

O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos¹

Collaborative work on curricular policies in Portugal in the transition of centuries

Carlinda Leite
carlinda@fpce.up.pt

Carmem Lúcia Lascano Pinto
carminha_lascanop@hotmail.com

Resumo: O artigo, focado na temática do trabalho colaborativo, tem como objetivo comparar princípios veiculados por políticas públicas em dois momentos do sistema educativo português. Seguindo uma orientação qualitativa, foram feitas entrevistas semiestruturadas a quatro professoras e à diretora de uma escola de ensino básico da cidade do Porto e a dois professores de uma universidade pública. Os discursos, interpretados por análise de conteúdo, permitem concluir que, embora sejam valorizadas práticas de trabalho colaborativo, as políticas atuais e a intensificação do trabalho docente, bem como a forte pressão gerada por exames nacionais e internacionais, têm tido como consequência que grande parte dos professores se afaste de práticas colaborativas estimuladas por políticas do final do século XX e se voltem para o treinamento dos estudantes, na expectativa de resultados imediatos.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, educação básica, intensificação do trabalho docente, formatos avaliativos, políticas públicas.

Abstract: This paper is focused on teacher's collaborative work. Its main objective is to compare public policies principles in two different phases of the Portuguese educational system. The study, which follows a qualitative orientation, collected data from interviews performed on four teachers and a Porto school principle, as well from two public Portuguese university professors. Their discourses were analysed through content analyses. The study allowed the conclusion that, even though collaborative work is valued, the current policies are preventing it. Teacher's intensive workload and the pressure resulting from the national and international evaluation are generating a decrease in collaborative work that was stimulated by policies at the end of the 20th century. Nowadays, teachers are working with the students in order to achieve fast academic results.

Keywords: collaborative work, primary and secondary education, teaching work intensification, evaluation formats, public policies.

¹ A pesquisa teve apoio financeiro do governo brasileiro através de bolsa para estágio Pós-doutoral concedida pela CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

O projecto de gestão flexível do currículo

O reconhecimento da inadequação de um currículo concretizado de forma igual, ou muito semelhante, em todas as escolas, levou, em Portugal, o Ministério da Educação, no final dos anos de 1990 (1996/1997), a promover o que foi designado por 'reflexão participada do currículo da educação básica'. Essa reflexão mobilizou as escolas dos vários níveis que integram o ensino básico português a debaterem conceitos de currículo na sua relação com o que é desejado para a educação escolar, bem como formas de concretizá-lo. Nesse debate, foi reconhecida a importância de os professores serem agentes de recontextualização do currículo nacional de modo a torná-lo mais significativo para todos os alunos.

Decorrente desse processo, em 1997, o Ministério da Educação (ME), através do Departamento de Educação Básica, apresentou às escolas uma proposta, de participação voluntária em um projeto, para ser configurada uma organização curricular que tivesse em conta os resultados da reflexão havida. Esse projeto, designado por Projeto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC), teve, no primeiro ano, uma adesão de dez instituições de ensino. O Despacho 4848/97, que justifica essa iniciativa governamental, a refere também na intenção de *apoiar as escolas na construção da sua autonomia*.

Após dois anos de desenvolvimento do projeto, e contando então com trinta e quatro escolas participantes, o Despacho nº 9590/99 atualizou os princípios que o regulamentavam e orientavam. Reiterando

a ênfase na autonomia da escola, na organização e na gestão do processo de ensino/aprendizagem, esse documento reafirmou a competência dos professores na definição dos saberes e das competências nucleares a serem desenvolvidas no final de cada ciclo e da escolaridade básica, de modo a atender as especificidades de cada contexto escolar e valorizar as componentes locais.

O cunho colectivo institucional e colaborativo manifesta-se de modo expressivo, nos documentos do ME, dos quais há a destacar os seguintes enunciados: 'Uma *mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico*, visando à construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos'; 'O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas-chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores'; 'Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem a uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens' (Despacho nº 9590/99, grifos nossos).

Tais orientações, que visam criar condições capazes de promover o *êxito escolar*, o sucesso e a permanência de todos os estudantes na sua escolarização, referenciam a constituição de um processo educativo balizado nos seguintes eixos centrais: flexibilização do currículo, deslocando a centralidade das decisões para as escolas através da concepção de projectos curriculares que tenham em conta as especificidades dos contextos locais; enriquecimen-

to do plano curricular com três áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica); desenvolvimento integrado do ensino através de projectos curriculares próprios (projetos de escola e projetos de turma) buscando a interdisciplinaridade, a contextualização e o protagonismo dos jovens; o trabalho colaborativo (TC) entre os professores.

Em síntese, para a sua realização, o PGFC impunha 'procedimentos que passam pela substituição do individualismo pela cultura de colaboração' (Leite, 2005, p. 28) entre os professores e demais profissionais da escola. O Despacho 4848/97 apontava, ainda, para que os projectos *envolvessem os pais, bem como outros intervenientes no processo educativo, quer da própria escola quer de outras escolas da respectiva área pedagógica*.

Conforme era previsto nesse Despacho 4848/97, as escolas aderentes tiveram apoio do Ministério da Educação para o desenvolvimento de projetos e para a formação de professores, sobretudo através de ações de formação e de eventos de partilha e divulgação do trabalho desenvolvido nas escolas.

A alteração na forma tradicionalmente conhecida e vivenciada pelas escolas aderentes, conforme os estudos de Bodião e Formosinho (2010), Fernandes (2005a, 2005b, 2011), Leite e Fernandes (2010), Leite (2005), Roldão *et al.* (2011), Salgueiro (2005), teve impactos positivos na formação global dos estudantes e favoreceu o trabalho colaborativo² nas escolas envolvidas. Por isso, no quarto ano de vigência do PGFC, cento e oitenta e quatro estabelecimentos de ensino

² Neste estudo, delimita-se o conceito de TC para o coletivo escolar, sendo entendido como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos), com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares.

estavam inseridos no programa, o que, em Portugal, representa um número significativo de escolas de educação básica. Ao mesmo tempo, e segundo Fernandes (2005b, p. 8), ‘os desafios que algumas escolas e alguns professores voluntariamente enfrentaram terão contribuído para que, em muitos casos, se alicerçasse uma profissionalidade baseada num novo entendimento de autonomia curricular e de trabalho colaborativo’. Portanto, segundo estudiosos sobre o tema, a introdução da política curricular trouxe benefícios ao sistema educativo português.

A reorganização do currículo do ensino básico

A avaliação positiva do vivido ocasionou, a partir do Parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação, a extensão dessa forma de conceber e desenvolver o currículo para as demais escolas de 1º e de 2º ciclo da educação básica de Portugal. Essa medida, designada por Reorganização do Currículo do Ensino Básico (RCEB), implicou passar a incorporar-se no trabalho docente exigências não existentes até então, isto é, exigiu que os professores se constituíssem como configuradores do currículo (Leite, 2002), e não como meros técnicos cumpridores do que é prescrito a nível nacional. Para as escolas que tinham participado do PGFC, essa medida gerou poucas alterações em relação às práticas curriculares que estavam a desenvolver. No entanto, para as que iniciaram esse percurso apenas em 2001, exigiu que enfrentassem uma cultura curricular para a qual não estavam preparadas.

Embora os pressupostos da RCEB fossem semelhantes aos do

PGFC, existiram algumas diferenças significativas nos processos de implantação, uma das quais se prende com a formação e os apoios académicos externos à implementação de uma nova forma de conceber e desenvolver o currículo. Essa situação talvez se justifique, em parte, devido ao Ministério da Educação considerar que a formação realizada no período do PGFC e a produção de conhecimento e divulgação, através de inúmeras pesquisas e seminários seriam referências suficientes para as escolas então ingressantes (Fernandes, 2005a).

Investigações sobre a implantação no terreno (Fernandes, 2005a; Leite, 2003, 2006; Salgueiro, 2005), sobretudo no período da RCEB, indicaram limites expressos por questões, tais como: desgaste nos processos pela excessiva exigência na formalização de documentos (PCE e PCT); falta de condições efectivas para a apropriação de sua concepção pelos professores, possivelmente pela ausência de formação complementar para o desenvolvimento dos projectos curriculares; desrespeito ao tempo de aprendizagem dos professores para o desenvolvimento da abordagem proposta; reduzido apoio à implementação; sobrecarga de trabalho devido ao expressivo aumento do número de horas de reuniões e de atividades, entre outros.

Dentre as organizações educativas a que o programa foi estendido, algumas assumiram seus pressupostos, ao perceberem os benefícios para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento profissional docente, e, em outras, identificaram-se adesões e resistências, passivas e ativas (Fernandes, 2011).

Sobre o período em que isso ocorre, a partir de Fernandes (2011, p. 182), identificamos indicadores

que apontam para modificações nas orientações das políticas educativas, com a coexistência de ‘referências de forte apelo à inclusão e aos princípios de uma educação e formação ao longo da vida, por um lado, e, por outro, requerem-se processos competitivos para que se atinjam melhores resultados’. Essa ideologia educativa torna-se evidente quando se analisa o Decreto-lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, que regulamenta a RCEB. No entanto, a mudança de Governo (do Partido Socialista para o Partido Social Democrata, em 2002) trouxe outra forma de governação com uma política educacional de carácter centralista, que desmobilizou e desmotivou os professores pela desvalorização dos esforços de mudança para a qualificação da escola básica (Fernandes, 2005a, 2011).

Por influência ainda dessas alterações, as políticas curriculares, em contradição com o PGFC e a RCEB, geraram efeitos com repercussões no TC que a seguir são identificadas.

As políticas educativas atuais: tendência ou posição de governos?³

O período 2005-2006, apesar do retorno da governação socialista em Portugal, foi marcado pelo predomínio de políticas híbridas que, no entanto, apelaram ‘à promoção da escola pública como condição para a maior igualdade de oportunidades e de justiça social’ (Fernandes, 2011, p. 182). Esse apelo ocorreu em paralelo com medidas de controlo do trabalho docente concretizadas através da avaliação das aprendizagens dos alunos, da avaliação externa das instituições e da avaliação de desempenho dos professores. Ou seja,

³ Situamos o período atual a partir do momento em que as políticas assumem o carácter híbrido destacado por Afonso (2001) como característico da lógica neoliberal na atualidade.

concomitantemente ao discurso sobre a centralidade das escolas e dos professores para a superação dos desafios à aprendizagem, tiveram relevo formatos avaliativos do sistema escolar traduzidos em exames nacionais e internacionais. Nos textos governamentais, aparecem expressões que apontam, fundamentalmente, para metas e resultados de aprendizagem. Nesse contexto, instituem-se programas nacionais de avaliação dos alunos e de avaliação do desempenho docente, associados à progressão dos professores na carreira e ao financiamento das escolas. Concomitantemente, as avaliações internacionais passam a ter maior repercussão, através da visibilidade dos resultados, e passam a justificar a institucionalização de ações voltadas para os resultados escolares.

Em Portugal, tal como em muitos outros países, a avaliação das instituições escolares, através do desempenho dos alunos, tornou-se uma forte referência para a definição de políticas e ações nos e para os sistemas educativos. São exemplos dessas avaliações internacionais o *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴, o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* e o *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*⁵, cujos resultados são publicados em um *ranking* com a classificação dos países participantes.

Priorizando metas numéricas, foram definidos patamares a serem alcançados, enfocando as diretrizes preconizadas para algumas áreas estratégicas, com vistas à reestruturação do *Estado mínimo* (Sousa Santos, 2002), marcado pela progressiva

desresponsabilização do Estado com a oferta de serviços sociais, entre os quais se inclui a educação.

Nessa referida lógica, justificada pela crise econômica e sustentada em discursos para a melhoria da qualidade da educação, percebe-se a emergência de estratégias para a racionalização de custos com a educação e otimização das verbas, atendendo, à primeira vista, a processos de racionalização tecnocrática (Sousa Santos, 2010). Nesse sentido, destacam-se medidas de reordenamento da rede escolar, tais como as dispostas pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/ 2010, que dá origem aos agrupamentos de escolas (que associa escolas de mais de um nível de ensino), e, mais recentemente, os mega-agrupamentos (agregação de escolas de diferentes níveis de ensino), bem como o encerramento de escolas com número reduzido de alunos.

Ainda no quadro dessa Resolução do Conselho de Ministros, destaca-se a extensão da escolaridade obrigatória ao 12.º ano (ou 18 anos de idade). Essas medidas foram acompanhadas pela diminuição do número de professores, o que causou desemprego e intensificação do trabalho docente, contrariando medidas anteriores, dentre as quais se destacam a ‘Escola a tempo inteiro’ (Despacho normativo n.º 12591/2006) e as ‘escolas TEIP’ (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Despacho normativo n.º 55/2008).

Apesar do que temos até aqui apontado, na avaliação das escolas através do desempenho dos alunos, reconhecemos benefícios gerados ao nível do aumento da preocupação com o êxito de todos os estudantes.

Esse processo teve também como consequência problematizar-se concepções ainda hoje existentes sobre a predestinação de alguns alunos para o fracasso escolar e sobre o que pode ser entendido como sucesso.

No entanto, o viés punitivo da avaliação das escolas, representado pela redução de verbas e pela exposição de um pseudofracasso, está a trazer também efeitos perversos (Fullan e Hargreaves, 2001; Cunha, 2005; Hargreaves e Fink, 2007). A informação sobre a classificação das escolas, disponibilizada na rede internet e de acesso a toda a população, tem tido um forte impacto na opinião pública e vem sendo utilizada, cada vez mais, como instrumento para os pais mais informados e com um capital cultural mais próximo da escola selecionarem a ‘melhor’ escola para os seus filhos. O referido processo interfere, ainda, nas verbas a serem disponibilizadas a cada organização educativa. Tal como sustenta Bianchetti (2012, p. 278), ‘as exigências que são feitas em termos de classificação, de *rankings*, de amarração de financiamento à avaliação e do que é cobrado em relação ao apoio despendido resultam de pressões dos Organismos Internacionais com a convivência dos governos locais’.

Analisando a situação por outro ângulo, consideramos que a autoavaliação das escolas pode ter um grande contributo para a melhoria da administração escolar e do processo educativo. Incorporada como elemento potenciador da vida cotidiana, traz a condição de redirecionamento das ações (Leite, 2006). Por outro lado, a avaliação docente (Despacho 16034/2010) a partir dos pares e da direção da escola é outro mecanismo

⁴ O PISA é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais.

⁵ O TIMSS é uma avaliação internacional do conhecimento em Matemática e Ciências dos alunos na quarta série e na oitava série em todo o mundo. Foi desenvolvido pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA) para permitir a comparação entre o desempenho educacional dos alunos nas nações participantes. O PIRLS, voltado para a avaliação da alfabetização e da leitura é realizado pela mesma associação e foi aplicado pela primeira vez em 1995, seguindo periodicidade de quatro em quatro anos (TIMSS & PIRLS, s.d.).

em destaque nas políticas atuais. No entanto, como em outro lugar foi tornado evidente (Leite e Fernandes, 2010), o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) e a consequente alteração nos modos de avaliação de desempenho dos professores veio interferir negativamente no trabalho colaborativo e de construção conjunta de estratégias entre os professores. Tais alterações ocasionam lógicas de trabalho não consciencializadas, que, com o objetivo de impressionar os ‘avaliadores’, encaminham para a prioridade a performances individuais e colocam aos professores um novo dilema.

Por um lado, o apelo ao recurso a processos de trabalho colaborativo que possibilitem a gestão curricular e que situem os professores como configuradores do currículo e, por outro, a avaliação de desempenho assente numa lógica individualista e que os empurra para registos de trabalho mais focados na sua área disciplinar (Leite e Fernandes, 2010, p. 201).

Trata-se, pois, do recurso a uma racionalidade técnica em que a avaliação do trabalho docente dá grande dimensão a aspectos quantitativos, estimulando a competitividade (Cunha, 2005; Leite, 2006).

Segundo Afonso (2001), as avaliações mencionadas sustentam-se nos princípios do Estado-avaliador, no qual predomina uma ‘forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas’ (Afonso, 2001, p. 26). Na interpretação de Cunha (2005) e Bianchetti (2012), estamos diante de políticas de Estado

estabelecidas a partir de pressões dos Organismos Internacionais com a convivência dos governos locais, e por isso, independentemente do governo no poder, serão implantadas. Entretanto, embora relativamente restrito e sobretudo condicionado à margem política de negociação, segundo (Sousa Santos, 2011), há o espaço de decisão do Estado.

A abordagem metodológica

A pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos: caracterizar eventuais influências do PGFC e da RCEB subsequente e das atuais políticas curriculares portuguesas no modo como contemplam o TC; identificar se os pressupostos do TC impulsionados pelo PGFC se mantêm ou se foram abandonados.

Participaram do estudo, de cunho qualitativo, sete sujeitos: quatro professoras⁶ de uma escola de ensino básico do distrito do Porto/Portugal aderente ao PGFC em 1999 e a diretora dessa escola. Escolhemos essa instituição pelo facto de ter uma adesão voluntária a esse projeto. Foram ainda nossos interlocutores dois académicos com formação em Ciências da Educação atuantes neste *locus*, com vínculo com a escola básica.

A abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994; Bauer e Gaskell, 2002), com um estudo de caso (Stake, 2007; Morgado, 2013), foi a escolha metodológica. Pensando-se em um estudo aprofundado, optou-se pela entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) levou a emergência das categorias: o PGFC e a RCEB: potencialidades e limites identifica-

dos; O PGFC e a RCEB: as relações entre os atores escolares; As políticas atuais: repercussões no TC. É em função dessas categorias que é feita a análise a seguir apresentada.

O PGFC e a RCEB: potencialidades e limites identificados⁷

Analisando o que pensavam os professores da escola básica sobre o PGFC e a RCEB, constatamos uma grande valorização das políticas que constituíram essas mudanças curriculares e a dificuldade de distinção entre uma e outra, por tratar-se de uma escola que viveu essa concepção de currículo desde o primeiro momento. De modo geral, as professoras entrevistadas lastimaram a extinção dos programas, na linha da seguinte fala: ‘Pena que as coisas não tivessem continuado como eram’ (P2). Apesar disso, no processo, são valorizados mais alguns pressupostos do que outros, nomeadamente por se considerar que nem todas as orientações eram possíveis de concretizar. Essa posição é por nós interpretada a partir dos estudos de Fullan e Hargreaves (2000), que indicam que os professores se apropriam diferentemente das inovações, assumindo predominantemente aquelas que se aproximam mais dos seus modos de trabalho e das suas concepções de educação. Essa ideia é também apontada por outros professores em pesquisas sobre as mesmas políticas (Fernandes, 2005a; Leite, 2006; Macedo, 2005; Salgueiro, 2005).

Espontaneamente, a diretora da escola onde foram colectados os dados do estudo expressou grande

⁶ Nosso objectivo era investigar professoras que estivessem no sistema escolar no período do PGFC, pois nos pareceu condição para a percepção do percurso e alterações. O fato de a maior parte dos professores não estar mais na escola e de haver pouca distinção entre o PGFC e a RCEB para as professoras e para a diretora, devido a escola ser aderente ao PGFC, levou-nos a estabelecer como critério somente que tivessem experienciado as políticas, mesmo que não estivessem necessariamente nessa escola. Mediante essa escolha, buscamos tratar os dados.

⁷ Para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, utilizaremos a siglas P para as professoras (1, 2, 3, 4), D para a diretora, e A1 e A2 para os dois académicos participantes do estudo.

valorização do PGFC e da RCEB subsequente, inclusive citando-os como impulsionadores do TC na escola básica e destacando os benefícios no sentido da melhoria da aprendizagem, conforme se infere da sua fala:

Eu defendo a gestão flexível do currículo porque há [...] possibilidade do enfoque dos conteúdos programáticos fundamentais e de [...] um enfoque nos conteúdos principais para cada um dos alunos e permite na perspectiva dos alunos que cada um vá até onde for capaz, cada um tem a possibilidade de progredir (D).

Como já indicíamos, os dados deste estudo vêm ao encontro da interpretação de Fernandes (2005a, p. 66), segundo a qual uma das grandes contribuições do PGFC foi ter trazido aos professores e às escolas a vivência de um processo educativo que propiciou outra ‘forma de olhar o currículo Nacional e de os levar a perceber que, para que as situações de aprendizagem se tornem significativas para todos os alunos e alunas, há que pensar aquele referente (o currículo nacional) à luz das situações reais’.

No que se refere aos professores, a diretora mencionou a sua percepção em relação aos ganhos para o desenvolvimento profissional, representados pela fala:

Para os professores e para a cultura de escola, estes processos deram a possibilidade de as pessoas criarem, se interrelacionarem com grupo de pares numa perspectiva de crescer, de se enturmarem e de conseguirem eles próprios terem uma formação cada vez melhor (D).

A formação propiciada pelo programa foi destacada como positiva pela diretora, a qual explicita ter desempenhado papel ativo na condução do processo, como se deduz do seu discurso:

Uma das coisas que nós promovíamos, e que eu fiz e que deu muito certo, [...] foi organizar imensa formação de professores feita na escola.

Na sequência dessa ideia, a diretora relatou o trabalho por si coordenado e a sua interpretação sobre a importância da formação para que o TC apresente resultados positivos. Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves e Fink (2007) e Leite e Fernandes (2010), têm dado significativa atenção à formação dos professores como condição para que as culturas de colaboração se instituem dentro das instituições escolares.

A partir da análise sobre o conceito de TC expressa pelas professoras e pela diretora da escola a que este estudo se refere, e pelo modo como foi relatada a participação no PGFC e na RCEB, identificaram-se divergências conceituais em relação aos moldes propostos pelos programas e concepções de docência direcionadas para abordagens por vezes incongruentes. Ou seja, pode concluir-se que nem todo o tipo de formação propicia o desenvolvimento profissional exigido para a efetiva participação e para que o coletivo escolar caminhe no mesmo sentido. Para que a formação atinja os objectivos desejados, consideramos ser importante que possibilite a apropriação de conceitos centrais e que seja centrada na escola e nas necessidades e interesses dos professores, possibilitando processos de reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, e embora expressando o sentimento de valorização do PGFC e da RCEB, uma professora expressou a interpretação de que, no terreno, nem sempre as coisas correram como eram proclamadas. Afirmou:

Eu acho que, na altura, as pessoas trabalharam [...], mas eu acho que foi um bocado teórico. As pessoas trabalharam, fizeram, mas eu acho que depois na sala de aula, pela percepção

que eu tinha, as pessoas continuavam a fazer a mesma coisa. [...] Eu acho que a sala de aula continua a ser o espaço do professor, o seu espaço, e ali ninguém mexe (P4).

Apesar de consideramos importante ter em atenção o que é afirmado por essa professora, temos de ter em conta que ela não estava atuando nesta instituição no período do PGFC e, portanto, não se refere especificamente à escola a que este estudo se reporta.

Quanto à valorização do PGFC e da RCEB enquanto políticas curriculares, os académicos apontaram potencialidades e limites e expressaram a valorização dos pressupostos do PGFC e do modo de implantação, assim como salientaram as mudanças no sistema educativo por eles proporcionadas, conforme se depreende das seguintes afirmações:

Isto é muito interessante, porque eu creio, do ponto de vista da estratégia, não chega apenas ao discurso ou à necessidade de cooperar. É preciso colocar as pessoas para tarefas significativas, que induzam a cooperação, e as tarefas relacionadas com a articulação curricular e com a contextualização curricular são tarefas que de alguma forma as pessoas podem assumir, com mais ou menos dificuldade, e podem ser de fato espaços muito importantes para as pessoas descobrirem que é importante a colaboração, que podem beneficiar na colaboração (A1).

E afirmou ainda:

Aliás, nós é que esquecemos, [...] se nós formos ver os discursos dos professores anterior e o discurso dos professores depois destes programas, as coisas alteraram-se significativamente, do ponto de vista da consciência, da consciência curricular dos professores.

No entendimento da acadêmica 2, segundo a sua fala, ‘de facto, foi um tempo de aprendizagem enorme’. A participação das escolas que ingressaram nos quatro anos em que o PGFC esteve no terreno trouxe impacto positivo,

Saíram ganhadoras porque foi uma oportunidade que tiveram para desenvolver competências de trabalho, nomeadamente de trabalho em grupo (A2).

Essa ideia corrobora Fernandes (2005a, p. 67) quando considera que, a par dos limites identificados, o PGFC ocasionou uma ruptura em relação a momentos anteriores e instituiu um movimento ‘gerador de novas sinergias e de novas dinâmicas, quer no interior das escolas, quer na interação entre elas, pelos espaços de partilha e de trocas de experiências que se instituíram no seio deste movimento’.

Saliente-se, contudo, que os participantes neste estudo referiram também alguns tensionamentos existentes no desenvolvimento do projeto no terreno. Sobretudo no que se refere à sobrecarga de trabalho, tal como é expresso na seguinte fala:

Quem fez o trabalho de gestão flexível, acho que se habituou a trabalhar assim. Mas o problema é que o projeto, na altura exigia, muito trabalho, implementação, formação dos professores lá na Faculdade, e formação: de quinze em quinze dias havia formação. E, portanto significa muito trabalho para as pessoas, e muita prestação de contas, dentro das caixas negras da sala de aula, o que é um bocado, ou ajudavam e abrigavam de coração, ou não aceitavam a [...] interferência (D).

Essa dinâmica referida por uma das professoras como geradora de tensões é apontada pela diretora como um modo natural de selecionar os professores.

Ainda analisando-se os programas com ênfase na colaboração, a acadêmica 2 salienta o modo como os governantes lidam com a educação, parecendo não ter interesse em dar continuidade aos projetos dos governos anteriores, mesmo quando bem-sucedidos. Afirmou:

As mudanças de governo, também fazem, implicam rupturas nas políticas que estão no terreno e eu acho que isso tem sido o nosso grande problema em Portugal. Esse caráter inconsequente das políticas [...] interrompidas pelo partido que chega ao governo, e que interrompe muitas medidas que estão a ser experimentadas.

Refira-se que o conhecimento que temos das políticas curriculares em Portugal nos permite afirmar que o PGFC teve algumas continuidades, porém, muitos fatores dificultaram a sua sustentabilidade, havendo mesmo algum retrocesso no modo de conceber o papel e a ação curricular dos professores.

Repercussões das políticas mais recentes: conformando práticas individualistas

Segundo os professores entrevistados neste estudo, as políticas educativas atuais têm sofrido uma forte influência das medidas de austeridade que Portugal tem vindo a viver. Embora a situação portuguesa exija medidas austeras, tal discurso de que todos e cada um têm de dar a sua parte, diante da crise, comporta em si forte subjetividade e desmobiliza possíveis energias emancipatórias. Ao mesmo tempo, a ênfase que tem sido colocada nos resultados dos exames nacionais está na base que é referido por três professoras deste estudo quando verbalizaram não estar investindo no TC em consequência da necessidade

de prepararem os estudantes para os exames nacionais que se aproximam.

Embora se perceba certo descontentamento, a impressão é de que tal exigência e suas repercussões já estão incorporadas como naturais. A ênfase na melhoria dos resultados finais dos alunos tem gerado um forte tensionamento e tem provocado recuos no desenvolvimento de um currículo produzido colaborativamente pelos professores e com os estudantes e professores das demais áreas, de modo a atender e a incorporar os interesses de toda a comunidade escolar.

Analisando a situação pela ótica dos exames de avaliação do trabalho docente através de provas aos estudantes, como é sabido, eles não surgiram na década atual, porém, têm assumido cada vez maior visibilidade, parecendo naturalmente incorporados nos sistemas educativos. A busca da aprovação dos estudantes nos exames, segundo Cunha (2005) e Bianchetti (2012), vem conformando subjetivamente a concepção de docência e as práticas pedagógicas muitas vezes em caminho divergente do que tem sido valorizado por estudos sobre a educação e a aprendizagem.

Uma professora por nós entrevistada realça a dicotomia existente em políticas que, por um lado, apontam os benefícios de um processo flexível e colaborativo para a abordagem dos conteúdos e, por outro, pressionam ao cumprimento de um programa extenso, sem margem para valorizar os processos e para a colaboração. Afirmou essa professora:

Eles dão essa possibilidade de flexibilizarmos, mas depois põem os testes de exame como eles querem ... depois como nós ficamos? (P4).

Segundo Hargreaves e Fink (2007), mesmo professores que acreditam nos propósitos e nas

potencialidades de um trabalho processual e articulado com os pares, por receio de que a abordagem possa não trazer os resultados desejados nos exames, utilizam metodologias tradicionais, o que mostra a influência dos formatos avaliativos nas práticas curriculares.

Os acadêmicos participantes deste estudo expressaram também a compreensão de que, da forma como os testes estão instituídos, exercem forte regulação sobre o trabalho docente, restringindo a autonomia dos professores. Foi afirmado:

A partir de agora com os exames corremos o risco da uniformização curricular, silenciosa, insidiosa, não é? O grande problema dos exames é [...] impor às pessoas um certo modo de trabalho (A1).

Segundo os dados deste estudo, os instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes, associados a outras medidas presentes nesse tipo de política, são fonte de grande preocupação para os professores da escola básica e parecem estar fortemente influenciando as suas práticas. A legitimidade do objetivo de alcançar bons resultados nos exames de avaliação interna e externa é reconhecida pelos acadêmicos 1 e 2, porém, sem abandonar outros objetivos relevantes. Segundo estudos sobre o tema (Fullan e Hargreaves, 2000, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Leite, 2012), a aprovação nos exames e a aprendizagem podem ser alcançadas, inclusive com maior significado e estendidas a maior número de alunos, a partir de um currículo flexível e produzido colaborativamente. Para Hargreaves e Fink (2007, p. 72), focar-se somente nos conteúdos dos exames é sacrificar ‘a profundidade da aprendizagem a favor das aparências dos resultados instantâneos’, porém não duradouros. Tal compreensão, entretanto,

parece não encontrar ‘eco’ diante da pressão externa e da penalização às escolas.

A sobrecarga de trabalho, sem espaço-tempo destinado à articulação para o TC também foi mencionada pelas professoras como um fator a influenciar no seu recuo:

O fato de nos porem muito mais horas [...] e depois trabalhos burocráticos. O que sobra para os alunos propriamente dito, quase não dá. Eu acho que influenciou negativamente este aumento de alunos por turma. É prejudicial, não se consegue fazer um acompanhamento individual, como deveria ser, sem dúvida (P4).

Algumas medidas definidas como de reestruturação da rede escolar foram também mencionadas pela diretora e por um acadêmico participantes deste estudo como fatores que têm vindo a dificultar o TC. Para a diretora, algumas dessas reformulações tiveram impacto negativo nos processos colaborativos que tinham sido iniciados. E, nesse sentido, referiu-se aos mega-agrupamentos; ao aumento do número de alunos por turma; à sobrecarga de trabalho, entre outros. Tais situações repercutiram-se na dificuldade de encontrar tempo para a articulação para o trabalho conjunto, no relacionamento dos professores e na dificuldade de criar vínculos, seja pela rotatividade docente ou pela intensificação do trabalho. Em sua interpretação, essas são algumas razões para a extinção de sete equipas pedagógicas existentes até 2012, restando apenas cinco, pois o TC pressupõe, conforme as suas palavras: ‘grande confiança e grande diálogo entre os professores, os quais são cada vez mais raros’. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), Lima (2002) e Bolívar (2012), os laços interactivos construídos pelos professores com os seus colegas nos locais de trabalho e a regularidade nas parcerias

favorecem a existência de trabalhos realmente colaborativos, assim como a qualificação dos processos.

Em uma análise mais aprofundada, diríamos que as medidas citadas não podem ser interpretadas somente como acções de reestruturação da rede. A intensificação do trabalho docente tem sido objeto de inúmeros estudos e, segundo Buese e Valli (2007), vem ocasionando consequências negativas no sentimento dos professores em relação à profissão, levando, em casos extremos, ao seu abandono. O sentimento positivo em relação ao trabalho, segundo Fullan e Hargreaves (2001), é condição para a participação em culturas colaborativas. A não existência desse sentimento repercute-se no envolvimento dos professores com o coletivo escolar.

Contrariando o que tem sido apontado por esses estudos, uma participante desta pesquisa considera que a intensificação do trabalho docente não interfere negativamente no recurso ao TC. Na visão dessa docente, as políticas atuais não interferem no TC:

Afeta no sentido de criar alguma tensão. Agora, no trabalho colaborativo acho que não. [...] Depende também da colaboração que se pede, se é de acordo com a disciplina. Mas pelo contrário, as pessoas aderem, é uma mais-valia (P3).

As manifestações dos acadêmicos 1 e 2 trazem uma explicação para essa posição. Para A1, a vivência desses processos há mais tempo e a cultura da escola podem, de algum modo, assegurar que se mantenham algumas práticas colaborativas mesmo diante das circunstâncias adversas. Afirma:

Uma escola, que vem tendo um outro tipo de prática nesse âmbito há alguns anos, resiste melhor. Mas

uma escola que agora começa a viver esses processos de cooperação vai ter mais dificuldades. Portanto, o que eu acredito é que a questão da liderança e da própria história das dinâmicas das escolas são duas questões fundamentais (A1).

A acadêmica 2 expressa a compreensão de que o que favorece a manutenção das práticas é a apropriação dos processos e a valorização pelos participantes que, desse modo, realizam práticas significativas, conforme exemplifica na fala a seguir:

Quem fez boas práticas mantém-nas. Quem desenvolve boas práticas, mantém-nas (A2).

As repercussões dos mega-agrupamentos nos processos colaborativos foram citadas pelo acadêmico 1, conforme mostra esta manifestação acalorada:

A questão dos mega-agrupamentos vai implicar, pelo menos, ou está a implicar neste momento, não sei durante quanto tempo, aquilo que a Monica Thurler chama cooperação forçada, isto é, o trabalho cooperativo é uma coisa que não decorre de um processo de alguma forma que as pessoas compreendem, aceitam ou investem, é uma imposição de caráter burocrático. E como uma imposição de caráter burocrático tem muitas vulnerabilidades, porque as pessoas limitam-se muitas vezes ou a atuar em função do medo de ser penalizadas [...] ou então limitam-se a fazer os serviços mínimos (A1).

Distinguindo colegialidade de colaboração forçada, o entrevistado menciona, ainda, que a colaboração pressupõe adesão, não ocorrendo de modo imposto. Como é afirmado,

Esta situação de colaboração forçada no fundo está na situação de haver uma *task force* que pensa e depois

um conjunto de trabalhadores que executam, e este parece-me que é o problema (A1).

Trata-se aqui da colaboração como exigência burocrática, imposta pelas políticas atuais.

Para Cunha (2005, p. 24), medidas como esta inserem-se nas situações de que ‘o professor é tratado como uma peça de uma engrenagem montada para que o projeto político-econômico funcione’. Analisando o discurso dos sujeitos escolares, diríamos que a coesão de tais disposições pressiona a que os professores e as escolas as atendam. Porém, pelo modo como são instituídas, não atingem, necessariamente, o engajamento dos participantes, nem configuram processos realmente colaborativos. Estes, segundo Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves e Fink (2007) e Bolívar (2012), ocorrem somente se os professores se integrarem na cultura de colaboração. E, para isto, valemo-nos da fala do acadêmico 1. Segundo ele, o desafio é criar condições para que os professores se sintam ‘parte integrante da instituição, que participem no desenvolvimento da instituição, das suas tarefas cotidianas, dos seus projetos, do planeamento estratégico’, ou seja, de intenções presentes no PGFC e na RCEB.

Algumas considerações: à guisa de conclusão

Ao serem instados a recordar o vivido, os entrevistados relataram atividades realizadas e espaços e tempos destinados ao trabalho conjunto. Retomando o nosso objetivo de pesquisa, isto é, comparar os princípios veiculados na transição dos anos 2000 com o que ocorre na segunda década do século XXI, destacamos pontos de avanço em direção ao TC no primeiro momento

analisado, sobretudo no PGFC, de participação voluntária e um forte recuo na década atual.

Levando-se em consideração o TC nos pressupostos do PGFC e da RCEB, identificamos a existência de interpretações aproximadas e distanciadas, mostrando a complexidade desse tipo de proposta e a relevância do esclarecimento de alguns conceitos centrais às políticas educativas, sob pena de comprometerem o seu desenvolvimento.

Tendo como guia de análise o discurso das professoras e da diretora, diríamos que o trabalho realizado no sentido do TC, a partir do PGFC, teve repercussões positivas nessa escola, pois a totalidade das respondentes lamentou a extinção de orientações, no sentido colaborativo, trazidas pelas políticas desse período e extintas no momento atual.

O abandono das estratégias geradas pelo projeto de flexibilização curricular, que estimulou a autonomia institucional, teve repercussões negativas no TC. A alternância de governos a instituírem mudanças com orientações diferentes e o consequente sentimento de desvalorização do trabalho coletivo/colaborativo empreendido pelos professores e pelas escolas a partir do PGFC e da RCEB, tiveram repercussões negativas na cultura colaborativa que tinha sido iniciada.

Os dados do estudo revelam que as orientações curriculares do PGFC e da RCEB impulsionaram a interação e a interdisciplinaridade entre os professores, com repercussões positivas na profissionalidade docente, ainda que assumidas diferentemente pelos sujeitos que as vivenciaram. As políticas atuais têm aspectos questionáveis, tais como: a forma desarticulada como as medidas são tratadas; a avaliação como o guia das práticas docentes; as políticas de enxugamento da rede a ocasionar a intensificação do trabalho docente,

entre outros. Essas situações, sobretudo a forma como os exames estão direcionando as práticas, têm tido impacto negativo nas possibilidades de participação em processos colaborativos do trabalho docente.

Se, por um lado, a vivência de processos colaborativos não garante a adesão dos professores, por outro, a pressão para atingirem índices impostos externamente, tem como consequência fazer com que os professores se voltem para o treinamento dos estudantes, na expectativa do resultado imediato. A intensificação do trabalho docente ocasionada pela pressão dos processos de avaliação (exames nacionais e dos testes internacionais) e pelas políticas de reestruturação da rede escolar, a exigirem cada vez maior tempo de dedicação dos professores, faz também com que o TC passe para segundo ou para terceiro plano para a maioria do corpo docente.

Referências

- AFONSO, A.J. 2001. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supra-nacional. *Educação & Sociedade*, 22(75):15-32.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 279 p.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, 516 p.
- BIANCHETTI, L. 2012. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? *Educação Unisinos*, 6(3):272-279.
<http://dx.doi.org/10.4013/edu.2012.163.09>
- BODIÃO, I.; FORMOSINHO, J. 2010. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, 36(1):403-418.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000100014>
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- BOLÍVAR, A. 2012. *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 190 p.
- BUESE, D.; VALLI, L. 2007. The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3):519-558.
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831207306859>
- CUNHA, M. I. 2005. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, Autores Associados, 232 p.
- DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCLEMMER, E. (orgs.). 2009. *Trabalho Colaborativo*. Brasília, Liber, 286 p.
- FERNANDES, P. 2005a. Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. In: C. LEITE (org.), *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto, Porto Editora, p. 51-73.
- FERNANDES, P. 2005b. E depois do Projecto de Gestão Flexível do Currículo?. In: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, VIII, Castelo Branco, 2005. *Anais...* Castelo Branco, s.p.
- FERNANDES, P. 2011. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(1):181-210.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100009>
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 2000. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 136 p.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 2001. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora, 185 p.
- HARGREAVES, A. 1998. *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, McGrawHill de Portugal, 340 p.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. 2007. *Liderança Sustentável*. Porto, Porto Editora, 333 p.
- LEITE, C. 2002. *O particular e o global na virada do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa, Ed. Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 95-100.
- LEITE, C. 2003. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto, Editora Asa, 176 p.
- LEITE, C. 2005. *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto, Porto Editora, 238 p.
- LEITE, C. 2006. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 6(2):67-81.
- LEITE, C. 2012. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1):87-92.
<http://dx.doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- LEITE, C.; FERNANDES, P. 2010. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3):198-204.
- LIMA, J.A.L. 2002. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora, 192 p.
- MACEDO, M.T. 2005. Dinâmicas de inovação na Escola da Vila da Pedra. In: C. LEITE (org.), *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto, Porto Editora, p. 133-148.
- MORGADO, J.C. 2013. *Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, De Facto Editores, 134 p.
- PINTO, C.L.L. 2009. O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: para muito além do mar... tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; e SCLEMMER, E. (orgs.), *Trabalho Colaborativo*. Brasília, Liber, p. 164-180.
- PORTUGAL. 1997. Despacho nº 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho, Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, Ministério da Educação.
- PORTUGAL. 1999. Despacho nº 9590/99 (2ª série) de 14 de Maio, Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, Ministério da Educação.
- ROLDÃO, C.; ABRANTES, P.; MAURITTI, R.; TEIXEIRA, A. 2011. Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP? In: Colóquio Olhares sobre os Jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Ações. Lisboa, ICS-UL. p. 114-341.
- SALGUEIRO, J.E. 2005. O projecto de Gestão Flexível do Currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In: C. LEITE (org.), *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto, Porto Editora, p. 177-204.

SOUSA SANTOS, B. 2010. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 509 p.

SOUSA SANTOS, B. 2011. *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra, Edições Almedina, 160 p.

SOUSA SANTOS, B. 2002. *A Globalização e as Ciências Sociais*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 581 p.

STAKE, R.E. 2007. *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa, Gulbenkian, 187 p.

TIMSS & PIRLS. [s.d.]. Home. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/>. Acesso em: 16/07/2015.

Submetido: 23/01/2014

Aceito: 25/10/2014

Carlinda Leite
Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen
4200-135, Porto, Portugal

Carmem Lúcia Lascano Pinto
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
Praça Vinte de Setembro, 455
96015-360, Pelotas, RS, Brasil