de portefólio porque foi a maneira de avaliar aquilo que eles estavam a produzir em termos práticos” (Grupo 1, escola Verde).

“Coordenador do Departamento de Expressões: Começando logo pela avaliação de diagnóstico. O tipo, os conteúdos, os critérios da avaliação de diagnóstico são definidos em grupo antes do início das aulas pelo departamento para que não haja grandes diferenças e para que os critérios sejam semelhantes” (Grupo 2, escola Verde).

## **2.2 Ambição da escola**

O nível de decisão curricular sobre as ambições da escola traduz-se na fundamentação no PC, partindo do Projeto Educativo (PE), das linhas de adequação da oferta educativa e a dimensão simbólica da ação pedagógico-curricular distintiva (missão, visão, valores, filosofia ou estratégias gerais de ensino) da escola face ao contexto. Os atores escolares manifestam dificuldade em explicar a articulação entre estes dois documentos. Como consequência, a ambição distintiva da escola face à oferta educativa com base no diagnóstico do PE não está presente nos discursos em análise, embora se fundamente a opção estratégica das escolas pelo ensino profissional, prosseguimento de estudos e vias alternativas ou meramente pelo prosseguimento de estudos.

A operacionalização da dimensão simbólica do PC, tendo como referência o PE não é desenvolvida pelos atores escolares. Não obstante, a ambição distintiva da escola face às estratégias gerais de ensino a ser adotadas pelos departamentos curriculares está presente nos discursos que sublinham, sobretudo, uma das perspetivas da contextualização curricular, a saber, a ligação dos conteúdos à comunidade, bem como a aposta no trabalho experimental/prático e o trabalho colaborativo para e na sala de aula.

## **2.3 As opções e prioridades**

A análise dos discursos revela muita dificuldade em clarificar as opções/áreas prioritárias curriculares privilegiadas pelos PCs das escolas para a melhoria da ação educativa e necessariamente articuladas/desenvolvidas com base nas dos PEs. O que se compreende pela análise dos PCs realizada, pois na sua maioria não elucidam as opções/áreas prioritárias privilegiadas ou limitam-se a reproduzir as dos PEs (Roldão & Almeida, prelo).

Os aspetos curriculares essenciais (*core curriculum*) a desenvolver, em relação às características da população escolar, estão presentes nos discursos que valorizam o desenvolvimento de competências transversais, a educação para a cidadania, bem como o reforço do ensino de saberes estruturantes, a saber, a Língua Portuguesa ou a Matemática, tal como é mencionado nos diplomas legais (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Transcrevemos alguns excertos exemplificativos:

“Coordenador do Departamento de Expressões: No caso específico de expressões e de, mais diretamente do meu caso porque eu sou de educação visual, eu principalmente privilegio algumas coisas que, digamos, existem nos programas, mas que eu se calhar prefiro que os alunos, além de adquirirem os conteúdos, mas eu prefiro que eles desenvolvam competências, capacidades e a criatividade e a autonomia, o pensar por si próprio e não pensar por ideias feitas. Porque eu acho que em termos da minha disciplina em particular, acho que a mais valia principal é eles ganharem estas capacidades ou estas competências porque acabam por ser transversais não só à educação visual como a outras áreas de conhecimento e até em questão de futuro e eu privilegio muito mais, no meu caso específico também talvez porque as metas que estão definidas para educação visual e os conteúdos permitem alguma flexibilidade que noutras disciplinas não existem” (Grupo 2, escola Verde).

“Coordenador do Departamento de Expressões: Depois as questões do clima e da aprendizagem muito ligados com questões da disciplina ou da indisciplina. Temos, no agrupamento, alunos, maioritariamente, muito bem comportados, mas temos alguns problemas de indisciplina que se refletem, depois, na questão do clima e da aprendizagem. Queremos que a sala de aula seja um sítio de prazer pela aprendizagem, mas para isso não pode haver comportamentos.... Isso também é uma das nossas questões fundamentais” (Grupo 2, escola Azul).

“Coordenador do Departamento de Expressões: Naquilo que a lei nos permite, por exemplo no 1º ciclo, temos uma hora mais de matemática e uma hora a mais de português” (Grupo 2, escola Rosa).

Nos discursos multiplicam-se medidas de promoção do sucesso escolar, porém, na maioria são concebidas como medidas de remediação como o Apoio ao Estudo, componente das matrizes curriculares do ensino básico “visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei n. 6/2001 de 18 de janeiro, Artigo 5º) e atividades de apoio ao estudo, como as salas de estudo.

Parece assim faltar nos PCs uma leitura sociológica das práticas escolares e pedagógicas que poderia ultrapassar uma conceção das medidas de promoção dos resultados escolares entendidas em termos meramente do deficit cognitivo dos alunos.

Não obstante, são avançadas também medidas pedagógicas para a melhoria dos resultados escolares, sendo as mais referenciadas o trabalho colaborativo na sala de aula, a constituição de equipas pedagógicas e os contactos regulares com os encarregados de educação. Seguem-se algumas passagens exemplificativas:

“Coordenador do 3º ciclo: Depois a escola, sempre que possível, há parcerias nas turmas com a mesma área disciplinar a apoiar quer alunos com necessidades educativas especiais, e esses são normalmente acompanhados por professores do ensino especial no contexto de sala de aula, que também por outros professores que estão na sala de aula em trabalho de parceria, a coadjuvação na sala de aula” (Grupo 2, escola Rosa).

“Coordenador do 1º ciclo 2: [...] articulação com o psicólogo para pedir quando os professores não conseguem perceber muito bem o que está ali por detrás daquele menino ter insucesso, pedir a ajuda do psicólogo, pedir a ajuda da equipa da educação especial” (Grupo 2, escola Verde).

“Coordenador do 2º ciclo: Há outro aspeto que talvez seja importante referir e que, às vezes, passa um pouco despercebido. Estou particularmente atento ao 2º ciclo, mas a nível do 2º ciclo há uma disponibilidade enorme a nível da escola, e eu já passei por muita escola, já sou velho, há uma disponibilidade enorme dos Diretores de Turma para o trabalho com os pais” (Grupo 1, escola Rosa).

## **2.4 Organização das aprendizagens**

O nível de decisão sobre a organização das aprendizagens abrange as competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola e o seu modo de organização (áreas disciplinares ou não disciplinares - oficinas, clubes).

Em relação à oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional, as escolas dispõem de autonomia para introduzir uma disciplina de Oferta Complementar no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e, no 7º e 8º anos, acresce a esta escolha uma disciplina de Oferta de Escola (Despacho nº 10-A/2015 de 19 de Junho de 2015).

Segundo os atores escolares, para a Oferta Complementar as escolas selecionam especialmente o ensino da Cidadania, para além disso, disciplinas do currículo prescrito como o Português.

“Coordenador dos Diretores de Turma do 3º ciclo: No 2º e no 3º ciclo nós continuamos a aproveitar essa oferta complementar para a formação cívica, não modificámos e todos os DT trabalham semanalmente uma hora na formação cívica, onde são tratados assuntos de cidadania, atitudes, valores, portanto, sensibilização para a vida social e isso é gerido pela escola” (Grupo 2, escola Rosa).

“Coordenador Departamento de Línguas: [...] Estava a lembrar-me também que uma das opções do nosso projeto é: na Oferta Complementar, no 2º ciclo, temos o Português, para tentarmos, de uma forma lúdica, que os alunos pratiquem aquilo que estudam na disciplina de Português. Portanto, reforçar a expressão escrita e a oral. Também temos a oficina de comunicação e expressão escrita no 3º ciclo. Tudo isto para que as bases da comunicação e da expressão sejam mais consolidadas e que os nossos alunos saiam com melhores competências de expressão de comunicação. Cada vez, vemos e ouvimos mais alunos e a população, em geral, a não conseguirem expressar-se bem, a nível da escrita e da oralidade. Acho que é uma das grandes apostas deste agrupamento” (Grupo 2, escola Azul).

As escolas oferecem poucos saberes não contidos no currículo prescrito. Numa das escolas é possível aos alunos do 1º ciclo frequentarem Iniciação à Programação e, em outra, Filosofia para Crianças. Ainda no 3º ciclo uma escola oferece Produção de imagem. A justificação mais recorrente para a seleção destes saberes da Oferta Complementar é que completam o currículo prescrito ou os seus princípios enunciados nos diplomas legais.

É possível que a seleção privilegiada do saber da Cidadania pelas escolas se deva às indicações da administração central que retirou em 2012 a componente da Formação Cívica dos planos curriculares do ensino básico introduzidas pelo Decreto-Lei n. 6/2001 de 18 de janeiro e determina que esta se torne numa área transversal

“[...] passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, preâmbulo).

Na Oferta de Escola, as instituições educativas privilegiam as Artes, Robótica e Produção de Imagem e Animação. Assim, neste tipo de oferta, as escolas selecionam

saberes não incluídos no currículo nacional e que, no caso da Robótica, configura uma aproximação da escola aos saberes da comunidade pela proximidade com um Instituto Politécnico que investe nesta área.

Nas áreas não disciplinares que constituem as atividades de enriquecimento curricular, os entrevistados enumeram uma enorme variedade de projetos, clubes/oficinas oferecidos. Como justificações para a seleção destas atividades sublinha-se que complementam o currículo prescrito, mas remete-se ainda para a contextualização curricular, procurando a adaptação a certas atividades profissionais ou lúdicas da comunidade ou a aspetos culturais (Clube de Xadrez, Clube de Robótica, Projeto de Gastronomia da Região), bem como meio para a construção de laços identitários ou ainda como apoio a disciplinas alvo de exame nacional.

“Coordenador do Departamento de Matemática: Há várias. Por exemplo, nós temos na parte da matemática, recomeçamos porque já tínhamos tido há alguns anos atrás e depois parámos, com o clube, com a “Matlândia”, que é um clube de matemática onde eles fazem essencialmente jogos matemáticos, jogos de tabuleiro o que não está diretamente relacionado com os conteúdos da disciplina, mas que é bom em termos de raciocínio lógico-abstrato e dá para eles desenvolverem esse raciocínio o que depois vai favorecer na leção de alguns conteúdos” (Grupo 1, escola Verde).

“Coordenador do 1º ciclo: Esqueci-me de referir que existe um projeto, onde estamos, que é o MUSI, que tem a ver com um sítio de Oeiras. Vamos começar no final deste mês. Tem a ver com a dieta mediterrânica. Uma das atividades, que é proposta eles fazerem, é uma sopa. Eles próprios fazerem a sopa, porque, muitas vezes, comem e não sabem como se prepara. A ideia é serem eles a preparar a sopa. Também é uma aproximação ao município, que à pouco falamos” (Grupo 2, escola Azul).

“Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário: [...] Temos o grupo de teatro, um coro já há muito tempo que tem alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação [...] também a parte lúdica também é importante” (Grupo 1, escola Rosa).

Em relação às competências a serem adquiridas pelos alunos à saída do ensino Básico ou Secundário, os entrevistados não foram capazes de elencar um perfil, a não ser de uma forma parcelar no âmbito da avaliação das disciplinas que representam/leccionam.

“Diretora de Turma 3º ciclo: No departamento de ciências experimentais, avaliamos as mesmas competências que consideramos necessárias e com os mesmos pesos das disciplinas” (Grupo 1, escola Rosa).



Não obstante, para esta situação contribui o facto da administração central não disponibilizar às escolas um perfil de competências desde 2011 quando revogou o Currículo Nacional (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro). No sistema português o caráter prescritivo da cultura da administração central e a sua naturalização nas escolas é muito forte, o que pode explicar esta dependência da prescrição central do currículo.

## **2.5 Os métodos e estratégias de ensino e avaliação**

A filosofia e métodos de ensino concebidos como distintivos das escolas mas operacionalizados nas disciplinas estão presentes nos discursos dos atores escolares que sublinham tanto o recurso às metodologias ativas em detrimento das passivas, como à necessidade de adequar as metodologias à estratégia pedagógica. Assim, no âmbito dos métodos de ensino existe recurso à contextualização curricular:

“Coordenador do Departamento de Expressões: A metodologia de projeto em que na educação visual é uma coisa que é bastante utilizada, nalguns conteúdos é mais usado do que noutros. Nós temos que ir adaptando conforme aquilo que nós temos que lecionar. E depois, tal como disse a colega, tal como se calhar num ano uma metodologia, uma estratégia funciona, no ano seguinte já não dá, tem que ser de outra maneira” (Grupo 2, escola Verde).

Os recursos pedagógicos mais mencionados são recursos digitais (quadros interativos, projetores, Pcs) e tradicionais (fichas, caderno de atividades, manual, fotocópias, papel, lápis). Entre os recursos tradicionais, o manual sendo um recurso pedagógico básico do ensino é pouco referido. Tal pode ser explicado pela naturalização do seu uso na sala de aula como principal fonte do currículo. Os entrevistados quando questionados pela forma como utilizam o manual, tanto valorizam o seu uso como recurso complementar na sala de aula, como sublinham antes a importância que assume para os alunos e famílias como instrumento orientador dos conteúdos.

Na avaliação das aprendizagens dos alunos, a finalidade mais sublinhada pelos entrevistados consiste na regulação das práticas pedagógicas que aliás consta nos normativos legais (Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho).

A generalidade dos discursos destaca como modalidades de avaliação a formativa e sumativa, menosprezando a diagnóstica, o que contradiz de alguma forma a afirmação da avaliação como reguladora das práticas educativas. Tal como constava nos PCs, também segundo os entrevistados os campos de avaliação constituíam os conhecimentos, competências e comportamentos/attitudes/valores e apresentam exemplos de vários instrumentos de avaliação. Nesta matéria, o problema levantado na análise dos PCs, destes não contemplarem a definição das metodologias e campos de avaliação é confirmado. Os entendimentos conceituais divergentes destes, conduzem a diferentes concretizações da avaliação. A seguinte passagem é elucidativa da necessidade desta clarificação:

“Coordenador do Departamento de Línguas: As competências transversais são valores e attitudes principalmente.

Coordenador do Departamento de Matemática: E o domínio da língua portuguesa.

Coordenador do Departamento de Línguas: Sim, e depois nós até desdobramos também em pontualidade, assiduidade, metodologias de trabalho, relação com os colegas, relação com o espaço da escola, e agora não me lembro de mais.

Coordenador do Departamento de Matemática: E se há coisa difícil de avaliar é aquilo. Geralmente é a “olhómetro”. Mas também só vale 10%” (Grupo 2, escola Rosa).

## **2.6 Modos de funcionamento e organização da escola e das aulas**

Sobre o nível de decisão curricular sobre os modos de funcionamento e organização da escola, no âmbito do enquadramento das atividades de aprendizagem, designadamente as estratégias para a constituição das turmas, dos horários dos professores, dos horários dos alunos e da distribuição do serviço docente, verifica-se que a maioria das medidas referidas pelos entrevistados constam dos normativos legais e os próprios o corroboram, demonstrando a falta da prática de autonomia das escolas nesta matéria:

“Coordenador do Departamento de Matemática: Nós cumprimentos a lei integralmente. É assim, nem nunca nos atreveríamos a nível da distribuição de serviço, nem a nível de horários e essas coisas todas a não cumprir a lei” (Grupo 2, escola Rosa).

No que respeita às estratégias dirigidas à comunidade, na sua vertente da relação escola-família, no sentido de envolver os pais na educação dos seus filhos, segundo os discursos, as escolas privilegiam o contacto regular entre os diretores de turma e os encarregados de educação, a participação dos pais nas atividades escolares e a partilha de documentação com aqueles sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Já na sua vertente da constituição de parcerias com a comunidade para a melhoria das aprendizagens dos alunos, privilegiam-se parcerias que apoiem com recursos materiais e humanos as atividades escolares dos alunos, quer seja no âmbito de disciplinas ou projetos/clubes/oficinas.

A gestão estratégica ao nível do espaço das aulas e dos tempos está praticamente ausente dos discursos, tal como já estava nos PCs, o que significa uma ausência de perspectiva pedagógica do espaço escolar:

“Coordenador do Departamento de Matemática: [...] Na parte da antiga secundária, que tem o 3º ciclo e o secundário, aí estão dispostas da maneira tradicional porque a dimensão das salas não permite de outra forma. Porque nós temos algumas turmas com muitos alunos e outras com menos, mas dado que os alunos não têm uma sala fixa, os alunos vão mudando, é difícil de facto ter disposição mais moderna. Além de que também temos um problema em termos de iluminação das salas, e isso iria provocar que alguns alunos iriam ficar de frente para a janela e outros de costas para a janela, e isso em termos até de projeção porque temos quadros interativos e temos projetores na maior parte das salas, não seria prático porque em termos de visibilidade seria muito complicado. Estas são várias das razões porque geralmente se segue a disposição tradicional” (Grupo 2, escola Verde).

Já a gestão dos tempos letivos rege-se pela uniformidade nas escolas em análise, a unidade de tempo varia entre os 50 e os 45 minutos, sendo que raramente se selecionam diferentes tempos letivos entre ciclos ou entre disciplinas. Porém, nesta matéria a legislação permite às escolas a escolha da unidade letiva (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), desde que respeitem as cargas horárias semanais previstas nas matrizes curriculares do ensino básico. Em relação às justificações para a escolha da unidade de tempo letivo, os entrevistados justificam a opção pelos 45 minutos ou 50 minutos com base numa melhor gestão da afetação da carga horária por disciplina e área disciplinar e na maior concentração dos alunos. A uniformidade da seleção da unidade de tempo letivo encontra-se em consonância com a análise dos PCs da rede.

Os princípios enquadradores das opções organizativas do trabalho dos professores, designadamente o trabalho colaborativo a começar pela articulação vertical, parece de

alguma forma sedimentada nestas escolas, em que garantir a sequencialidade das aprendizagens, a articulação de conteúdos/temáticas e a partilha de materiais das planificações, são as práticas mais mencionadas pelos entrevistados.

Já a articulação horizontal oscila nos discursos entre a referência a algumas práticas, sendo a mais destacada o acompanhamento dos programas pelos professores das mesmas disciplinas ou dos mesmos anos de ensino e a presença de uma certa retórica nos discursos, tal como nos PCs analisados, em que se refere meramente a existência de reuniões de articulação horizontal mas não se concretiza as matérias trabalhadas nessas. Tal parece significar uma prática menos enraizada no quotidiano destas escolas, o que é corroborado por discursos como o que segue:

“Coordenador do Departamento de Português: Temos reuniões de articulação semanal entre equipas docentes do mesmo ano de escolaridade” (Grupo 2, escola Verde).

As medidas de articulação da biblioteca escolar com o trabalho pedagógico têm alguma presença nos discursos, possivelmente pela adesão das escolas ao Plano Nacional de Leitura lançado pelo governo em 2006. Os entrevistados referem a existência de articulação entre as atividades desenvolvidas nas salas de aula e as iniciativas desenvolvidas pela biblioteca escolar.

A articulação entre as áreas disciplinares e não disciplinares também parece enraizada nas escolas em análise, os entrevistados destacam que parte dos projetos/clubes/oficinas funcionam como complemento às diversas disciplinas.

## **2.7 A avaliação do resultado das opções do projeto curricular**

Os discursos dos atores escolares revelam que a avaliação da gestão curricular preconizada nos PCs está pouco naturalizada na cultura das suas escolas. Os campos de avaliação limitam-se ao da análise dos resultados escolares e ao trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas.

Com efeito, a avaliação do trabalho curricular configura uma parte fraca dos campos de decisão curricular que, por não serem concebidos essencialmente como um conjunto de ações estratégicas conjuntas, dificilmente são passíveis de avaliação.

Em síntese, a análise dos discursos dos atores escolares confirma a falta de articulação entre os PEs e os PCs, já verificada na análise destes, o que confere a estes documentos um escasso potencial estratégico por dificilmente serem mobilizados para as práticas pedagógicas, sendo até desconhecidos para alguns dos entrevistados.

A natureza prescritiva da produção deste tipo de documentos, articulada com a pouca tradição de autonomia na condução do ensino por parte das escolas, e ainda o hábito predominante de trabalho docente em lógica individual/departamental, configuram outras explicações para esta escassa valia estratégica dos PCs como instrumentos de gestão curricular.

Em todo o caso, identificaram-se nos discursos indicações da prática das três principais perspectivas de contextualização curricular veiculadas pela literatura, a saber, a referência ao conhecimento da comunidade local, o conhecimento ou interesses dos alunos e a valorização de práticas pedagógicas diferenciadoras que deixam entrever a passagem dos professores de meros executores da normatividade curricular a gestores do currículo.

O estudo exposto assume-se como um dos principais contributos da potencialidade de redes de escolas na melhoria das práticas de gestão curricular. Com efeito, através da análise crítica dos processos de gestão expressos nos PCs e nos discursos de profissionais das escolas por parte de investigadoras dos projetos Curriculum Monitor e ESCXEL foi possível produzir conhecimento sobre as práticas em curso. Esse conhecimento, devolvido aos profissionais, permitirá momentos de auto-reflexão e discussão. Servirá, também, para criar um modelo conjunto (entre as várias escolas e sustentado cientificamente) que fundamente práticas de gestão curricular estratégicas mais efetivas e coerentes expressas nestes documentos orientadores das escolas e consequentemente na ação educativa.

## Referências bibliográficas

Afonso, N., & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Eds.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Almeida, S. de (no prelo). Modos de apropriação das políticas educativas para uma gestão curricular contextualizada. *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*, Faculdade de Economia da Universidade do Algarve.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751.

Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 6(2), 21-42.

Batista, S.; Gonçalves, Eva & Santos, R. (2016). School Networks, knowledge circulation and school improvement: The ESCXEL Project's research agenda. Em Gonçalves, E., & Batista, S. (Eds.), *Networks, Communities and Partnerships in Education: actors, goals and results. Proceedings of the First International Conference of the ESCXEL Project*, Lisbon: ESCXEL Project - School Network for Excellence. ISBN: 978-989-97702-6-3. Retrieved from: <http://firstinternationalconference.blogspot.pt/p/online-publication.html>

Galego, C. & A. A. Gomes (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 173-184.

Gimeno, J. (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de pedagogía*, 172, 14-18.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Justino, David; Batista, Susana (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 41-60. (ISSN 1646-2831). Disponível em: <http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf>

Krippendorff, K. (2004[1980]). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.

Kubiak, Chris & Bertram, Joan (2010). Facilitating the development of school-based learning networks. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 31–47.

Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.

Maroy, C. (2013). Politiques et outils de «l'école de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage. In C. Maroy (Ed.), *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 13-31). Brussels: De Boeck.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Morgan, D. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*. Vol. 22, 129-152.

Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2<sup>a</sup> ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.

Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 174. Retrieved from <http://rfp.revues.org/2899>

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76.

Pons, X., & Van Zanten, A. (2007, June). *Knowledge circulation, regulation and governance. Research Report Know&Pol*.

Retrieved from [http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons\\_vanzanten.eng.pdf](http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf)

Roldão, M. C. & Almeida, S. de (no prelo). Avaliação de projetos curriculares numa rede de escolas portuguesas. Contextualização curricular: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

\_\_\_\_ (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(9), 81-92.

\_\_\_\_ (2003). *Avaliação de competências e gestão do currículo - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Skilbeck, M. (1982). *A core curriculum for the common school: Inaugural Lecture*. London: Institute of Education, University of London.

Skilbeck, M. (1994). The core curriculum. In *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century* (pp. 95-100). Paris: OECD.

Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *Social Research Methodology*. Vol 3(2), 103-119.

Veugelers, W., & O'Hair, M. J. (Eds.). (2005). *Network Learning for Educational Change*. Maidenhead: Open University Press.

Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. & Polhemus, J. L. (2003), Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform, *Educational Policy*, 17(4), 399-430.

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*, California, Sage Publications, Applied Social Research Methods Series.

## ANEXO 1: Sistema de categorias

CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	N
1. Ambição da escola	<b>Ambição distintiva da escola face à oferta educativa</b>	
	Ensino profissional	1
	Prosseguimento de estudos + Vias alternativas	1
	Ensino regular/ prosseguimento de estudos	1
	<b>Ambição distintiva da escola face às estratégias de ensino</b>	
	Investimento na relação professor-aluno	1
	Diferenciação pedagógica na sala de aula	1
	Aposta no trabalho experimental/prático	5
	Trabalho colaborativo para e na sala de aula	9
Promover ligação dos conteúdos à comunidade	19	
2. Opções e Prioridades	<b>Alterações/áreas prioritárias a implementar pelo PC</b>	
	Não apresenta	0
	<b>Aspetos do core curriculum a investir</b>	
	Reforço da língua estrangeira	1
	Desenvolver competências nas TIC	1
Reforçar apoio nas disciplinas de exame	3	




CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	N		
	Desenvolvimento de competências transversais	5		
	Valorizar a Educação para a Cidadania	5		
	Reforçar o ensino do Português	8		
	Reforçar o ensino da Matemática	9		
	<b>Medidas de promoção do sucesso escolar</b>			
	Ligação dos conhecimentos a contextos práticos	1		
	Promoção da continuidade pedagógica	1		
	Parcerias com comunidade	1		
	Articulação entre ciclos (vertical)	1		
	Estratégias que envolvem alunos (tutorias, pares)	2		
	Adaptações programáticas das disciplinas	2		
	Implementação de quadros de mérito e valor	3		
	Relação Professor-Aluno	4		
	Diferenciação pedagógica	5		
	Contactos regulares/ abertura aos EE	6		
	Trabalho colaborativo na sala de aula	7		
	Constituição de Equipas pedagógicas	7		
	Atividades de Apoio ao Estudo: salas de estudo/sala Saber +	8		
	Apoios educativos/ Articulação entre docente e Prof de apoio	8		
	<b>Referências às Orientações/Programas/Metas curriculares</b>			
	Metas e/ou programas como referência para a avaliação	2		
	Resposta a desafios lançados pelo MEC	4		
	Metas e/ou programas como meio de apoio ao ens/plan no EB e ES	7		
	Segue programas e metas curriculares	14		
	<b>3. Organização das aprendizagens</b>	<b>Justificação da seleção da oferta complementar</b>		0
		Formação em saberes e/ou competências do currículo prescrito		9
		Formação em saberes e/ou comp não contidos no currículo prescrito		5
Formação em saberes do contexto concelhio/regional			0	
<b>Justificação da seleção da Oferta da Escola</b>				
Formação em saberes e/ou competências do currículo prescrito			6	
Formação em saberes não contidos no currículo prescrito			4	
Formação em saberes do contexto concelhio/regional			2	
<b>Justificação da seleção dos projetos, clubes, oficinas</b>				
Formação em saberes e/ou competências do currículo prescrito			22	
Formação em saberes e/ou componentes não contidos no currículo prescrito			12	
Formação em saberes do contexto concelhio/regional			8	

CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	N
	Medidas de remediação, reforço a disciplinas	2
	Construção de laços identitários/comunitários	5
	<b>Seleção de um perfil de competências</b>	
	Avaliação de competências sem perfil	6
<b>4. Métodos e estratégias de ensino e avaliação</b>	<b>Métodos e Técnicas pedagógicos</b>	
	Metodologias expositivas	4
	Em função da estratégia pedagógica	11
	Metodologias ativas	23
	<b>Recursos pedagógicos</b>	
	Recursos ligados à internet (manuais digitais, email, moodle)	4
	Recursos digitais (quadros interativos, projetores, pcs)	11
	Materiais tradicionais	12
	<b>Utilização do manual pelo professor</b>	
	Não se utiliza em algumas disciplinas/cursos	3
	O manual é um complemento	7
	O manual é fundamental	3
	<b>Utilização do manual pelo aluno</b>	
	Usa na sala de aula	3
	Linha de orientação para os alunos/famílias	7
	<b>Princípios orientadores da avaliação</b>	
	Promoção da autoavaliação	2
	Aplicação dos mesmos instrumentos periodicamente	2
	Partilha de instrumentos de avaliação por várias disciplinas	5
	Definição dos instrumentos de avaliação (e pesos)	7
	Definição conjunta de critérios	7
	Consistência entre instrumentos e resultados	1
	Transparência e rigor	1
	<b>Finalidades da avaliação</b>	
	Avaliação do trabalho docente	1
	Atribuição de apoios necessários	1
	Regulação da prática educativa/melhoria das aprendizagens	7
	<b>Tipos e metodologias de avaliação das aprendizagens</b>	
	Heteroavaliação	1
	Autoavaliação	3
	Avaliação sumativa	4
	Avaliação formativa	4
Avaliação diagnóstica	1	
<b>Campos da avaliação</b>		

CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	N
	Comportamentos/atitudes/valores	7
	Competências	8
	Conhecimentos	5
<b>5. Modos de funcionamento e organização da escola e das aulas</b>	<b>Estratégias da constituição de turmas</b>	
	Referências à legislação	1
	Distribuição equilibrada por sexo	1
	Distribuição equilibrada dos alunos com Necessidades Educativas Especiais	1
	Distribuição equilibrada por resultados escolares	3
	Distribuição equilibrada por alunos retidos	3
	Continuidade pedagógica	5
	Respeitar orientações dos colegas/ equipas variadas	6
	<b>Estratégias da constituição dos horários dos professores</b>	
	Ajustado às necessidades dos alunos	1
	Referências à legislação/ gestão de topo	3
	<b>Estratégias da constituição dos horários dos alunos</b>	
	Condicionamentos dos espaços físicos	1
	Ajustado às escolhas dos alunos	1
	De forma a permitir a adesão aos clubes/ AEC	1
	Criar dias/manhãs/tardes livres	3
	Referências à legislação/gestão de topo	4
	Disciplinas de pendor teórico lecionadas no período da manhã	4
	<b>Estratégias da distribuição do serviço docente</b>	
	Fixação de professores no mesmo ano de escolaridade	1
	Orientações relativas a professores contratados	1
	Adequação do perfil do docente à turma	2
	Continuidade pedagógica	3
	Referências à legislação/ Gestão de topo	4
	<b>Estratégias relativas à família</b>	
	Uso da caderneta do aluno	2
	Participação dos pais na sala de aula	2
	Apoio às associações de pais	2
	Partilha de documentação com os EE sobre proc. de aprendizagem	6
	Participação dos pais nas atividades da escola	11
	Manter contactos regulares DT-EE	22
	<b>Estratégias relativas às parcerias</b>	
Realização de estágios pelos alunos	1	
Parcerias para a educação para a cidadania	2	
Parcerias para apoio a atividades dos alunos	6	

CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	N
	<b>Estratégias a nível dos espaços</b>	
	Sala própria para áreas disciplinares específicas	2
	Ausência de estratégias	8
	<b>Estratégias da escolha de segmentos de tempo</b>	
	Melhor gestão da carga horária	1
	Referências à Gestão de topo	2
	Maior concentração dos alunos	4
	<b>Articulação vertical</b>	
	Elaboração de instrumentos de avaliação	1
	Estabelecimento de terminologias comuns	1
	Desenvolvimento de competências transversais	2
	Partilha de materiais das planificações	4
	Articulação de conteúdos/temáticas	9
	Garantir a sequencialidade das aprendizagens	11
	<b>Articulação horizontal</b>	
	Partilha de experiências e materiais	1
	Desenvolvimento de estratégias para turma/alunos específicos	4
	Práticas de articulação não formal (CT e outros encontros)	6
	Utilização de estratégias/instrumentos de avaliação partilhados	6
	Desenvolvimento de atividades	6
	Acompanhamento do programa	7
	Articulação horizontal retórica (realização de reuniões)	7
	<b>Articulação áreas disciplinares e não disciplinares</b>	
	Projetos que ligam conteúdos formais a informais	6
	Projetos para trabalhar saberes/competências transversais	7
	Projeto como complemento a disciplina(s)	10
	<b>Articulação com a biblioteca escolar</b>	
Atividades da sala de aula em conjunto com a biblioteca	4	
<b>6. Avaliação do resultado de cada uma das opções do projeto curricular</b>	<b>Intervenientes no processo de avaliação</b>	
	Conselho geral	1
	Grupos/ Departamentos	4
	Observatório da qualidade	1
	Equipa de autoavaliação	6
	Conselho pedagógico	2
	<b>Avaliação do trabalho curricular</b>	
	Resultados escolares	2
Trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas	6	
<b>Total</b>		<b>623</b>

 Categorias construídas a partir do corpus em análise