

## Disciplinas semestrais e reorganização institucional de uma escola privada

Rui Santos Pereira<sup>1</sup>, Pedro Ribeiro Mucharreira<sup>2</sup>, Marina Godinho Antunes<sup>3</sup>  
ruialexandreperreira@hotmail.com, prmucharreira@ie.ulisboa.pt, maantunes@iscal.ipl.pt

<sup>1</sup>*Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

<sup>3</sup>*Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Portugal*

### Resumo

A presente investigação centra-se no papel que a reorganização do currículo em disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico poderá ter na promoção de desenvolvimento profissional docente e, em última instância, no desenvolvimento organizacional da escola. O propósito desta investigação, que recorre ao contexto específico de uma escola particular e cooperativa da Grande Lisboa, no ano letivo de 2016/2017, consistiu em procurar perceber como teve lugar, em termos operacionais, a reorganização do currículo do 3.º ciclo do ensino básico, em que algumas disciplinas anuais funcionaram em regime semestral. O enquadramento legal que norteou esta organização curricular é o que está estabelecido no Decreto-lei n.º 65/2016, de 4 de abril, onde são elencados os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação do ensino e das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. A nível metodológico, a investigação revestiu-se de uma natureza predominantemente qualitativa, na linha de um paradigma interpretativo, tendo sido aplicado um questionário a professores, bem como a chefias de topo e intermédias, para além da recolha documental. O questionário foi concebido pelos autores, com uma escala de *Likert* de 5 pontos, tendo em vista dar resposta à problematização enunciada. No tratamento dos dados recorreu-se a técnicas de natureza quantitativa, ao nível da estatística descritiva. Em termos de resultados, esperava-se que a investigação pudesse contribuir para uma maior reflexão sobre diferentes formas de organizar o currículo, ajudando a compreender algumas das dinâmicas organizacionais da escola e de como estas poderão contribuir para um desenvolvimento profissional docente e da própria estrutura organizacional. Os resultados apontam para uma valorização, por parte dos respondentes, das disciplinas semestrais para o reforço dos níveis motivacionais dos alunos, ajudando-os a envolver-se mais nas aprendizagens, bem como a assunção de estratégias inovadoras no reportório de práticas docentes, decorrentes da implementação de disciplinas semestrais no ensino básico, não sendo consensual, contudo, a ideia que a reorganização curricular poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola.

**Palavras-Chave:** currículo; autonomia; administração educacional; desenvolvimento profissional docente; organizações escolares aprendentes.

## 1 Introdução

Tendo presente Hargreaves (1998), uma escola que esteja aberta à mudança, que aprende (e se desenvolve), não se esgota em clichés ou panaceias porque procura atualizar permanentemente “certezas mortas”. A investigação operacionalizada também partiu do enquadramento legal existente. O decreto-lei n.º 65/2016, de 4 de abril procede à terceira alteração ao decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos decretos-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e 76/2014, de 12 de dezembro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Salienta-se em particular aquilo que se encontra disposto no seu artigo n.º3, relativo à promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e da redução da dispersão curricular.

Pretendeu-se, assim, com este estudo, fornecer novas linhas de investigação sobre o contributo das disciplinas semestrais no 3.º ciclo do ensino básico, para a reorganização institucional de uma escola do ensino particular e cooperativo.

## 2 Enquadramento concetual

### 2.1 Projetos educativos

As escolas de hoje são espaços em mudança pelas realidades socioculturais que evidenciam a diversidade de origens dos alunos nas salas de aula, mas também pela crescente utilização das novas tecnologias em ambientes educativos (Barca, 2007).

Algumas disciplinas do ensino básico e consequentes práticas letivas desadequadas dos seus professores estão ainda hoje ligadas à transmissão e memorização de conhecimentos e não vão além de um enciclopedismo com os saberes organizados de forma muito sistemática e estanque. O resultado desta prática, durante anos a fio, conduziu as diferentes disciplinas a uma desvalorização, desinteresse pelos alunos que as encaravam como inúteis e sem fundamento prático, ligadas a uma disciplina mental assente na memorização (Barca, 2007).

A instituição escola, dentro da sua estrutura organizacional, tem procurado lentamente combater este problema com a introdução de alterações que procuram, por parte dos agentes educativos, uma maior adaptação às novas realidades e desafios. O *design* curricular em Portugal seguiu uma tendência transversal a diferentes países, assente numa lógica de racionalidade económica onde foi instituindo um critério de eficiência funcional como elemento central da política educacional (Apple, 1997). Goodson (1997) aponta para o currículo enquanto artefacto social e histórico, não deixando de sofrer mudanças ao longo do tempo, pese embora muitas vezes seja encarado como um dado adquirido e revestido de neutralidade. As disciplinas escolares foram-se institucionalizando como uma estrutura para a ação, como meio de construção social.

Nos dias de hoje, as escolas, e até o próprio sistema educativo, vêem-se confrontadas com novos paradigmas que colocam em questão a forma de ensinar no século XXI. O contexto social onde se insere a escola neste tempo tem de saber corresponder às novas necessidades do coletivo, dotando os seus alunos com novas aptidões para melhor desempenharem o seu papel na sociedade atual, a sociedade de informação (Pereira, 2011). Atualmente, o professor é colocado diante de novas premissas que conduzem inevitavelmente a mudanças na forma de ensinar. Destas, podemos destacar a perda do quase exclusivo saber do professor associado a uma desvalorização social da sua imagem, bem como os desafios da sociedade de informação.

Se o século XIX foi o século da industrialização e o século XX o século dos avanços científicos e da sociedade de informação, o século XXI será considerado o século da criatividade, não por capricho, mas como exigência de encontrar ideias e novas soluções aos muitos problemas que se colocam a uma sociedade em constante e acelerada mutação (De la Torre, 2006, p. 12).

A educação surgirá como veículo necessário no desempenho da transformação social, pretendendo fomentar a criatividade dos alunos em todos os ciclos de ensino, exigindo novas conceções, metodologias, estratégias pedagógicas e didáticas a fim de contribuir para o elevar da qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Sternberg e Lubart (1997) tecem, na sua análise do fenómeno da criatividade, uma crítica à sociedade contemporânea acusando-a de ser conformista, uma vez que não aceita de bom grado coisas novas que quebrem a rotina e modos de proceder e pensar. A principal crítica destes autores vai para a educação pela sua resistência à criatividade, valorizando a convergência no pensamento e apego à sistematização e classificação do conhecimento.

Esta situação que se observa ainda nas escolas e aulas vem contradizer os princípios de uma educação ativa e criativa, deixando, assim, a autonomia e autorregulação dos alunos muito fragilizada. Uma das grandes finalidades propostas para a educação do século XXI é precisamente construir e trabalhar a autonomia dos alunos, numa perspetiva de que o conhecimento não é fixo e transmissível, mas sim algo construído ativamente através de experiências sociais e pessoais que levem os alunos a refletir a forma como aprendem. Neste contexto podemos constatar essas mesmas preocupações na Figura 1.

A instituição escola, neste início de século XXI, procura ainda redefinir qual a sua eficácia na sociedade atual. Procura sistematicamente, através de processos burocráticos, refletir sobre as suas práticas e finalidades. As opiniões que são geradas a partir desses testemunhos também não são consensuais.



Figura 1: Desafios para a educação do século XXI. Fonte: Pereira (2011).

Hoje em dia, as escolas procuram, dentro do quadro dos seus projetos educativos, adotar diferentes abordagens que visam essencialmente dois objetivos: a construção da sua identidade particular e a aplicação das melhores estratégias em ensinar os seus alunos a aprenderem melhor (Pereira, 2011).

## 2.2 Organizações escolares aprendentes

De acordo com o expresso por Bowen et al. (2007), tem existido alguma discussão acerca da necessidade das escolas se assumirem e operarem como organizações aprendentes, enquadrado no movimento de reformas da designada escola moderna. Para tal, defende-se a facilitação de contextos que fomentem a maximização dos desempenhos docente e discente. Contudo, o conceito de organização escolar aprendente permanece ainda abstrato e ilusório para algumas escolas e seus profissionais.

Tendo presente Isaacson e Bamberg (1992), para se alimentar a esperança de mudanças significativas nos professores e nas organizações educativas, há que desafiar certas perspetivas e modelos tradicionais. De facto, relembando um crescente número de investigadores, educadores e decisores, as escolas que pretendam responder eficazmente aos desafios do século XXI serão aquelas que se constituam enquanto organizações aprendentes. Neste âmbito, que sejam capazes de reagir mais rapidamente à constante mudança da envolvente externa, capazes de promover e abraçar inovações na sua estrutura e, em última instância, capazes de melhorar os resultados dos alunos (OCDE, 2016). Uma escola que pretenda constituir-se como organização aprendente (Figura 2) terá que ter em conta múltiplas dimensões, como o comportamento individual dos diferentes agentes educativos, o trabalho em equipa e a cultura organizacional, estruturadas e potenciadas por fatores como a confiança, o tempo, a tecnologia e a reflexão conjunta (OCDE, 2016).



Figura 2: Dimensões das organizações escolares aprendentes. Fonte: Bryk et al. (1999) e Hiatt-Michael (2001).

Complementarmente ao exposto por estes autores, Mucharreira (2016a) refere outros fatores que podem promover a concretização de uma organização escolar aprendente, como sejam a proximidade das lideranças, a aposta numa avaliação interna permanente e a abertura e partilha de experiências com o exterior, para além de uma aposta na formação contínua de professores, particularmente a que possa ser centrada na sua realidade concreta (Mucharreira, 2016b).

### 3 Metodologia

Em termos metodológicos, a investigação assumiu uma natureza predominantemente qualitativa, materializada num estudo de caso múltiplo, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2009).

A investigação incidiu numa escola privada, da área metropolitana de Lisboa, em Portugal, cuja oferta educativa vai do 2.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário (embora o mesmo grupo educativo, na sua globalidade, proporcione uma oferta educativa que é transversal a todo o sistema de ensino, do ensino pré-escolar ao ensino superior), estando matriculados cerca de 450 alunos no ano letivo de 2016/2017. No mesmo período, o corpo docente era constituído por 35 professores, do ensino básico ao ensino secundário. Os instrumentos de recolha de dados consistiram na recolha e análise documental e entrevistas por questionário.

Foram aplicados inquéritos por questionário aos 35 docentes, sendo de sublinhar que alguns destes acumulavam funções de chefia de topo e intermédia. O questionário aplicado foi elaborado pelos autores, tendo presente uma escala de *Likert* de 5 pontos, no seguinte formato: “1-discordo totalmente”; “2-discordo”; “3-não concordo, nem discordo”; “4-concordo”; “5-concordo plenamente”.

### 4 Resultados

No seguimento do enquadramento realizado, apresentam-se os resultados da investigação desenvolvida, começando por se elencar, através da Tabela 1, a caracterização biográfica dos 22 respondentes ao inquérito por questionário, de um total de 35 docentes.

Tabela 1: Dados Biográficos dos Respondentes

	Fr.	%
<b>SEXO</b>		
Sexo masculino	10	45,4
Sexo feminino	12	54,6
<b>IDADE</b>		
Entre 20 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 40 anos	12	54,6
Entre 41 e 50 anos	7	31,8
Mais de 51 anos	3	13,6
<b>FORMAÇÃO ACADÉMICA</b>		
Licenciatura	18	81,8
Mestrado	4	18,2
Doutoramento	0	0
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>		
Até 4 anos	2	9,1
Entre 5 e 7 anos	1	4,5
Entre 8 e 14 anos	8	36,4
Entre 15 e 22 anos	7	31,8
Entre 23 e 40 anos	3	13,7
Mais de 41 anos	1	4,5

Na Tabela 2 que se segue apresenta-se, por cada uma das questões, os respetivos valores da média, moda, frequência da moda e variância, tendo presente um total de 22 respostas válidas.

Analisando de forma global os resultados, estes parecem apontar para posições neutrais dos respondentes, sem uma opinião objetivamente formada, porventura por a questão das disciplinas semestrais no ensino não-superior ser relativamente recente, com uma natureza eminentemente experimental.

É ainda possível constatar que a generalidade dos respondentes parece concordar que o recurso a disciplinas semestrais no ensino básico promove um reforço dos conhecimentos dos alunos, um maior envolvimento destes na sua avaliação contribuindo, de igual forma, para o reforço dos níveis motivacionais. Este último aspeto é o que parece ser mais consensual, quando comparado apenas com os outros dois, em face de uma menor variância (0,833). Mais consensual ainda se afigura a dúvida,

Tabela 2: Questões colocadas aos inquiridos e respetivos resultados

Questões	Média	Moda	Frequência Moda	Variância
A implementação de disciplinas semestrais no ensino básico promove uma melhor gestão dos conteúdos programáticos	3,14	3	12	0,599
A implementação de disciplinas semestrais no ensino básico contribui para a introdução de estratégias inovadoras no reportório de práticas docentes	3,23	3	9	1,136
O recurso a disciplinas semestrais no ensino básico contribui para a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos	3,18	3	12	0,727
O recurso a disciplinas semestrais no ensino básico promove um reforço dos conhecimentos (factuais, concetuais, procedimentais e metacognitivos) nos alunos	3,05	4	9	1,093
O recurso a disciplinas semestrais no ensino básico contribui para o reforço dos níveis motivacionais dos alunos, ajudando-os a envolver-se mais nas aprendizagens	3,50	4	13	0,833
O recurso a disciplinas semestrais no ensino básico promove um maior envolvimento do aluno na sua avaliação	3,36	4	8	1,194
O recurso a disciplinas semestrais no ensino básico promove o desenvolvimento organizacional da escola	3,00	3	11	0,666

segundo as conceções docentes dos respondentes, acerca da possibilidade de as disciplinas semestrais poderem, porventura, promover o desenvolvimento organizacional da escola.

Através da recolha e análise documental, torna-se possível dar nota da aplicação do regime semestral a disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico na escola em estudo. As disciplinas que foram objeto desta experiência estão divididas por duas áreas. Nas ciências sociais e humanas centramo-nos na História e na Geografia, enquanto que nas ciências exatas temos as Ciências Naturais e Ciências Físico Químicas. As permutações de semestre aconteceram entre as disciplinas de História e Geografia e entre Ciências Naturais e Ciências Físico Químicas. Estas quatro disciplinas partilham vários problemas no seio das matrizes curriculares, nomeadamente a sua reduzida carga horária semanal (1,5x semana). Em regime semestral será duplicada a carga semanal da disciplina em questão. A razão reside no facto de que, em cada semestre, apenas funcionará uma disciplina dos conjuntos identificados anteriormente. Por exemplo, no primeiro semestre, a disciplina de Geografia ocupará os tempos letivos destinados a esta disciplina mais aqueles que estarão afetos a História. No segundo semestre, haverá a permuta da disciplina. A mesma organização aplicar-se-á a Ciências Naturais e Ciências Físico Químicas. A escola avalia consoante a sua realidade, quais as disciplinas a incluir em cada semestre. Observa-se o caso no concreto. Nas Figuras 3 e 4 mostram-se os horários do 7.º ano de escolaridade composto por um total de 9 disciplinas em cada um dos semestres, ou em cada período letivo.

HORÁRIO	8.40 - 10.10	10.30 - 12.00	12.15 - 13.00	13.10 - 13.55	14.05 - 14.50	15.00 - 15.45	15.55 - 16.40
<b>Segunda</b>	CN / FQ	HIST / GEO		PORT	PORT		
<b>Terça</b>	ING	ESP	CN / FQ		HIST / GEO	PORT	DT
<b>Quarta</b>	CN / FQ	HIST / GEO		MAT	ING	EF <sub>GIN</sub>	
<b>Quinta</b>	PORT	MAT		ESP	TIC / ET	TIC / ET	
<b>Sexta</b>	MAT	EF <sub>GIN</sub>	CN / FQ		EV	EV	

Figura 3: Horário do 7.º ano de escolaridade, turma A, para o ano letivo de 2016/2017, em regime de semestres.

HORÁRIO	8.40 - 10.10	10.30 - 12.00	12.15 - 13.00	13.10 - 13.55	14.05 - 14.50	15.00 - 15.45	15.55 - 16.40
Segunda	FQ / CN	GEO / HIST	MAT		ESP / FR	ESP / FR	
Terça	EF GIN	PORT	FQ / CN		GEO / HIST	DT	
Quarta	FQ / CN	GEO / HIST		ING	ESP / FR	PORT	
Quinta	MAT	EV	EF GIN		ET / TIC	ET / TIC	
Sexta	ING	MAT	FQ / CN		PORT	PORT	

Figura 4: Horário do 7.º ano de escolaridade, turma B, para o ano letivo de 2016/2017, em regime de semestres.

Através da análise dos horários das turmas 7.ºA e 7.ºB, entendemos que as turmas apresentam disciplinas trocadas em cada semestre. Representa esse facto que não existe perda de carga horária para os docentes. Verificamos também que um professor de uma disciplina em regime semestral concentra todo o seu trabalho e atenção em apenas uma das turmas. Em contraponto, a Figura 5, mostra o horário letivo do 8.º ano de escolaridade que não funcionou em regime semestral. As disciplinas são as mesmas face ao 7.º ano de escolaridade. Em cada período letivo, os alunos irão frequentar um total de 9 disciplinas. Nesta organização e gestão curricular mais tradicionalista, os alunos apresentam uma maior dispersão em termos de disciplinas correntes.

HORÁRIO	8.40 - 10.10	10.30 - 12.00	12.15 - 13.00	13.10 - 13.55	14.05 - 14.50	15.00 - 15.45	15.55 - 16.40
Segunda	GEO	ESP	FQ		MAT	MAT	
Terça	CN	ING	ESP		PORT	HIST	
Quarta	TIC / ED	EV	MAT		ING	EF GIN	
Quinta	PORT	MAT	DT		HIST	HIST	
Sexta	EF GIN	FQ		PORT	PORT	CN	

Figura 5: Horário do 8.º ano de escolaridade, para o ano letivo de 2016/2017.

Consultada documentação das chefias de topo e intermédias, foi possível verificar que as expectativas de reorganizar o currículo estruturaram-se em objetivos muito bem identificados: procurar reduzir o número de diferentes disciplinas por semana; estimular o trabalho de projeto e, tornar as disciplinas mais apelativas e dinâmicas.

## 5 Considerações finais

Em termos de resultados, esperava-se que a investigação pudesse contribuir para uma maior reflexão sobre diferentes formas de organizar o currículo, ajudando a compreender algumas das dinâmicas organizacionais da escola e de como estas poderão contribuir para um desenvolvimento profissional docente e da própria estrutura organizacional. Compreende-se que para este tipo de investigação não se conseguem apresentar conclusões de forma definitiva. Ficam lançadas pistas para novas investigações nesta área da gestão curricular.

À primeira vista, apesar do estudo apresentado ser de natureza qualitativa e suportar-se em resultados preliminares referentes a um estudo de caso, que inviabiliza assim qualquer pretensão generalizadora, não deixa de apontar algumas evidências que existe ainda no seio da classe docente alguma discordância face a este assunto. No essencial, os docentes apontam que esta organização curricular promoverá uma maior motivação e compromisso de avaliação dos alunos face às disciplinas em causa.

Numa análise mais transversal, consegue igualmente perceber-se que os professores conseguem identificar algumas vantagens face a este desenho curricular, contudo, ainda não recolhe uma adesão na generalidade dos professores.

Os resultados obtidos com este estudo não devem ser generalizados a outras realidades pedagógicas. As escolas, dentro do seu quadro de autonomia pedagógica, encaram a gestão do currículo de forma muito diferenciada. A instituição de ensino que foi objeto deste trabalho académico apresenta as suas características próprias com um quadro docente muito estável. A perceção global da direção da escola foi sempre a de procurar elaborar, de forma estreita com os seus docentes, as melhores estratégias de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos fortes que o estudo apresenta é a alteração de rotina na gestão do currículo. Verifica-se que os alunos ficam mais comprometidos com o seu próprio processo de ensino aprendizagem, o que conduz inevitavelmente a um maior dinamismo do mesmo. Outro facto inegável terá sido os professores sentirem-se como agentes de mudança e saberem ao mesmo tempo aplicar as diferenças metodológicas a este novo contexto pedagógico. O impacto destas alterações pedagógicas estará igualmente muito dependente da capacidade de reflexão da escola enquanto instituição e os níveis de formação contínua dos próprios professores.

Em síntese, os resultados apontam, desta forma, para uma valoração, por parte dos respondentes, das disciplinas semestrais para o reforço dos níveis motivacionais dos alunos, ajudando-os a envolver-se mais nas aprendizagens, bem como a assunção de estratégias inovadoras no reportório de práticas docentes, decorrentes da implementação de disciplinas semestrais no ensino básico, não sendo consensual, contudo, a ideia que a reorganização curricular poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola.

## 6 Referências

- Apple, M. W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Barca, I. (2007). *Numa sociedade aberta. Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 5-9.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowen, G., Ware, W., Rose, R., & Powers, J. (2007). Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199-208.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- De La Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Diário da República – Decreto-lei n.º 65/2016, de 4 de abril.
- Diário da República – Decreto-lei n.º 76/2014, de 12 de dezembro.
- Diário da República – Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho.
- Diário da República – Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na idade pós moderna*. Toronto: McGraw-Hill.

- Hiatt-Michael, D. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11, 113-127.
- Isaacson, N., & Bamberg, J. (1992). Can schools become learning organizations?. *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Mucharreira, P. R. (2016a). O papel da formação contínua docente no desenvolvimento organizacional da escola: um estudo de caso. *Di@logus*, 5(2), 48-62
- Mucharreira, P. R. (2016b). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54(42), 38-64.
- OCDE (2016). *What makes a school a learning organisation? - A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Pereira, R. S. (2011). *Como Aprender História e Geografia no 8.º ano de escolaridade, usando o Google Earth?* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Editorial Paidós.