

Luís Alberto Favas

**O projecto curricular de turma nas perspectivas de
professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico**



Universidade Portucalense
Porto, 2007

Luís Alberto Favas

**O projecto curricular de turma nas perspectivas de
professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico**

Tese apresentada à Universidade Portucalense, para a
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação,
na especialidade de Administração e Planificação da
Educação, sob orientação do Professor Doutor Carlos
Alberto Ferreira.



Universidade Portucalense
Porto, 2007

À minha esposa, aos meus filhos e à minha sogra

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho tivesse chegado ao fim, foi necessária a persistência e o apoio de algumas pessoas.

Em particular, quero aqui expressar o apoio sempre presente do meu orientador, senhor Professor Doutor Carlos Ferreira. Sem esta colaboração indispensável, não teria arranjado a energia para atingir a meta.

Também à minha esposa, aos meus filhos e à minha sogra pela paciência demonstrada ao longo desta caminhada.

Também não posso esquecer os meus colegas que aceitaram conceder-me as entrevistas.

A todos eles, um grande obrigado ...

Resumo

Esta investigação centra-se nas perspectivas de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, procurando compreender, na perspectiva dos professores seleccionados, como estes conceberam e desenvolveram o projecto curricular de turma.

Com esta intenção e porque o projecto curricular de turma é o documento que permite contextualizar o currículo nacional aos alunos de uma turma, procura-se caracterizar as perspectivas dos professores de duas turmas do 2º e outras duas do 3º ciclos do ensino básico sobre: concepção sobre o PCT; a importância do PCT; participação na elaboração do PCT; principal dinamizador do PCT; estrutura do PCT; desenvolvimento do PCT; dificuldades na operacionalização dos conteúdos; motivação no desenvolvimento do PCT; cumprimento do PCT; aumento da carga horária dos docentes no desenvolvimento do PCT; condições físicas e materiais da escola para o desenvolvimento do PCT; dificuldades no desenvolvimento do PCT; formação no PCT; as características dos projectos curriculares de turma dos 2º e 3º ciclos.

Partindo-se da construção de um quadro teórico que orientasse e fundamentasse o processo da investigação e a recolha e a análise dos dados empíricos, procedemos, numa primeira fase, à realização das entrevistas e à recolha dos documentos projectos curriculares de turma dos conselhos de turma participantes. Para a caracterização das perspectivas atrás mencionadas, fizemos um estudo de casos onde utilizámos as entrevistas e a análise aos documentos mencionados.

Apesar das limitações do presente estudo, os resultados conseguidos permitiram o cumprimento dos objectivos a que nos propúnhamos, devendo entender-se como resultados provisórios de um percurso de investigação possibilitando uma continuidade e um maior aprofundamento. O percurso realizado permitiu-nos concluir a não existência de uma diferença significativa nas perspectivas destes professores dos dois ciclos de ensino estudados.

Foi-nos possível concluir que estes docentes não têm uma ideia clara sobre a concepção e desenvolvimento do projecto curricular de turma. Constatou-se também que os mesmos têm vontade de fazer formação adequada que vá de encontro às suas reais necessidades.

Résumé

Cette recherche vise la pensée et les perspectives de professeurs du 2^{ème} et du 3^{ème} cycles de l'enseignement basique, tout en cherchant à comprendre, sous le point de vue des enseignants sélectionnés, comment conçoivent-ils et développent le projet scolaire de classe.

Avec ce but, et parce que le projet scolaire de classe est le document qui permet reporter au contexte des élèves d'une classe le programme scolaire national, on a cherché à caractériser les perspectives des professeurs de deux classes du 2^{ème} et aussi du 3^{ème} cycles de l'enseignement basique sur: la conception sur le projet scolaire de classe; l'importance du projet scolaire de classe; la participation au niveau de l'élaboration du projet scolaire de classe; le principal protagoniste du projet scolaire de classe; la structure du projet scolaire de classe; le développement du projet scolaire de classe; les difficultés dans la mise en pratique de ce projet; les motivations dans le développement du projet scolaire de classe; l'accomplissement du projet scolaire de classe; l'accroissement de l'horaire des professeurs dans le développement du projet scolaire de classe; les conditions physiques et matérielles de l'école dans le développement du projet scolaire de classe; les difficultés dans le développement du projet scolaire de classe; la formation sur le projet scolaire de classe; les caractéristiques des projets scolaires des classes des 2^{ème} et du 3^{ème} cycles.

Tout en partant de la construction d'un cadre théorique passible d'orienter et de lancer les fondements du processus de recherche et le recueil et l'analyse des données empiriques, on a tout d'abord réalisé les interviews et recueilli les documents projets scolaires de classe, des classes participantes. Pour faire la caractérisation des perspectives déjà mentionnées, on a fait une étude de cas où nous avons utilisé les interviews et l'analyse des documents cités.

Malgré les limitations de cette étude, les résultats obtenus ont permis d'accomplir les objectifs visés, tout en devant être interprétés comme des résultats provisoires d'un parcours d'investigation qui permet une suite et un approfondissement. Le parcours réalisé nous a permis de conclure qu'il n'y a pas une différence significative dans les perspectives de ces professeurs.

Il nous a été donc possible de conclure que, ces professeurs n'ont pas une idée claire sur la conception et le développement du projet scolaire de classe. On a aussi constaté qu'ils veulent suivre une vraie formation complémentaire à ce sujet.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Gestão flexível do currículo – breve contextualização	6
1. 1. Características da gestão flexível do currículo	12
1. 2. Papéis dos professor, aluno e encarregado de educação no contexto da gestão flexível do currículo	24
1. 3. Conceito de Projecto Curricular de Turma	32
1. 4. A construção e o desenvolvimento do PCT	35
1. 5. Enquadramento legal do PCT	42
1. 6. Autonomia curricular do professor	43
2. Metodologia de Investigação	
2. 1. Uma breve abordagem à investigação qualitativa	66
2. 2. Estudo de caso	74
2. 3. Problema e objectivos de estudo.....	79
2. 4. Amostra	81
2. 5. Procedimentos de recolha de dados.....	85
2. 6. Entrevista.....	87
2. 7. Documentos de projectos curriculares de turma.....	96
2. 8. Procedimentos de análise de dados	96
2. 8. 1. Análise de dados das entrevistas	101
2. 8. 2. Análise de dados dos documentos projectos curriculares de turma	104
2. 8. 3. Limitações do estudo	108
3 – As perspectivas dos professores sobre o projecto curricular de turma	
3. 1. As perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre a elaboração do PCT...109	
3. 2 – As perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT.....	125
3. 3 – As perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre a elaboração do PCT.....	143
3. 4 – As perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT	159
4 – As características dos projectos curriculares de turma do 2ºCiclo	175
5 – As características dos projectos curriculares de turma do 3ºCiclo	213

6 - CONCLUSÃO	245
7 - BIBLIOGRAFIA	252
8 - ANEXOS	263

ABREVIATURAS

DEB – Departamento do Ensino Básico

GFC – Gestão Flexível do Currículo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

s.d. – Sem data

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

s.d. – Sem data

INTRODUÇÃO

Desde o 25 de Abril de 1974, o país conheceu alterações profundas em termos políticos, sociais, económicos e educativos. Instalado um sistema político democrático, assistiu-se, em termos educativos, a um fenómeno que noutros países já há muito se tinha vindo a concretizar, que foi a massificação da educação escolar. Com ela, a população escolar, para além de aumentar significativamente, caracterizou-se pela diversidade de necessidades, de interesses e de ritmos de aprendizagem dos alunos que frequentam a escola.

É neste contexto que, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo português, em 1986, se iniciou uma reforma do sistema educativo, que, devido a vários factores, se regeu por uma filosofia democratizante muito visível nos discursos e em algumas medidas oficiais.

No seio desta reforma, emergem alterações no currículo escolar, com a introdução de novas áreas curriculares e disciplinas, com a implementação de novos programas e com a atribuição de uma maior autonomia às escolas e aos professores para adequarem a educação escolar às características dos alunos de uma escola, exercida pela elaboração e desenvolvimento de um projecto educativo próprio. Coerente com essa filosofia democratizante para o ensino básico português, assistiu-se a alterações na avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa passou a ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico, exercida pela recolha e pela análise de informações contínuas sobre o processo de aprendizagem dos discentes, mas também do ensino, com vista a uma regulação atempada do processo de aprendizagem dos alunos, na qual os mesmos e os encarregados de educação passaram a ter um papel interveniente. Neste sentido, a retenção passou a ser considerada como uma medida excepcional, tomada, preferencialmente, no final de ciclo.

Ao fomentar-se uma escola “inclusa”, onde todos poderão colaborar na construção das suas próprias aprendizagens, democratizou-se a administração dos estabelecimentos de ensino, com a eleição directa dos seus órgãos de gestão. Consequentemente, criaram-se condições para um envolvimento da comunidade educativa, possibilitando à escola a sua integração no meio onde a mesma se insere.

No intuito da promoção do sucesso escolar dos alunos e de reforço da autonomia das escolas e dos professores na adequação da educação escolar aos alunos, surge, em 1998, o Decreto-Lei 115-A e, em 2001, no contexto da reorganização curricular para o ensino básico, o Decreto Lei nº6, de 18 de Janeiro, que introduz alterações curriculares, resultantes da reflexão sobre o currículo nacional, realizada com a participação das escolas e dos professores a nível nacional, e do projecto da iniciativa do Ministério da Educação de Gestão Flexível do Currículo. Esta última medida legislativa introduziu alterações nos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, concretizadas nas escolas e pelos professores com a elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma. Consistindo em medidas adoptadas pelos docentes de adequação do currículo nacional às características de uma escola e de cada turma em particular, através destes projectos pretende-se criar medidas pedagógicas que conduzam os alunos à aquisição das competências que estruturam o referido currículo nacional.

Foram, por isso, colocados novos desafios aos professores. Estas alterações exigiram-lhes mudanças profundas nas suas práticas lectivas, já que este diploma legal exige dos docentes uma nova postura face à educação escolar que proporcionam aos seus alunos.

Considerando ser através do projecto curricular de turma que se tomam medidas pedagógicas mais concretas de adequação do currículo nacional às características específicas de um agrupamento de alunos, foi nossa intenção compreender os significados de professores dos 2º e 3º ciclos sobre a elaboração e o desenvolvimento do projecto curricular de turma, que, na opinião de Pacheco (2000: 10), implicam “necessariamente, a problemática da «inserção da escola no meio», promovendo-se a exploração do meio como conteúdo curricular”.

Assim, o presente texto encontra-se organizado em diferentes partes.

No ponto um, abordaremos a gestão flexível do currículo, onde faremos uma breve contextualização do mesmo, elaborando ainda uma reflexão sobre os diplomas legais que enquadram o nosso objecto de estudo. Também serão dadas a conhecer as características da gestão flexível do currículo, baseadas as mesmas na literatura da especialidade.

Ainda neste ponto, falaremos nos papéis dos professor, aluno e encarregado de educação no contexto da gestão flexível do currículo. Aqui, daremos conta da opinião de conceituados especialistas, com a inclusão de duas propostas para a elaboração de um projecto curricular de escola.

Explicaremos igualmente o conceito de projecto curricular de turma, sob a opinião de vários autores. Posteriormente, serão elucidados alguns aspectos a ter em consideração, aquando da construção e desenvolvimento de um projecto curricular de turma. Desta forma, referiremos as diferentes etapas defendidas por Freire (2005). Exibiremos também um guião de Leite, Gomes e Fernandes (2002).

Mais à frente faremos o enquadramento legal do projecto curricular de turma, referindo os momentos mais significativos que conduziram ao mundo deste documento, bem como da legislação mais importante que acompanhou a evolução nesse sentido.

Posteriormente, será feita uma descrição das principais características da autonomia curricular do professor, onde mostraremos a conjuntura na qual hoje, o docente desenvolve ou pode desenvolver o trabalho da sua prática lectiva.

No ponto dois, apresentaremos a metodologia de investigação. Assim, iniciaremos uma breve abordagem à investigação qualitativa. Mostraremos as características do estudo de caso, visto que foi este o método de estudo por nós escolhido, para a condução da nossa investigação.

Ainda neste ponto, explicaremos o problema e os objectivos de estudo. Seguidamente, será feita uma caracterização dos professores que constituíram a amostra. Desta forma, elucidaremos o nosso leitor sobre a distribuição dos docentes por cada ano de escolaridade estudado; a média no tempo de serviço docente, na idade, no tempo de serviço docente prestado na escola onde foi feito o estudo; e a situação profissional.

O mesmo ponto mostrar-nos-á de seguida, os procedimentos utilizados na recolha de dados. Aí, serão explicitados os diferentes métodos e suas justificações na obtenção dos elementos que nos permitiram concretizar a nossa investigação.

Desenvolveremos e justificaremos o uso da entrevista como um dos meios utilizados na recolha da maioria dos dados da nossa investigação, fazendo também referência à recolha dos documentos *projectos curriculares de turma*.

Ainda neste ponto, daremos conta dos procedimentos utilizados na análise de dados, recorrendo sempre que necessário, às opiniões de diferentes cânones. Assim, serão desenvolvidos os procedimentos que nos permitiram chegar às diferentes categorias e subcategorias quer das entrevistas, quer dos documentos *projectos curriculares de turma*.

Na parte final do ponto dois, serão apresentadas as limitações do estudo, onde estão descritos os principais limites desta investigação e sua fundamentação.

No ponto três, apresentaremos as perspectivas dos professores sobre o projecto curricular de turma. Assim, elucidaremos o leitor sobre as perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre a elaboração do PCT; mostraremos as perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT; referiremos as perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre a elaboração do PCT, mencionando ainda as perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT.

No ponto quatro, exibiremos as características dos projectos curriculares de turma do 2º ciclo.

O ponto cinco mostra-nos as características dos projectos curriculares de turma do 3º ciclo.

No ponto seis teceremos as considerações finais, manifestando as conclusões principais do nosso estudo, abrindo ainda caminhos para a continuação deste trabalho.

O ponto sete aborda a bibliografia e legislação consultada, na qual baseamos esta investigação.

O ponto oito contém em anexo a guião da entrevista por nós utilizado.

1. Gestão flexível do currículo – breve contextualização

O sistema educativo é um sistema social onde existe uma relação entre a escola e a sociedade, historicamente estabelecida com mais força a partir da *Revolução Industrial*. A Escola serve um conjunto diverso e complexo de interesses, tendo como base comum a preparação social dos indivíduos.

Hoje, a instituição escolar está inserida numa sociedade tecnológica em constante mudança, onde a recuperação da técnica e da ciência impõem novos desafios à educação. A função social da escola, o contexto social e político, os factores de controlo e de influência da sociedade sobre o currículo impõem a formulação de algumas questões:

- 1- Quais as competências a desenvolver e os conhecimentos a adquirir pelos alunos, a fim de que possam cumprir as funções sociais que lhes são exigidas?
- 2- Qual o tipo de relação existente entre os currículos e os diferentes papéis e funções sociais a desempenhar pelos discentes (futuros cidadãos) na sociedade?
- 3- Estará a Escola actual preparada para cumprir com as novas e mutantes exigências da sociedade?
- 4- Como ensinar de modo a garantir o sucesso educativo a todos os alunos?

A escola na sua vertente de organização social, não pode ser uma instituição isolada da comunidade. Por este facto, ela deve promover elos de ligação entre os diferentes actores sociais e desempenhar um papel facilitador de cooperação entre todos.

A massificação da educação, a multiculturalidade e a diversidade dos alunos, confrontam a escola com novas dificuldades de adaptação e eficiência das soluções curriculares. Assim, numa primeira fase, o choque dessa transformação propicia a criação de mecanismos de redução a nível das exigências que, porém, são inconciliáveis com as necessidades de uma melhor formação das pessoas e com a atenção a dispensar ao progresso e capacidades pessoais (Roldão, 2005).

Nesta linha de pensamento, a Comissão Europeia (1995) e a OCDE (1994 e 1999), citadas por Roldão (2005), consideram que as políticas educativas actuais têm salientado o interesse em garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, visto

que já não é possível obter êxito social e individual sem a obtenção do conhecimento cada vez mais acessível e, também, mais definidor de inclusão ou exclusão social.

Nos últimos anos, o sistema escolar tem procurado ir de encontro ao objectivo da descentralização e da gestão curricular e da promoção da partilha de responsabilidades e de competências entre a escola e a comunidade educativa, a fim de que a educação escolar seja de qualidade porque adequada ao seu público alvo.

O mundo escolar é um contexto social complicado onde existe uma grande variedade de necessidades, de interesses e ritmos de aprendizagem diferentes, coexistência e experiências de vida desiguais, no qual, a melhoria das aprendizagens não se faz apenas com o empenho individual, mesmo que louvável, de cada docente. Assim, as resoluções são muito controversas e difíceis para se tornarem responsabilidade de um único indivíduo. As mesmas são tarefa de um determinado grupo de professores, sendo ainda apoiadas por paradigmas curriculares que acolham a diversidade, que destaquem os processos, que preparem as actividades numa óptica integradora, enaltecendo quer as práticas pessoais, quer as colectivas, transformando-se em planificações abertas e flexíveis, em construção, em projecto (Peralta, 2002)

A reforma curricular de 1989 foi um ensaio para tentar conciliar o currículo do ensino básico de nove anos com a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986. Todavia, apesar de ter havido um longo debate, esta reforma não levou a rupturas essenciais com o passado, impossibilitando o corte com os paradigmas de construção curricular baseados “numa racionalidade técnico-científica e numa legitimidade normativa, nem abandonou o paradigma do «currículo pronto a vestir de tamanho único», um dos «dilemas organizacionais» da escola de massas (...) o currículo não se libertou, nem de um forte carácter prescritivo, nem do controlo burocrático e normativo do poder central” (Costa, Ventura e Dias, 2002: 64).

A Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, iniciada no final da década de noventa do século passado, não conseguiu a adesão das escolas e dos professores, pois estes últimos não foram ouvidos neste processo, nem “foram tidas em conta a organização das escolas como possuindo cultura própria, o carácter sistémico da organização escolar, os contextos escolares e o papel dos professores como mediadores do currículo (Lima, 1997: 13). Tratou-se de uma reforma pensada a partir da administração central para os *consumidores do currículo*. Este decurso manifestou-se “na condução total do processo pelo poder central, na separação dos teóricos, que elaboraram o currículo e os programas das disciplinas, dos práticos que os vão aplicar e

na concepção da mudança de um modo quase linear e essencialmente unidireccional, do centro para a periferia, isto é, dos especialistas para as escolas (...) na realidade, grande parte (a maioria?) dos professores só conheceram a fundamentação do currículo e os programas praticamente na altura em que estes chegaram às escolas, para serem aplicados de seguida” (*ibidem*: 12 – 13).

Da mesma, forma Leite (2003: 76) diz-nos que “a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (...) e numa concepção de cultura em mosaico, apesar de ter sido anunciado como intenção desta Reforma Curricular caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e de valorização das experiências de vida dos alunos”.

Sobre este assunto, a mesma autora afirma ainda que esta *reforma curricular* “permitiu que a escola continuasse, tantas vezes, a focalizar-se num conjunto de conteúdos abstractos e de aprendizagens artificiais” (*ibidem*: 77).

A substituição de um currículo nacional uniforme por uma adequação própria do mesmo a cada contexto escolar, garantindo, simultaneamente, as aprendizagens comuns e indispensáveis à realização individual de um viver em sociedade, é um processo que atravessa a problemática do currículo nos países da União Europeia, a partir da segunda metade da década de 90 do século passado (Roldão, 2005).

Em Portugal, foi em 1997 que houve a primeira experiência com escolas a participar no projecto da “gestão flexível do currículo”. Assim, no ano lectivo 1997/98, foram dez escolas. “Nos anos seguintes aderiram 33, 93 escolas, e 184 escolas, um pouco por todo o país” (Abrantes, 2002: 7).

O mesmo autor afirma ainda que, beneficiando de uma maior autonomia, estas escolas piloto experimentaram estilos de gestão curricular com o objectivo de a transformar de forma mais adaptada aos discentes e contextos reais. Assim:

“estimulando mudanças, desde as metodologias de trabalho às maneiras de organizar os tempos lectivos, promovendo a incorporação no currículo de novas áreas de carácter interdisciplinar, este movimento representou sobretudo um esforço do trabalho colaborativo dos professores e do funcionamento dos órgãos de coordenação pedagógica das escolas. A ideia fundamental é a de conceber a concretização do currículo como um projecto a ser desenvolvido ao nível da escola e de cada turma.” (*ibidem*: 7)

Desta forma, a gestão flexível do currículo concede aos professores uma variedade de funções e uma grande amplitude de resoluções. Ao encarar os vários

saberes e a sua natureza diferenciada e, em alguns casos, de forma temporária, o currículo prescrito aceita, tacitamente, que não pode ser administrado da forma como se apresenta, em cada situação imprevisível do processo de ensino/aprendizagem, devido às circunstâncias exclusivas do contexto de cada escola. Desta forma, o docente adota (ou é-lhe facultada a possibilidade de abraçar) o processo de construção do currículo prescrito, precedido o mesmo de um estudo preliminar, afim de que o docente possa tomar as decisões mais adequadas às situações em concreto (Peralta, 2002).

Com o objectivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e assim impedir o insucesso e abandono escolares, obtendo consequentemente uma formação melhorada das populações, e tendo, também, em conta as experiências vividas pelas escolas que participaram na experiência da *Gestão Flexível do Currículo*, bem como os debates realizados um pouco por todo o país, foi apresentada, em Março de 2000, uma *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Esta consulta esteve na base do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabeleceu a reorganização curricular.

Neste contexto, a nova maneira de encarar o currículo obriga à redefinição do conceito de escola e do professor. Deste modo, deixamos de pensar apenas em professores e alunos quando nos referimos à escola e passamos a uma concepção de escola mais alargada onde estão incluídos os parceiros educativos: representantes da autarquia, pais/encarregados de educação, funcionários da instituição escolar, forças de segurança, serviços de saúde, segurança social, agentes económicos locais, associações culturais, etc.

Esta aproximação indispensável da escola à comunidade na procura de uma contextualização do currículo nacional aos desígnios locais, poderá, no nosso entender, contribuir para reabilitar e valorizar um pouco a imagem do professor e da escola, mas também acarretar, para o seu interior, outros problemas, estando estes ligados a tentativas constantes de ingerência externa, ou politização do espaço escolar, por parte, nomeadamente, das autarquias.

Este risco é inultrapassável, a menos que a escola saiba desde logo remeter cada parceiro educativo ao papel que a cada um lhe cabe ocupar. Para isso, particularmente, é exigido ao corpo docente que este desempenhe a função de mediador entre a política educativa nacional (currículo imposto pelo Ministério da Educação) e a conjugação das suas práticas educativas, sempre que necessário, com os recursos locais, flexibilizando o currículo de acordo com os seus alunos reais.

Os professores deverão ter o papel de verdadeiros dinamizadores de uma nova organização escolar, na realização das actividades planificadas de acordo com as necessidades dos seus alunos, solicitando, sempre que necessário, a colaboração da comunidade educativa. Porém, esta participação não se deve cingir a uma mera partilha. Deve, sim, representar os interesses de todos, de modo a que esta cooperação não se transforme em simples representação.

Efectivamente, para que esta sintonia exista mesmo, é necessário que se transforme a concepção de escola como produtora de um serviço e passar a entendê-la, de uma forma mais globalizante e abrangente, como uma Comunidade Educativa, integrada num conceito de educação e de democracia, num verdadeiro sistema descentralizado, capaz de alcançar uma autonomia relativa e permanente, a fim de que possa gerir convenientemente o currículo, de acordo com as características dos seus alunos.

É neste espírito descentralizador, com capacidade para se apropriar do currículo, transformando-o de acordo com as características dos seus alunos, nunca perdendo de vista as metas indispensáveis para um “viver feliz” em sociedade, que a escola deve construir a sua autonomia. Segundo Roldão (1999: 50), “gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer *iniciativa e responsabilidade*, bem como a capacidade – e o poder – de *avaliar e reformular*”.

A intervenção dos diferentes agentes assume tipos e graus distintos de participação, permitindo não só um sentimento de pertença ao espaço escolar, mas também criando equilíbrios através de consensos, quer em projectos inovadores ou na correcção de anomalias já existentes.

A intervenção dos parceiros educativos pode ser feita a vários níveis: meios humanos, instalações, bibliotecas, redes e sistemas informáticos, transportes, serviços da segurança social, apoio policial, financiamento, etc.

Assim, a participação da comunidade educativa permite uma ligação estreita entre a escola e a comunidade onde a mesma se insere, possibilitando a partilha de responsabilidades e a comunhão na gestão de certos órgãos dos estabelecimentos de ensino.

A participação nos diferentes órgãos de Gestão da Escola, no que aos parceiros educativos diz respeito, está prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que

estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

No que concerne ao nível e tipo de participação a estabelecer por parte dos parceiros educativos, tais disposições encontram-se previstas no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, onde o mesmo estabelece os conselhos municipais de educação e a carta educativa, a criar em cada município do país.

Os decretos-lei atrás mencionados, bem como o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro vinculam a importância da organização escolar e, neste sentido, reconhecer-se-á à escola o protagonismo principal no desenvolvimento das várias fases de uma gestão flexível do currículo de tipo estratégico, ou seja, segundo Carvalho e Diogo (2001:8), “a capacidade de organizar as suas acções para intervir no meio que o rodeia, a fim de atingir os objectivos que se propõe”.

Tendo consciência que as mudanças não se concretizam com a criação de normativos, elas têm que ser interiorizadas por todos os diferentes intervenientes – alunos, professores, pais/encarregados de educação, autarquias, agentes económicos, criando consensos para um bem comum.

É pois num clima de constante diálogo, negociação e transparência que todos os pontos de vista devem ser respeitados, a fim de construirmos uma escola capaz de responder de forma adequada às necessidades dos destinatários da educação escolar e aos desafios da *era da globalização*.

Esta gestão flexível do currículo implica um envolvimento activo, gerindo racionalmente os recursos disponíveis, disponibilizando os apoios necessários à consecução dos objectivos educacionais, preparando, dirigindo e acompanhando todas as suas actividades, assegurando a operacionalidade e a eficácia das estruturas da própria organização.

Este tipo de gestão poderá garantir a implementação de um sistema de qualidade e de uma cultura de confiança e de capacidade tendentes a encorajar o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Roldão (2000), aquilo que hoje a escola portuguesa está a viver, é uma mudança profunda na relação da escola com o currículo e na relação da escola com a sociedade. Tal modificação é uma consequência inevitável da própria transformação da sociedade que criou condições para uma massificação do ensino. Esta trouxe novas imposições à escola para as quais a mesma não estava vocacionada, provocando-lhe uma “ruptura de paradigma”, de tendência qualitativa.

Ainda nas palavras da mesma autora, esta ruptura qualitativa traduz-se na transferência dos centros de decisão acerca do currículo e da materialização dessas decisões em projectos próprios, nas escolas. Trata-se, então, de constatar que é impossível garantir as aprendizagens de acordo com uma “matriz comum, uniforme, de cima para baixo” (Roldão, 2000: 21). Esta situação coloca o centro das decisões e da responsabilidade nas escolas, pois são elas que estão próximas do seu público, conhecendo-o melhor do que uma autoridade centralizada e distante, podendo, assim, examinar as diferentes situações e actuar em conformidade com a situação de cada uma.

Igualmente, Roldão (1999) diz que a lógica de “**projecto curricular contextualizado**” tende a sobrepor-se de forma crescente contra o método da “administração nacional do currículo”, pois esta é a via de maior eficiência e de adaptação aos diversos destinatários. Estabelece-se, então, a busca de caminhos distintos dentro de limites nacionalmente determinados e fiscalizados, levando a que os discentes alcancem uma eficácia admissível que lhes garanta uma sobrevivência pessoal na sociedade e um grau de pertença à mesma, permitindo, assim, que esta se mantenha de forma estável, evitando os riscos de ruptura.

1. 1. Características da gestão flexível do currículo

Não é possível pensar em gerir o currículo de forma flexível sem que a esta gestão esteja implicitamente ligada a ideia de projecto.

Assim, os objectivos expressos no projecto tornam-se realidade com a sua adaptação constante e evolutiva, sempre que necessária, na acção, face aos acontecimentos previstos e imprevistos, ocorridos durante o processo de ensino/aprendizagem (Peralta, 2002).

A mesma autora considera, ainda, que o contexto anterior obriga a que, para a realização de um projecto, haja uma verdadeira equipa de docentes; um empenho conjunto; a cooperação; a partilha de saberes; a troca de experiências, de hesitações e de incertezas. Da mesma forma, é indispensável que se olhe a realidade da escola com outros olhos, de diferentes perspectivas, a fim de haver opções concertadas de acordo com as necessidades dos alunos de uma instituição escolar.

Assim, o desenvolvimento curricular torna-se num procedimento constante e activo, baseado na

“negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e de professores, no qual o currículo tem de ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e em diferentes dimensões da actuação: do Projecto Curricular de Escola, que enfatiza a dimensão organizacional, criando um enquadramento para a reflexão e a acção colectivas, favorecendo uma cultura de cooperação, ao Projecto Curricular de Turma, centrado nas aprendizagens e nas estratégias de ensinar e de aprender, recobrando o espaço tradicionalmente ocupado pelas didácticas, e, mesmo, ao metaprojecto sustentado pela consciência da necessidade e da inevitabilidade do desenvolvimento profissional do professor num processo de homologia, que constitui o acto de co-construir o currículo” (*ibidem*: 17 – 18).

Nas palavras de Roldão (2005: 16), a adopção de uma perspectiva centrada na diferenciação curricular implica a contemplação de variados aspectos na actuação e decisão curricular, particularmente:

- “A articulação entre aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projecto curricular de cada escola, que necessariamente as incorpora mas não se limita nem se esgota nelas.
- A consideração dos modos de organização curricular e das estratégias de ensino que podem, em cada caso, contextualizar e tornar significativas as aprendizagens necessárias – e garantir a sua consecução por todos.
- A identificação das múltiplas dimensões da diversidade, que vão da cultura ou etnia de pertença, às situações sócio culturais e às diferenças de estilos de aprendizagem e tipos de inteligência.
- O balanço permanente entre o respeito por, e a incorporação no trabalho da escola, das diferenças culturais em presença sem, todavia, deixar de garantir a todos o domínio dos instrumentos de acesso e uso da cultura dominante na sociedade em questão, sem o que a exclusão sairá reforçada. Trata-se assim de assegurar o «bilinguismo cultural»”.

Segundo a mesma autora (1999: 25), gestão curricular é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”

Igualmente Roldão (1999: 38 – 39) diz-nos que *gerir* é um processo que pode ser estruturado em várias dimensões:

- “Analisar – ponderar;
- Decidir – optar;
- Concretizar a decisão – desenvolver a acção;
- Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada”.

Da mesma forma, a mesma autora lembra-nos que flexibilizar o currículo significa organizar as aprendizagens de forma aberta, dando a possibilidade que, num contexto definido (nacional, regional, de escola, de turma) coabitem duas dimensões como rostos da mesma conjuntura: “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (*ibidem*: 54).

Ainda para a mesma autora, flexibilizar contrapõe-se a uniformizar segundo um modelo único e comum. Isto não é livrar o currículo de balizas. Significa, isso sim, que o caminho a seguir para a flexibilização do currículo é fazê-lo dentro de um quadro referencial muito claro, decidido segundo as aprendizagens pessoal e socialmente imprescindíveis.

Assim, o currículo materializa a escolha organizativa e metodológica feitas num “determinado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. *O currículo assume assim um duplo significado* – é, por um lado, *o corpo de aprendizagens* que se quer fazer adquirir e é também *o modo, o caminho, a organização, a metodologia* que se põe em marcha para o conseguir” (*ibidem*: 59).

A articulação da operacionalização do currículo socialmente indispensável a todos e a realização que cada escola faz desse mesmo currículo constitui o essencial da gestão curricular:

“O currículo torna-se projecto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu *projecto curricular* (que é naturalmente o principal conteúdo do seu *projecto educativo*)” (*ibidem*: 49).

Para que a gestão curricular seja flexível e vá de encontro às necessidades dos seus destinatários, é necessária a conjugação de diversos factores, nomeadamente entender-se o currículo como projecto.

Desta forma, o currículo é uma referência para a concretização de projectos curriculares de escola e de turma. Assim, os docentes são um elemento indispensável nas práticas de gestão do currículo que levam a uma qualidade da educação, utilizando novos procedimentos e métodos de trabalhar. A realização “desta nova cultura escolar” obriga à “construção e operacionalização dos projectos educativo, curricular e de turma” (Robalo, 2004: 23).

Segundo Costa et al, (2004), currículo é um conjunto de experiências educativas, reunindo todas as actividades de aprendizagem ministradas na escola. Nestas, estão incluídas as actividades planificadas e organizadas pela escola e aquelas que acontecem da organização e dos diferentes aspectos da vida escolar. Por outras palavras, o currículo pode ser entendido como “o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente acontecidas” (*ibidem*: 81) ou ainda Ribeiro, citado por Costa et al, (2004: 81), “algo que se experimenta, como interacção e processo em curso”.

No entender de Roldão (2000), o currículo na escola é todo o conjunto de aprendizagens, onde estão incluídas as aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas, etc. Estas são mutáveis ao longo do tempo, ajustando-se às diferentes situações e interesses em presença e às necessidades do mercado.

Dito de outra forma, e ainda para Roldão (1999: 24), o currículo escolar é, “em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Daí que o currículo constitua “*«tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar»* -, mas, também, e sobretudo, *aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar*” (Roldão, 2001: 61).

Independentemente da definição que cada um possa dar sobre aquilo que é entendido como currículo, dado ser um conceito que assume diferentes perspectivas, uma ideia afirma-se no contexto da gestão flexível do currículo que é a de cumprimento linear e prescritivo do currículo nas tradicionais disciplinas de forma compartimentado e passar a encará-lo, definitivamente, como um projecto educativo construído e reconstruído a vários níveis de decisão curricular, desde o contexto político-educativo até ao professor e à sala de aula (Pacheco, 1996).

Analogamente, “o ensino básico é agora encarado como um todo, a alteração da tradicional estratificação dos programas, pelo conjunto de competências a proporcionar por área disciplinar e ciclo, é um dos objectivos da nova cultura de escola” (Robalo, 2004: 22).

Deste modo, o processo de ensino/aprendizagem, dentro da sala de aulas, deve ter como referência o aluno como pessoa, no seu conjunto, isto é, considerando as suas grandezas afectiva, cognitiva e social, bem como os seus interesses e necessidades.

A reconstrução do currículo que agora se ambiciona realizar, implica, necessariamente, momentos de tensão em função das diversas opções tomadas. É nesta interacção permanente que se pretende que a escola recrie o seu currículo, através da elaboração, desenvolvimento e avaliação do(s) seu(s) projecto(s) curricular (es).

Esta reconstrução do currículo exige que os professores trabalhem de maneira diferente, fazendo com que os seus alunos construam aprendizagens significativas, “caso contrário, corre-se o risco de nos tornarmos uma «empresa falida»” (Roldão, 2001: 65).

Antes de mais, convém definir aquilo que deve ser entendido por projecto. No entender de Leite (2003), projecto é uma ideia de uma possibilidade de transformar o real, devendo ser a sua realização a acção ou actividade, o processo de transformação dessa realidade. Aqui, também devem ser definidos os perfis de mudança desejados. O projecto não deve ficar pela enunciação de boas intenções, deve, sim, expor, com clareza, aquilo que deseja modificar e como se ambiciona fazê-lo. Por outras palavras, deverá estabelecer os objectivos, as estratégias e metodologias previstas como sendo as mais adaptadas, os meios (materiais e humanos) disponíveis ou a constituir, determinando ainda as funções dos diferentes participantes e as relações entre eles.

No entender de Carvalho (1996: 130), projecto é “portador de referências ao presente, não sendo nunca estranho às suas condicionantes sociais, culturais, históricas e económicas”.

Peralta (2002: 16 – 17), define projecto como sendo “simultaneamente intenção e realização da acção que antecipa e lhe dá sentido ao traduzi-lo num produto único e irrepetível, negando a viabilidade do currículo formal feito receita de aplicação quase universal”.

A mesma autora considera ainda que:

“no plano curricular, a abordagem de projecto não pode ser uma técnica para planificar, mas sim uma forma de pensar a prática educativa para

dar resposta às questões e problemas que ela nos coloca. Concebendo o currículo como um processo de construção social e, portanto, política e moral, os Projectos Curriculares são também espaços importantes quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais, quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, numa perspectiva de integração, que permita dar sentido articulado e relevante às aprendizagens que se propõem aos alunos como significativas” (*ibidem*: 18).

Paralelamente, Costa et al. (2004), afirmam o currículo como um projecto construído e assumido por todos os actores educativos, isto é, um currículo que integre as aprendizagens realizadas na escola, enaltecendo o seu processo de construção, adaptando-se ainda às situações específicas de cada realidade escolar. Isso significa conceptualizar o currículo como projecto.

Assim, a concepção de currículo como projecto implica considerar a educação e o trabalho numa óptica de envolvimento numa acção colectiva e nunca numa perspectiva de trabalho isolado ou individual. Defende-se, ainda, que o currículo é, ao mesmo tempo, projecto e prática, porque cabe à escola materializar, na prática, um determinado projecto.

Também Leite (2003: 116), afirma que “um projecto curricular pode, e deve, ser um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido”.

Como garante de melhores condições para que as escolas construam, desenvolvam e avaliem os seus projectos curriculares, podendo aquelas encetar pelo caminho de uma verdadeira autonomia, foi publicado o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da reorganização e da gestão curricular do ensino básico, aí incluída a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Este decreto-lei dá a possibilidade às escolas e aos professores, através dos seus projectos curriculares de escola e de turma, de poderem gerir o currículo nacional em função das características dos seus alunos, adaptando-o a cada um deles, de modo a criarem-se as condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades e experiências anteriores. Esta maneira de encarar o currículo, a educação e a escola será uma forma de contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos.

Para a concretização dos propósitos enunciados no citado decreto-lei, estão previstas, entre outras, várias vias:

- ✓ Realização de um projecto curricular de escola onde deverão estar delineadas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, adequando-o ao contexto de cada escola. Neste documento, deverá estar claramente definida a articulação das competências gerais com as competências específicas e os conteúdos programáticos de cada disciplina. Também deve mencionar, com nitidez, a articulação entre o currículo e a avaliação;
- ✓ Elaboração de um projecto curricular de turma onde estão planificadas as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, adaptando-as ao contexto de cada turma;
- ✓ A criação de três áreas curriculares não disciplinares – Área de projecto que visa a concretização e avaliação de projectos, em torno de problemas ou temas de pesquisa que resultam dos interesses dos alunos tendo em conta a articulação dos diferentes saberes e competências das disciplinas ou áreas curriculares; Estudo acompanhado destinado à obtenção e desenvolvimento de técnicas de estudo e hábitos de trabalho, com vista a uma maior autonomia na realização das aprendizagens. Assim, a articulação desta área curricular com as restantes implica um processo de ensino que deixa de estar centrado no docente para se centrar no aluno; Formação cívica como sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania;
- ✓ Formações transdisciplinares, destacando-se a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como vectores essenciais dessas formações.

Acentue-se ainda o carácter essencialmente transversal das áreas curriculares não disciplinares, quer entre elas, quer entre as áreas disciplinares, bem como a transversalidade da educação para a cidadania e a das tecnologias de informação e comunicação, que vêm fortalecer o papel dos alunos como construtores activos e simultaneamente críticos de conhecimento e de competências, numa sociedade da informação ou da globalização, preparando-os para uma aprendizagem ao longo da vida.

Assim, este decreto-lei assenta basicamente em dois pontos: - *a educação para a cidadania* enquanto finalidade maior da educação/escolaridade obrigatória e as *competências básicas*, como suportes essenciais para o exercício dessa mesma cidadania. Os saberes específicos de cada disciplina serão os “ingredientes” para a composição/obtenção daquelas competências.

O termo competência deve ser entendido como aquisição, de forma integrada, conhecimentos, estratégias, atitudes e valores para a resolução de problemas ou situações com que o indivíduo se depara (Perrenoud, 2001). Dito de outra forma, competência será o saber *em ação* ou *em uso*, viabilizando a utilização dos conhecimentos, atitudes e estratégias em situações diversas.

A importância da educação para a cidadania e a aquisição das competências essenciais para o exercício pleno dessa mesma cidadania colocam à escola novos desafios no processo de ensino/aprendizagem, que se enquadram na lógica da gestão flexível do currículo.

Esta gestão flexível do currículo pode ser definida da seguinte forma: “cada escola poderá, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá ser adequado às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo ainda contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (DEB, 1999), citado por Costa et al. (2004: 87).

Na opinião de Abrantes (2001), a gestão curricular situa-se em vários níveis. Num primeiro nível ou fase, a escola constrói o seu projecto curricular, dentro dos limites determinados pelo currículo nacional, tomando decisões sobre a organização do currículo, tempos lectivos, distribuição do serviço docente, de acordo com as especificidades e dificuldades do seu contexto, bem como dos recursos disponíveis. Num segundo nível ou fase, o projecto curricular de turma que é da responsabilidade do respectivo conselho de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos. É a este nível que a articulação entre as diferentes áreas do currículo se pode concretizar. Por outras palavras, é aqui que se vai *jogar* uma das “imagens de marca” da gestão flexível do currículo. Importa então que se crie uma verdadeira cultura de gestão curricular através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de coordenação pedagógica. Num terceiro nível ou fase, temos as decisões que cada professor toma no âmbito da sua disciplina ou área curricular, decisões estas que são diferenciadas em função das características dos seus alunos.

Da mesma forma, Roldão (1999: 52) diz-nos que, em termos de currículo, *diferenciar* é esclarecer caminhos e escolhas curriculares divergentes para conjunturas diferentes, capazes de potenciar, para cada situação, a obtenção das aprendizagens ambicionadas. Assim, gerir o currículo implica a diferenciação a vários níveis:

- “diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (*ibidem*: 52)

Sendo a *diferenciação* a determinação de diversos rumos, tal não significa que sejam fixados distintos “níveis de chegada por causa das condições de partida”. Significa, sim, ensaiar, por todas as formas realizáveis, que todos dominem da melhor maneira possível as competências e saberes necessários à vida individual e colectiva na sociedade mesmo que seguindo diferentes percursos de aprendizagem.

As potencialidades da gestão flexível do currículo são quase inesgotáveis, pois permite a discussão e a reflexão crítica desse mesmo currículo; coloca cada discente na sua diversidade, possibilitando que este aprenda o currículo de maneira diferente; os docentes têm uma certa autonomia repartida na gestão e na flexibilização do currículo, o que permite várias interações de acordo com cada contexto.

Concordamos com Leite (2003: 123) quando nos diz que, numa escola de massas, onde todos têm entrada, devemos mudar a “massificação” pela “individualização”, tendo a escola de se socorrer de práticas que envolvam todos os parceiros e de diferenciação que acompanhe todos os seus “fregueses” e não unicamente aqueles que habitualmente são considerados os “clientes” exemplares.

Também a avaliação tem que ser objecto de mudança, já que tem que deixar de ser vista como a obtenção de um produto final (prémio ou castigo para o aluno), para fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, assumindo um carácter essencialmente formativo, porque constitui um processo regulador das aprendizagens.

Identicamente, Simão (2002: 35) considera que é necessário criar “instrumentos que ajudem a regulação dos processos e dos percursos de aprendizagem e de formação”. Desta forma permite-se ao aluno ser o regulador da sua aprendizagem a fim de atingir a meta, de acordo com as condições que constituem o contexto dessa aprendizagem. Para isso, é indispensável “a transição de uma cultura de *avaliação classificativa* para uma cultura de *avaliação compreensiva*” (*ibidem*: 35).

Presentemente, deseja-se que a avaliação dos discentes se faça em função das competências que cada um dos alunos demonstre dominar “em vez de uma acumulação do saber”. No fim de cada ciclo do ensino básico, os discentes deverão estar aptos a

mobilizar os saberes e as estratégias adequadas a fim de conseguirem solucionar situações emergentes no dia-a-dia (Robalo, 2004).

Segundo Roldão (1999) o sistema curricular agrega em si a grandeza da avaliação. Estabelecidas as metas, as preferências que delas sucedem, as condutas e estratégias a incrementar, dever-se-á avaliar todo o decurso, a fim de verificar aquilo que resultou ou não, a conformidade das escolhas ou a necessidade de voltar a defini-las, os acertos a inserir continuamente, aperfeiçoando a conquista dos objectivos apontados. Como tudo na vida, a avaliação é uma ferramenta estratégica capital. Ela “permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projectos” (*ibidem*:51).

No início de cada ano lectivo, o Conselho Pedagógico define os critérios gerais de avaliação, servindo estes de referência para toda a escola. Posteriormente, tendo em conta estes critérios e consequentemente os estabelecidos em cada departamento curricular e respeitando ainda as especificidades de cada turma, cada conselho de turma elabora os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos da respectiva turma, tendo em consideração as especificidades dos alunos e as normas do currículo nacional.

Também anualmente, e em tempo útil, todos os critérios de avaliação devem ser divulgados, de forma transparente, a todos os interessados. Este procedimento, segundo Hadji (1994), possibilita a todos conhecer, antecipadamente, as *regras do jogo*.

Um processo de ensino/aprendizagem baseado em competências é ajudar o aluno a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver uma determinada situação complexa. Uma pessoa é competente quando possui os recursos para realizar, com êxito, uma certa tarefa.

De acordo com Abrantes (2001: 24 – 26), e em jeito de síntese, diremos que esta nova reorganização curricular do ensino básico está associada a vários princípios, destacando-se:

- ✓ “Um currículo baseado em competências e experiências educativas essenciais,” ou seja, o currículo nacional identifica as diferentes competências e tipos de experiências educativas consideradas essenciais, sendo a sua realização um processo flexível que obriga a uma análise de cada contexto, tendo em atenção os recursos disponíveis;
- ✓ “Consistência entre currículo e avaliação,” estando estes dois componentes integrados num mesmo sistema e nunca separados. Esta perspectiva requer que haja uma solidez nos procedimentos de avaliação, tendo em conta os objectivos curriculares e as formas de trabalho desenvolvidas com os alunos. Este caminho

obriga a utilizar uma grande diversidade de modos e instrumentos de avaliação ajustados à multiplicidade das aprendizagens que se deseja promover;

- ✓ “O papel da escola e dos professores na gestão curricular”, situando-se esta em muitos níveis, tendo sido os mesmos já focados, em várias ocasiões, ao longo deste texto;
- ✓ “A natureza das actividades de aprendizagem”. Neste princípio, as medidas organizativas adoptam um carácter instrumental em relação ao objectivo central, fomentando aprendizagens verdadeiramente significativas. Pretende-se que o aluno adquira conhecimentos, compreenda, dê sentido e saiba usar aquilo que aprende, desenvolvendo o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem. Assim, neste rumo, é essencial a promoção de atitudes e de hábitos que levem à experimentação e à reflexão. O trabalho prático, a utilização de materiais e as actividades exploratórias e investigativas, ao lado de um trabalho cooperativo, desempenham um papel crucial na aprendizagem.

Posteriormente à legislação anteriormente referida, mas dentro da Reorganização do Currículo Nacional, o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica publicou as *competências essenciais*, onde se encontram definidas as *competências gerais*, as acções a desenvolver por cada professor, as *competências específicas* de cada disciplina, bem como os modos de *operacionalização transversal e específica* de cada disciplina.

Com esta publicação, o Ministério da Educação pretendeu definir, com alguma exactidão, os limites e os modos com os quais cada escola pode concretizar o currículo nacional, garantindo, assim, a todos, uma qualidade educativa satisfatória, visando igualmente a melhoria da mesma e iguais oportunidades no sucesso educativo (Roldão, 1999).

Nesta sociedade feita de improvisos e de incertezas, torna-se inevitável a formação de cidadãos com saberes diversificados e actualizados que sustentem a reflexão, a acção e, sobretudo, a tomada de decisões e escolhas ponderadas.

Perante o exposto neste texto e, nas palavras de Roldão (2005), poderemos dizer que a escola precisa de se re-situar na sociedade, reorganizando-a na base de um paradigma de escolarização assente na distinção como referência e norma, e na prática docente autónoma, esclarecida e reflexiva como essência da acção educativa. Esta reestruturação da escola implica que se firme, obrigatoriamente, num novo paradigma.

Assim, a nova maneira de conceber o currículo deve afastar, designadamente, duas ideias opostas que têm subsistido e que não pertenceram no pretérito nem vão pertencer no futuro à realidade em Portugal: “a do currículo enquanto normativo nacional e absolutamente prescritivo (entendido frequentemente como a sede de todos os males) e a do currículo enquanto construção inteiramente local (que alguns pensam ser a fonte de todas as virtudes)” (Esteves, 2002: 25).

A mesma autora considera ainda que é neste clima de tensão particular entre essas duas concepções extremas que o currículo se deve construir. Aquilo que hoje parece ser novo é a consciencialização, mais nítida e geral, de que é nessa pressão constante entre estes dois currículos (o nacional e o local) que a construção do currículo a oferecer aos discentes se efectiva, com implicações que têm de ser reconhecidas e geridas.

Também a nível das especificidades dos alunos, Esteves (2002: 25 – 26) pensa que eles

“nem são todos iguais (pelo que não vale ensinar a todos como se fossem um), nem são todos absolutamente diferentes, enquanto alunos, no sentido de dever haver um processo de ensino específico e original para cada um. Há seguramente regularidades nas características dos alunos que habilitam os professores a projectar e realizar o seu trabalho em função de grupos de indivíduos com características idênticas ou próximas”.

A fim de afastarmos antagonismos emergentes que porventura tivessem surgido com a *gestão flexível do currículo*, queremos deixar a opinião de Leite e Fernandes (2002) que a este propósito disseram que estas propostas sobre o currículo não equivalem a um rompimento total com modelos que tenham dominado a educação. Esta nova concepção do currículo pertence “a um movimento que institucionaliza, aprofunda e articula princípios e propostas que, pontualmente, foram marcando alguns discursos e algumas práticas pedagógicas” (*ibidem*: 45).

1. 2. Papéis dos professor, aluno e encarregado de educação no contexto da gestão flexível do currículo

Os fortes desafios que se levantam à flexibilização e à transversalidade curricular, ou seja, a concretização do currículo prescrito pelo Ministério da Educação, aplicado de forma contextualizada a cada situação em concreto, implicam necessariamente, o percorrer de novos caminhos por todos os envolvidos no mundo escolar – professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias, etc.

Os docentes têm de pensar de outra maneira as suas posturas perante o currículo, mudando os seus hábitos e rotinas, perspectivando um trabalho em equipa, o que pressupõe maior confiança nos seus pares, mudança de mentalidade, espírito de abertura, troca de ideias, partilha de responsabilidades e necessidade permanente de formação.

Neste sentido, Roldão (2005) considera que a gestão do currículo passa por uma capacidade permanente de as escolas se assumirem como instituições educativas autónomas, onde incrementem um plano estratégico na sua actividade, com metas, progressos, modos de intervenção, decisões, avaliação e reformulação permanentes. Cada escola constrói o seu projecto estratégico como instituição, tendo sempre presente o contexto próprio de cada situação. Esta tarefa acarreta, inevitavelmente, implicações a nível da lógica de funcionamento de cada escola e da atitude profissional dos professores.

Para que esta gestão flexível do currículo constitua uma mudança que se deseja, é preciso que os professores a perfilhem. Para que isso aconteça é necessário que também eles sejam informados e formados (Freitas, 2001).

Por outro, também os pais/encarregados de educação terão de pensar a escola de maneira construtiva, colaborando com propostas, iniciativas, acompanhamento permanente da vida escolar dos seus educandos, em detrimento de uma atitude passiva, onde a escola serve apenas para depositar os seus educandos, omitindo-se temporariamente das suas responsabilidades.

Quanto às autarquias, deverão assimilar a necessidade da prestação de todo o apoio indispensável à consecução dos objectivos do currículo e que as escolas não têm, nomeadamente a nível de recursos materiais e humanos, particularmente técnicos de diferentes áreas.

Tal colaboração não poderá nunca implicar a ingerência ou a politização da escola. Ela terá que ser feita em total consonância com o mais nobre dos objectivos que é o da criação de condições óptimas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

A realização de perspectivas de ensino centradas na igualdade de oportunidades, no valor e respeito pela diversidade humana, na importância dos novos meios de acesso, selecção, tratamento e uso da informação para fins pessoal e socialmente úteis e as finalidades curriculares orientadas para uma educação para a cidadania integradora destas variáveis, apela a formas de actuação profissionais que orientem, em novos sentidos, as competências docentes.

Espera-se pois que a aquisição destas competências se integre num perfil de docente intelectual, reflexivo e crítico, com a sabedoria indispensável para ler a sociedade em que vive e para a qual está a educar os jovens, bem como a diversidade dos seus alunos, reconhecendo e valorizando a diferença.

Apela-se então a uma nova capacidade de liderança curricular de todo o corpo docente que, além das competências técnico-pedagógicas para lidar com a variedade de problemas que atingem a escola, terá, também, de assumir um perfil que inclua capacidades e atitudes de reflexão para interpretar a sociedade e as necessidades dos seus alunos.

É, obrigatoriamente, um perfil transformista, dinâmico e actualizado, baseado no modo, necessariamente crítico, como cada um lê, ouve e interpreta as interacções na sala de aula e, em função disso, reconstrói o currículo formal. As competências do docente para esta (re)construção resultam da conjugação daquelas atitudes perante as mudanças sociais, as quais se reflectem nos alunos com quem o professor trabalha.

Esta flexibilização do processo educativo deverá ocorrer, inevitavelmente, num clima de maior conquista e de exercício da autonomia docente, visando proporcionar mais e melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, educando-os para a aquisição e desenvolvimento de competências que lhe permitam agir eficazmente em sociedade.

O professor/gestor do currículo surge aqui, uma vez mais, como o líder na organização das diferentes situações de aprendizagem, competindo-lhe criar condições para que o aluno “aprenda a aprender”, desenvolvendo conjunturas de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre diferentes saberes.

Caberá então aos professores mediar a construção do processo de conhecimentos a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo condições para que eles participem na nova sociedade do conhecimento.

A distinção entre o que se designa por mundo da vida e mundo da escola é actualmente cada vez menos nítida, em contraste com a velha concepção de escola que assumia aquela distinção tendo em conta a consagrada fórmula de “preparação para a vida”. Hoje, pretende-se que a escola seja o início da preparação para a vida, devendo esta ter um seguimento contínuo, ao longo do percurso vital de cada um.

Esta falta de nitidez entre os dois mundos é, todavia, bastante complexa, traduzindo-se num jogo de difícil concretização. Esta dificuldade que a escola sente em se organizar convenientemente de modo a diminuir o insucesso escolar, será um somatório da falta de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Leite (2003: 99) partilha desta ideia, ao dizer que a melhoria da qualidade educativa não se consegue “pela simples existência de um projecto ou pela capacidade de o conceber”. A dificuldade está depois em administrá-lo, geri-lo, e avaliá-lo de forma contínua, a fim de que haja a construção de mudança positiva e a inclusão dessa mudança.

O exposto leva-nos a afirmar que esta nova organização escolar traz à instituição responsabilidades acrescidas. Apesar de estas não recaírem unicamente nos ombros do corpo docente, a este são atribuídas outras funções e competências na gestão do processo de ensino/aprendizagem.

Parafraseando o adágio índio, muito comentado entre nós: “é necessária toda uma aldeia para educar uma criança”, o mesmo faz-nos reflectir no sentido de que é preciso e indispensável que todos nos envolvamos de forma contínua e eficaz, no processo de ensino/aprendizagem, a fim de que com a boa participação de todos, possamos educar de forma o mais adequada possível todos os jovens deste país.

Identicamente Robalo (2004) diz que é necessário existir um comprometimento de todos os professores e da comunidade educativa em geral na responsabilização do processo educativo de cada escola, a fim de dar resposta às contrariedades catalogadas através da actuação mais conveniente para cada situação. Isto é, a acção pedagógico-didáctica fará inevitavelmente uma recontextualização do currículo nacional às especificidades de cada escola onde o currículo vai ser sentido.

Assim, o professor aparece, inevitavelmente, como o único a quem lhe compete transformar o currículo prescrito, através da realização de projectos curriculares contextualizados.

Como refere Robalo (2004: 27), “subjacente aos projectos curriculares estão os professores como sujeitos activos no desenvolvimento dos mesmos; caso contrário, não será possível alterar as práticas curriculares e continuará a existir um projecto curricular como sinónimo de programação onde os manuais escolares serão os únicos projectos curriculares existentes”.

Esta reorganização curricular do ensino básico ou gestão flexível do currículo aparece como uma aposta na comunidade educativa, como garante da resolução de problemas escolares, com os quais a escola se defronta. Desta forma, a esta ideia de conceber ou reconstruir o currículo, está-lhe, incontestavelmente, associado o conceito de currículo aberto e mais abrangente, que, para a sua concretização no *terreno*, necessita de ser transformado num projecto curricular. Assim, os projectos curriculares (de escola e de turma) nascem como espaços privilegiados para reflectir e discutir os problemas educativos, tomando as opções pedagógico-didáticas consideradas mais convenientes a cada caso, a fim de que os próprios docentes possam melhorar as suas práticas lectivas, aumentando naturalmente o nível escolar dos seus alunos.

A ideia de projecto curricular parte da convicção de que é preciso que exista uma escola de sucesso para todos aqueles que a frequentam. Desta forma, pretende-se que o progresso de aprendizagens expressivas passe pela reconstrução do currículo prescrito, de forma a ser adaptado às situações e particularidades onde ele vai ser implementado. Assim, o mesmo agrega, logo, a grandeza social da acção educativa (Leite, 2003).

A mesma autora considera ainda que o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma, enquanto meios “de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade” (*ibidem*: 115).

Roldão (1999: 44), define projecto curricular como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Ainda Carmen e Zabala, citados por Leite (2003: 115 – 116), definem projecto curricular de escola “como um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico”.

Deste modo, como instrumento de gestão pedagógica da escola, o Projecto Curricular de Escola estimula uma cultura de análise e de decisões de gestão do currículo nacional e dos métodos a usar no processo ensino/aprendizagem e na avaliação das aprendizagens, implicando o trabalho de colaboração dos professores. Assim, o Projecto Curricular de Escola é “um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico” (Robalo, 2004: 27).

Com vista a uma compreensão do processo de construção do projecto curricular de escola apresentamos, de seguida, duas propostas de guiões sendo o primeiro baseado em Roldão (1999: 72 – 74) e o segundo é uma proposta de Leite, Gomes, Fernandes (2002: 20).

GUIÃO PARA PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

- 1.** Definição clara da ambição estratégica que estrutura o projecto (em termos da especificidade da oferta face à população).
 - 1.1.** Que pretende a escola alterar no período do projecto?
 - 1.2.** Em que direcção e em que campos vai investir especialmente?
- 2.** Indicação clara de algumas opções e prioridades curriculares (2/3) traduzíveis em melhoria das aprendizagens (cognitivas, sociais, metodológicas, etc.).
- 3.** Explicitação das aprendizagens específicas que esta escola pretende integrar no currículo nacional.
- 4.** Indicação clara da concretização de estratégias previstas – Como vão fazer?
 - 4.1.** a nível da escola e das aulas, no plano curricular;
 - 4.2.** a nível organizativo/funcionamento;
 - 4.3.** a nível dos espaços e dos tempos;
 - 4.4.** a nível do trabalho conjunto dos professores;
 - 4.5.** a nível de formação – interna e externa.
- 5.** Previsão de resultados esperados em termos de melhoria da aprendizagem dos alunos.
- 6.** Previsão/explicitação dos mecanismos de avaliação/verificação/controlo:
 - 6.1.** dos processos desenvolvidos;
 - 6.2.** dos resultados da aprendizagem;
 - 6.3.** das práticas dos docentes.
- 7.** Calendarização de tempos e modos de apreciação e reformulação do desenvolvimento do projecto – previsão dos intervenientes.

PLANO DE FORMAÇÃO

1.ª VERTENTE – Interformação

1. Actividades de formação periódicas relativamente ao processo de gestão curricular de cada turma, a dinamizar pelos próprios professores envolvidos, em regime rotativo.

Áreas Possíveis:

- Análise de uma das dimensões que está ser trabalhada na turma.
- Aprofundamento de uma das estratégias de ensino que está a ser usada.
- Análise dos modos de avaliação.
- Discussão do processo de trabalho entre os professores – sistematização dos ganhos e dificuldades.

Divulgação – Produção de pequenos artigos ou quadros-síntese que possam circular policopiados. Possibilidade de publicação em revistas educacionais.

2.ª VERTENTE – Formação interna

1. Programação de acções de formação temáticas a cargo de professores da escola – abertas a todos os colegas ou a núcleos mais restritos, ou alargadas a outras escolas:

1.1. no campo das ciências da educação;

1.2. nas áreas científicas ligadas às disciplinas curriculares;

1.3. em domínios culturais, artísticos e científicos não directamente ligados às disciplinas curriculares.

2. Organização interna de formações, em voluntariado, com estrutura de círculo de estudos ou oficina, para acompanhar grupos envolvidos na gestão curricular (incidência sobre aspectos particulares ou globais) – supervisionado por um ou dois professores da escola e/ ou com apoio de um investigador externo.

Divulgação – Produção de pequenos artigos ou quadros-síntese que possam circular policopiados; Possibilidade de publicação em revistas educacionais.

3. Criação da prática de sessões informais (por exemplo, no dia 1 de cada mês, ou com outra periodicidade) de discussão de artigos recentes, documentos internacionais ou um livro recente – apresentação e moderação por um docente que tenha escolhido a publicação para o debate.

3.ª VERTENTE – Formação externa

1. Levantamento de campos temáticos ou problemas suscitados pelo desenvolvimento do trabalho curricular da escola:

1.1. convite a especialistas para sessões e para dinamização de debates;

1.2. organização de um ou dois cursos por ano sobre um tema (possibilidade de jornadas de verão).

2. Institucionalização da figura do “amigo crítico” – investigador – formador externo a trabalhar com a escola (ou com grupos restritos) no acompanhamento informal da sua actividade.

3. Criação de condições para que um número de docentes por ano possa frequentar formação fora da escola (pós-graduada).

O guião proposto por Leite, Gomes, Fernandes (2002: 20) para a elaboração de um projecto curricular de escola consta no seguinte:

Guião de procedimentos para a construção de um Projecto Curricular de Escola	
O que ensinar?	<p>Objectivos gerais da escola e dos ciclos - contextualização destes objectivos na realidade da escola.</p> <p>Objectivos gerais e conteúdos das áreas curriculares - contextualização e adequação dos objectivos gerais e dos conteúdos das áreas na realidade educativa da escola.</p>
Quando ensinar?	<p>Objectivos gerais de área curricular por ciclo - contextualização e adequação, por ciclos, dos objectivos gerais das áreas curriculares do ensino básico.</p> <p>Sequencialização dos conteúdos - Sequencialização dos conteúdos de cada área curricular com previsões gerais sobre a sua organização e temporização.</p>
Como ensinar?	<p>Opções metodológicas - definição dos critérios e opções metodológicas para a abordagem dos conteúdos de cada área curricular, em cada um dos ciclos.</p> <p>Materiais curriculares e recursos didácticos - selecção de materiais curriculares e outros recursos didácticos a usar nas diferentes áreas curriculares de cada ciclo.</p>
O que avaliar, quando e como?	<p>Planos de avaliação - definição dos procedimentos de avaliação nas diferentes áreas curriculares do ciclo.</p> <p>Critérios de promoção interciclos - definição dos critérios e procedimentos a utilizar para a promoção interciclos.</p>

Independentemente da proposta de elaboração do projecto curricular de escola, este deve sempre traduzir as decisões tomadas para a adequação do currículo nacional às características dos alunos dessa mesma escola. Decisões estas que servem de orientação para a adequação desse mesmo currículo às características dos alunos de cada turma, através da elaboração do projecto curricular de turma.

1. 3. Conceito de Projecto Curricular de Turma

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º, ponto 4, o projecto curricular de turma é definido como o conjunto de “estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma”. Este projecto é “concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

É ao nível do projecto curricular de turma, enquanto ferramenta de gestão curricular, que se fomenta uma cultura baseada na reflexão de ensinar e fazer aprender e, sobretudo, o trabalho cooperativo dos professores. Os conselhos de turma ressurgem com o protagonismo na configuração de uma junção da actividade docente dos diversos professores que pertencem à turma. É aqui que a gestão curricular se firma e se decidem as prioridades a concertar, contando com todas as vontades que aí se desenvolvem (Robalo, 2004)

Similarmente, neste documento, estabelecem-se as aprendizagens específicas para cada turma, segundo as necessidades particulares desses discentes, incorporando os elementos locais e regionais, articulando as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, objectivando uma inclusão dos saberes – saber, saber fazer, saber ser.

Dito de outra forma, o projecto curricular de turma é a reconstrução do currículo nacional em função das características dos alunos de uma turma e do seu percurso escolar, tendo em consideração as directrizes definidas no projecto curricular de escola.

Leite (2003), completa esta ideia, ao dizer-nos que as competências essenciais e transversais em torno das quais se deve organizar o projecto e os conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas curriculares deverão permitir um nível de articulação horizontal e vertical dos conteúdos de cada disciplina, que só é possível concretizar em função da especificidade de cada turma.

O projecto curricular de turma também contempla a avaliação das aprendizagens de acordo com as especificidades de cada processo de ensino/aprendizagem e dos objectivos e finalidades da avaliação.

Deste modo, é ao nível do projecto curricular de turma que existe a possibilidade de considerar os alunos com quem se trabalha diariamente, articulando a actuação dos diferentes docentes dessa turma, rompendo com uma simples acumulação de

conhecimentos, permitindo uma visão “interdisciplinar e integradora do saber” (*ibidem*:117).

Com o objectivo de melhorar os problemas que resultam da diversidade dos contextos escolares, garantindo, simultaneamente, uma maior solidez na aprendizagem dos discentes, aparece aqui e ganha importância o projecto curricular de turma. “Este é, portanto, o elemento central da gestão do currículo, sendo aqui que ganha coerência o conjunto de experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos” (Robalo, 2004: 23).

É neste contexto de uma escola para todos que os professores de uma determinada turma devem decidir e utilizar as estratégias que lhes possibilitem trabalhar com a diversidade discente, de modo a que a todos os alunos sejam dadas iguais oportunidades de formação e de êxito escolar. Assim, o currículo deve desenvolver-se em função da concepção de projecto de formação a evoluir com o fim de criar educação, ou seja, originando circunstâncias onde cada um dos alunos aprenda a ser e a tornar-se.

Leite (2003) considera ainda que ao procederem desta forma, os professores estão a entender o currículo não apenas como o “documento prescrito” que define os intuítos da actuação educativa, os assuntos através dos quais se perseguirão esses fins e todos os restantes componentes que constituem o “currículo plano”, mas é também o processo de materialização desse programa ou seja o “currículo vivido, o currículo acção, o currículo real” (*ibidem*: 132 – 133). Esta diferença entre “currículo prescrito” e “currículo processo” ou “currículo real/vivido” torna-se indispensável, porque devemos considerar o docente com uma função impulsionadora no desenvolvimento desse processo.

É neste espírito de “diferenciação autêntica” ou diferenciação de estratégias para estudantes diferentes, que Roldão (2005) encara como sendo “as práticas de ensino bem sucedidas”. Em termos de currículo, esta “operacionalização de uma diferenciação consistente” funda-se na reconstrução do sistema organizativo “do trabalho de ensinar e aprender”, adoptando a diversidade como uma referência da organização e não como um afastamento a uma regra tornada não significativa na escola actual.

Nas palavras desta mesma autora “tal referencial, assenta na diversidade, tem as suas principais implicações ao nível da organização do trabalho de ensinar e aprender, no quadro do currículo escolar, com base em:

- outras unidades de agrupamento que não a classe;
- outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação-verificação ou apresentação de tarefas rotineiras;
- abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço;
- abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da «sua» aula;
- abandono da distribuição unidireccional – e largamente inerente ou retórica e mecânica - da informação, do discurso e da pergunta;
- organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e flexíveis);
- organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que de facto orientem percursos de aprendizagem individuais e interações dos alunos na construção de saber; (4) mecanismos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes;
- acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação de saber e cultura(s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efectiva e não reprodução mimética dessa versão particular do saber que se constitui como um corpo de dados inerte a que chamamos a «cultura escolar»;
- regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como *core curriculum*, equitativamente tornado comum” (Roldão, 2005: 19).

Roldão (2005: 20) considera ainda que este reflectir da escola, no que à sua “estrutura conceptual de referência” diz respeito, exige desprezar a fantasia de “uma gestão curricular apenas formal, assente numa *diferenciação soft*, desenvolvida adentro, e segundo as regras, de uma matriz de uniformidade que a contradiz, mas se mantém largamente dominante e estruturadora da organização”. A oportunidade efectiva da diferenciação traduz-se desta forma, numa “*nova diferenciação*”. Isto significa inovar a matriz da escola debaixo do signo da multiplicidade, visto que esse é o panorama social e educativo actuais e, sem retorno.

1. 4. A construção e o desenvolvimento do PCT

Com o *Projecto Gestão Flexível do Currículo*, lançado pelo Ministério da Educação no ano lectivo 1997/1998, a nível nacional, iniciou-se o *percurso* executado entre o currículo emanado do poder central (currículo prescrito), o currículo desenvolvido nas escola pelos docentes e o currículo vivido pelos discentes, abrangendo uma dupla grandeza. Por um lado, uma determinação e noção conjuntamente adaptadas àquilo que a sociedade deseja facultar através da escolaridade (currículo nacional); por outro, uma variação e adaptação das práticas à multiplicidade de conjunturas sentidas no terreno e às particularidades dos discentes (diferenciação curricular). Desta maneira pretendeu-se redefinir os papéis dos professores e das escolas na gestão do currículo (Freire, 2005).

A união destas duas grandezas concretizou-se com a utilização da ideia de *projecto* ao modo de desenvolver o currículo.

Desta forma, Freire (2005) tem em consideração que o *Projecto Gestão Flexível do Currículo* ambicionou impulsionar, no âmbito de um currículo nacional que encaixasse as competências essenciais, uma nova experiência lectiva, perfilhada, administrada e aquilatada pelas escolas, sugerindo, através de equipas de trabalho entre docentes, ampliando e confirmando o seu talento de deliberação em áreas fulcrais do currículo, isto é, “uma gestão curricular conceptualizada e contextualizada” (*ibidem*: 80).

É, pois, neste espírito permanente de adaptação curricular de acordo com os alunos reais, que deve ser impulsionada a elaboração e implementação do *projecto* curricular de turma.

Tendo em conta o que anteriormente foi dito em relação à gestão flexível do currículo, a elaboração de um *projecto* curricular de turma deve implicar os seguintes procedimentos e decisões, segundo Freire (2005: 81 – 83), cuja proposta se baseou num modelo elaborado por Roldão (1998):

A primeira etapa de qualquer conduta de desenvolvimento do currículo, ao nível do conselho de turma, trata-se de um estudo de conjuntura, em dois aspectos, segundo Freire (2005: 81):

“a) O contexto global da turma, que poderá incluir:

- Enquadramento socioeconómico e cultural;
- Existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras;
- Passado escolar: permanência ou dispersão da turma ao longo dos anos, situação percentual de níveis de desempenho e sua evolução por anos, permanência ou alteração do corpo docente, situações específicas a destacar;
- Caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intraturma.

b) A caracterização da turma ao nível dos alunos, podendo englobar:

- Estabilidade ou não na formação de subgrupos;
- Situações de dificuldade de integração na turma;
- Alunos portadores de diferenças culturais ou outras;
- Percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos”.

A elaboração deste diagnóstico possibilitará ajustar os métodos de trabalho e as estratégias, com a finalidade de garantir aprendizagens bem-sucedidas a todos os discentes. Relaciona-se então de um estudo activo, ou seja de um conhecimento que estimula para a maneira de actuar, que alicerça e leva a uma tomada de deliberações em relação ao currículo.

Retomando o raciocínio anterior e no que à segunda etapa do desenvolvimento do currículo, a nível de conselho de turma diz respeito, segundo Roldão, citada por Freire (2005: 81), a mesma consiste na elaboração do projecto curricular de turma, de acordo com o conhecimento obtido na primeira fase, devendo o mesmo projecto abranger:

- “A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconómico e cultural e seu percurso escolar anterior;

- O estabelecimento de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas;
- A clarificação das atitudes e valores a promover e porque meios, através do trabalho concertado dos professores, para evitar contradições indesejadas;
- A estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades”.

A gestão do currículo, ao nível dos docentes e do conselho de turma, exposta no projecto curricular de turma, materializa-se em quatro grandezas:

- “reconstrução curricular
- diferenciação curricular
- adequação curricular
- construção curricular

Na primeira dimensão (reconstrução curricular), estão incluídos os seguintes aspectos:

A) Análise conjunta do currículo proposto, seus princípios orientadores e objectivos gerais, para decisão sobre prioridades a adoptar face à análise da situação da turma, podendo implicar:

- Sequenciar diferentemente os objectivos propostos no currículo formal para dar maior ênfase a determinadas dimensões em que os alunos revelam maior défice ou maiores dificuldades;
- Seleccionar e ordenar conteúdos,
- Acertar estratégias para cada disciplina;

B) Cada professor equaciona o mesmo para a sua disciplina, em termos de objectivos, conteúdos, estratégias e o director de turma promove a coerência entre ajustamentos a realizar em cada disciplina;

C) Análise conjunta dos conceitos trabalhados em cada área e respectivo grau de aprofundamento;

D) Identificação de conteúdos, conceitos e objectivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias, para que cada disciplina contribua para a

construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando processos de cooperação interdisciplinar.

Na segunda dimensão (diferenciação curricular), estão incluídos:

E) Uma análise conjunta das diferenças identificadas na análise da situação (diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem);

F) Estabelecimento e gestão de estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na sala de aula. Embora essas estratégias diferenciadas sejam diferentes de disciplina para disciplina, deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados;

G) Debate e definição de critérios para a promoção deste tipo de trabalho, de forma a assegurar uma actuação coordenada dos professores (decisão e gestão individual, por cada professor, das actividades específicas concretas a promover em cada disciplina).

Na terceira dimensão (adequação curricular), (...) engloba:

H) Adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural ou linguística. Tais situações, para além de requererem práticas de estratégias diferenciadas, colocam questões de adequação: decidir como se vai tratar um conteúdo de forma adequada a cada uma dessas situações, sem deixar de ter em vista as metas pretendidas. Que mudanças introduzir, que formato didáctico adoptar, de modo a tornar um conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa. Exemplo: que tipo de comunicação é mais adequado face ao nível etário dos alunos (ex. formato narrativo para alunos mais novos);

I) Prever formas de concretizar essas decisões, acordando linhas comuns ou convergentes para as várias disciplinas” (Freire, 2005: 82 -83).

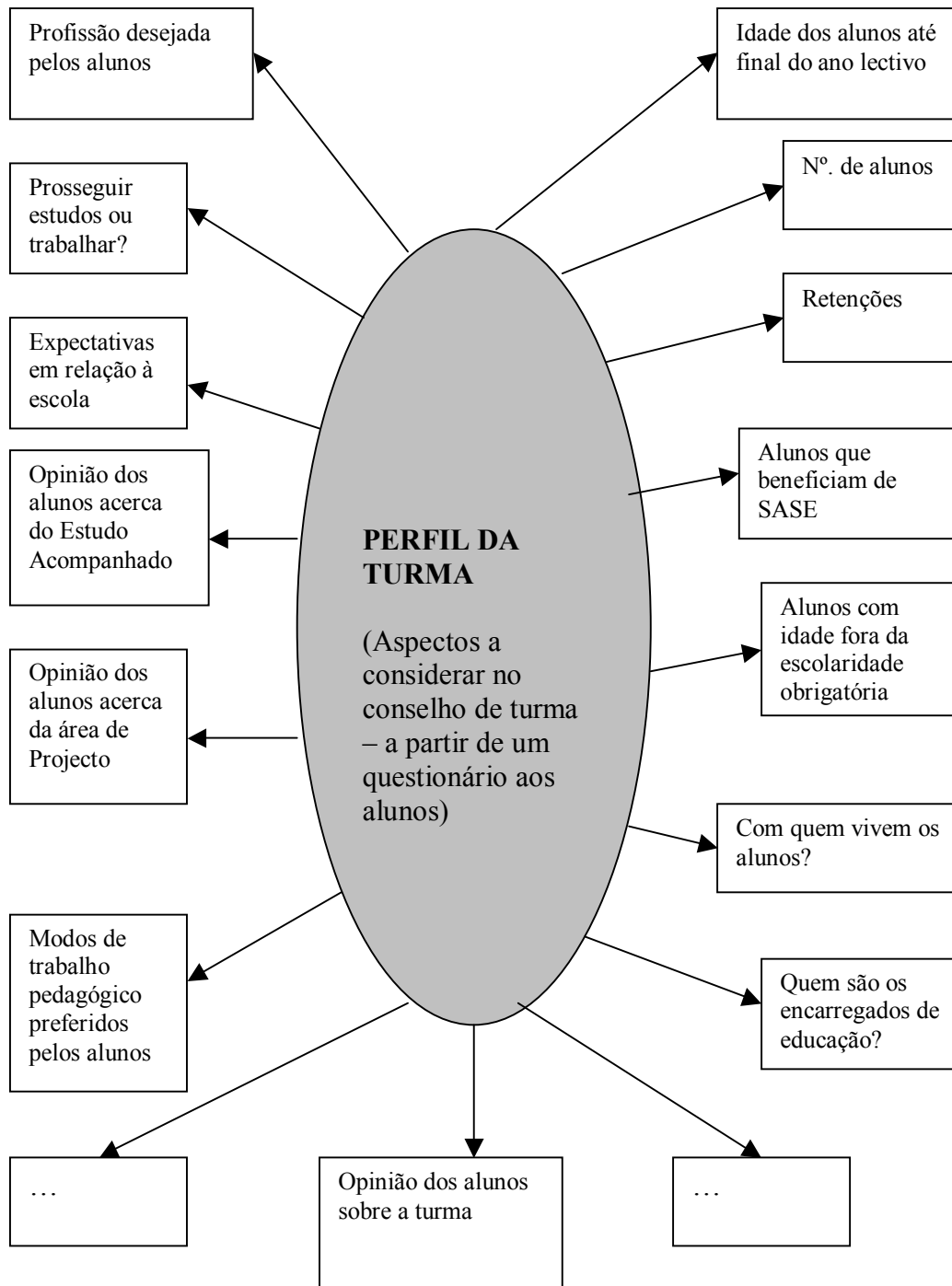
No que concerne à quarta dimensão (construção curricular), a mesma autora considera que é possível programar determinadas actividades, com maior autonomia, visto que existem “áreas abertas, sem currículo formal estabelecido”, no sistema curricular nacional. Para tal, os docentes deverão seguir o caminho que se impõe para qualquer norma de desenvolvimento do currículo:

- “Análise da situação/contexto
- Definição dos objectivos pretendidos face a essa análise

- Selecção de conteúdos e/ou actividades adequadas a esses objectivos
 - Definição de estratégias
 - Distribuição de tarefas
 - Previsão das formas de avaliação
 - Produto final que reflecta o percurso curricular desenvolvido”
- (*ibidem*: 83).

Já Leite, Gomes e Fernandes (2002: 22 – 23), apresentam os seguintes procedimentos para a elaboração de um projecto curricular de turma:

Contributo para a definição de um Perfil de Turma (um exemplo)



Guião de procedimentos para a construção de um Projecto Curricular de Turma

Principais objectivos	<p>Definir uma linha de actuação comum ao nível do conselho de turma (concepções de educação, métodos de trabalho, papéis dos alunos, procedimentos de avaliação ...).</p>	<p>Definição de linhas orientadoras do trabalho pedagógico; Definição de critérios de actuação com os alunos; Definição de modos e instrumentos de avaliação a privilegiar.</p>
	<p>Planificar a intervenção educativa de acordo com os “pontos de partida” dos alunos.</p>	<p>Que disciplinas são preferidas? Quais as actividades livres preferidas? Que características possuem os alunos? Que saberes possuem? ...</p>
	<p>Definir modos de articulação horizontal entre as áreas curriculares disciplinares e entre estas e as áreas curriculares não disciplinares.</p>	<p>Concretizar as decisões tomadas ao nível do PCE, adaptando-as às situações concretas da turma.</p>
	<p>Definir modos de enriquecimento do currículo.</p>	<p>Visitas de estudo, comemorações de datas, concursos de leitura e de obras, teatro, jornadas desportivas, clubes de fotografia, actividades de envolvimento escola/famílias/comunidade; ...</p>
Caracterização da turma	<p>Média etária; Passado escolar; Meio sociocultural da família; Necessidades/motivações/expectativas dos alunos; Desenvolvimento cognitivo e psico-afectivo; ...</p>	
Principais problemas a resolver	<p>Enunciar os problemas resultantes do diagnóstico feito quer em relação aos alunos quer em relação ao contexto escolar.</p>	<p>Tomar decisões conducentes à resolução dos problemas identificados; ...</p>
	<p>Educar na cidadania.</p>	<p>Definição, com os alunos e a comunidade escolar, de regras, valores e atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres (cultura da co-responsabilização).</p>
Acção do Conselho de Turma	<p>Definir modos de trabalho em equipa (conselho de turma).</p> <p>Planificar e desenvolver projectos de acção.</p>	<p>Dar sequência aos objectivos definidos para o PCT; Orientar a acção pelos princípios da vivência positiva na cidadania; Concretizar modos de articulação curricular; Concretizar processos de acompanhamento e de análise do desenvolvimento do projecto.</p>
Avaliação	<p>Planificar e desenvolver modos de avaliação coerentes com os objectivos do PCT: –ter em conta as estratégias, actividades e recursos e os próprios processos de avaliação; –recorrer a processos que apontem para a avaliação contínua e formadora de co-responsabilização dos alunos (planificação colectiva, <i>portfolios</i>...).</p> <p>Recolher e incorporar dados da avaliação para e na (re)construção do PCT: –estimular os alunos a fazerem relatos e observação; –...</p>	

O exposto obriga-nos a reconsiderar que a escola adopte a multiplicidade como o seu modelo de organização. Isto implica, necessariamente, que as práticas dos docentes progridam no sentido de um cumprimento de “natureza solidamente *profissional*”, construindo-se num conhecimento adequado e na repulsa de um pretérito estigmatizado por elementos de funcionalidade e/ou de genuíno tecnicismo. Esta conjuntura pede que os professores respondam pelo melhoramento verdadeiro das suas escolas, organizando o seu trabalho de modo a conseguirem o sucesso educativo de cada um dos seus alunos (Roldão, 2005: 20).

Sendo uma realidade educativa diferente da outra, necessariamente que cada projecto é diferente, pois destina-se a alunos e situações de aprendizagens diferenciadas. Se cada um traduzir as intenções educativas daquele grupo de alunos, bem como os meios mais apropriados para as concretizar, **passando posteriormente à acção**, então diremos que este ou aquele projecto cumpriu a sua função curricular e educativa. Se assim não for, cumpriu só uma prescrição normativa.

1. 5. Enquadramento legal do PCT

A massificação do ensino e os novos desafios da sociedade projectaram na escola novos problemas: agressividade, indisciplina, desmotivação, aumento do insucesso, abandono escolares e tantos outros, resultantes da alteração das características das famílias e de problemas sociais, como a violência doméstica, precariedade nos empregos, baixos rendimentos, toxicodependência, prostituição, doença, etc. Associada a estes fenómenos, surge um outro mais recente denominado *globalização*.

Numa tentativa de uma maior aproximação da instituição escolar às características e necessidades sociais, tem sido publicada legislação que tenta ir de encontro a um novo papel da educação escolar, particularmente desde a revolução dos cravos até à actualidade. De todo este manancial legislativo, destacaremos apenas quatro, aqueles que nos conduziram à nossa investigação.

Assim, reconhecido que está o papel da escola em formar o indivíduo em toda a sua dimensão e consagrados na Constituição da República Portuguesa os valores essenciais da democracia – a liberdade, a justiça, a solidariedade, a tolerância, entre outros.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, tem em vista a obtenção e promoção de um ensino de qualidade, centrando-se este no ser humano, como sujeito capaz de transformar a sociedade, em benefício do progresso e do bem-estar de todos. No número 4, do artigo 2º refere-se que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando também a dimensão humana do trabalho.”

Ao longo da Lei atrás citada, entre outros, são ainda de destacar os aspectos seguintes:

- ☞ “descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, permitindo um perfeito ajustamento às realidades e uma harmonizada implantação nas comunidades locais, com o envolvimento das mesmas” (artigo 3º, alínea g);
- ☞ “permitir a aprendizagem de atitudes autónomas, com o intuito de formar cidadãos civicamente conscientes e que intervenham de forma democrática na comunidade onde vivem” (artigo 7º, alínea i);
- ☞ “uma articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, numa perspectiva de sequencialidade progressiva e de unidade global, tendo cada ciclo ainda o papel de completar, aprofundar e alargar o ciclo precedente” (artigo 8º, ponto 2) ;
- ☞ “uma formação contínua de professores que complemente e actualize permanentemente a sua formação inicial” (artigo 30, alínea b);
- ☞ “a formação constante dos docentes deve ter em atenção a realidade social, estimulando uma postura conjuntamente crítica e participativa” (artigo 30, alínea f);
- ☞ “a actividade dos estabelecimentos de educação e ensino, nos distintos níveis, guia-se numa óptica de integração comunitária” (artigo 45, ponto 1);
- ☞ “os estabelecimentos de ensino orientam a sua administração e gestão por princípios democráticos com a colaboração de todos os envolvidos na acção educativa” (artigo 45, ponto 2);
- ☞ “na administração e gestão a seguir por cada estabelecimento de ensino, devem predominar critérios de natureza pedagógica e científica sobre normas de carácter administrativo” (artigo 45, ponto 3);

- ☞ “a direcção dos estabelecimentos de ensino é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (artigo 45, ponto 4);
- ☞ “os programas curriculares do ensino básico são estipulados a nível nacional, possibilitando a inclusão de assuntos flexíveis integrando elementos locais” (artigo 47, ponto 4).

Em termos legislativos, com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, lançou-se a primeira pedra na construção da autonomia das escolas.

No artigo 2º, ponto 1, este decreto-lei diz que a autonomia da escola é “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Por sua vez, o ponto dois do artigo anterior determina que o projecto educativo se traduz, “designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

No terceiro ponto do mesmo artigo, “a autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei”.

Sendo o Projecto Educativo de Escola a pedra basilar da autonomia da escola, será oportuno referir alguns aspectos e princípios a ter em consideração para a elaboração e desenvolvimento do mesmo.

Assim, a autonomia é dada à comunidade educativa onde a escola se insere e não apenas ao corpo docente, sendo este uma das partes que constituem aquela – professores, alunos, pais/encarregados de educação, funcionários, autarquias, associações económicas, culturais, humanitárias, sociais, serviços de saúde e outros.

Por outras palavras, o projecto educativo deve ser o instrumento que transmite a vontade de todos os envolvidos nessa organização, num espírito colaborativo e de negociação, correspondendo o mesmo, assim, à autonomia da escola. Ele deve representar uma ruptura com a normalização instituída e assumir-se como uma referência capaz de organizar o presente e o futuro numa lógica de inclusão de todos aqueles que desejem envolver-se na educação dessa comunidade educativa.

É com este documento que a comunidade educativa define aquilo que a escola é, ou seja, a sua própria identidade ou a política educativa. O projecto educativo é o “Bilhete de Identidade” da escola. Nele está estabelecida a sua auto-organização, a fim

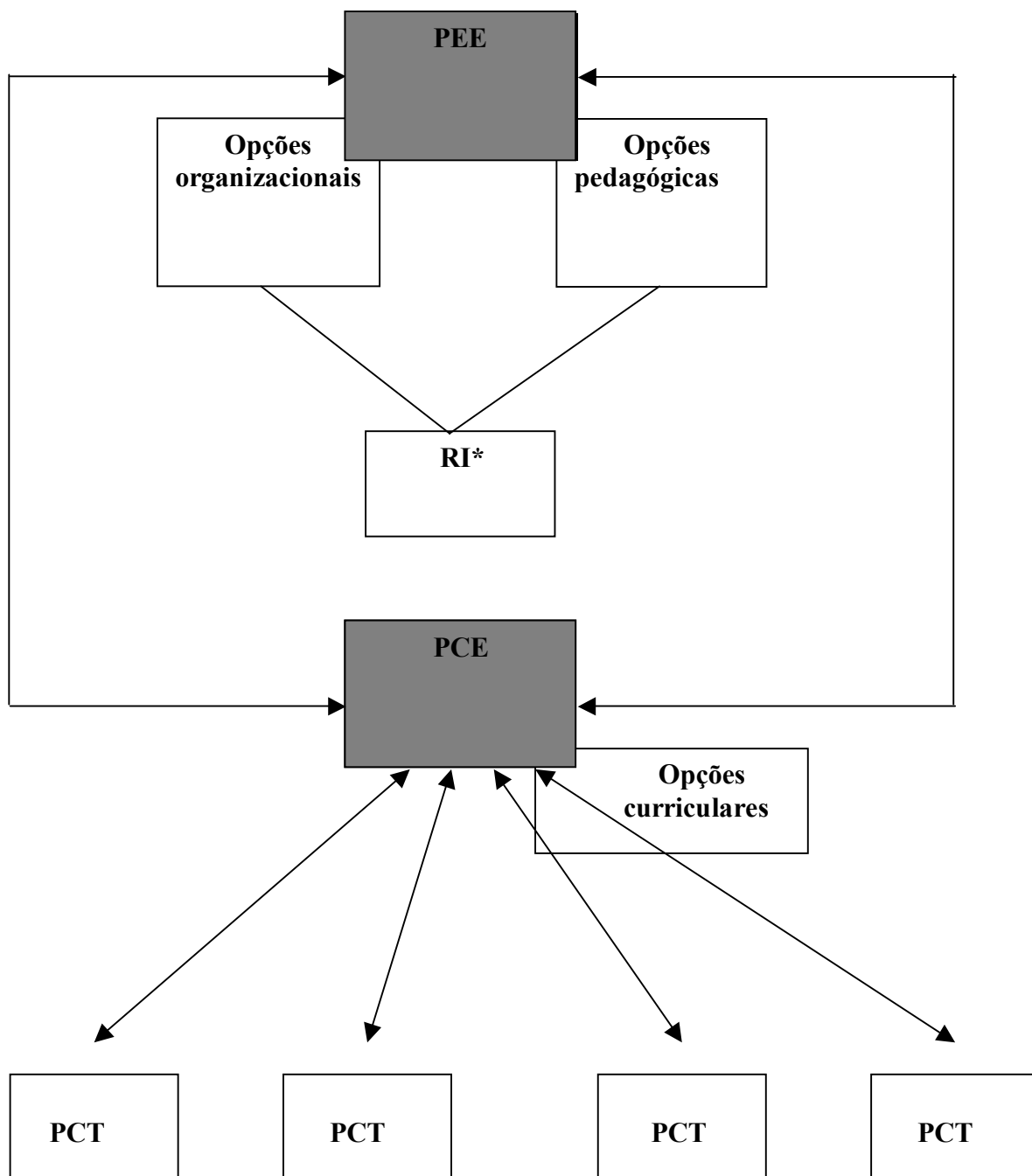
de atingir os objectivos propostos, enquanto organização. Ao estabelecer as finalidades, define os caminhos a seguir, bem como os meios ou recursos para os atingir. Com o projecto educativo fica(m) identificado(s) o(s) modelo(s) ou paradigma de escola.

Nas palavras de Leite (2003: 114), o projecto educativo de escola é a “filosofia subjacente a uma dinâmica de escola”. Este projecto define princípios e linhas orientadoras gerais tendo em conta as particularidades da comunidade educativa, segundo as normas nacionais. O mesmo documento “estabelece metas prevendo parcerias e tendo em conta os diferentes recursos disponíveis (materiais, humanos ...)” (*ibidem*: 114).

Ainda que para a mesma autora este testemunho descreva uma “resposta educativa global” da escola, “define as políticas educativas para aquela comunidade educativa” e “cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no PCE e no PCT”, sendo “o tronco comum de onde partem os vários projectos existentes na escola, tais como: formação do pessoal docente e não docente, orientações administrativas, organização curricular, ofertas de escola” (*ibidem*: 114).

De momento, de uma forma geral diremos que o projecto curricular de escola se define de acordo com o currículo nacional e o PEE, “tendo por referência uma análise vertical dos programas” (Leite, 2003: 116). No PCT essa descrição tem por referência o PCE, sendo feita para se adaptar às características da turma, permitindo uma articulação horizontal e vertical do currículo.

Em jeito de resumo e segundo Leite (2003: 119), apresentamos um esquema onde estão relacionados o projecto educativo de escola, o projecto curricular de escola e os diferentes projectos curriculares de turma.



RI* - Regulamento Interno (da Escola).

Dando continuidade ao Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, foi publicado posteriormente, o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, que estabelece o Regime de Autonomia das Escolas, atribuindo autonomia às escolas e aos professores e, conseqüentemente, uma responsabilidade acrescida, que deveria ser partilhada por toda

a comunidade educativa, devendo ainda os seus agentes educativos responsabilizarem-se por uma gestão adequada do currículo, indo este de encontro às características dos alunos e aos anseios da comunidade onde a escola se insere. Assim, a autonomia das escolas e a descentralização deveriam ser elementos basilares de uma nova organização da educação, visariam a democratização da mesma e criariam, em simultâneo, uma igualdade de oportunidades e um serviço público de educação com qualidade. A escola deveria ser o centro das políticas educativas e teria de construir a sua autonomia a partir de um projecto educativo próprio, valorizando os diferentes intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

O diploma legal atrás referido define a autonomia, no seu capítulo I, artigo 3º, ponto 1, como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” O mesmo Decreto-Lei estipula no ponto 2 do mesmo artigo que “o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

- a) Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias (...);
- b) Regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento da escola (...);
- c) Plano anual de actividades – o documento de planeamento, (...) que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades”.

É com esta política de descentralização da administração escolar, que, de forma mais efectiva, o Estado concedeu à escola alguns dos elementos indispensáveis para o exercício da sua *autonomia*. Também Carvalho e Diogo (2001: 49) partilham, desta ideia, quando afirmam que “o projecto educativo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à acção, ao assumir-se como organizador de diversidade e construtor de espaço de autonomia. (...) O projecto permite a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes. É um gerador de

descentralização.” Estes dois autores referem ainda que a autonomia será construída através do desenvolvimento do projecto, pois é nele que a autonomia se concretiza.

Convictos então de que a autonomia não se realiza por decreto, mas tão-somente pela elaboração, concretização e avaliação dos seus projectos, cabe, nesse caso, a cada estabelecimento escolar decidir qual o melhor caminho a seguir, elegendo, também, os meios mais eficazes para atingir as metas definidas.

Lançados que estão os ventos da “descentralização escolar”, a escola deveria aproximar-se da sua realidade circundante – alunos, famílias, docentes, funcionários escolares, autoridades locais, forças económicas regionais, etc.

Autonomia não significa independência, ela é sim sinónimo de empenho, de dedicação, de partilha de responsabilidades e de uma sensibilidade auto-reflexiva, principalmente nos docentes, com vista à tão desejada qualidade educativa. Tal facto implica que os professores de todos os graus de ensino, em especial os do ensino Básico, devam estar preparados para a utilização de novas competências, e em especial, as de gestão pedagógica, curricular e administrativa, que vão para além das funções tradicionais de ensino. Ainda é necessário que tomem consciência das dificuldades e problemas envolvidos no exercício da autonomia, construindo, segundo Leite (2003), uma “escola curricularmente inteligente”, onde são difundidas práticas que incrementem a criatividade e competências de natureza cognitiva, afectiva e social. A esta enunciação de escola está-lhe ligado o conceito de autonomia escolar e dos professores, traduzindo-se a mesma num maior conhecimento do contexto onde a escola se encontra e das finalidades que se desejam para o acto educativo.

Com o objectivo de as escolas reconstruírem localmente o currículo nacional, tendo em conta as suas próprias condições em concreto, têm que partir do estudo da situação particular de cada uma e de cada caso, para reconstruírem o currículo nacional, a fim de que o mesmo seja adequado às características e necessidades dos seus destinatários. Tal ensejo encontra-se legalmente instituído no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Já anteriormente dissemos que este decreto-lei determina o rumo da composição e da gestão curricular do ensino básico, regulando a avaliação das aprendizagens e todo o processo de desenvolvimento do currículo nacional, definindo-o em concreto. Esta descrição estipula quais as aprendizagens e competências que os alunos deverão desenvolver ao longo do ensino básico, para cada um dos ciclos de ensino, bem como os respectivos desenhos curriculares. Para que estes desígnios se tornem realidade, a

referida legislação prevê a realização de um Projecto Curricular de Escola e de um **Projecto Curricular de Turma**, materializando-se ambos em momentos e situações distintas.

Posteriormente, definiremos em que consiste a enunciação e a concretização de um projecto curricular de turma. De momento, concentremo-nos apenas nos pontos focados no decreto-lei em apreço e que mais directamente estão relacionados com aspectos fulcrais da concretização de um projecto curricular de turma.

Pretendendo uma maior eficácia em termos de operacionalização e articulação contextualizada do currículo nacional, e conseqüentemente um maior desenvolvimento nos alunos, quer das competências gerais, quer das competências transversais já estabelecidas para cada um dos ciclos do ensino básico, o decreto-lei anteriormente referido criou três áreas curriculares não disciplinares. Tal criação destina-se formalmente, a par das tradicionais disciplinas curriculares, a dar um novo caminho e uma melhor eficiência a seguir, na implementação do currículo nacional, manifestando-se este na concepção, aprovação e avaliação de um projecto curricular de turma, numa perspectiva de projecto aberto, flexível e adaptado à diversidade dos seus destinatários. Estas áreas curriculares não disciplinares, Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado, pretendem facilitar a administração e a gestão de um currículo mais flexibilizado, indo este ao encontro de uma maior partilha do mesmo entre professores e alunos, dando ainda uma nova perspectiva de articulação dos diferentes saberes, provocando um maior desenvolvimento de determinadas competências nos discentes que, de outra forma, particularmente em cada uma das disciplinas tradicionais, não seria possível.

Note-se, por exemplo, a importância da pedagogia de projecto, nomeadamente na Área de Projecto, que possibilita a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e de competências essenciais para a vida em sociedade. Trata-se, pois, de um trabalho cooperativo e interdisciplinar que permite aos alunos, segundo Cortesão et al. (2002), resolver problemas, para estudarem e perceberem fenómenos do mundo que os cerca, fazendo coisas reais “– relatórios, ensaios, objectos tridimensionais diversos, programas informáticos, filmes em suporte vídeo, frontais para a Internet ou trabalhos em suporte multimédia” (*ibidem*: 33). É um lugar de discussão que representa uma existência curricular centralizada nos discentes e nos procedimentos colegiais de resolução dos docentes, e ainda em acordos estabelecidos entre estes e os seus alunos, encarregados de educação e comunidade.

Também em Formação Cívica, poderão ser tratados temas escolhidos pelos discentes de acordo com os seus interesses, em estreita consonância com o conselho de turma, de acordo com as articulações dos conteúdos programáticos das várias disciplinas, tendo como objectivo a formação de cidadãos críticos, responsáveis, participativos e conscientes, reforçando as práticas da cidadania e da democracia, num espírito de perfeita inclusão dos alunos na sociedade onde os mesmos se inserem. As principais metodologias utilizadas são as assembleias de turma, o trabalho de projecto, jogos e debates, trabalho individual e de grupo, entrevistas, entre outros.

Em Estudo Acompanhado, dever-se-á aprofundar a aquisição de técnicas, métodos e hábitos de estudo, organização do trabalho escolar, superação de dificuldades várias, habilitando o aluno a ser cada vez mais autónomo no seu percurso de aprendizagem. Este trabalho também deverá ser orientado e planificado pelo conselho de turma, de maneira a incluir e envolver todas as disciplinas, tendo sempre presente o perfil da turma e o prévio diagnóstico das suas necessidades.

Estas áreas curriculares não disciplinares, assim designadas por não possuírem um programa nacional específico como as áreas disciplinares e por serem desenvolvidas no contexto das áreas curriculares disciplinares propõem-se romper com o tradicional sistema de ensino, assente o mesmo nas habituais disciplinas curriculares. Assim, estas novas áreas do currículo deveriam ter um carácter essencialmente transversal no currículo para o ensino básico, pois é neste espírito que reside a essência da sua criação. Esta disposição obriga todos os docentes de cada conselho de turma a mudarem de atitude e os seus hábitos e métodos de trabalho, concebendo o currículo como um todo e não apenas fragmentado, em que cada professor pensa, de forma isolada, na sua própria disciplina. Esta nova organização do currículo, ou a gestão flexível do mesmo, obrigaria a que todos os professores abandonassem velhas rotinas, inculcando-lhes um espírito de trabalho em equipa, partilhando aqueles também entre si angústias, desejos, opiniões e experiências, entre outras, no intuito de uma visão global e integrada do currículo.

No seu artigo 5º, ponto 3, o Decreto-Lei nº 6/2001 considera as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

“ a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, (...) de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;

b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam (...) o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;

c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Do que atrás foi transcrito e baseando-nos também no espírito geral deste documento legislativo, poderemos dizer que o mesmo apela a um maior envolvimento de todos os professores, colaborando cada um com os seus conteúdos programáticos de forma a poderem ser articulados convenientemente e de forma contextualizada com as demais disciplinas, não descurando nunca o papel essencial das áreas curriculares não disciplinares, no sentido de estas possibilitarem uma verdadeira integração dos diferentes saberes, dada a sua natureza particularmente transversal e o fim a que se destinam, sabendo incorporar no seu lugar e tempo próprios, as necessidades e os interesses dos seus alunos, invocando ainda a colaboração da comunidade envolvente. Como já antes dissemos, estas novas áreas são espaços privilegiados na abordagem de temas transversais, como a protecção do ambiente, doenças, direitos humanos, temas pertinentes da actualidade, entre outros. Nestas áreas também se poderão desenvolver projectos de natureza variada e reforçar as competências dos discentes, visando uma maior autonomia na aquisição e transformação do seu conhecimento.

A idealização e implementação do currículo pode e deve fazer-se em negociação com os alunos, a fim de que eles se sintam directamente implicados na sua concretização, consciencializando-os que estas tarefas lhes dizem respeito, visto que também eles foram *ouvidos e achados*. O currículo deve ser planificado e também articulado por todo o conselho de turma e concretizar-se de forma integrada por todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Convém realçar o facto de que estas áreas curriculares não disciplinares constarem de um horário próprio, elas não dizem respeito unicamente àquele ou àqueles professores que, num determinado momento, as têm registadas no(s) seu(s) horário(s).

De acordo com o mesmo decreto-lei, bem como do espírito que preside a toda a gestão flexível do currículo, o projecto curricular de turma deve definir com rigor os

critérios de avaliação das aprendizagens da respectiva turma, tendo em conta as aprendizagens proporcionadas a esses alunos, e de acordo com os critérios de avaliação decididos anteriormente nos vários departamentos curriculares.

Assim, este decreto-lei dá destaque à avaliação das aprendizagens, podendo-se ler ao longo do seu artigo 12º que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. (...) A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, (...) A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.”

Perante o exposto, urge, então, que os professores alterem as suas práticas também em termos de avaliação das aprendizagens e que avaliem de forma a que esta faça parte do processo de ensino/aprendizagem, de forma continuada e planificada, devendo solicitar a participação dos seus alunos na realização da mesma.

Também Bernardes & Miranda, citados por Ferreira (2006: 131), partilham desta ideia, quando afirmam que é preciso “investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, que considerem o aluno enquanto sujeito activo na construção da sua aprendizagem, com as competências e as características que lhe são inerentes – o que, de facto, pouco tem sido aplicado nos instrumentos de avaliação canonicamente utilizados entre nós.”

Para o cumprimento das intenções anteriormente expressas e de outras, é necessário que toda a comunidade educativa se envolva, com particular destaque para os docentes, pois são eles, em última instância, que as levarão ou não à prática com os seus alunos. Se tal acontecer poderemos afirmar que estaremos perante uma “*Escola Curricularmente Inteligente*” (Leite, 2003), à qual acrescentaríamos a existência de uma “*Escola Competente*”.

Igualmente Freire (2005) opina neste sentido, ao considerar que a escola de hoje necessita de uma mudança. Tal exigência deve-se à insatisfação que a mesma provoca nos seus alunos, pelo facto de os mesmos sentirem outras necessidades, tal como a própria sociedade onde os mesmos se encontram. Pede-se pois um novo perfil de formação para os cidadãos visto que esta organização da escola tem sido ineficaz em

tratar convenientemente a complexidade dos problemas e a variedade de conjunturas que assolam o ensino e as sociedades actuais.

É, pois, nesta perspectiva de uma escola flexível e coerentemente adaptada aos seus alunos que deve ser encarado o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, bem como toda a legislação que diga respeito à gestão flexível do currículo e respectiva avaliação das diferentes aprendizagens. Só assim conseguiremos concretizar verdadeiros projectos curriculares de turma, a fim de podermos superar algumas das dificuldades existentes na escola. É nesta filosofia legal que se insere o Projecto Curricular de Turma.

1. 6. Autonomia curricular do professor

A ideia do “Mestre” detentor de toda a sabedoria e inquestionável na sua autoridade deu lugar a um novo conceito sobre o papel do professor. Tal exigência pede aos professores que estes repensem as suas práticas lectivas, conduzindo-as por caminhos diferentes dos habituais.

Esta necessidade de mudança pedida ao docente é uma das consequências impostas pelo desenvolvimento acelerado, com que ocorre a transformação da sociedade, também ela um dos efeitos obrigatórios da evolução humana. A velocidade desgastante com que a mesma ocorre traz novas exigências sociais e educativas que conduzem ao repensar do papel do professor.

Mesmo que “permanentemente” actualizado, o docente terá sempre alguma dificuldade em acompanhar este ritmo alucinante do desenvolvimento tecnológico, pois a era da comunicação também está disponível, em pé de igualdade, para os seus alunos, fazendo com que a escola e o professor seja apenas um dos mediadores no acesso à informação.

Assim, o pensamento de Day (2001) antevê que as fronteiras entre a aprendizagem feita dentro e fora da escola acabarão por se tornar mais insignificantes, profetizando ainda que as tarefas dos professores enquanto “especialistas detentores do conhecimento” desaparecerão (*ibidem*: 316). No entanto, o professor deste século será uma autoridade e um apaixonado do conhecimento, onde concepções, mestrias, compreensão e valores serão apresentados aos seus alunos. Será um experto na aprendizagem eficaz, entendedor de uma variedade de métodos de ensino, a aplicar de forma inteligente nas suas aulas. Estará ainda apto a questionar os programas educativos, bem como a reflectir profundamente sobre os fins e os valores da educação.

Também Morgado (2005) acredita que os alunos continuarão a necessitar da indicação e da ajuda dos docentes para descobrirem a separar, regular, aferir e tratar a informação a que têm acesso, sendo este processo de triagem e modificação da informação em conhecimento uma das maiores dificuldades da escola actual. Este trabalho não atenua o protagonismo nem a utilidade do serviço do professor, pedindo apenas que este se altere e adequa às novas necessidades.

Aliado a este papel principal do docente, está ainda um indeclinável, conforme Contreras (2004: 49), *compromisso ou obrigação moral*. Em consequência deste dever para com a sociedade, o professor não pode ficar fechado num “casulo intocável”, indiferente aos ventos da modificação. Tem o dever em seguir viagem, contribuindo desta forma para um, segundo Morgado (2005: 7), um “continuar a acrescentar ao mundo”.

Esta tarefa exige, também urgentemente, do poder político ou do Ministério da Educação, situações capazes de produzirem no docente a energia transformadora, necessária à alteração atrás referida, em vez de meras intenções ou discursos contraditórios.

Esta dependência “obrigatória” da tutela tem feito com que os docentes ocupem, segundo Contreras (2004), uma posição subordinada na educação, sendo o seu papel de consumidores e não de (re)construtores de currículo, no que aos conteúdos disciplinares diz respeito.

O professor cumpre assim as orientações emanadas do poder central, tentando conquistar com os seus alunos as finalidades previamente definidas. O reconhecimento da sua profissão depende em muito dos resultados escolares dos seus discentes e ainda de outros factores sociais.

A situação atrás descrita, ou seja: a rigidez programática imposta pela tutela e a subordinação à qual o docente se sujeita, causam-lhe, como é natural, um grande dilema. Este traduz-se no conflito contínuo entre a adaptação do currículo prescrito ao seu público-alvo, que são os seus alunos reais, e o cumprimento integral desse mesmo programa.

Igualmente Morgado (2005: 23) considera que a escola de hoje enfrenta um duplo desafio, consistindo na garantia da continuidade “como um lugar de memória, ou de memórias vivas” e a escola como sendo um “lugar de memórias futuras”, que actualmente ainda não aconteceram, mas estas representam “aventuras inadiáveis de descobertas e de renovação”.

Tal conjuntura exige dos professores uma enorme e difícil mudança da sua ideia sobre a educação e um corte enérgico com certos hábitos instituídos. Esta decisão é indispensável para o professor modificar as suas rotinas profissionais e gerar “*mudanças educativas produtivas,*” ou seja, competências e hábitos essenciais para um comprometimento em “contínuas análises e acções correctivas”, conseguindo assim “sobreviver às vicissitudes de uma mudança planeada e não planeada durante o crescimento e o desenvolvimento” (ibidem: 23).

Assim, o professor toma decisões que o levem a actualizar-se periodicamente, ou por imperativos da sua progressão profissional ou de forma voluntária, numa tentativa de não se deixar *amolecer* por *vícios* instalados pela *passagem do tempo*, na realização da sua profissão, tendo consciência que “a nova forma de conceber o ensino e aprendizagem «exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira», podendo assim acompanhar, compreender ou mesmo antecipar a mudança” (ibidem: 24).

Dadas as características das sociedades desenvolvidas, estando as mesmas viradas para o progresso tecnológico e material, o *paradigma sociocultural* que lhe está subjacente é o *tecnológico*. Também o ensino e o papel do professor não tem estado indiferente a este modelo, pois encontra-se virado para o cumprimento de programas pré-estabelecidos, tendo como objectivo principal a optimização das aprendizagens, segundo regras/conceitos previamente definidos.

Segundo Alarcão (2000), o paradigma contemporâneo existente na educação profissionalizante baseia-se num racionalismo técnico, manifestando-se este numa forma de adaptar a ciência às dificuldades reais da prática, através da ciência aplicada.

Este modelo assenta “no perfil do profissional como técnico, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos. (...) A prática profissional consiste na (re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido (Morgado, 2005: 34).

Nesta lógica, os conhecimentos teóricos ou *bagagem académica*, acrescidos da sua prática lectiva, geram no docente saberes que, possivelmente, lhe permitirão enfrentar mais facilmente as dificuldades da sua profissão.

A escola exerce um ensino baseado na competição, na aquisição de um maior número de conhecimentos, descurando-se, por vezes, o ritmo próprio de cada aluno, os seus interesses e até as competências que a sociedade exige à formação dos alunos. Esta

situação incute nas pessoas valores previamente estabelecidos, cumprindo pois uma função social.

Também Contreras (2004) partilha da mesma opinião quando diz que o ensino, ao ser percebido como uma aplicação técnica, como rotina conduzida à aquisição de resultados ou produtos antecipadamente determinados, não é uma prática criativa, mas apenas reprodutora, disposta a levar os alunos a cumprirem os objectivos definidos nos programas e que são, essencialmente, do domínio cognitivo.

Este autor considera ainda que, tradicionalmente, o modelo dominante no qual assenta a prática docente, bem como a ligação entre esta, a investigação e o conhecimento foi o paradigma da racionalidade técnica.

Lidar com seres humanos não é a mesma coisa que trabalhar com máquinas, onde elas fazem repetidamente e incansavelmente as mesmas coisas, executando instruções previamente definidas. As interacções de uma aula são múltiplas e imprevisíveis na totalidade e resultam de um cruzamento de estímulos distintos e da heterogeneidade do seu público, com interesses, motivações, necessidades, problemas sociais, condições materiais bastante diferentes. Cada caso é singular, cada conjuntura é diferente da anterior e também o será certamente da posterior. Esta diversidade de circunstâncias com que o professor se depara diariamente, exige-lhe, permanentemente, a capacidade de lidar eficazmente com os seus discentes, estando ainda obrigado a estimular-lhes, continuamente, a participação no acto educativo.

Este desafio com o qual o docente se depara, colocam-no perante “situações que nunca tinha imaginado, não conseguindo resolvê-las nem através de esquemas que pretendem relacionar as acções instrutivas com os efeitos pretendidos, nem atendendo unicamente ao conhecimento (...) em que se baseia a sua formação (...)” (Morgado, 2005: 39).

Consequentemente, o mesmo autor considera que esta conjuntura, com a qual o professor se encontra no desenvolvimento do seu trabalho, seria uma das razões que mais provocou o surgimento de novos paradigmas na profissão docente. Tudo isto porque no contexto do modelo da racionalidade técnica, era impossível incrementar competências práticas capazes de tratar circunstâncias inesperadas ou diferentes. Tornou-se, então, necessário retomar a epistemologia da experiência contida no *campo artístico* e nos procedimentos da intuição que certos profissionais levam para os estados de dúvida, inconstância, situações únicas e disputa de valores, com que se defrontam no exercício do seu ofício.

O somatório das competências adquiridas pelos docentes na realização prática da sua arte, traduzem-se em “recursos imaginativos, intuição, improvisação, apalpar território, etc., são elementos que, às vezes, têm sido considerados como a componente «artística» da prática profissional” (Contreras, 2004: 66). Este elemento admirável permite-lhe assim efectivar diariamente e da melhor forma possível as suas obrigações profissionais numa constante *sedução pedagógica*. Sabemos que o professor não tem de ser um campeão, mas deve ser aquele que orienta o seu *discípulo* para chegar o mais longe possível, sabendo avaliar, a cada momento, as suas escolhas, alterando o rumo inicialmente traçado, caso se revele necessário. É, por conseguinte, com um espírito de *reflexão-acção* que o lado “artístico” do docente deve pois ser encarado:

“A componente que antes identificámos como artística não é só uma faceta de criatividade e espontaneidade sem critérios. É precisamente a expressão da forma como os docentes procuram respostas singulares para situações incertas e complexas. Mas isso só pode ser feito a partir de uma perspectiva de interpretação e avaliação da prática pessoalmente assumida” (ibidem: 70)

Ainda na opinião de Contreras, esta actuação do docente poder-se-á resumir da seguinte forma: a investigação artística evolui rigorosamente na actividade adequada da arte, e não exactamente porque haja um precedente do qual o acto é somente a sua concretização rotineira. A obra artística é, simultaneamente, a demonstração e a pesquisa, a experiência e o produto, a obra em si e os valores que mediante ela se transformam em realidade e se tornam actuais. Como ciência, ela é fruto do pensamento, da preparação individual, do ensaio com as situações, da reflexão na prática e da ideia que se expressa, enquanto atributos que orientam essa busca e não como resultados adiantados ou previstos.

Atendendo à limitação ou à impossibilidade de o modelo de *racionalidade técnica* resolver problemas oriundos da dinâmica inesperada com a qual os docentes se deparam todos os dias dentro de uma sala de aulas, o professor vê-se obrigado a repensar a sua actuação e a tornar-se num investigador permanente da sua própria acção educativa (Stenhouse, 1987), assumindo um papel activo no desenvolvimento do currículo, característica esta que faz parte do exercício da profissão (Contreras, 2004; Morgado, 2005).

Desta forma, e numa lógica de racionalidade prática, o professor exerce o papel de análise do currículo prescrito e a sua adaptação aos alunos com quem trabalha, o que

pressupõe a tomada de decisões em função dos problemas práticos com que se vai deparando, numa perspectiva de gestão flexível do currículo.

Enquanto investigador na sala de aula, o docente contribui para o refazer da sua profissão, num constante acompanhamento e melhoramento da realidade sócio-educativa onde trabalha. É com o espírito de uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoformação, auto-aprendizagem, formação que, em referência à realidade social, estimula uma atitude simultaneamente crítica e actuante que o leva a procurar a formação contínua como forma de obter resposta para os desafios da sua profissão.

É nesta linha de pensamento, marcada essencialmente por uma reflexão na prática, que Schön, citado por Alarcão (2000), nos resume o seu entendimento pedagógico ao afirmar que a organização curricular dos futuros professores deve conter um considerável elemento de reflexão sobre situações concretas da realidade. Considera ainda que este é o caminho exequível para que um profissional se ache apto a encarar as circunstâncias diversas com as quais se defrontará no desempenho da sua função e agir em conformidade.

Esta atitude reflexiva leva os professores a questionarem o seu próprio trabalho, experimentando, analisando, verificando, aplicando decisões capazes de enfrentar toda uma heterogeneidade que existe dentro de uma sala de aula, com vista à actuação na prática iluminada por elementos teóricos que, por sua vez, conduz à produção de novos conhecimentos.

Para que o professor se assuma como um investigador na sala de aula, onde a reflexão orienta a sua prática, é preciso a conjugação de vários factores, uns de ordem pessoal, outros de natureza político-administrativa.

A tão propalada *autonomia* da Escola e com ela, a de todos que a compõem, manifesta-se em velhas oratórias do poder central, transformadas as mesmas em *Decretos- Lei*, e outros normativos *legais* que, pela imposição de regulamentos vários e outras ordens, coarctam, em bom abono da verdade, as opções individuais de cada território escolar. Esta *emancipação* não passa de meras intenções que, segundo Morgado (2000), se traduz numa autonomia relativa, vulgarmente chamada de *autonomia decretada* e que se tem limitado a uma simples *retórica oficial* invariavelmente desmentida seja por obrigações legislativas, ou pelas atitudes dos responsáveis do Ministério.

Também Esteves (2007:12) considera que “o balanço das sucessivas reformas mostra-nos que o peso da tradição se tem mantido, regra geral, mais forte do que o peso da inovação.” A mesma autora afirma ainda que:

“ao mesmo tempo que o poder político diz que as escolas e os professores devem trabalhar com maior autonomia no sentido de encontrar as formas mais adequadas de atender às especificidades locais, toma muitas vezes decisões sobre os aspectos mais particulares da vida das escolas, não interpretando, como deveria, o próprio conceito que determinou” (*ibidem*).

Da mesma forma Morgado (2002) considera que as reformas educativas promovidas não têm conquistado o acordo e o envolvimento dos diferentes participantes no procedimento de aplicação do currículo, nomeadamente os docentes. Existe ainda um excesso de produção de normativos, de decisão centralista oriunda da tutela, verificando-se também uma fraca articulação entre os vários órgãos no interior dos estabelecimentos de ensino, bem como uma ausência de hábitos e a falta de tendência para o serviço em equipa, oposições pessoais dos professores, impossibilitando uma indispensável transformação das práticas educativas. Este estado de coisas continua a privilegiar “*reformas por inclusão*”, em prejuízo de “*reformas por eclosão*”, dificultando que os docentes se identifiquem com as medidas impostas e lhes confirmem proveito educativo. Esta situação faz com que o professor entre “num jogo cujas regras não controla” (*ibidem*: 1306).

Assim, têm sido publicados vários normativos no sentido de criar na opinião pública a ideia de que a tutela está verdadeiramente empenhada em atribuir aos professores a possibilidade de tomarem decisões. São dadas recomendações pontuais que não trazem nada de novo, a não ser a mudança de nome.

Esta reflexão é igualmente partilhada por Morgado (2000), quando afirma que em substituição do currículo nacional determinado e invariável, de cunho particularmente teórico, dividido em disciplinas, com programas muito grandes que impossibilitam as articulações, tornando-se de difícil flexibilização a cada realidade distinta, contrapõe então um currículo diferente, baseado na abrangência e na maleabilidade que se adequa às necessidades do seu público-alvo, podendo ser o apoio necessário para assim resolver os problemas reais desse contexto. Esta opinião pressupõe então a reforma da matriz curricular, na qual assenta todo o sistema educativo.

A par dos desejos atrás enunciados, pensamos que urge criar, analogamente, outras situações adequadas a produzir nos docentes o desejo efectivo de uma aprendizagem contínua ao longo da sua vida profissional, construindo uma escola democrática onde todos se revejam, contribuindo cada um com as suas próprias funções na tão desejada autonomia: “assim se compreende que as variáveis mais sinalizadas para interferir na mudança da escola sejam o grau de autonomia curricular e o desenvolvimento profissional dos docentes” (Morgado, 2005: 28).

As políticas educativas devem ser geradas com a intenção de fomentar um verdadeiro espírito de partilha, de solidariedade e de interacção entre todos, aí incluído o poder central, pois as exigências da globalização impõem a necessidade desta união.

O país vai continuar, inevitavelmente, a apostar no ensino, como um meio de aumentar a competitividade perante os seus pares. É necessário então que aos professores seja dado, segundo Contreras (2004), a sua importância devida como “profissionais” merecedores de um apreço social e como hábeis na sua arte, repudiando ainda a intromissão de alheios nas suas resoluções e procedimentos laborais.

Em vez disso, mais ultimamente, temos assistido a alguns sinais contrários aos anseios anteriormente formulados:

“a ministra da educação (...) limita-se a manipular evidências para construir uma estratégia de desresponsabilização política que assenta na crença em função da qual se defende que os problemas mais graves que afectam o nosso sistema educativo devem ser imputados à acção negligente ou incompetente das professoras e dos professores portugueses” (Cosme e Trindade, 2006: 20).

A presente conjuntura não é nada favorável a um clima propício a uma mudança necessária com um espírito colaborativo entre professores e tutela. Também Esteves (2007: 12) pensa que:

“nos últimos dois anos essa confiança e a expectativa positiva que deveria existir em relação à escola e ao trabalho dos professores está, de facto, fortemente abalada. E a actual situação não augura nada de bom em relação ao futuro próximo”.

Estes tempos conturbados de uma possível pequena transformação da escola portuguesa, colocam uma vez mais o professor no centro da educação. Esta faz-se com ele e não contra ele, inculcando-lhes uma necessidade e um desejo permanentes na sua

aprendizagem, pois reivindicar a ambição de ser um bom profissional, não chega. É preciso que essa vontade se efective.

Segundo Day (2001), todo o docente que deseje portar-se e progredir como um profissional, deve assumir um vínculo permanente com a formação contínua, preferencialmente com a ajuda da tutela, cooperando, assim, no seu progresso individual, no decorrer da sua profissão. Trata-se ainda de uma obrigatoriedade exclusiva do professor. Esta conjuntura é a condição indispensável para que se verifique uma aceitação como profissional.

Assim se compreende que urge um investimento sério no ensino, passando das palavras aos actos. Este empreendimento, a ser feito, provocará uma mudança profunda na escola – a nível financeiro, político-administrativo, material, humano, laboral, formação de pessoal e, particularmente, no professor, que é *o centro de distribuição de competências* a fornecer a todos aqueles que a ela se dirigem, para as receber em pé de igualdade, mas com características diferentes.

Conjuntamente aos professores, deverá ser dada uma verdadeira liberdade na escolha ou no trilhar do caminho que se mostre o mais adequado para uma determinada situação de aprendizagem, podendo, assim, respeitar o ritmo próprio de cada ser humano que tem pela frente: “ só é possível desenvolver práticas que contemplem as qualidades da educação a partir da decisão e do raciocínio autónomo de quem se responsabiliza realmente por elas” (Contreras, 2004: 89). Não envolver os docentes nas escolhas pretendidas para a educação é, à partida, um mau presságio, pois, “são os próprios profissionais de ensino quem, em última instância, decidem a forma com levam adiante as suas aulas, pelo que toda e qualquer tentativa de influência externa acaba por ser transformada numa prática que nem sempre tem muito a ver com a essência das mudanças que se pretendiam” (*ibidem*:89).

Segundo Morgado (2000), há uma correspondência entre a autonomia curricular mostrada pelo docente e a imputação que lhe é concedida. A intensidade da autonomia depende não só do seu comprometimento, mas ainda da sua bagagem pessoal e praticável a fim de trabalhar com as situações empreendidas. Esta autonomia curricular do docente manifesta-se, geralmente, nos *objectivos, conteúdos, actividades e recursos didácticos, manuais escolares ou livros de texto e avaliação do rendimento dos alunos*. Convém referir ainda que esta autonomia ou liberdade curricular não está presente com a mesma grandeza nos diferentes itens atrás mencionados, estando a mesma condicionada ou dependente quer por programas pré-estabelecidos, quer pela partilha

com os restantes colegas de profissão. Logicamente, o professor é tido como um *árbitro de toda a decisão curricular*, estando-lhe associadas todas as situações, positivas ou negativas, que ocorram no seu local de trabalho.

Numa lógica de *alguma* descentralização, foi publicado o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” – artigo 1º, ponto 1, do citado Decreto-Lei.

No mesmo Decreto-Lei lê-se no seu artigo 2º, que se deve entender por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos declarados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, segundo os desenhos curriculares anexos a este decreto-lei. Estas orientações esclarecem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser facultadas a todos os alunos.

Assim, as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Este projecto estabelece as prioridades ou opções curriculares de cada escola, onde estão definidas as competências essenciais e transversais, bem como os conteúdos que serão tratados em cada disciplina e áreas curriculares não disciplinares.

Consequentemente, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, dispendo-se adequá-los ao contexto de cada turma, realizam-se com a elaboração, aprovação e avaliação de um projecto curricular de turma, pelo professor titular de turma no 1º ciclo, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos.

Numa linha de materialização do que foi anteriormente enunciado, este decreto-lei estabelece alguns princípios orientadores, a organização e a gestão do currículo nacional, as formações transdisciplinares, as actividades de enriquecimento do currículo, a avaliação das aprendizagens e a formação de professores, entre outros.

Em relação à avaliação das aprendizagens, o mesmo decreto-lei estabelece no seu artigo 12º, ponto 1, um papel essencialmente regulador das mesmas, orientador do

percurso escolar dos alunos e certificador das diferentes aquisições cumpridas pelos alunos.

Assim, exige-se aos docentes que procedam a uma enorme variedade na recolha da diversa informação avaliativa, de modo a poderem regulá-la em função do processo de ensino/aprendizagem, promovendo o sucesso educativo de todos aqueles que frequentam, nomeadamente, o ensino básico.

Na opinião de Ferreira (2006), a avaliação integrada no processo de ensino/aprendizagem deve recair sobre o procedimento de aquisição das aprendizagens dos variados domínios pelos discentes. Torna-se necessário, então, planear a avaliação do processo de ensino/aprendizagem e valer-se de várias técnicas e instrumentos, de acordo com os diferentes objectivos da avaliação, possibilitando esclarecimentos distintos mas que complementam um panorama mais ampliado e sólido do trajecto de aprendizagem dos discentes. Esta é a via para se formarem conjunturas para uma regulamentação oportuna e adaptada às particularidades dos alunos e do seu processo de ensino/ aprendizagem, num método de particularização das estratégias de ensino/aprendizagem, facultando ocasiões de êxito escolar para os discentes que se encontram em situações desiguais.

O mesmo autor considera ainda que, para que a avaliação se inclua no processo de ensino/aprendizagem a fim de regular o mesmo, é necessário que a observação dos discentes no suceder da execução das diferentes tarefas de aprendizagem não se realize de maneira “intuitiva e circunstancial”. É imprescindível programar “quem, quando, como e para quê observar, já que é impossível um professor observar todos os alunos em todas as tarefas” (*ibidem*: 136). O docente deve ainda recolher de forma guiada, as informações e anotá-las, implicando a criação de instrumentos de observação tendo em conta critérios de avaliação. Estes instrumentos poderão ser listas de verificação e grelhas de observação, permitindo guiar e anotar os dados de observação de maneira a “não ficarem esquecidos”. As ferramentas mencionadas também devem ser usadas pelos alunos, para se auto-avaliarem. Se o aluno estiver ciente do seu trajecto de aprendizagem, os resultados ambicionáveis com a regulação desse mesmo trajecto estarão mais garantidos.

No que concerne à formação de docentes, o Decreto-Lei anteriormente referido diz que a organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico deve respeitar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo para este nível de ensino, constantes neste diploma. A nível de formação contínua do pessoal

docente, a organização das respectivas acções deveria tomar em atenção as necessidades efectivas de cada realidade escolar, designadamente através de actividades de desenvolvimento centradas na escola e nas práticas profissionais, dando particular destaque às áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

Segundo Esteves (2007), também na formação de professores, quer na sua formação inicial, quer na formação contínua, permanece “um certo peso da tradição”, ou seja, a formação dos docentes mantém-se inadequada ao progresso dos docentes como profissionais autónomos, capazes de serem co-construtores dos currículos escolares, dividindo essa responsabilidade com quem estabelece o currículo nacional, que é o Ministério da Educação. Assim, o papel principal dos professores continua a estar mais ligado ao de transmissor de conhecimentos.

Analogamente Morgado (2003: 341 – 342), assevera que os sistemas de formação docente predominantes têm sido criados e exercidos de forma a privilegiar uma grandeza essencialmente técnica e instrumental. Esta situação tem impedido a “construção autónoma da profissão docente” visto que a administração central tem deixado a iniciativa da formação nas escolas e nas entidades formadoras, não lhes fornecendo os recursos nem as possibilidades para proporcionarem “programas alternativos verdadeiramente relevantes”.

Este obstáculo em encontrar formação que vá de encontro às necessidades surgidas com a publicação do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, dever-se-á a uma grande falta de meios materiais e, especialmente, a uma insuficiente motivação docente para tal empreitada.

A fim de que os professores se possam rever na “construção da autonomia curricular”, necessitam de verem realizadas algumas condições essenciais para que possam adoptar as responsabilidades que lhes são concedidas, destacando-se:

1. “Uma boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e cultural que permitam tomar decisões fundamentadas e implicar-se em inovações consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;
2. Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino;

3. Condições laborais que permitam a mudança dos ritmos e das formas de trabalho – tempo e espaços físicos para poderem reunir-se com colegas, estudantes, famílias e outros agentes educativos, bem como para delinear estratégias e planos de acção educativa;
4. Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser um mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior” (*ibidem*:339).

Como poderemos desenvolver cabalmente um currículo nacional, flexibilizando o mesmo em currículo “local”, indo ele de encontro aos objectivos referidos no decreto-lei em apreço, se esse mesmo currículo continua bastante compartimentado e rígido?

Os docentes estão confrontados com a rigidez de uma escola burocrática e inflexível (Morgado, 2005), o que, contrariamente às normas oficialmente decretadas, vem limitar o exercício da autonomia das escolas e dos professores.

Ainda no pensamento de Morgado (2000), toda a modificação no ensino não se deve apoiar nos discursos mas sim na alteração da estrutura curricular. Assim, põe-se em causa o saber despejado em disciplinas e com programas extensos, visto que este está acorrentado a objectivos sequenciais e de memória, onde a avaliação estabelece o catálogo de confiança social e os frutos alcançados pelo sistema.

Assim, os resultados académicos dos alunos representam o conjunto de competências que estes adquiriram, num determinado período de tempo. Torna-se urgente construir, de origem, uma matriz maleável do currículo que, com uma efectiva autonomia do professor, seja possível de ser adaptado a cada escola e a cada turma em particular, respeitando as suas variedades e diferenças.

Igualmente Morgado (2002:1307) considera que a autonomia curricular se justifica, pois é indispensável a criação de “um plano de aprendizagem diferenciado para os alunos, em função das suas características pessoais, dos seus interesses, das suas raízes culturais de referência” e pela oportunidade de existir uma certa “heterogeneidade no currículo que se aborda numa escola ou grupo de escolas”, e ainda pela facilidade que, particularmente, os professores têm ao dispor de alguma margem de escolhas profissionais. De certa forma, esta ideia “pode qualificar-se como emancipadora na consideração da profissionalidade dos docentes”.

Perante o exposto, pensamos que é necessário encontrar um ponto de equilíbrio onde Estado, docentes e discentes se reencontrem, de modo a que se planifique um ensino no qual todos se revejam a bem do país. Tal como refere Morgado (2000:95), “o desenvolvimento do currículo isolado dos alunos e dos professores é grosseiramente antidemocrático.”

O mundo da educação é algo muito complexo, sendo um lugar de interesses, conflitos e necessidades distintos. O trabalho do professor é visto como ambíguo, pois nas palavras de Contreras (2004), de certa forma, o docente trabalha a favor e, simultaneamente, contra a escola. Tem uma dupla fidelidade a fim de proteger tanto o estabelecimento, como os sujeitos que aí trabalham. Para isso, é fundamental que a autonomia decretada seja concretizada e aproveitada na prática docente, possibilitando ao professor o exercício de um papel de decisor curricular.

2. Metodologia de Investigação

2. 1. Uma breve abordagem à investigação qualitativa

O verbo *investigar* significa seguir os vestígios de; indagar; pesquisar; esquadrihar; inquirir (Costa e Melo, 1999). Para que isto aconteça, é necessário traçar, desde logo, o rumo da investigação, aliado este a um pensamento baseado em regras já estabelecidas.

Partindo deste desígnio, tivemos que nos preocupar em abraçar os caminhos mais adequados para conduzirmos a nossa investigação. Assim, seguindo os indispensáveis conselhos de Bogdan & Biklen (1994), diremos que toda a investigação se baseia numa “orientação teórica” ou “perspectiva teórica”, sendo esta uma maneira de conhecer ou de compreender o mundo, as afirmações ou proposições que o ser humano tem sobre o que é importante e aquilo que faz o mundo girar. Também, o termo *teoria* está associado ao de *paradigma* consistindo este num conjunto aberto de asserções, conceitos ou juízos coerentemente relacionados que guiam o pensamento e a investigação. Mas toda a investigação parte, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), de uma questão que se vai redefinindo em contacto com dados teóricos e empíricos.

É frequente encontrarmos na literatura a distinção entre métodos de investigação quantitativa e qualitativa, que são utilizados diferenciadamente ou em simultâneo, em função do objecto de estudo e das perspectivas do investigador.

Assim, dado o nosso objecto de estudo e as opções metodológicas que julgamos adequadas a esse objecto, faremos uma breve abordagem à investigação qualitativa.

Investigação qualitativa é uma designação geral que reúne várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os elementos recolhidos são nomeados por qualitativos, quer dizer abundantes em detalhes descritivos em relação a pessoas, lugares e diálogos. As questões da investigação são elaboradas com a intenção de investigar os factos em toda a sua dimensão (complexidade) e em contexto natural. Esta investigação não responde a um questionário feito antecipadamente ou não pretende testar hipóteses pré-estabelecidas. Este tipo de estudo privilegia, principalmente, a compreensão das perspectivas dos sujeitos estudados. Os dados são recolhidos através de uma proximidade profunda com os sujeitos, no seu meio-natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Também Hébert, Goyette e Boutin (2005 : 175), dizem que a investigação qualitativa interpretativa “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «acções»”.

No entender de Bogdan & Biklen (1994), podemos dizer que em educação a investigação qualitativa adopta muitos formatos, sendo também utilizada em múltiplos contextos. Associadas a este tipo de investigação, aparecem algumas expressões como: “*interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo*” (ibidem: 17). Porém, isto não quer dizer que todas estas expressões signifiquem exactamente a mesma coisa, quando utilizadas por determinados autores.

Erickson citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005:48), utiliza a designação “paradigma interpretativo” para nomear o “conjunto das abordagens qualitativas (...) a etnografia, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou o construtivismo”.

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994), podemos trazer para o campo da investigação em educação, o vocábulo *etnografia* que consiste numa “descrição profunda”, tendo, recentemente, os investigadores educacionais utilizado ainda este

termo para se referirem a qualquer tipo de estudo qualitativo, mesmo na área da sociologia (*ibidem*:59).

Identicamente Goetz e LeCompte (1988) consideram que os estudos etnográficos tentam descrever e reconstruir de forma sistemática e o mais detalhadamente possível as características das variáveis e dos fenómenos, tendo o objectivo de criar e aperfeiçoar classes conceptuais, descortinar e legitimar associações entre factos, confrontando os construtos e os postulados concebidos a partir de fenómenos presenciados em cenários diferentes. Para que tal seja possível, recorre-se preferencialmente a métodos de cunho qualitativo, sendo unicamente este o modo de adquirir todo um conjunto de informação que de outra maneira não poderíamos recolher.

Ainda no entender destes autores, a etnografia e as suas variantes da investigação qualitativa possibilitam aos investigadores em educação e também aos investigadores sociais alternativas para a descrição, interpretação e compreensão dos fenómenos sociais e educativos. Os conteúdos criados nas diferentes ciências sociais e aplicadas, influenciando a etnografia educativa, oferecem uma variedade de perspectivas sobre a educação, contribuindo para a composição da imagem genuína de uma sociedade complexa e multifacetada.

Concludentemente, Goetz e LeCompte (1988) consideram que o objectivo da etnografia educativa é o de oferecer preciosos dados descritivos dos contextos, acções e significados dos participantes nos cenários educativos onde eles ocorrem naturalmente e de forma exacta, tendo a mesma sido utilizada na avaliação, na investigação descritiva e na investigação teórica.

Apesar dos primórdios da investigação qualitativa se situarem no século XIX, foi no ano de 1954 que se deu “um ponto de viragem” na investigação educacional, tendo o Congresso Americano aprovado legislação que, pela primeira vez, autorizou a atribuição de bolsas a instituições com programas de investigação educacional com metodologias deste tipo. Foi ainda nesta década que se verificaram, também, progressos expressivos nos métodos qualitativos tanto a nível conceptual como metodológico (Bogdan & Biklen, 1994).

Também Hébert, Goyette e Boutin (2005), consideram que em meados da década de 20, do século passado, a etnografia foi utilizada na América para descrever as microculturas urbanas. Assim, foram realizados diversos estudos a fim de conhecerem os costumes de vida e os valores de determinados grupos naturais em meio citadino. A

colectânea de trabalhos em sociologia ficou a cargo da nova Escola de Chicago, tendo a mesma tido um cuidado especial com a marginalidade e a conduta desviante da pobreza.

No que à investigação em educação diz respeito, foram os anos sessenta do século passado que despertaram o interesse para os problemas educativos estudados no contexto da investigação qualitativa. Neste sentido, verificou-se que nesta altura os organismos estatais americanos começaram a subsidiar a investigação que utilizava estes métodos qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, a atenção dos educadores virou-se para a vida escolar das crianças pertencentes a minorias étnicas, tendo em conta as fracas condições da sua vida social. Tal conveniência tinha contornos políticos associados, pois estávamos num período socialmente conturbado, agravado pela discriminação racial, com óbvias desvantagens para os mais desprotegidos (*ibidem*).

Consequentemente, os anos setenta foram prósperos em relação à investigação qualitativa em educação. Para isso, também contribuiu a mudança de opinião que certos investigadores quantitativos tinham em relação à abordagem qualitativa. Alguns reconheceram as vantagens desta última, após vários debates metodológicos entre investigadores quantitativos e qualitativos, tendo-se chegado a um clima de diálogo.

Identicamente, Erickson, citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005), afirma que o início da década de setenta do século vinte foi um marco de mudança na expansão da investigação qualitativa em educação nos Estados Unidos. Assim, a administração estabeleceu a política que permitiu o apoio e o estímulo para a realização de estudos etnográficos em educação.

A investigação qualitativa em educação ficou mais rica, a partir de 1983, “com a publicação de um periódico canadiano consagrado aos estudos fenomenológicos em educação, a *Phenomenology + Pedagogy* (*ibidem*: 61).

Os investigadores qualitativos pós-modernos advogam que só é possível conhecer algo através de uma determinada perspectiva. Esta abordagem destaca a interpretação e a escrita como características principais da investigação. Estes investigadores passaram a incluir como matéria de estudo – livros, textos, manuscritos e artigos, ou seja, comentam e criticam à medida que o conhecimento se constrói (Sardinha, 2006).

A grande diversidade entre os investigadores qualitativos em educação espelha o amadurecimento e a sofisticação crescentes desta abordagem. Todavia, apesar da existência de diferenças, há também pontos comuns nos diferentes registos qualitativos.

Conforme Bogdan & Biklen (1994), a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se com a perspectiva *fenomenológica*, visando perceber o significado que os eventos e as interações têm para as pessoas em determinadas situações. Os fenomenologistas enfatizam a subjectividade do comportamento das pessoas, tentando entrar no mundo conceptual dos sujeitos, com a finalidade de compreender como e qual o significado que constroem para os factos das suas vidas diárias. Estes investigadores crêem que dispomos de variadas formas de analisar as experiências, em função das interações da vida em sociedade, sendo a realidade o conteúdo das nossas práticas e, naturalmente, a mesma é “socialmente construída”.

Igualmente, Hébert, Goyette e Boutin (2005: 58), referem que a fenomenologia pretende explicar a “lógica dos fenómenos subjectivos”, onde são favorecidos os esclarecimentos empíricos já que “são eles que fornecem as informações mais completas relativamente aos significados próprios ao indivíduo”.

Outra abordagem conciliável com a óptica anteriormente mencionada é a perspectiva da interacção simbólica, baseando-se a mesma na afirmação de que a experiência humana é mediada pela interpretação. O sentido que os indivíduos dão às suas práticas, assim como ao decurso da interpretação, são factores fundamentais e constitutivos, não ocasionais ou secundários àquilo que é a experiência humana. Assim, para se perceber este comportamento é preciso entender as significações e a norma que sustenta a construção destas. Os sujeitos interpretam as situações com a ajuda dos outros, sendo os significados construídos através das interações. Esta interpretação não é feita de forma autónoma mas é um acto essencial, já que é através destes construtos que os cientistas sociais se baseiam, tentando compreender a conduta do homem (Bogdan & Biklen, 1994).

Da mesma forma, Herman citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005: 60), diz que “as pessoas não reagem mecanicamente às acções de outrém, antes interpretam os seus comportamentos em função dos significados que elas próprias lhes atribuem”.

Os investigadores qualitativos são da opinião de que não existe uma realidade independente da razão, da teoria, considerando a realidade como uma construção individual. Defendem ainda que a teorização abrange um procedimento imaginativo de criação, tendo em conta os vários constrangimentos que podem atingir o espírito do homem, incluindo a linguagem e representações habituais na sociedade de um determinado período. A tarefa científica abarca ideias, conceitos e teorias utilizadas para

explicar o mundo e não a descrição de acontecimentos separados desse mundo (Almeida, 1997).

Todas as formas de investigação qualitativa partilham, até certo ponto, a finalidade de perceber os sujeitos com base nos seus pontos de vista, sendo estes um *construto* da investigação. Esta maneira de intromissão do investigador em função dos seus pontos de vista, no universo do respondente é obrigatória em investigação. Esta inevitabilidade não significa que o investigador componha as representações dos sujeitos de uma forma arbitrária, devendo antes ter um delineamento conceptual para as fazer. Os investigadores qualitativos acreditam ainda que esta “abordagem inevitável” em relação aos seus sujeitos, não sendo a perfeição em investigação, é aquilo que menos altera a experiência dos inquiridos (Bogdan & Biklen, 1994).

Ainda no entendimento destes autores, a investigação qualitativa possui cinco características:

1. A fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal. Este tipo de investigador vai aos lugares de estudo porque se interessa pelos contextos, acreditando que estes influenciam claramente o comportamento humano. Consideram ainda que os acontecimentos são melhor compreendidos quando observados no seu meio natural, incidindo, obviamente, os elementos recolhidos nos procedimentos naturais dos sujeitos;
2. Esta investigação é descritiva, pois os elementos recolhidos são vários, podendo ter proveniência diversa. Os mesmos são em forma de palavras ou imagens, podendo incluir notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos pessoais, documentos oficiais, etc. Este analista estuda todos os dados de forma completa, argumentando que todo o material é importante, podendo o mesmo conter uma pista capaz de permitir um melhor esclarecimento do objecto a estudar, considerando, sempre que possível, o modo em que esta informação foi registada ou transcrita;
3. Estes investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos que decorrem da investigação. Os mesmos tentam explicar como determinados acontecimentos

ocorrem em função de determinadas expectativas criadas previamente, por exemplo;

4. Estes estudiosos inclinam-se para a análise dos seus dados de forma indutiva, construindo um quadro que se vai estabelecendo ao longo da recolha e do exame das partes, ou seja, as abstracções são traçadas mediante a informação recolhida se vai juntando;

5. O significado é de importância fundamental na abordagem qualitativa, estando estes investigadores empenhados na maneira como as várias pessoas dão orientação às suas vidas (*ibidem*: 47 – 50).

Na investigação qualitativa, a recolha, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito do conhecimento, da experiência e da sensibilidade do investigador. Neste estudo a descrição deve ser rigorosa e resulta directamente dos dados recolhidos. O plano de investigação é flexível pois o mesmo não obedece a planos rígidos, previamente estabelecidos, isto é segundo os autores anteriormente referidos, citados por Ferreira (2003: 365) “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”. Este investigador analisa a informação de forma *indutiva*. Desenvolve ideias e chega à percepção dos fenómenos a partir de modelos resultantes da recolha de dados.

Paralelamente, Hébert, Goyette e Boutin (2005: 99), consideram que na investigação qualitativa, o plano de estudo não está pré-organizado, nem operacionalizado previamente. O investigador deve-se subordinar às circunstâncias específicas do lugar a estudar e ficar vigilante a grandezas susceptíveis de se mostrarem relevantes. O quadro da investigação não lhe aparece imediatamente, “sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação”.

O método de análise dos dados é como um funil: inicialmente, as coisas estão abertas, posteriormente, tornam-se mais unidas e específicas na extremidade. Antes de proceder à investigação, o investigador não supõe conhecer as questões mais importantes. Ele planifica utilizar parte do seu trabalho para compreender quais os assuntos essenciais (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste modelo de investigação, o investigador procura compreender os sujeitos segundo *quadros referenciais* desses mesmos sujeitos. Identifica-se com eles para compreender como encaram a sua própria realidade e pontos de vista, tentando conhecê-

los melhor. Cabe ao investigador tentar ser neutro relativamente à influência das suas próprias perspectivas e crenças, inquietando-se “com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*” (*ibidem*: 50). Assim, a obtenção da informação pretendida “reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (*ibidem*: 51). Desta forma, o investigador qualitativo questiona o inquirido com a finalidade de melhor compreender o mundo onde este se movimenta, tendo o máximo cuidado a fim de que a sua presença não vá alterar os dados que aquele deseja obter.

A este propósito, também Gimeno e Gómez (1985), nos dizem que o investigador qualitativo faz um trabalho longo num mesmo lugar, para ultrapassar, tanto quanto possível, as distorções criadas pela sua presença, facultando-lhe a oportunidade de comprovar os seus próprios preconceitos e percepções, bem como as das pessoas investigadas. No entanto, estes investigadores devem ser prudentes no sentido de evitarem implicar-se demasiado com as pessoas investigadas. Assim, a interacção prolongada no lugar da investigação permite a estes investigadores compreenderem nesse contexto, aquilo que é essencial e característico. Desta forma, estes investigadores aprendem a eliminar aspectos que são insignificantes.

Igualmente, Hébert, Goyette e Boutin (2005), consideram que uma maior permanência no local a estudar, por parte do investigador, cria abundantes interacções entre as hipóteses emergentes e os dados, aumentando assim, as possibilidades de legitimar essas hipóteses através do descobrimento de anormalidades ou clivagens entre dados previstos ou adiantados e dados recolhidos. Esta presença “demorada” no local a investigar é muito eficaz porque faz destacar os paradoxos que possam haver entre as interpretações inferidas pelo investigador e as da população a estudar.

Na investigação qualitativa, a recolha e a análise de dados constitui o essencial da pesquisa. Os dados abrangem diversos materiais, como transcrições de entrevistas, diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados constituem a matéria-prima indispensável para reflectir em profundidade o objecto de estudo.

Na nossa investigação qualitativa, escolhemos um estudo de caso, onde o investigador ao fazer um estilo combinado de diferentes técnicas para a recolha de dados através de entrevistas, observação, questionários e documentos, está a usar a “triangulação”. Esta, segundo McKernan (1996), consiste em ver *o caso* através de vários pontos de vista, servindo também para correlacionar os métodos com as perspectivas, permitindo ainda a validação dos dados e resultados obtidos.

Igualmente, Gimeno e Gómez (1985), afirmam que a triangulação serve para que uma multiplicidade de fontes de dados, diferentes investigadores, diversas perspectivas e métodos, se defrontem uns aos outros com o objectivo de contrastar a informação e as interpretações. Consideram ainda que “se deveriam aplicar aos dados diferentes teorias, para elaborar explicações alternativas que se pudessem comprovar” (*ibidem*: 159).

Da mesma forma, Guba & Lincoln, citados por Gimeno e Gómez (1985), consideram que a triangulação é sinónimo de credibilidade, sugerindo recolher dados a partir de uma diversidade de perspectivas, usando uma variedade de métodos, apoiando-se em múltiplas fontes a fim de que as preferências de cada investigador se comprovem de forma intensa quanto o possível.

Também Hébert, Goyette e Boutin (2005: 76), chamam *triangulação* ao procedimento de “validação instrumental” feito através do *confronto* dos dados recolhidos, utilizando várias técnicas, nomeadamente, a “observação participante, a observação sistemática, a entrevista, ou a gravação vídeo”.

No nosso caso, ao fazermos as entrevistas com os professores que fizeram parte da nossa amostra, bem como ao procedermos à recolha dos quatro documentos projectos curriculares de turma e, ao cruzarmos toda esta informação, estamos necessariamente a utilizar a técnica da triangulação anteriormente definida, validando consequentemente, os dados recolhidos.

2. 2. Estudo de caso

Escolhemos a metodologia de investigação qualitativa porque acreditamos que é a mais adequada às finalidades do nosso trabalho visto que nós pretendemos compreender, na perspectiva dos professores seleccionados, como estes concebem e desenvolvem o projecto curricular de turma.

Dadas as características próprias deste tipo de investigação, permitindo-nos a mesma um recurso enorme de técnicas e métodos na recolha e na análise de dados, pensamos que a opção metodológica vai de encontro à variedade das abordagens necessárias à compreensão e interpretação dos diferentes significados que cada um destes professores tem em relação ao nosso objecto de estudo.

Assim, ao elegermos o estudo de caso como uma estratégia da nossa investigação, conseguimos descortinar através dela, de forma abrangente e profunda, a

maneira como estes docentes constroem, interpretam e agem em relação ao projecto curricular de turma.

No essencial, este estudo de caso relaciona-se com o perceber e o esclarecer na óptica dos docentes entrevistados, a contribuição que o projecto curricular de turma trouxe para as aprendizagens dos alunos, tendo em conta a indispensável gestão flexível do currículo e a sua consequente articulação de conteúdos.

Tratando-se de um assunto ou fenómeno contemporâneo, achamos que o mesmo é muito pertinente, pois pretendemos estudar as situações em contexto, agarrando as opiniões, reacções, obstáculos e expectativas que estes professores foram criando com a elaboração e a implementação do projecto curricular de turma.

Inicialmente, os investigadores procuram locais ou sujeitos potenciais que constituam o seu objecto de estudo ou a fonte de dados que lhes possam interessar. Procuram ainda sinais que lhes indiquem as possibilidades que há, quanto à concretização ou não, desse estudo. Uma vez tomada a decisão, estes investigadores organizam o seu trabalho em etapas, escolhendo as estratégias, sendo estas ajustadas, ampliadas ou abandonadas, à medida que aquele se vai desenvolvendo.

De Bruyne *et al.*, citados por Hébert, Goyette e Boutin (2005: 170), dizem que o estudo de caso se caracteriza pelo facto de reunir muitas informações e bastante pormenorizadas, tanto quanto o possível, com o objectivo de abarcar na íntegra a situação. Segundo os mesmos autores, o estudo de caso possui as características seguintes:

- “o estudo de casos toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;
- o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

No entender de Bogdan & Biklen (1994: 89), um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Este modelo de estudo “é adequado para uma análise intensiva e profunda de um ou poucos exemplos de certos fenómenos” (Goetz e LeCompte, 1988: 69).

Trata-se dum modo de investigação que consta num estudo pormenorizado e circunstanciado de uma situação singular bem demarcada e com contornos bem definidos, podendo: “ter graus de dificuldade variável (...). A área de trabalho é

delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas.” (Bogdan e Biklen, 1994: 89 - 90).

O estudo de caso tenta centrar-se em profundidade nas características do caso que está a ser estudado. Procura mais a “profundidade” do que a “amplitude” da sua extensão. É fenomenológico, pois representa o mundo como os participantes e o investigador o vivenciam (McKernan, 1996). Este autor considera ainda que o estudo de caso pode ser usado para produzir novos conceitos, marcos conceptuais, modelos e teorias, sendo a “teoria fundamentada”, a melhor categoria, já que nasce de casos concretos de tipo naturalista e empírico, visto que é difícil contestar os dados destes casos concretos.

O estudo de caso é eclético, utilizando vários estilos e métodos de investigação. Também é idiosincrático e específico, orientando-se mais para o processo do que para o produto. É rico em descrições, interpretações, explicações e narrações, estando mais voltado para a compreensão do que para a medição, predição e controlo científico rigoroso do meio, das pessoas estudadas, das acções, etc.

Ainda na opinião de McKernan (1996), o estudo de caso é adequado para dar uma explicação de todos os aspectos pertinentes de um acontecimento, coisa ou situação, tendo como unidade de estudo um indivíduo, uma instituição, uma comunidade ou qualquer grupo considerado como uma unidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem vários tipos de estudos de casos qualitativos:

- Os estudos de organização histórica, traçando o desenvolvimento dessa organização particular no tempo;
- Os estudos observacionais cujo foco de atenção está numa organização particular, por exemplo uma escola, podendo aí escolher um local específico;
- As histórias de vida, em que o investigador entrevista pessoas, tendo como objectivo a obtenção de uma narrativa na primeira pessoa;
- Os estudos comunitários, nos quais o enfoque é um bairro ou uma comunidade;
- Os estudos de análise situacional, onde se estuda um acontecimento particular;

- Os estudos de microetnografia que se referem a casos que dizem respeito a pequenas unidades de uma organização.

Na opinião de Merriam (1988), citada por Sardinha (2006: 98), um estudo de caso qualitativo tem as características seguintes:

1. Particular, porque se formaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
2. Descritivo, porque o produto final é uma descrição «rica» do fenómeno que está a ser estudado;
3. Heurístico, porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
4. Indutivo, porque a maioria destes estudos tem por base o raciocínio indutivo;
5. Holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade.”

Também Goetz e LeCompte (1988), ao trazerem para o campo da investigação educativa o estudo de caso, estão a considerar que este se insere no termo geral por eles denominado de *investigação etnográfica*. No entanto, nas palavras de McKernan (1996), não devemos equiparar o estudo de caso com a investigação etnográfica, porque fazer uma descrição simples de um caso, não constitui uma etnografia. A função desta é produzir, segundo Spradley e McCurdy (1972), citados por McKernan (1996: 97) “descrições analíticas ou reconstruções de cenários e grupos culturais intactos”. O mesmo autor considera ainda que a maneira de proceder por parte dos investigadores é aplicada de forma idêntica a estudos de casos, a estudos etnográficos ou comunitários considerando que as preocupações principais deveriam ser “o rigor nos procedimentos da recolha sistemática de dados; a comprovação de hipóteses; a sensibilidade ao ambiente natural e os efeitos reactivos de um investigador *in situ*; a confidencialidade, e a negociação de qualquer publicação que advenha do trabalho” (*ibidem*: 100).

Possibilitando o estudo de um fenómeno em profundidade e na perspectiva dos sujeitos investigados, o estudo de casos tem sido bastante utilizado no domínio da educação, mesmo que não tenha por finalidade a generalização dos resultados no sentido positivista do termo.

McKernan (1996: 98) cita as vantagens do estudo de caso:

1. “Reproduz o mundo fenomenológico dos participantes por meio da descrição detalhada dos acontecimentos.
2. Apresenta uma descrição credível e precisa do meio e da acção.
3. Utiliza muitos métodos para corroborar e validar os resultados.
4. Conta uma história numa linguagem que o profano e o profissional podem entender.
5. Os dados são «representativos»”.

Em relação ao estudo de caso, este mesmo autor apresenta ainda as seguintes desvantagens:

1. “Requer uma quantidade enorme de tempo.
2. Os resultados estão em suspenso até que a investigação se conclua.
3. O investigador pode ter supostos à priori que se inclinam para as interpretações.
4. As pessoas chamadas de informantes no campo podem «enganar» o investigador.
5. Não se pode generalizar.
6. Natureza idiossincrática e interpretativa.
7. A base de dados, usualmente, só é facultada pelo investigador.
8. Os custos.
9. A formação” (*ibidem*: 98).

Quando nos referimos a um estudo que envolve pessoas que se cruzam “diariamente”, trocando, por vezes, algumas ideias, experiências, manifestando ainda anseios e receios, devemos nós ter em mente que este intercâmbio, por mais ténue que seja, cria algumas esperanças de uns em relação aos outros.

Foi neste espírito de interacção, de partilha de sensibilidades diferentes que nos propusemos recolher as diferentes opiniões ou visões divergentes sobre este mesmo assunto. Conscientes da árdua tarefa que nos esperava, delimitámos o nosso campo de estudo a quatro conselhos de turma por nós seleccionadas.

Tivemos igualmente o cuidado em seleccionar turmas de anos de escolaridade diferentes, possibilitando uma maior diversidade de dados. Também não fomos alheios

nem à heterogeneidade dos quatro conselhos de turma seleccionados, nem à limitação do nosso estudo, pois estes são compostos por professores com situações profissionais, formações de base e nível etário diferentes.

2. 3. Problema e objectivos de estudo

Com a implementação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, cada conselho de turma no ensino básico tem de elaborar e desenvolver um Projecto Curricular de Turma. Com este projecto visa-se a adequação do currículo nacional às características dos alunos de uma turma, seguindo as orientações definidas no Projecto Curricular de Escola.

Tendo constituído uma medida curricular inovadora, instituída sem que houvesse uma formação prévia dos professores para a sua aplicação, foram preocupações/inquietações nossas como professor e que resultaram da nossa experiência profissional que nos conduziram ao estudo da elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma.

De forma algo semelhante, Van der Maren, citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005: 87), pensa que a investigação deve ter propósitos profissionais a fim de que a mesma se torne mais credível. “ A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal”.

Opiniões, posturas e sensibilidades divergentes dos professores, concepções e práticas distintas de projectos curriculares de turma, resultantes da inovação que a obrigação do projecto curricular de turma trouxe e que terá induzido a alterações nas vivências e nas práticas dos professores, levando-os a trabalhar em equipa de modo a gerirem e articularem o currículo de acordo com as características dos alunos de uma turma.

Foram estas as motivações que nos levaram à opção pela investigação neste domínio. Interessou-nos, por isso, estudar o processo de elaboração e de desenvolvimento de projectos curriculares de turma, em turmas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Importa também referir que, hoje, as escolas são locais onde se cruzam interesses vários. Sítios geradores de ideias novas, mas também lugares onde existe

resistência à mudança. Para alguns a escola é o seu emprego, para outros ela existe porque de facto há alunos. É neste *confronto* laboral, com o qual nos deparamos diariamente, que nós desenvolvemos o nosso trabalho.

Durante o desempenho da nossa profissão, e em várias situações e lugares distintos, surgiram-nos então as seguintes questões:

- *Qual a percepção dos professores do PCT ?*
- *Quais os factores que condicionam uma correcta implementação do Projecto Curricular de Turma?*
- *Como é que o Projecto Curricular de Turma está a ser desenvolvido nos 2º e 3º Ciclos?*
- *Quais as dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento do PCT ?*

A resposta a estas questões contribuirá, certamente, para a reflexão sobre as vivências dos professores em relação ao PCT e para a compreensão desta temática.

É no quadro destas novas exigências funcionais que se inscreve a presente investigação, que tem o propósito de caracterizar o processo de elaboração e de desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma, em duas turmas do 2º ciclo e outras duas do 3º ciclo, evidenciando possíveis diferenças entre ciclos. Deste modo, definimos como objectivos do estudo os seguintes:

- ✓ Caracterizar os significados atribuídos pelos professores ao PCT;
- ✓ Caracterizar a postura dos Professores sobre a gestão flexível do currículo;
- ✓ Caracterizar o processo de elaboração e de desenvolvimento do PCT;
- ✓ Identificar dificuldades na elaboração e no desenvolvimento do PCT;
- ✓ Identificar factores que influenciam o desenvolvimento do PCT;
- ✓ Verificar se a diferença entre ciclos de ensino (2º e 3º) interfere com a eficácia na elaboração / aplicação do Projecto Curricular de Turma.

Pretendemos, deste modo, compreender, na perspectiva dos professores, o processo de elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma nos 2º e 3º

ciclos do ensino básico. Não é nossa intenção a generalização dos resultados obtidos, mas a compreensão das perspectivas dos actores envolvidos no que respeita ao PCT.

2. 4. Amostra

A amostra do nosso estudo foi constituída por quatro conselhos de turma dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, de uma escola EB 2,3 /Sec. do Distrito de Viseu. Um do 5º ano e um outro do 6ºano e os dois restantes do 3º ciclo. Um do 7º ano e o outro do 8º ano de escolaridade, envolvendo um total de trinta e seis professores.

Destes, quatro não foram entrevistados. Três pertencentes ao 2º ciclo ou seja: um do conselho de turma do 5ºano e os outros dois do 6ºano. Dois destes docentes estiveram indisponíveis, porque se encontravam de atestado médico de longa duração, pertencendo um ao 5º ano e o outro ao 6ºano. Pertencente ainda a este último conselho de turma referido, outro docente não quis participar no estudo. O restante docente pertencia ao conselho de turma do 8º ano, não tendo sido possível contactá-lo.

Caracterizaremos a seguir os professores participantes no estudo por ciclos do ensino básico no que respeita à idade, à situação profissional e ao tempo de serviço docente, bem como ao tempo de serviço que já possuíam na escola onde se realizou esta investigação.

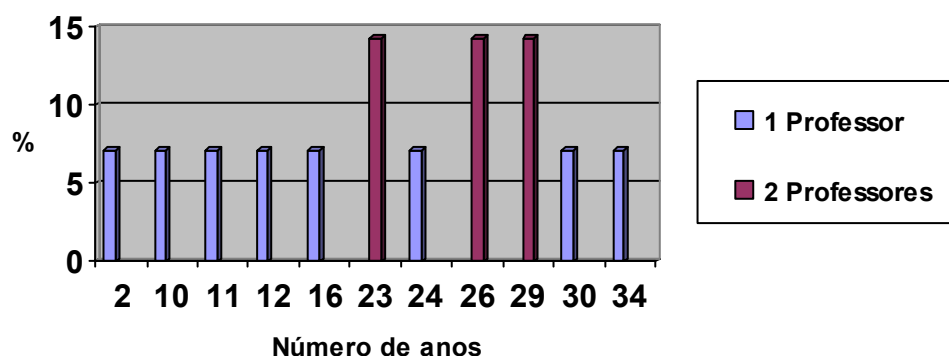
Quadro nº 1: Professores participantes no estudo por ciclos e anos de escolaridade

Anos de escolaridade	5º ano	6ºano	7ºano	8ºano	Total
Ciclos do ensino básico					
2º ciclo	7	7	—	—	14
3º ciclo	—	—	9	9	18

Em relação ao 2º ciclo, participaram na investigação catorze professores, sendo sete do conselho de turma do 5º ano e outros sete do 6º ano.

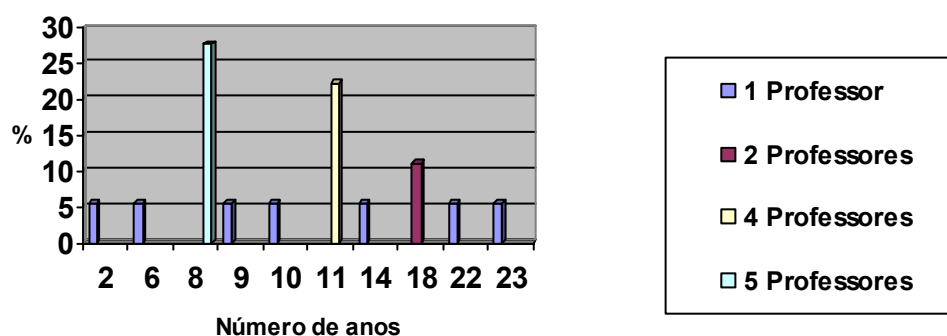
No que respeita ao 3º ciclo, participaram na investigação os seguintes docentes de conselhos de turma: nove do conselho de turma do 7º ano e outros nove do 8º ano.

Gráfico I - Tempo de serviço dos docentes do 2º Ciclo



Ao analisarmos o gráfico I, comprova-se que dois professores (14,29%) tinham entre 2 a 10 anos de serviço docente, três deles (21,43%) possuíam onze a dezanove anos de serviço, outros cinco (35,71%) entre vinte a vinte e oito anos de serviço e os restantes quatro (28,57%) possuíam vinte e nove a trinta e quatro anos de serviço docente.

Gráfico II - Tempo de serviço dos docentes do 3º Ciclo

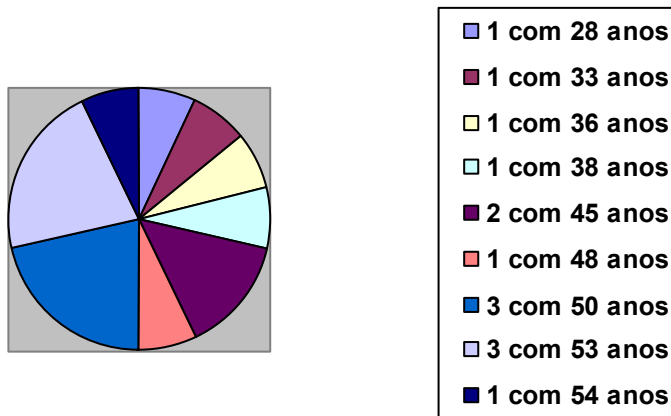


Ao analisarmos o gráfico II, atesta-se que nove professores (50%) tinham entre 2 a 10 anos de serviço docente, sete deles (38,89%) possuíam onze a dezanove anos de serviço e os outros dois (11,11%) entre vinte e vinte e três anos de serviço docente.

Se verificarmos atentamente os dados anteriormente expostos, constatamos que, em média, os professores entrevistados do 2º ciclo têm o dobro de serviço docente dos

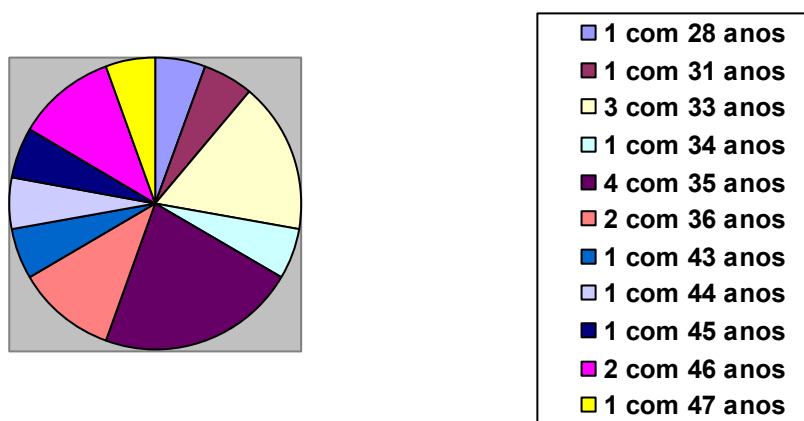
seus colegas do 3º ciclo. Basta-nos afirmar que 50% destes profissionais possuíam 2 a 10 anos de serviço e que 38,89% deles tinham entre 11 e 19 anos de serviço. Em contraste quase total, temos os professores do 2º ciclo, onde 35,71% deles tinham entre 20 a 28 anos de serviço e 28,57% possuíam 29 a 34 anos de serviço.

Gráfico III - Idade dos 14 docentes do 2º Ciclo



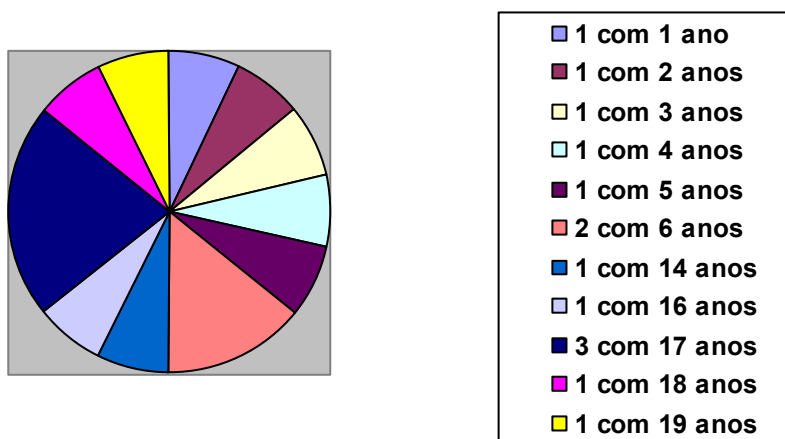
Interpretando o gráfico III, verificamos que a média da idade dos professores do 2º ciclo é de 45 anos.

Gráfico IV - Idade dos 18 docentes do 3ºCiclo



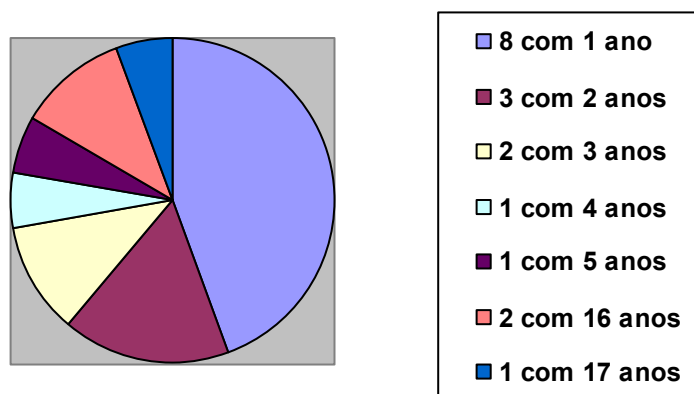
Analisando o gráfico IV, constata-se que a média da idade dos docentes entrevistados do 3º ciclo é de 37 anos.

Gráfico V - Tempo de serviço prestado na escola onde o estudo foi feito (2º Ciclo)



Analisando o tempo de serviço prestado na escola onde se realizou o nosso estudo e, com a ajuda do gráfico V, verifica-se que, em relação ao 2º ciclo, o tempo de permanência neste estabelecimento de ensino atinge em média os 10 anos. Refira-se que a mesma baixa consideravelmente se tivermos em conta que sete professores (50%) deste ciclo de ensino possuía, a título individual, uma média de quatro anos de permanência no estabelecimento.

Gráfico VI - Tempo de serviço prestado na escola onde o estudo foi feito (3ºCiclo)



Examinando o tempo de serviço docente prestado na escola onde se realizou o estudo, através da leitura do gráfico VI, observa-se que, em relação ao 3º ciclo, o tempo de permanência neste estabelecimento de ensino atinge, em média, os 4 anos. Mencione-se ainda que a mesma baixará se tivermos em consideração que treze professores (72,22%) deste ciclo de ensino possuía, a título individual, uma média de 1 ano de permanência no estabelecimento.

Em termos de conclusão, podemos afirmar que, em média, os docentes entrevistados do 2º ciclo permaneciam neste estabelecimento de ensino mais do dobro do tempo que os seus semelhantes do 3º ciclo.

Estudando a situação profissional dos nossos entrevistados, no 2º ciclo, onze professores (78,57%) pertenciam a um Quadro de Escola, dois deles (14,28%) estavam afectos a um Quadro de Zona Pedagógica e um professor (7,15%) era contratado.

Analisando a condição profissional dos entrevistados do 3º ciclo, oito professores (44,44%) pertenciam a um Quadro de Escola, nove deles (50%) estavam vinculados a um Quadro de Zona Pedagógica e um docente (5,56%) era contratado.

2. 5. Procedimentos de recolha de dados

Na procura do cumprimento dos objectivos a que nos propusemos, foi utilizada uma metodologia *qualitativa*, com estudo de casos (dois conselhos de turma do 2º ciclo e outros dois do 3º ciclo), com o recurso à entrevista e posterior análise do conteúdo.

Para recolhermos informações sobre as perspectivas dos professores dos referidos conselhos de turma sobre a elaboração e desenvolvimento do PCT, procedemos à realização de entrevistas e à recolha dos documentos dos projectos curriculares de turma, dos respectivos conselhos de turma.

Ao elegermos o nosso objecto de estudo, tivemos em consideração vários factores. Destes destacam-se a relação mais próxima que mantínhamos com a maioria dos entrevistados, possibilitando a mesma uma maior disponibilidade daqueles para a participação no estudo e uma maior facilidade no acesso às informações que pretendíamos.

Estando conscientes que o grau de sinceridade das respostas dadas pelos nossos entrevistados variou de indivíduo para indivíduo, como é natural, uma vez que se trata de uma espécie de *intromissão* no seu *feudo*, ou citando agora um dos nossos entrevistados “meter a foice em seara alheia” (Entrevista de código 2F: 2).

Convém referir ainda que esta opção trouxe-nos algum privilégio, quer num acesso mais directo aos documentos oficiais a estudar (projectos curriculares de turma), quer numa maior facilidade na apresentação e na explicação dos objectivos do estudo.

Das trinta e duas entrevistas realizadas, nove delas realizaram-se pelo telefone, vinte e duas foram feitas na escola e uma outra num café em Vila Real.

O motivo que nos levou a realizar as nove entrevistas pelo telefone deveu-se única e exclusivamente ao facto desses professores não pertencerem ao Quadro da Escola envolvida no estudo e já não se encontrarem a leccionar na escola, no ano lectivo em que recolhemos os dados.

Dois destes professores residiam na Guarda, outros dois em Viseu, um em Braga, outro em Famalicão, outro no Barreiro e dois em Lamego.

Os mesmos foram contactados algumas vezes no sentido de se agendarem as entrevistas em locais perto das suas residências, ou mesmo nelas, ou ainda em cafés, por exemplo. Tal nunca foi possível, pois cada um dizia que nos contactaria mais tarde sem que disso resultasse a possibilidade de um encontro para a realização da entrevista pessoalmente. Por este motivo e como o tempo urgia, só nos restava a alternativa de a realizar por telefone.

Conscientes que este meio não é o mais adequado para este fim e estando também convictos dos riscos envolvidos, achámos que seria melhor usá-lo e assim obtermos os dados possíveis do que não fazê-lo.

Os inconvenientes da entrevista telefónica são óbvios – não permite captar os gestos nem determinados tipos de reacções, é demasiado formal, não permitindo aquela aproximação de bem-estar, ou impossibilita o bom clima ou ambiente que deve ser criado para que uma entrevista se realize em completa serenidade.

Quanto à entrevista realizada num café, deveu-se ao facto de que foi o único lugar que o entrevistado escolheu para a realização da mesma. Foi-lhe dada a possibilidade deste encontro se realizar noutra local mais tranquilo, mas o respondente preferiu o café.

Das entrevistas telefónicas realizadas, duas delas fizeram parte do conselho de turma do 5º ano, quatro pertenciam ao conselho de turma do 7º ano e as restantes três eram do 8º ano. Também aquela que foi realizada no café, era deste último conselho de turma.

Em Junho de 2005, procedemos à recolha dos quatro projectos curriculares de turma envolvidos no estudo. A recolha das entrevistas gravadas iniciou-se em

Novembro de 2005, tendo sido terminadas em Fevereiro de 2006. A transcrição das mesmas foi feita desde a realização da primeira entrevista até Junho de 2006.

O motivo pelo qual não iniciámos as entrevistas mais cedo deveu-se à ocorrência do final do ano lectivo de 2004/2005 ser terminado com a realização de exames nacionais, impossibilitando a disponibilidade de salas ou gabinetes, bem como todo um frenesim próprio do encerramento das actividades lectivas e os olhos postos já em férias.

2. 6. Entrevista

A entrevista consiste segundo Estrela (1984:354), “na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

Trata-se pois, na opinião de Bogdan e Biklen (1994) de uma prosa premeditada, dirigida por uma pessoa, com o intuito de obter esclarecimentos sobre outra, podendo constituir a estratégia principal para a reunião de dados descritivos na voz do próprio sujeito, possibilitando ao pesquisador incrementar de modo intuitivo um pensamento sobre a maneira como ele (sujeito) explica aspectos do mundo.

Através dela o investigador obtém elementos de reflexão muito ricos e detalhados sobre os significados das acções dos sujeitos, objectivos de estudo, sendo por isso, muito utilizada na investigação social (Quivy e Campenhoudt, 2003).

O realce dado às entrevistas tem a intenção de compreender melhor o comportamento dos entrevistados e, ainda, tentar conhecer os procedimentos mediante os quais estes sujeitos construíram os seus significados. Assim, as entrevistas forneceram-nos informações sobre o entendimento que os professores têm em relação ao projecto curricular de turma.

Dos diferentes tipos de entrevista existentes, optámos pela entrevista semiestruturada porque, segundo Quivy e Campenhoudt (2003: 192 -193):

“não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das

quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”.

Esta técnica apresenta como qualidades: o grau de profundidade dos elementos de pesquisa obtidos; a flexibilidade e a pouca orientação do dispositivo de recolha dos depoimentos, que devem respeitar a linguagem e as categorias mentais do entrevistado. Como limitações: a própria flexibilidade deste processo pode amedrontar os que não consigam trabalhar sem orientações exactas; os dados de informação e de meditação recebidos por esta técnica não se oferecem de imediato sob a forma que exija uma maneira de análise específica, devendo, por isso, a recolha e a análise de informação serem seleccionadas e criadas em conjunto (*ibidem*).

Para a realização das entrevistas, elaborámos previamente um guião do estilo semiestruturado, baseando-se o mesmo no modelo de guião de Estrela (1984). O guião constitui, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), o suporte da entrevista.

Assim, a 1ª versão do mesmo, foi a seguinte:

Bloco 2 : Concepções dos professores sobre o PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar as concepções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre o PCT;
- ✓ Descrever características da experiência dos professores relativamente ao PCT.

QUESTÕES:

1. Participou na elaboração do PCT?
2. Como descreve essa experiência?
3. Na sua opinião, a construção do PCT é necessária para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? Porquê?

Bloco 3 : Construção do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de construção do PCT nos 2º e 3º ciclos;
- ✓ Descrever medidas adoptadas para o processo de ensino/aprendizagem e avaliação;
- ✓ Descrever as dificuldades apontadas pelos professores na construção do PCT;

QUESTÕES:

1. Quem participou na elaboração do PCT?
2. Quem dinamizou a elaboração do PCT?
3. Como se estruturou o PCT?
4. Na elaboração do PCT conseguiram fazer a articulação de conteúdos de diferentes disciplinas? Quais? De que forma (s) fizeram essa articulação?
5. Que medidas foram tomadas relativamente às metodologias de ensino?
6. Quais as medidas constantes do PCT sobre a avaliação das aprendizagens?
7. Como se perspectivou a leccionação das áreas curriculares não disciplinares?
8. Quais as principais dificuldades sentidas pelos professores na construção do PCT?

Bloco 4 : Desenvolvimento do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de desenvolvimento dos PCT nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- ✓ Descrever dificuldades sentidas pelos professores dos dois ciclos no desenvolvimento dos respectivos PCT;
- ✓ Identificar, na perspectiva dos professores, medidas a tomar para melhorar as competências na construção e desenvolvimento do PCT;

QUESTÕES:

1. Conseguiram articular os conteúdos de várias disciplinas ao longo do Ano Lectivo? De que forma (s)?
2. Que medidas foram adoptadas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante o Ano Lectivo?
3. Como foram concretizadas as áreas curriculares não disciplinares?
4. Que estratégias de avaliação das aprendizagens foram essencialmente utilizadas nas várias disciplinas?
5. O PCT foi um instrumento de trabalho que serviu de base a todos os professores, concretamente da forma como estava previsto no documento? Caso contrário, refira o que não foi cumprido e porquê?
6. O que é preciso fazer para melhorar as competências dos professores na elaboração e no desenvolvimento do PCT?

Para a validação do guião, procedemos ao acordo de juízes, com consulta a quatro especialistas da área do Desenvolvimento Curricular e a um especialista na metodologia de investigação qualitativa. O seu objectivo foi a análise do guião da entrevista quanto à abrangência da temática, pertinência das questões, estrutura e redacção das mesmas.

Desta consulta, procedemos às seguintes alterações decorrentes das sugestões apresentadas:

- a) Um dos objectivos gerais da entrevista foi considerado muito abrangente, dado que não são só os dados da entrevista que possibilitavam estabelecer a comparação

entre ciclos, mas sim o cruzamento dos dados das entrevistas com a análise dos projectos curriculares de turma. Por esta razão, decidimos incluí-lo nos objectivos da nossa investigação;

b) Uma vez que algumas questões foram consideradas abrangentes, deram origem a outras que se integraram no mesmo bloco, por exemplo: - Tínhamos inicialmente no 2º bloco a questão: *O que é para si um PCT ?* Esta questão foi desdobrada nas seguintes:

- ❖ Participou na elaboração do PCT?
- ❖ Como descreve essa experiência?

c) Foi feita a substituição de termos considerados ambíguos por outros mais adequados. Por exemplo, nas questões dois e três, do Bloco três, inicialmente tínhamos: “Como foi iniciada a elaboração do PCT?” e “O que consta no PCT?”. Posteriormente, a versão final dessas questões foi: “Quem dinamizou a elaboração do PCT?” e “Como se estruturou o PCT?”.

d) Dois objectivos específicos existentes em dois blocos foram considerados repetitivos, pelo que optámos integrá-los num só bloco, de acordo com a pertinência das questões nele existentes. Exemplo – o objectivo: “ Descrever as dificuldades apontadas pelos professores na construção do PCT”, estava inicialmente no Bloco 2 e no Bloco 3. Dada a natureza das questões do 3º Bloco, decidimos integrar/incluir esse objectivo no Bloco 3.

Depois de fazermos as alterações sugeridas pelos juízes, surgiu uma segunda versão do guião das entrevistas e procedemos à sua aplicação a quatro professores, dois de cada ciclo de ensino, que não faziam parte da amostra, ainda com objectivo de validação interna do guião da entrevista.

A testagem do guião, com os quatro professores (dois de cada ciclo em estudo), indicou que as questões eram claras e, por isso, a sua compreensão pelos professores e ainda a sua abrangência relativamente à temática. Todavia, estes professores sugeriram quatro questões relacionadas com a motivação do(s) professore(s) no PCT, com o significado do aumento da carga horária do(s) professore(s) e suas consequências no desenvolvimento do PCT, bem como a importância das condições físicas das escolas para esse mesmo desenvolvimento do PCT. Tal facto implicou a introdução dessas questões nos Blocos 3 e 4.

Assim, a versão final do guião da entrevista assumiu as seguintes características:

OBJECTIVOS GERAIS:

- ✓ Caracterizar os significados atribuídos pelos professores ao PCT;
- ✓ Compreender, na perspectiva dos professores, as condições criadas para a qualidade da educação;
- ✓ Identificar dificuldades na elaboração e no desenvolvimento do PCT;
- ✓ Identificar factores que influenciam o desenvolvimento do PCT;
- ✓ Caracterizar o processo de desenvolvimento do PCT.

Bloco 1: legitimação da entrevista

- Informação ao entrevistado sobre os principais objectivos do estudo e, principalmente da entrevista;
- Pedido de autorização de gravação áudio da entrevista;
- Motivação do entrevistado para a entrevista.

Bloco 2 : Concepções dos professores sobre o PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar as concepções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre o PCT;
- ✓ Descrever características da experiência dos professores relativamente ao PCT.

QUESTÕES:

1. Participou na elaboração do PCT?
2. Como descreve essa experiência?
3. Na sua opinião, a construção do PCT é necessária para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? Porquê?

Bloco 3 : Construção do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de construção do PCT nos 2º e 3º ciclos;
- ✓ Descrever medidas adoptadas para o processo de ensino/aprendizagem e avaliação;
- ✓ Descrever as dificuldades apontadas pelos professores na construção do PCT;
- ✓ Verificar o grau de motivação dos professores na construção do PCT.

QUESTÕES:

1. Quem participou na elaboração do PCT?
2. Quem dinamizou a elaboração do PCT?
3. Como se estruturou o PCT?
4. Na elaboração do PCT conseguiram fazer a articulação de conteúdos de diferentes disciplinas? Quais? De que forma (s) fizeram essa articulação?
5. Que medidas foram tomadas relativamente às metodologias de ensino?
6. Quais as medidas constantes do PCT sobre a avaliação das aprendizagens?
7. Como se perspectivou a leccionação das áreas curriculares não disciplinares?
8. Quais as principais dificuldades sentidas pelos professores na construção do PCT?
9. Sentiu-se motivado para colaborar na construção do PCT?

Bloco 4 : Desenvolvimento do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de desenvolvimento dos PCT nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- ✓ Descrever dificuldades sentidas pelos professores dos dois ciclos no desenvolvimento dos respectivos PCT;
- ✓ Identificar, na perspectiva dos professores, medidas a tomar para melhorar as competências na construção e desenvolvimento do PCT;

- ✓ Descrever as condições físicas das escolas para o desenvolvimento do PCT.

QUESTÕES:

1. Conseguiram articular os conteúdos de várias disciplinas ao longo do Ano Lectivo? De que forma (s)?
2. Que medidas foram adoptadas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante o Ano Lectivo?
3. Como foram concretizadas as áreas curriculares não disciplinares?
4. Que estratégias de avaliação das aprendizagens foram essencialmente utilizadas nas várias disciplinas?
5. O PCT foi um instrumento de trabalho que serviu de base a todos os professores, concretamente da forma como estava previsto no documento? Caso contrário, refira o que não foi cumprido e porquê?
6. O que é preciso fazer para melhorar as competências dos professores na elaboração e no desenvolvimento do PCT?
7. Pensa que a escola teve condições físicas capazes de suportar convenientemente a planificação e a execução de todos estes PCT?
8. Considera que o aumento da carga horária dos docentes beneficia o desenvolvimento do PCT?
9. Sentiu-se motivado na execução do PCT?

Em relação ao 2º ciclo, como referimos atrás, entrevistámos catorze professores e no que respeita ao 3º ciclo, foram entrevistados dezoito docentes.

O local da entrevista também não foi deixado ao acaso, sendo “necessário, tentar conciliar o objecto do estudo e os lugares da entrevista, na medida do possível” (Ghiglione e Matalon, 1995: 77), já que este pode condicionar de certa forma a entrevista. Assim, todas as realizadas na escola obedeceram a critérios mais rígidos. Aí, impunha-se um sítio longe dos olhares curiosos, evitando *possíveis* interferências, mesmo que visuais, e em sítios sem barulho e sem possibilidade de interrupção das entrevistas. A maioria delas realizou-se em gabinetes, sendo as restantes feitas em salas de aula, obviamente a sós com o entrevistado.

Das vinte e duas entrevistas realizadas no estabelecimento de ensino, praticamente todas foram feitas em razoáveis condições ambientais. Dos nove “encontros” telefónicos, todos eles tiveram condições técnicas excelentes. Possuímos

telefone com *Kit* de mãos livres e sistema de alta-voz incorporado. O gravador áudio utilizado também é de óptima qualidade, o que nos permitiu fazer a captação sonora em excelentes condições técnicas, tornando a audição igual à das entrevistas realizadas frente-a-frente.

A efectuada num café, (por opção do próprio entrevistado), foi, quanto a nós, a que ofereceu piores condições de realização técnica ou sonora, apesar de termos tido o cuidado em escolher uma hora em que havia menos gente no local.

Na realização das entrevistas procurámos ter alguns cuidados, começando por informar os entrevistados dos objectivos da entrevista, a garantia do anonimato dos dados obtidos e o pedido de autorização da gravação áudio das mesmas, de modo a respeitar fielmente o discurso dos entrevistados.

Tivemos ainda o cuidado em não interromper os nossos entrevistados, nem desviar a conversa dos objectivos pretendidos. Em caso de dúvida ou de respostas menos claras, pedíamos-lhes para clarificarem ou serem mais específicos no sentido de obtermos a informação pretendida (Bogdan e Biklen, 1994).

A enunciação das questões requereu da nossa parte a devida atenção a fim de não influenciarmos o entrevistado, procurando ainda não restringir a temática abordada. Esta atitude permitiu ao respondente um alargamento dos temas, ao longo da entrevista, possibilitando, algumas vezes, “espontaneamente”, informações respeitantes a questões posteriores, nunca perdendo de vista o total esclarecimento de todas as situações em causa (Estrela, 1984).

Por este motivo, o facto de possuímos um guião, não significou que ele fosse seguido na ordem prevista, pois tal implicaria a limitação das respostas por parte do inquirido, bem como o tolher do seu raciocínio. Demos uma certa liberdade ao investigado que, nas palavras de Quivy e Campenhoudt (2003), se traduzem num “deixar andar” o entrevistado, falando à vontade segundo as suas opções, sem fugir ao assunto.

Considerámos por isso, que os objectivos que tínhamos com as entrevistas foram cumpridos, permitindo-nos obter as informações pretendidas.

2. 7. Documentos de projectos curriculares de turma

Para melhor compreendermos o processo de elaboração e de implementação do PCT, recolhemos os projectos das turmas em análise que, teriam sido elaborados pelo respectivo conselho de turma, tal como se encontra previsto no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro.

O objectivo da recolha destes documentos consistiu na obtenção de informações mais pormenorizadas sobre o que neles constava, o que facilitou o processo de compreensão da elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma pelos professores, bem como a abordagem a fazer aos entrevistados.

2. 8. Procedimentos de análise de dados

Dado termos recolhido dados qualitativos, o procedimento de análise adequado é o da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um termo usado para determinar um grupo de técnicas exequíveis no tratamento de informações de natureza qualitativa/descritiva, podendo estas serem de proveniência e de natureza variadas (Esteves, 2006).

Segundo Bardin (1996: 42 – 43), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Esta inferência baseia-se sobre os indícios como o tema, a palavra, a personagem, etc.

Também Ghiglione e Matalon (1993: 202), reafirmam que a análise de conteúdo: “é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Tal conduta traduz-se consequentemente, em “técnicas de observação dos comportamentos” (*ibidem*).

Assim, o tratamento de toda esta informação permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta forneceu o material para o estudo, possibilitando ao investigador a construção de um novo discurso. Este discurso baseia-se na desmontagem do anterior através de um processo de localização-atribuição de traços de significação a que se dá o nome de categorização. Esta operação resulta de uma relação dinâmica entre as

circunstâncias de produção do discurso a estudar e as situações de produção da análise (Vala, 1986).

Nas palavras de Esteves (2006), a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de maneira a reconfigurar o material à disposição dos objectivos dessa investigação. Este procedimento constitui o trabalho central da análise de conteúdo.

Na análise de conteúdo, a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição precisa das características pertinentes do conteúdo. Esta transformação consiste em recortar, agrupar e enumerar, permitindo chegar a uma representação concreta do conteúdo, sendo a mesma capaz de elucidar o analista sobre características do texto (Bardin, 1996: 134).

No entender de Ghiglione e Matalon (1995), duas questões se colocam ao investigador: como codificar? Como assegurar a fiabilidade do procedimento?

Para estes autores, a questão da codificação é central no decurso da análise de conteúdo, por dois motivos: por razões teóricas, pois os problemas da atribuição do sentido estão sempre subjacentes aos da codificação; por motivos técnicos. A codificação deve ser objectiva, compreendida no sentido da inexistência de liberdade de quem codifica, ou ainda, de não-ambiguidade da norma estabelecida. Também deve ser sistemática e generalista, na medida em que um código determinado para analisar uma sub-população de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de uma maneira idêntica.

A fim de não cairmos na tentação subjectiva e tentando dissipar todas as hesitações e receios durante a análise rigorosa de todos os elementos que possuíamos, procurámos seguir os conselhos de Bardin (1996), que nos dizem para que nos afastarmos da “ilusão da transparência” dos acontecimentos sociais, não aceitando ou expulsando os perigos da compreensão aparente. Devemos ainda ser “desconfiados” em relação a suposições, lutando contra “a evidência do saber subjectivo,” aniquilando o pressentimento em benefício do “construído”.

O processo de análise do conteúdo implica, segundo Bardin (1996: 125 – 132), três fases:

- 1- A pré-análise constitui a organização de todo o material com o objectivo deste ser analisado, procedendo-se a uma sistematização das ideias até chegar a um plano concreto de estudo. Este processo é constituído por três etapas que,

poderão ou não, ter uma sequência – a escolha dos documentos para análise; a elaboração das hipóteses e dos objectivos, podendo as hipóteses não serem definidas nesta fase. Estas são estabelecidas a partir de indicadores ou ainda de alguns índices, dependendo a formulação dos objectivos, dos documentos disponíveis, ou inversamente, a escolha dos documentos estar subordinada aos objectivos; a preparação dos indicadores que fundamentarão a interpretação final. Tal procedimento antecede a chamada “leitura flutuante” que visa estabelecer um primeiro contacto com os dados a tratar. Nela, o investigador deixa-se dominar por impressões e orientações, que vão reduzindo à medida que a leitura se torna mais precisa em função de hipóteses emergentes da leitura desses textos, dando-nos assim os índices e, posteriormente, a possibilidade de construção dos indicadores. É neste estágio que certos procedimentos devem ser feitos, tais como o recorte do texto em unidades comparáveis de categorias para análise temática e operações de registo dos dados.

2- A exploração do material é uma etapa extensa e aborrecida de operações de codificação, desconto ou enumeração, segundo regras anteriormente formuladas.

3- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “ Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), que permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (*ibidem*: 132). Podem ser realizadas, embora, como refere Vala (1986), não sejam obrigatórias.

Também Esteves (2006) e Vala (1986) consideram que, independentemente da orientação dada à análise de conteúdo, esta deve conter pelo menos as operações seguintes:

- ☞ Definição dos objectivos e da metodologia geral da investigação;
- ☞ Constituição do *corpus* documental;
- ☞ Definição de categorias;
- ☞ Definição das unidades de análise.

Igualmente Vala (1986), lembra-nos que a categorização é uma empreitada que fazemos diariamente com o intuito de diminuir a complicação das coisas que nos rodeiam. Assim, a prática da análise de conteúdo apoia-se neste gesto simples do nosso

dia-a-dia e, também como ele, pretende *simplificar* para aumentar a percepção e, se possível, o esclarecimento.

A categorização é, no entender de Bardin (1996:150), “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, depois, por reagrupamento de acordo com o género (analogia), com critérios anteriormente definidos.”

Este mesmo autor (1996:150), afirma também que as categorias são “rubricas ou classes que agregam um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, sendo esse agrupamento feito de acordo com os sinais comuns destes elementos.” As categorias devem possuir as qualidades seguintes:

- “ A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode pertencer a mais de uma divisão;
- A homogeneidade: só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise num mesmo conjunto categorial;
- A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico estabelecido;
- A objectividade e a fidelidade: submetidas a vários analistas, as partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira;
- A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se ele traz resultados abundantes em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados fiáveis.”

Nas palavras de Vala (1986: 114 – 115), a análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades:

- ❖ A unidade de registo – “é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria.”
- ❖ Unidade de contexto – “é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”.
- ❖ Unidade de enumeração – “ é a unidade em função da qual se procede à quantificação.”

Na análise de conteúdo, a categorização pode, segundo Bardin (1996), ser: semântica, que origina categorias temáticas; sintáctica, onde as categorias aparecem em função dos verbos e dos adjectivos presentes no discurso a tratar; lexical, com a classificação das palavras segundo o seu sentido; expressiva, que dá origem a categorias em função das modificações da linguagem.

É através da definição de categorias que vão permitir a leitura dos dados que Esteves (2006), refere que a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de investigação capazes de nos fornecerem um conhecimento que a simples leitura ou audição associadas não nos possibilitaria organizar. Assim, estamos perante um trabalho de economia, de diminuição da informação, conforme regras estabelecidas, com o objectivo de compreender para além do que a percepção do aspecto das comunicações deixaria atingir.

Desta forma, a partir de uma leitura flutuante às respostas dadas nos trinta e dois protocolos das entrevistas, bem como a realizada também aos quatro projectos curriculares de turma, permitiu ao investigador deixar-se absorver pelo espírito dos discursos ou textos recebidos e pela ideia geral neles contidos, com o intuito de apontar o sistema de categorias a utilizar para o tratamento da recolha (Esteves, 2006).

Esta autora considera que as categorias devem emergir, principalmente, do próprio material, tratando-se então de um processo essencialmente indutivo, partindo-se dos dados empíricos para a enunciação de uma disposição adequada, resultando, fundamentalmente, uma categorização emergente.

Analogamente, Miles e Huberman, citados por Hébert, Goyette e Boutin (2005: 118), consideram que a etapa de tratamento dos dados consiste na “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. Assim, esta fase é determinante na análise porque:

- “ela permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido;
- ela auxilia a planificação de outras análises;
- ela facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados;
- por último, ela garante a utilização directa dos dados no relatório final”.

Na opinião de Van der Maren, citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005: 123), a interpretação é uma etapa “criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a *secura* dos resultados”.

2. 8. 1. Análise de dados das entrevistas.

Após a recolha dos dados gravados das trinta e duas entrevistas efectuadas, o primeiro passo realizado para o tratamento e análise foi fazer a transcrição literal do conteúdo presente nas mesmas. Nesta transcrição procurámos reproduzir o discurso do entrevistado de forma exacta. Esta postura é muito importante, pois, no entender de Goetz e LeCompte (1988), a qualidade dos dados recolhidos aumenta com o registo fiel das respostas dadas pelo entrevistado, particularmente quando os mesmos são sujeitos a uma análise qualitativa. Tal implica que todas as respostas averbadas devam retratar, com precisão, as locuções e hábitos linguísticos do respondente. Nesta transcrição, considerámos como sugere Pacheco (1995 b), citado por Ferreira (2003: 422), que a nossa inquietação principal assentasse na reprodução exacta do pensamento declarado e não tanto nas atitudes manifestadas no discurso como “pausas, entoações, vacilações, padrões de acentuação, etc.”

Feita a transcrição de cada discurso produzido na entrevista, foi-lhe atribuído um código. Nos protocolos do 2º ciclo, cada uma das entrevistas teve o algarismo dois, seguido o mesmo das letras do abecedário de A até N, inclusive, correspondendo a cada letra o discurso produzido por cada professor entrevistado. O mesmo procedimento foi utilizado para o 3º ciclo, passando o número de dois para três e prolongando-se as letras do abecedário até à letra R, inclusive.

Após a transcrição de todas as entrevistas gravadas, constituindo as mesmas parte do *corpus* do material a analisar, procedemos a uma primeira “leitura flutuante” dos trinta e dois protocolos, com o objectivo de nela podermos encontrar os temas principais tendo em consideração aqueles presentes nas questões do guião das entrevistas. À medida que esta leitura e releitura decorriam, iam surgindo os grandes temas procurados, sendo estes anotados nas margens, ao longo do texto.

Continuando a análise exhaustiva das respostas dadas nas entrevistas, sendo a mesma uma consequência da leitura objectiva e repetida dos textos transcritos, procedemos então à recolha das unidades de contexto, isto é, das ideias ou temas principais expressos, sendo agrupadas. Posteriormente, procedíamos à procura das

unidades de registo por palavras-chave, agrupando-as de seguida, já que considerámos como unidades de registo a proposição.

Através deste registo foi-nos possível apartar uma quantidade variável de indicadores. Segundo Esteves (2006), estes indicadores representam ilações do investigador, estando estas ainda muito próximas do conteúdo patente nos documentos em análise.

Para a concretização do quadro categorial, optámos por um procedimento aberto (*ibidem*) visto que as categorias, inicialmente, surgiram de alguns tópicos relacionados com as questões ou respostas às mesmas e dos objectivos previstos no guião das entrevistas.

Na definição das unidades de análise, recorremos à unidade de registo onde a palavra, a frase e o período/parágrafo foram os elementos que a delimitava.

Segundo Bardin (1996) a unidade de registo é a unidade de significação a codificar, correspondendo ainda ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. Este autor considera ainda que a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo, correspondendo aquela ao segmento da mensagem cujas dimensões são suficientes para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.

Igualmente, na nossa investigação, utilizámos a palavra como uma das peças fundamentais da significação nas unidades de registo. Na explicação de Bardin (1996), usámos a frase para contextualizar o sentido da palavra e o parágrafo e/ ou o período para contextualizar o tema.

Do exposto, uma unidade de registo é um segmento de um determinado conteúdo, caracterizando-se a mesma no momento em que é inserida numa dada categoria.

À medida que o processo se desenvolvia, através da técnica do “recorte e colagem” chegámos às categorias e subcategorias emergentes através da delimitação das unidades de contexto e respectivas unidades de registo incluídas.

Este procedimento revelou-se pertinente, já que permitiu o surgimento de novas categorias e subcategorias, a reformulação de umas e o abandono de outras.

Esta tarefa foi executada, a *posteriori*, para cada uma das questões e/ou objectivos explícitos no guião da entrevista.

Aplicando continuamente os critérios de exaustividade e de representatividade, continuámos a registar as categorias e subcategorias segundo o discurso presente nas

entrevistas. Aquelas classes e subclasses foram incluídas em grelhas de acordo com a transcrição das respectivas unidades de registo.

Após a conclusão das categorias por nós elaboradas, procedemos à sua validação interna que, segundo Vala (1986), consistiu na verificação da sua exaustividade e exclusividade. Desejámos então acautelar, na primeira situação, que todas as unidades de registo fossem inseridas numa das categorias; e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só coubesse numa categoria.

Assim, esta categorização serviu para melhor definir a visão exacta de cada inquirido, sendo todas as respostas obtidas fundamento de reflexão.

As categorias e as subcategorias que emergiram da leitura e da análise dos protocolos das entrevistas foram as que a seguir se transcrevem, correspondendo cada número a cada uma das categorias realizadas e, as alíneas, às correspondentes subcategorias.

1- Participação na elaboração do PCT.

- a) Participantes no PCT.
- b) A experiência vivida na elaboração do PCT.
- c) Motivação na construção do PCT.

2- A importância do PCT.

3- Cumprimento do PCT .

4- Principal dinamizador do PCT.

5- Dificuldades no desenvolvimento do PCT.

- a) Mudança de mentalidade.
- b) Maior colaboração entre docentes.
- c) Falta de tempo.

6- Concepção sobre o PCT.

7- Estrutura do PCT.

- a) Elementos do PCT.
- b) Articulação de conteúdos de várias disciplinas.
- c) Metodologias de ensino.
- d) Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens.
- e) Áreas Curriculares não Disciplinares.

8- Dificuldades na operacionalização de conteúdos.

9- Desenvolvimento do PCT.

- a) Combate às dificuldades de aprendizagem.

b) Leccionação das Áreas Curriculares não Disciplinares.

c) Procedimentos utilizados na avaliação das aprendizagens.

10. Formação no PCT.

11. Condições físicas e materiais da escola para o desenvolvimento do PCT.

12. Aumento da carga horária dos docentes no desenvolvimento do PCT.

a) Benefício para o PCT.

b) Consequências no trabalho dos professores.

13. Motivação no desenvolvimento do PCT.

2. 8. 2. Análise de dados dos documentos projectos curriculares de turma

Aos quatro documentos projectos curriculares de turma que fizeram parte da nossa investigação, nós atribuímos-lhes um código composto por um algarismo e uma letra. Para os documentos do 2º ciclo, associámos-lhes o número dois, seguido das letras A e B. No que concerne ao 3º ciclo, os procedimentos foram iguais, alterando apenas o algarismo de dois para três.

Após uma primeira “leitura flutuante”, seguida a mesma de outras leituras e releituras dos quatro documentos PCT recolhidos e seguindo todos os passos anteriormente descritos para a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas, começaram a surgir os principais temas presentes, essencialmente, nos diferentes itens que constituem estes testemunhos, ou seja – as unidades de contexto. Assim, estes assuntos deram origem às unidades de registo, onde a preposição foi o elemento fundamental. As categorias e subcategorias emergentes deste processo foram registadas em tabelas, conjuntamente com as correspondentes unidades de registo.

As categorias e subcategorias que resultaram da leitura e análise dos quatro projectos curriculares de turma foram as que a seguir transcrevemos, correspondendo cada número a cada uma das categorias realizadas e as alíneas às referentes subcategorias.

Categorias e subcategorias dos PCT.

1. Caracterização da turma.

a) Perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

2. Problemas da turma.

3. Objectivos de intervenção face aos problemas da turma.

4. Estratégias de intervenção face a dificuldades de aprendizagem.
5. Normas de Comportamentos Correctos e Critérios de Actuação.
6. Competências a desenvolver nos alunos.
 - a) Competências Gerais.
 - b) Competências Transversais.
7. Parecer sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.
8. Planificação das Áreas Curriculares não Disciplinares.
 - a) Operacionalização Transversal de Área de Projecto.
 - b) Fases de Desenvolvimento de Área de Projecto.
 - c) Operacionalização Transversal de Estudo Acompanhado.
 - d) Actividades / Estratégias a Desenvolver em Estudo Acompanhado.
 - e) Operacionalização Transversal de Formação Cívica.
 - f) Actividades / Metodologias a Desenvolver em Formação Cívica.
9. Actividades de Enriquecimento Curricular.
10. Outras actividades consideradas importantes para os alunos da Turma.
11. Metodologias para a leccionação de conteúdos.
 - a) Competências essenciais da Língua Portuguesa.
 - b) Actividades para Língua Portuguesa.
 - c) Competências essenciais de Inglês.
 - d) Competências essenciais de Francês.
 - e) Actividades para o Inglês.
 - f) Actividades para o Francês.
 - g) Competências essenciais de História e Geografia de Portugal /História /Geografia.
 - h) Actividades de História e Geografia de Portugal/História /Geografia/ e ou História e Geografia.
 - i) Competências essenciais de Matemática.
 - j) Actividades de Matemática.
 - k) Competências essenciais de Ciências da Natureza/Ciências Naturais/ e ou Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.
 - l) Actividades de Ciências da Natureza/Ciências Naturais/ e ou Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.
 - m) Competências essenciais de Educação Visual e Tecnológica/ Educação Visual/ Educação Tecnológica/ e ou Educação Visual e Educação Tecnológica.

n) Actividades de Educação Visual e Tecnológica/ Educação Visual/ Educação Tecnológica/ e ou Educação Visual e Educação Tecnológica.

o) Competências essenciais de Educação Física.

p) Actividades de Educação Física.

q) Competências essenciais de Educação Moral Religiosa e Católica.

r) Competências essenciais de Educação Musical.

12. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

a) Estudo Acompanhado.

b) Língua Portuguesa.

c) Inglês.

d) Francês.

e) História e Geografia de Portugal.

f) Matemática.

g) Ciências da Natureza.

h) Educação Visual e Tecnológica.

i) Educação Física.

j) Educação Moral Religiosa Católica.

k) Educação Musical.

13. Funções Pedagógicas da Avaliação.

14. Avaliação do PCT.

a) Adequação com o Projecto Educativo.

b) Adequação com o Projecto Curricular de Escola.

c) Objectividade na caracterização da Turma.

d) Objectividade na caracterização do Conselho de Turma.

e) Caracterização das Linhas Orientadoras do Projecto.

f) Pertinência das Actividades propostas: Estratégias de Diferenciação Pedagógica.

g) Participação das áreas Curriculares não Disciplinares.

h) Articulação Interdisciplinar das Actividades.

i) Avaliação dos alunos.

j) Eficácia do projecto: caracterização da turma.

k) Resultado das estratégias de Diferenciação Pedagógica.

l) Resultado da articulação interdisciplinar das Actividades.

m) A contribuição das Áreas Curriculares não Disciplinares.

n) Cumprimento do Projecto Curricular de Turma.

15. Articulação de conteúdos das várias disciplinas.

- a) Língua Portuguesa.
- b) Inglês / e ou Francês.
- c) História e Geografia de Portugal/ História/ Geografia/ e ou História e Geografia.
- d) Matemática.
- e) Ciências da Natureza / Ciências Naturais.
- f) Ciências Físico-Químicas/ e ou Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais.
- g) Educação Visual e Tecnológica / Educação Visual / Educação Tecnológica/ e ou Educação Visual e Educação Tecnológica.
- h) Educação Musical.
- i) Educação Física.
- j) Língua Portuguesa e Francês
- k) História e Geografia de Portugal, Francês, Ciências da Natureza, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Educação Física.
- l) História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa, Educação Moral Religiosa e Católica e Formação Cívica.
- m) Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Educação Musical, Formação Cívica e Área de Projecto.
- n) História e Geografia de Portugal, Educação Musical e Língua Portuguesa.
- o) Francês, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Educação Musical.
- p) Francês, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Visual e Tecnológica e História de Geografia de Portugal.
- q) Educação Física, Educação Moral Religiosa e Católica, Formação Cívica e Ciências da Natureza.
- r) Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa, Francês, Educação Musical e Educação Moral Religiosa e Católica.
- s) Matemática e História de Geografia de Portugal.
- t) Língua Portuguesa, Educação Moral Religiosa e Católica e Educação Visual e Tecnológica.
- u) Francês, Educação Física, História e Geografia de Portugal e Área de Projecto.
- v) Matemática, Educação Física e Educação Visual e Tecnológica.
- w) História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa e Área de Projecto.
- x) Língua Portuguesa e Educação Moral Religiosa e Católica.

- y) História e Geografia de Portugal, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Matemática.
- z) Francês e Educação Visual e Tecnológica.
- aa) Educação Musical e Educação Física.
- ab) Educação Musical e História e Geografia de Portugal.
- ac) Educação Musical e Língua Portuguesa.
- ad) Francês e Educação Moral Religiosa e Católica.
- ae) Educação Física e Área de Projecto.
- af) Língua Portuguesa, Educação Moral Religiosa e Católica e Formação Cívica.

2. 8. 3. Limitações do estudo

Como qualquer investigação realizada, também esta assumiu algumas limitações.

A principal limitação foi a inexperiência do investigador na realização deste tipo de investigação, que terá contribuído certamente, para uma menor amplitude deste trabalho, já que, em determinadas entrevistas, quando se pediu aos entrevistados para serem mais específicos em certos assuntos, alguns deles continuavam/continuaram a responder de forma geral e ambígua, como que de uma “fuga” se tratasse. Com o “receio de não quisermos forçar” visto que a situação era “melindrosa” e, não querendo ser indelicados, a fim de evitar que fôssemos comparados a avaliadores da situação, passávamos à questão seguinte! No entanto, se fôssemos experientes, poderíamos, casualmente, abordar as mesmas questões, um pouco mais à frente, na própria entrevista.

Também Erickson, citado por Hébert, Goyette e Boutin (2005), consideram que, apesar da garantia do anonimato ou confidencialidade, da neutralidade de juízos, do envolvimento e da clareza explicados previamente ao inquirido, este considera sempre que está a ser avaliado pelo investigador.

“Em última análise, os objectivos do investigador têm uma dimensão avaliativa, pois que descrever as acções dos indivíduos numa exposição narrativa implica uma teorização da organização dessas acções, e a avaliação é inerente a qualquer teoria (*ibidem*: 85).

Como já dissemos anteriormente, temos consciência que as nove entrevistas telefónicas foram um recurso extremo, com todas as implicações que as mesmas possam ter. Também já dissemos que em nosso entender, achámos que era melhor realizá-las, embora isto não lhe retire os inconvenientes já explicitados e que voltamos a referir: não permite captar os gestos nem determinados tipos de reacções, é demasiado formal, não possibilita aquela aproximação de bem-estar, ou impossibilita o bom clima ou ambiente que deve ser criado para que uma entrevista se realize em completa serenidade.

As entrevistas realizadas pelo telefone representam para o 2º ciclo 14,28%, ou seja dois professores. Em relação ao 3º ciclo, o peso das mesmas é bem mais significativo, correspondendo a 38,88%, o que respeita a sete docentes. O exposto também nos ajuda a compreender e a justificar a importância na recolha destes dados, embora tenhamos sempre presente as suas restrições.

Em relação aos quatro professores não entrevistados, três deles respeitavam ao 2º ciclo, correspondendo a 17,64% e um pertencia ao 3º ciclo, representando 5,26% em relação ao total de professores entrevistados. No nosso entender, pensamos que estas quatro opiniões em falta poderiam ter contribuído para uma maior variedade de respostas, podendo assim registar mais alguns elementos, eventualmente significativos.

3 – As perspectivas dos professores sobre o projecto curricular de turma.

3. 1. As perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre a elaboração do PCT.

Tendo sido realizada a análise de conteúdo dos catorze protocolos de entrevistas realizadas aos professores do 2º ciclo, apresentamos e discutimos, de seguida, os dados recolhidos por categorias e subcategorias que emergiram da referida análise.

1º - Concepção sobre o PCT.

Alguns professores afirmaram que o projecto curricular de turma não é novidade porque “o que se faz no PCT, já se fazia antes do PCT ” (2A) e, que “no fundo, o PCT é passar para o papel um determinado número de assuntos (...) esse PCT já funcionava na prática! Já funcionava. Isto é só uma passagem para o papel (...) as coisas já funcionavam! (...) Antes de vir a moda do PCT, ele já existia!” (2C).

“Já antes de aparecer o PCT porque o PCT não foi feito ou seja, não é elaborado só de agora! O PCT no fundo já antes dele existir como agora existe, já existia!! Porque o DT teria que dar todas as informações aos professores, teriam que elaborar na mesma planos para que os alunos com mais dificuldades tentassem superar essas dificuldades, tudo isso é feito. Portanto isto não é nada de novo! Aquilo que se está a fazer agora, já se tinha feito antes!” (2L).

Houve ainda quem considerasse que o projecto curricular de turma era uma fachada!

“A fachada, essa é que é um problema grave! Porque cada escola quer apresentar o seu trabalho! Eu não sei se é com o medo das inspecções, sei que não faço a menor ideia. Agora cada um tenta apresentar o trabalho mais bonito que o outro!” (2M).

Outros professores referiram também que os projectos curriculares de turma eram elaborados sem ter em conta a turma à qual se destinavam, não havendo grande diferença entre eles.

“faz-se um projecto, aliás, muitas vezes o projecto, portanto por ser bonito, não quer dizer que seja o melhor! Portanto nem o mais adequado à turma!” (2F)

“Acho que não difere muito (riso e gargalhadas) dos projectos de uns para os outros.” (2K)

Alguns entrevistados disseram que o projecto curricular de turma não era levado a sério, sendo sim uma fonte de desperdícios.

“há uma descrença total sobre o PCT! E é muito difícil de implementar! (...) o tempo que se gasta a fazer um PCT e a pouca utilidade dele. Os recursos que se utilizam humanos e mesmo até de matéria, em material, de suporte informático” (2J)

Cumpre-nos acrescentar que estes docentes concebem ou têm nas suas mentes a ideia de que este documento não é novo em termos práticos. Com isto queremos dizer que “parte” deste trabalho, segundo eles, já era feito antes. A “única novidade” é que agora “é passado ao papel”. Perguntamos nós, passar ao papel o quê? As planificações de cada disciplina? As características dos alunos da turma? Ou as articulações de conteúdos? Bem, parece-nos haver alguma confusão no que entendem por PCT. Para estes professores, a elaboração e o desenvolvimento do projecto curricular de turma parece resumir-se a caracterizar os alunos da turma (“o que já era feito antes”), a juntar as planificações de cada disciplina e a “tentar articular” alguns conteúdos de disciplinas, o que depois, não passa à prática.

2º - A importância do PCT.

Relativamente a esta categoria, foram registados pareceres muito distintos.

Assim, alguns docentes declararam que era importante realizar um projecto curricular de turma que fosse de encontro às características dos alunos dessa turma.

“ Sim, eu acho que é muito importante, (...) se esse projecto realmente for, for de acordo à própria turma e se for aos interesses dos, dos alunos, (...) o projecto na sua maioria tem, tem mais aspectos positivos, (...) que eu acho que se forem aplicados realmente àqueles alunos que têm algumas, alguns problemas e que precisam realmente deste projecto para poder obter um melhor, uma melhor escola e preparar um melhor futuro.” (2B)

“Sim, sim! (...) A, no aspecto de conseguirmos debruçar e verificar onde é que eles tinham as dificuldades e de modo a que o Conselho de Turma, o seu todo pudesse ajudar não só para melhorar o sucesso do aluno específico mas também dos alunos da turma em si propriamente dita! (...) E em conjunto fazer com que eles tenham mais sucesso. Acho que é bastante benéfico. Nesse âmbito!” (2D)

“É, portanto repare. (...) quanto melhor nós trouxermos as coisas preparadas, e trabalhadas, quer do campo do conhecimento, quer do campo dos afectos, quer do campo da comunicação, melhor as coisas resultam.” (2E)

“É portanto, para ir de encontro às necessidades formativas, portanto para ir de encontro às características dos alunos.” (2F)

“teoricamente sim! Se for feito como deveria ser feito!” (2J).

Por sua vez, em menor número foram aqueles que disseram que a construção do PCT não tem qualquer importância para a melhoria das aprendizagens dos discentes, trazendo, isso sim, trabalho acrescido aos professores.

“Olha, eu não concordo (...) não acho que vá contribuir em nada, para a melhoria do, do sucesso dos alunos. Porque a, as dificuldades são sempre detectadas quer com o PCT ou não (...) portanto não vejo grandes vantagens nisso!! A não ser dar trabalho aos professores e andarem ali a fazer papéis e papéis que depois no fundo é para ficarem guardados e não servem para mais nada!! (...) quer dizer: é daquelas coisas que eu continuo a dizer que estamos a fazer por fazer!! Porque nos obrigam a fazer!! Porque eu continuo a dizer que (...) não havia assim grande necessidade!!” (2A)

“Mais uma vez eu penso que não há grandes hipóteses! Nos modelos em que estamos a trabalhar, não temos grandes hipóteses de se fazer um PCT que diga assim: É um projecto válido! Valeu a pena trabalhar porque vai produzir os seus frutos! Neste momento, acho que é um falhanço completo! (...) para mim é uma desilusão completa porque nos obrigam a trabalhar, por trabalhar!” (2M)

Outros docentes responderam de forma dúbia, dando a impressão de que é preciso construir o projecto curricular de turma, mas ao mesmo tempo esta necessidade também não existe, porque dizem que os docentes já conhecem os alunos da turma.

“Depende! Poderá ser, uma vez que (...) todo o Conselho de Turma pode trabalhar no mesmo sentido, pronto! A, a, mas à partida todos os professores sabem as dificuldades da turma e todos tentam melhorar ou tentar planificar no sentido de, de minimizar essas, essas dificuldades, não é?” (2K)

Alguns acham ainda que o projecto curricular de turma não pode ser imposto do exterior, deve nascer eventualmente da necessidade sentida pelos envolvidos neste processo e tratado de acordo com a opinião ou o parecer de cada professor, de forma individual, quando necessário.

“Quer dizer, acho que quanto mais papéis e burocracia nos dão, menos, menos tempo nos deixam para aquilo que é essencial! Que é os espaços sala de aula, como espaço de ajudar os alunos a aprender a aprender. Somos sobrecarregados com papéis, papelinhos e papelões que depois ninguém lê, nem ninguém liga, nem ninguém entende, nem ninguém busca! (...) somos assediados por uma, por uma imposição burocratizante, daquilo que me parece o essencial no ensino. (...) e também muitas vezes não se percebe muito bem a razão de ser disso! Embora teoricamente seja muito bonito, pois é muito bom, que, que o saber não seja compartimentado mas seja estruturante e que as disciplinas trabalhem todas viradas para a mesma meta e não cada uma procurando o seu canto, pronto! (...) nunca o PCT pode avançar, pode esmagar, pode lateralizar o papel do ensino/aprendizagem, porque é sempre, tem sempre uma componente muito individual, o professor é ele, não se pode diluir porque se dilui também não ensina. (...) é sem dúvida um processo que nos ajuda, mas não pode ser uma imposição que nos esmaga!” (2I)

Também nós pensamos que o projecto curricular de turma deve partir de dentro do conselho de turma e ser criado em função dos alunos dessa turma. O facto de ser “imposto” pela tutela, não impede que ele nasça e cresça no conselho de turma. Bem pelo contrário a função dele é mesmo essa.

O exposto faz-nos pensar que estes docentes têm consciência de que é importante a construção do PCT.

3º - Participação na elaboração do PCT.

- Participantes no PCT.

A maioria dos docentes afirmou terem participado na elaboração do PCT.

“Particpei como todo, como elemento do Conselho de Turma, não é? Como toda a gente que faz parte do Conselho de Turma, participa, pronto! (...) não tive assim uma participação muito, muito activa” (2 A)

“Sim. (...) Penso que todos, toda a gente. Todos os professores participaram” (2B)

“Sim! (...) A, foi o Conselho de Turma todo! (...) A, que eu me lembre, foi só, única e exclusivamente o Conselho de Turma!” (2D)

“toda a gente participou, não é? Todos os professores à partida, participam (...) Mais ou menos participam da elaboração do PCT (...) no fundo participaram todos ” (2G)

“Particpei. (...) Os membros do Conselho de Turma.” (2H)

“Particpei. Sobretudo a nível de Conselho de Turma. (...) fundamentalmente o DT e, com o apoio de outros colegas.” (2I)

Já alguns deles disseram que tinham participado mas de uma forma não efectiva.

“Particpei, em parte. (...) era um projecto que praticamente estava quase montado! (...) depois os professores poderiam ir contribuindo aqui ou acolá, e podiam completar o puzzle, (...)Vem quase montado por isto! No fundo os professores ou os DT já têm uma certa experiência e já sabem quais são os conteúdos, (...) de maneira que a coisa fica mais ou menos elaborada até que fica feita uma matriz!” (2C)

“Particpei mas numa participação possível. Não aquilo que queria.” (2E)

Em relação aos alunos, de uma maneira muito geral, eles não participam. Excepto em situações muito pontuais, como a Área de Projecto, tendo esta participação sido referida apenas por um destes professores.

“Não, os alunos não! Agora os alunos entram só na medida em que eles podem apresentar sugestões para as disciplinas de Área de Projecto, aí é que pode haver a tal interligação e esse trabalho é feito. Agora na mesa de reunião quando estamos a tratar disso, eles não estão. Agora o DT traz as informações e depois isso é passado para o PCT. Portanto nessa, nessa medida, os alunos entram também!” (2C)

“Num projecto curricular têm que entrar os alunos também e nunca entram! (2E)”

No que respeita à participação dos Pais/Encarregados de Educação, a mesma é muito residual, limitando-se a partilhar a primeira Reunião Intercalar, sem qualquer tipo de participação a nível de sugestões. É uma “participação passiva!” ou de corpo presente, sem colaboração possível, pois eles não estão preparados para tal tarefa.

O Representante dos pais, quer dizer, mas não houve assim muito mais participação. (...) eles nunca têm assim uma grande participação, pronto! Limita-se um bocado a concordar com os professores. ” (2 A)

“Os encarregados de educação não participam em coisa nenhuma, simplesmente não têm capacidade para, para participar! E cá para mim, não têm nem capacidade, nem querem!! Nem querem!! Para eles, isto é um bicho de sete cabeças, eles não querem! Isso é um assunto nosso! Nós resolvemos sozinhos, eles não querem participar!” (2C).

“No PCT, participam teoricamente, participam todos! Não é?! Teoricamente participam todos! Participam os Encarregados de Educação e não participam nada! Mas estive lá, ouviu, disse umas coisas, pronto! (...) Esteve! Quer dizer, veio à primeira reunião do Conselho de Turma onde se falou: estávamos a construir o PCT, como e com quê, (...) depois não se entra muito!” (2E)

Poderemos afirmar que a participação nesta subcategoria é uma “participação de aceitação” daquilo que foi previamente feito, particularmente, pelos Directores de Turma.

“Claro, como DT (riso), se não participasse, ele nem era feito! (...) O DT. Em segundo lugar o DT, por aí adiante. E depois há um ou outro elemento. (...) Foi isso que aconteceu! Foi isso que aconteceu!!! (...) se calhar, em parte a culpa foi, foi minha porque quando fui para a reunião, já ia com muito material já feito e ao apresentar aos colegas, eles quase sempre têm a tendência de aceitar o que foi apresentado!” (2J)

Isto equivale a dizer que, efectivamente, não há uma verdadeira partilha de responsabilidades, nem sequer o envolvimento dos alunos, a fim de que estes possam contribuir com opiniões, podendo assim escolher e sugerir algumas actividades que vão de encontro às suas necessidades e preferências, conforme o estipulado na lei (Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 5º, a).

Como nos diz Leite (2003: 85), “uma escola para todos e em que todos são diferentes exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar”.

Também Robalo (2004) nos ajuda a reafirmar que, perante o exposto, não há participação dos alunos na elaboração do PCT, porque, segundo esta autora, no projecto curricular de turma, “os docentes têm a responsabilidade das decisões curriculares e os alunos tomam parte da negociação acerca do que querem fazer e saber. As actividades a desenvolver terão sempre em consideração os objectivos/desideratos a que se propõe o PCE” (*ibidem*:30).

Igualmente, Morgado (2005: 26) diz-nos que “ sendo a aprendizagem um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, isto é, um percurso através do qual devem produzir-se dinâmicas que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara, bem a assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos seus próprios saberes”.

Quanto à fraca ou quase nula participação dos pais/encarregados de educação, deve-se, essencialmente, a uma retrógrada mentalidade dos mesmos, ou, em alguns

casos, em incapacidade, que se traduz na indiferença perante a vida escolar, considerando que cabe à escola e aos professores a responsabilidade única na educação das crianças e jovens deste país.

Assim, quanto a nós, os pais fazem da escola um “depósito de seres humanos em crescimento”, demitindo-se por completo das suas próprias funções e responsabilidades, preocupando-se unicamente com as suas vidas profissionais. Quando vão à escola é porque já foram solicitados várias vezes para o fazer, devido a atitudes demasiado incorrectas ou ao fraco aproveitamento escolar dos seus educandos. Após a apresentação dos factos, frequentemente, os encarregados de educação ainda culpam os professores pelas atitudes dos seus filhos.

Nesta ordem de ideias, Morgado (2005: 26) diz que a “(in)acção de muitas famílias que se limitam a entregar-lhes os seus filhos, não colaborando tanto quanto seria desejável na sua formação e confrontando-a com exigências desajustadas, dado que perspectivam a escola mais em função dos seus interesses particulares e pessoais do que dos desígnios nacionais e colectivos de cidadania”.

- Motivação na construção do PCT.

As respostas obtidas face a esta subcategoria revelaram-se um pouco difusas. Alguns inquiridos disseram que estavam motivados na construção do projecto curricular de turma, embora muitas destas respostas não se traduzissem numa posição convicta por parte dos entrevistados.

“Senti-me dentro da, quer dizer, senti-me tão motivada como todos os outros professores da, da, do Conselho de Turma !! Não é?” (2 A)

“Quer dizer, nós começamos sempre por, por ficar motivados, não é? (riso) No princípio.” (2B)

“ Sim...eu...eu senti-me motivado para...para colaborar nesse projecto com...como em todos, não é? Mas depois acabo por sentir a dificuldade de... de não ser possível! (...) Tenho que entrar em dezoito projectos,” (2E)

“Hum, há dias! Quer dizer, no início um bocadito, só que o Conselho de Turma não funcionou muito bem porque houve uma série de reuniões que nem sequer havia quórum. (...) só em três reuniões é que houve, os docentes é que compareceram todos. Foram às reuniões de avaliação!” (2J)

“é uma motivação qualquer a, a, docente tem, neste momento (riso).” (2K)

Outros responderam sim e não, o que demonstra efectivamente, indefinições quanto ao verdadeiro sentido da “motivação”.

“Senti-me motivado? Quer dizer, (...) intelectualmente posso dizer que sim, afectivamente ou empaticamente não,” (2I)

“A, nem senti motivada, nem desmotivada! É como digo! Se há um projecto que o professor, o DT quando vem para a reunião já traz o projecto quase todo feito, portanto não me sinto motivada para a construção de uma coisa que já está feita!” (2L)

Alguns destes professores disseram que não se sentiram motivados.

“motivada, motivada, não me sinto, sinceramente não!! Isso não!!” (2C)

“Não, nada! Nada, nunca! Nunca, desde o início porque eu acho que foi sempre andar, a trabalhar por trabalhar e isso é que não me agrada nada!” (2M)

Outros docentes declararam que o seu *sim* da motivação era um *sim* de “obrigação”.

“ Senti (riso). Senti, tinha que ser, não é? Tem que se fazer o PCT, ora motivada, ... tem que se fazer e ... não é que haja mesmo assim motivação! ... Digo eu!!” (2H)

Considerando o exposto, podemos dizer que o grau de motivação para a construção do PCT é bastante variável, embora se inclinando mais para a não motivação na construção do projecto curricular de turma.

Perante esta situação julgamos que será urgente, tal como refere Leite (2003: 109), “envolver e enquadrar o maior número possível de colegas tornando-os co-responsáveis pela própria concepção ou construção de dispositivos de acção”. Esta necessidade de um maior envolvimento de elementos da comunidade educativa, não deixando o encargo apenas nas mãos dos responsáveis mais directamente ligados ao projecto curricular ou de uma pequena equipa, prende-se com a urgência em transformar “as atitudes passivas ou meramente adaptativas que muitas vezes nos atribuem – e às quais nos vamos conformando – em atitudes antecipativas e pró-activas da acção e, por isso, geradoras de melhorias na educação porque previnem algumas das situações que actualmente ocorrem nos territórios escolares” (*ibidem*: 111).

- A experiência vivida na elaboração do PCT.

Em relação a esta subcategoria, os respondentes consideraram que se tratava de uma experiência normal, igual a tantas outras, representando simplesmente “trabalho”.

“Portanto, como nos anos anteriores ” (2F)

“Não tem nada de especial! Foi uma experiência como tantas outras. Nem teve mais nem menos foi. Não, não me tocou particularmente.” (2I)

“Já é uma experiência repetida! Não tem nada de especial! (...) Nada de especial! É trabalho.” (2J)

Poucos foram aqueles que acharam a experiência boa, tendo mesmo dito alguns deles que a mesma é má.

“Foi boa.” (2H)

“Eu penso que é uma experiência ainda muito má no nosso ensino” (2G)

Um professor em início de carreira considerou esta prática uma novidade.

“ Nova porque o meu tempo de serviço, também ainda sou novo nestas andanças! E é uma experiência nova.” (2D)

Um outro docente declarou que não teve nenhuma experiência.

“Para mim, como experiência, zero!” (2M)

Este cenário faz-nos concluir que a experiência destes professores em relação ao projecto curricular de turma pode traduzir-se numa “não experiência” visto que este projecto não lhes traz grande novidade, tratando-se apenas de mais uma tarefa “normal”.

“Olha, para mim foi, foi uma coisa muito, muito suave ” (2A)

“Hum normal! Não, não é uma experiência que eu, que eu fizesse pela primeira vez! É aquilo que habitualmente nós fazemos nas turmas. É, é, é verificar qual é, quais são os problemas da turma e tentar resolvê-los. É isso que fazemos.” (2K)

“É assim, nada que não tivesse feito já anteriormente! Portanto não! Nem posso dizer que foi bom! Nem posso dizer que foi mau. Não, não tenho nada a comentar.” (2L)

4º - Principal dinamizador do PCT.

Os professores consideraram que o principal impulsionador do projecto curricular de turma é sempre o Director de Turma.

“ o DT, claro!! (...) quem tem a responsabilidade entre aspas, é o DT, e o DT é que arca com tudo! Os outros professores é assim, eu contra mim falo porque nós vamos para a reunião, falamos, discutimos mas depois, saímos dali e esquecemos muitas vezes as coisas! E portanto, o desgraçado do DT é que tem que

andar ali a arcar com isso! E eu hoje em dia sinto na pele porque sou DT e estou precisamente a sentir todas essas dificuldades.” (2A)

“ no fundo quem procura dinamizar é o DT. Procura dinamizar, principalmente o DT. O DT é quem procura dinamizar mais. (...) o DT continua a ser uma personalidade que tem em cima dos seus ombros, aquilo que se calhar deviam ter todos os professores”. (2E)

“ o Director de Turma (...) eu penso que o Director de Turma, normalmente, é costume nas reuniões levar já o problema, o projecto mais ou menos elaborado (...)” (2G)

“Foi o DT. (...) o DT é que tem que muitas vezes fazer tudo sozinho (...) dão-se assim umas ideias por alto, mas no fundo, no fundo, quem faz o PCT é sempre o DT! (...)” (2H)

“o papel fundamental todos nós sabemos que é o que mais se envolve é o DT. (...) Em princípio tem sido. Eu como DT, também é esse o meu papel.” (2K)

O carácter de determinadas respostas leva-nos a crer que este “papel” ou responsabilidade quase única “atribuído” ao Director de Turma parece estar de certa forma já “institucionalizado” e, quase aceite por todos. Esta situação leva-nos novamente a afirmar que não se verificou dinâmica nem partilha de responsabilidades, a nível de conselhos de turma. Dito de outro modo, é praticamente, “um trabalho a uma só voz!”, o que não vai ao encontro do que se encontra estipulado no Decreto-Lei nº 6/2001, e que afirma que o PCT é elaborado e desenvolvido por todos os professores do conselho de turma.

5º - Estrutura do PCT.

- Elementos PCT.

Alguns docentes afirmaram que inicialmente era feita uma análise aos principais problemas e/ou dificuldades detectados na turma.

“Inicialmente, aquilo que se fez foi: ver os problemas e as dificuldades que os alunos tinham” (2D)

“ fez-se a caracterização, feita a caracterização inicial, portanto recolha de dados, o Director de turma, portanto informa os dados que tem e a partir daí, em reunião do Conselho de Turma faz-se a caracterização portanto e faz-se o diagnóstico das dificuldades, principais dificuldades e portanto em função das dificuldades diagnosticadas, portanto faz-se (...) O desenvolvimento e a planificação das actividades indo de encontro às características da turma.” (2F)

“Tinha a caracterização da turma (...) Tinha (...) os alunos com mais problemas, depois tinha as competências de cada disciplina, tinha também para

Área de Projecto, Estudo Acompanhado, o que se devia fazer para colmatar essas dificuldades, e depois também tinha uma parte que era a interligação entre as disciplinas (...) a articulação nas disciplinas.”(2H)

Outros afirmaram que era seguida sempre uma matriz já existente para a elaboração do projecto curricular de turma.

“quer dizer, por norma tem sido assim: o DT apresenta uma estrutura, não é? Que é sempre um pouco moldada, mas não sofre grandes alterações dos outros colegas. (...) a estruturação dele quase é sempre feita pelo DT, quando chega ao Conselho de Turma, a estrutura dele já está mais ou menos elaborada”. (2B)

“Como é que se estruturava? Então, em termos de estrutura, acho que está, não é bem institucionalizado, mas é quase (riso), é, é, é igual à estrutura que temos até na, na Internet, vários estruturados, então vimos mais ou menos essa estrutura.” (2K)

Pudemos constatar que os professores elaboram o projecto curricular de turma seguindo propostas ou modelos já existentes, aos quais têm facilmente acesso. Deste modo, não elaboram o PCT com a inclusão dos elementos que consideram relevantes face às características da turma em questão. Tal facto é explicado por palavras como “modelo existente”, “igual a outros”, “é só ir à Net”, o que evidencia algum “desconforto” na conclusão das respostas.

- Articulação de conteúdos de várias disciplinas.

Os professores consideraram que, de uma forma geral, houve uma articulação de conteúdos da maioria das disciplinas, apesar de não ter sido tão intensa como seria desejável.

“eu acho que não há uma forte articulação! Há uma articulação matino-diária, muitas vezes muito circunstancial, aliás é uma coisa que...pouco pensada! Surge num Conselho de Turma: olha, eu posso fazer isto contigo? Olhe e tal... não sei quê... portanto uma articulação, não pode ficar-se só por isso, não é?!” (2E)

“Às vezes foi possível porque nem sempre é possível. Mas houve alturas no ano em foi possível, em que se fez a articulação como deve ser. Noutras alturas não foi tão fácil e talvez houve mesmo momentos em, pronto, a articulação não foi muito, muito acentuada” (2H).

Para alguns professores esta articulação foi mesmo pontual.

“Consegue-se fazer nalgumas. Muito pouco, mas consegue-se fazer. A, são só casos pontuais! (...) Mas aquilo que está no papel, o que sai para a prática, no fundo é 10 por cento! O que era muito, muito bom, os dez por cento era muito bom! (...) Conseguiu-se numa ou noutra caso conseguiu-se. Mas é, são casos pontuais! Digamos assim, não há um fio condutor! Não houve um fio condutor.” (2J)

Acrescente-se ainda que esta articulação incidiu, essencialmente, nas matérias constantes das disciplinas com currículo nacional próprio.

Para alguns professores, a articulação, mesmo que pontual e envolvendo poucas disciplinas não passa do papel, já que na prática lectiva, talvez devido à falta de tempo e de disponibilidade para um trabalho docente colaborativo, essa articulação não acontece.

“No papel, portanto fez-se a articulação entre todas as disciplinas, (...) Correcto! (riso) Pode ser, portanto, correcto para a turma, até pode ser! Agora ainda falta a articulação, falta o envolvimento de todas as disciplinas, de todos os professores da turma, e inclusive dos pais!” (2F)

“É assim, no papel estava a articulação feita. (...) A prática era o que eu estava a dizer. Houve, houve alturas em que o que estava no papel foi feito mesmo. (...) Mas houve alturas em que não!” (2H)

“Não, não, quer dizer: a gente no papel estão todos articulados, estão todos muito bem feitos, muito bonitos! Não há nada que escape, nadinha! (...) Em termos de papel! Na prática, não resulta!” (2M)

Tal facto evidencia o individualismo dos professores e a dificuldade na articulação de conteúdos disciplinares. Assim, ainda é valorizado o ensino isolado de cada disciplina, caracterizado pela transmissão dos conhecimentos disciplinares, executada de forma fragmentada, em vez de criarem-se situações “para que se relacionem esses conhecimentos e para que se produzam novos saberes” (Leite, 2003: 135).

- Áreas curriculares não disciplinares.

No que se refere às áreas curriculares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, são planificadas quase em exclusivo pelos respectivos docentes que as leccionam, limitando-se os restantes elementos do conselho de turma a concordar com a planificação.

“ por exemplo na, na, na Área de Projecto, quer dizer, havia um tema global e depois a partir daí, as pessoas que estavam com essa área, que era eu e um outro colega tentámos a, portanto fazer sem grande interferência do, do resto, (...) do Conselho de turma!! (...) Quer dizer, acho que as pessoas são, foram um bocado autónomas a decidir, portanto, diziam que faziam, claro. E as pessoas concordavam ou não, mas como estavam, acho que estavam bem, portanto as pessoas não se intrometiam entre aspas, lá na, nessas coisas!” (2A)

“Devia ser, (...) o espaço onde se faz a articulação! (...) mas, portanto, o Director de Turma ou o professor responsável vai fazendo à sua maneira, (...) sem haver a tal co-responsabilização de todo o Conselho de Turma!” (2F)

“A, foi essencialmente dos professores que estavam dentro dessa, dessas, dessas Áreas Curriculares não Disciplinares!” (2L)

Por vezes, particularmente na Área de Projecto, os alunos têm uma maior voz nas decisões dos trabalhos a realizar.

“na Área Projecto, nós demos a escolher aos alunos entre vários temas, aqueles que eles achavam mais interessantes (...) o professor tinha a sua planificação, mas também tinha que tentar articular com as outras disciplinas ou seja: a tentar fazer com que por exemplo o tema que foi escolhido, tivesse alguma interdisciplinaridade” (2D)

“Na Área de Projecto portanto em que aí havia uma participação democrática dos alunos, portanto eles foram chamados a pronunciar-se sobre como desdobrar o, o, o tema central da escola para a sua turma e era aplicá-lo a eles mesmos. Portanto eles participaram, deram sugestões e escolheram.” (2I)

No Estudo Acompanhado, todos os docentes colaboraram com actividades das suas áreas a realizar.

“no Estudo Acompanhado a, havia trabalhos específicos, como portanto tirar dificuldades, orientar os alunos a estudar, quer dizer, isso aí, toda a gente colaborou ” (2A)

“no Estudo Acompanhado, eu não dei nunca Estudo Acompanhado, mas recordo-me perfeitamente que eram tiradas dúvidas e eram dadas fichas individualizadas para os alunos com mais dificuldades ” (2N)

A falta de colaboração por parte dos professores ainda é visível quando se refere que dos dois professores que habitualmente leccionam cada uma destas áreas, só um deles é que faz a respectiva planificação, limitando-se o outro a assinar.

“No entanto, muitas das vezes acontece que um, há dois professores, mas um é que faz e o outro apenas assina. (...) Sim, a maior parte, a maior parte das vezes é isso que acontece! Portanto um faz e o outro assina! Portanto não há uma reunião em que os dois possam definir estratégias e ver quais são os conteúdos que melhor se adequam àqueles alunos, a não, isso não acontece! (...) Há um professor que faz a planificação, e o outro vê, e assina e mais nada! (...) E o conselho de turma faz exactamente a mesma coisa. Aceita! E muitas das vezes nem sequer sabe o que se passa! Entre esses colegas! (...) Foi este o caso! (...) Teve conhecimento porque foi mostrada a planificação, foi, foi, foi discutido o que se fez durante as aulas, agora a nível da planificação, fazer a planificação, foi um dos colegas que fez e o outro apenas se limitou a assinar a planificação para poder dar ao DT! Fora disso, não! (...) Sim ou não, mais nada!” (2L)

Por último, ainda há uma falta de transparência relacionada com estas áreas, tentando-se sempre empurrar para os docentes que as leccionam, todas as tarefas que

lhes digam respeito. É ainda demonstrada alguma falta de conhecimento relativamente às mesmas.

“eu acho que não há uma clareza muito grande sobre essas áreas! (...) Parte-se do princípio que isso é entregue a uma determinada pessoa ou a um grupo de pessoas e depois essas pessoas vão procurando trabalhar o melhor possível! Em primeiro lugar, ocupando os alunos, mas agora quanto à qualidade de coisas que se traz para essas áreas, não está tudo muito bem definido!” (2E)

Daquilo que acabámos de mostrar, poderemos acrescentar que estas áreas curriculares não cumprem a função principal para a qual foram criadas. Assim, por exemplo, não ficou demonstrado que as mesmas promovessem como seria desejado, a transversalidade dos diferentes saberes. Também não conseguiram incrementar um espírito colaborativo entre professores. Excepto, talvez, pontualmente, em Estudo Acompanhado, onde começa a ser visível algum cuidado em envolver os alunos, em algumas tomadas de decisão! Desta forma, é pois, oportuno levantar algumas questões:

1. Como é que um professor individualmente pode “planificar” aquilo que por natureza pertence ao conselho de turma?
2. Será que os restantes elementos do conselho de turma cumprirão de bom grado algo no qual não puderam ou não quiseram participar?
3. Os alunos não deveriam participar na planificação destas áreas?
4. Como é concretizada a transversalidade destas áreas curriculares, tal como se encontra previsto no Decreto-Lei nº 6/2001?
5. Estarão estas “planificações” de acordo com os alunos reais dessas turmas?

Uma vez mais estamos perante uma ausência de trabalho colaborativo, verificando-se uma inexistência de dinâmica a nível de conselho de turma, com consequências bastante sérias para o processo de ensino/aprendizagem e uma sobrecarga de trabalho para alguns docentes e conseqüente desresponsabilização de outros. Deste modo, questionámos a eficácia do projecto curricular de turma na adequação do currículo nacional às características dos alunos de uma turma em concreto, no tipo de decisões tomadas e por quem as toma.

- Metodologias de ensino.

No que respeita às metodologias de ensino previstas no PCT, o método predominantemente utilizado continua a ser o expositivo. Contudo, sempre que possível procedia-se a um ensino mais individualizado, recorrendo ainda ao apoio da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

“nós tomámos as medidas que são conhecidas e que são utilizadas por todos os professores” (2C)

“ainda que se façam trabalhos práticos, continua o método expositivo, com alguns trabalhos pelo meio, mas em cada disciplina sempre!” (2F)

“eu penso que as medidas acabam por passar (...) pelo ensino individualizado, sempre que possível. (...) na medida em que acabaram as aulas de apoio. O Estudo Acompanhado (...) eu penso que o Estudo Acompanhado funciona minimamente!” (2G)

Também se podia recorrer ao trabalho de grupo.

“o trabalho de grupo por exemplo, muito lugar à participação deles” (2I)

Afirmaram ainda que mantinham um apoio constante relativamente às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

“nas disciplinas de maior dificuldade, não é? Como é o Português, a Matemática, eu acho que todas as outras disciplinas tentaram” . Eu por exemplo que sou de Música, quando os mandava ler, por exemplo, me lembrava um bocadinho da questão do Português e tentava corrigir e tentava fazer esse tipo de trabalho, se calhar, às vezes, a gente até se esquece, não é? Pronto e mandá-los até escrever, duas ou três vezes uma frase que até construiu mal (...) penso que dessa forma, a gente vai contribuindo para uma melhoria.” (2B)

O uso das tecnologias também estava previsto.

“ A, variaram o mais possível. Utilizaram o máximo de tecnologia possível.” (2J)

Apesar disto, os professores afirmaram que a metodologia de ensino a utilizar, “é o habitual”, “nada de novo”, “continua tudo igual”. Estas afirmações são confirmadas por Roldão (2005: 13) quando diz que “continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo significativo para a exposição do professor, baseado no texto e na orgânica dos manuais”.

- Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens.

No que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos, os professores afirmaram incluir a avaliação das atitudes e dos valores, os trabalhos de casa, o comportamento tido durante as aulas, a participação nas diferentes actividades lectivas e a assiduidade.

“realçar portanto o empenho, o interesse que o aluno demonstrava, portanto dentro da sala de aulas, a maneira, portanto o comportamento dele, quer dizer, não só valorizar os testes, pronto! Mas um conjunto de todas as coisas”. (2A)

“nós incidíamos muito sobre o trabalho de casa, incidíamos muito sobre o comportamento, a parte social tinha que ser nesta turma, muito sobre a parte da solidariedade e do companheirismo de uns e outros. É a relação interpessoal porque eles eram, eram egoístas, em todos os sentidos, foi muito mais nessa parte. Não valorizar tanto a parte da aprendizagem, mas valorizar as outras partes, as outras vertentes, porque eles eram muito, muito fálhos! Nessas, nessas questões. (...) o que cada um fez, foi entregar ao DT os critérios de avaliação que foram definidos em Departamento” (2C)

“Então a avaliação era o comportamento, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, (...) as regras de conduta dentro da sala de aula e fora da sala de aula também eram avaliadas, a participação, (...) as fichas de avaliação (...) a participação oral” (2H)

Os tradicionais testes sumativos continuam a ser bastante referidos, apesar de também mencionarem a avaliação formativa, realizada um pouco, ao longo do ano lectivo.

“a avaliação formativa ao longo do ano, (...) que se concretizou depois na avaliação sumativa, no final de cada período, (...) Mas essencialmente formativa, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, que devia ser, portanto mais valorizada!” (2F)

“eu utilizo muito a formativa, a sumativa vem só para, mas a formativa acho que é fundamental” (2G)

“Estratégias de avaliação, aquelas que já existem, sempre existiram, não é? Desde a auto-avaliação, à hetero-avaliação, (...) todas! (...) são todas as básicas, quer a avaliação dos testes, a participação da livre iniciativa do aluno, da colaboração com os colegas, estão todas. (...) as tradicionais prevalecem sempre, (...) A avaliação dos testes, a participação nas aulas, e basicamente no fundo é, é, é também o meio que nós temos mais objectivo para avaliar!” (2J)

“testes a todas as disciplinas, foi a avaliação de comportamentos, foi a avaliação de conhecimentos, foi os trabalhos de casa, foi o interesse mostrado pelos alunos, depois havia trabalhos a algumas disciplinas, foram baseados essencialmente nisso! Participação oral, a participação na sala de aula” (2L)

Apesar de a avaliação de conhecimentos por testes sumativos ainda ter um lugar de destaque na avaliação das aprendizagens, a avaliação formativa, com maior

incidência noutros domínios da aprendizagem, começa a ser valorizada. Pois, esta permite criar condições pedagógicas para o sucesso escolar dos alunos (Ferreira, 2003).

Nesta perspectiva, ainda Ferreira (2003: 79) refere que “é necessário que, através da avaliação, se diagnostique as dificuldades dos alunos, os seus diferentes ritmos de aprendizagem, as suas necessidades por forma a que se intervenha com estratégias adequadas que permita o desenvolvimento de um processo formativo e de aprendizagem de acordo com as diferentes características dos alunos”. Assim, a avaliação reveste-se de carácter essencialmente formativo e regulador das aprendizagens, conforme o estipulado na lei, para o ensino básico.

3. 2 – As perspectivas dos professores do 2º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT.

1º - Desenvolvimento do PCT

- Leccionação das áreas curriculares não disciplinares.

No que respeita à leccionação das áreas curriculares não disciplinares, as afirmações dos professores indiciam que estas áreas são leccionadas mais no sentido de servirem de “muletas” às disciplinas, do que numa perspectiva de constituírem oportunidades de articulação e mobilização de saberes das várias disciplinas.

“Recordo-me por exemplo, que no ano passado que eu tinha Área Projecto com, com a turma em questão. Acabámos de dar conteúdos de Ciências da Natureza, não é? Foi preciso fazer um trabalho e a professora não tinha tempo no horário da própria disciplina e fez-se isso em Área Projecto.” (2B)

“Portanto foi seguindo a planificação mais ou menos, mais ou menos porque muitas das vezes, se os alunos vão ter teste e pedem apoio a esta ou àquela disciplina, os professores em questão tentam da melhor forma possível, ajudar os alunos portanto muitas das vezes foge um bocado à planificação que estava feita, mas dentro do possível nós vamos seguindo todos os pontos para que haja algum proveito para, para os alunos.” (2L)

Também acontece que na Área de Projecto, se desenvolvem metodologias ou perspectivas muito díspares.

“eu tive Área de Projecto com eles, tentei que eles investigassem, que eles desenvolvessem determinadas, portanto que fossem eles a dar sugestões e acompanhar e até acho que resultou! Fizeram portanto, várias coisas sobre os Santos populares, as tradições e as coisas que havia aqui na Terra ” (2 A)

“ Consoante a planificação. (...) a nível da Área de Projecto, (...) são muitos trabalhos práticos, confundem-se muitas vezes com E.V.T. e pronto. O próprio tema também levava a isso!” (2J)

“na Área de Projecto foi mais a, inculcar o trabalho de grupo. Responsabilizá-los e trabalhar em grupo, não só com as pessoas que eles queriam, mudando os grupos de modo a que eles se habituassem a trabalhar com diferentes pessoas, independentemente de gostarem ou não gostarem!” (2H)

Quando dizemos que estas áreas curriculares indiciam, de certa forma, um apoio indiferenciado às tradicionais disciplinas, é porque elas deixam de ser aquilo que deveriam continuar sempre a ser (ou que talvez nunca foram) e, transformam-se em autênticas salas de estudo tradicionais. Isto verifica-se particularmente, quando os alunos têm teste de avaliação sumativa a uma determinada disciplina e necessitam de “revisões” da matéria, ou ainda quando precisam de fazer trabalhos.

“em Estudo Acompanhado (...) eu tinha sempre lá um armário com dicionários, livros e sempre que acabavam uma tarefa, os alunos eram livres de ir ao armário buscarem livros para lerem. (...) Sei que houve para a Área de Projecto, partindo sempre de exemplos e de indicações dos alunos, mas também de outras que também faziam jeito (...) Formação Cívica, acho que incidiu muito se bem me lembro nas dificuldades dos alunos a nível social, a nível do comportamento” (2C)

“ no Estudo Acompanhado (...) Apoiar a leitura, a escrita, a interpretação de textos (...) o DT na Formação Cívica, também porque eles eram muito, pronto, não eram muito humildes! E eles é que sabiam, e eles é que queriam fazer isto e eles é que queriam fazer aquilo, (...) era um bocado complicado lidar com eles” (2H)

Se tivermos em atenção o que foi referido na categoria Estrutura do PCT, subcategoria Áreas curriculares não Disciplinares, facilmente compreenderemos que se tratou de um trabalho individual, sem grande participação dos outros elementos do conselho de turma.

- Combate às dificuldades de aprendizagem

Para combater as dificuldades de aprendizagem, os professores afirmaram que é fomentado, sempre que possível, um ensino mais individualizado, sendo nalguns casos, o mesmo reforçado com as habituais aulas de apoio a determinadas disciplinas.

“as medidas que foram feitas, elas foram concretizadas como por exemplo, o apoio individualizado sempre que possível,” (2C)

“muitos tiveram um ensino individualizado (...) e eram as aulas de Estudo Acompanhado (...) os alunos com mais dificuldade também, como a turma era

pequena era fácil. Mesmo (...) nas próprias aulas, o professor estar mais junto do aluno que tinha mais dificuldades.” (2G)

“aqueles alunos que tivessem mais dificuldades, teriam aulas de apoio, além das aulas de apoio, nós teríamos mais apoio individualizado portanto aos alunos dentro da sala de aula” (2L)

Paralelamente a esta estratégia, surge, também, um maior controlo dos trabalhos de casa, a realizar particularmente, em Estudo Acompanhado.

“realizar os trabalhos de casa que foi uma das medidas que nós fizemos, foi assumir realizar os trabalhos de casa, dentro da sala de Estudo Acompanhado” (2C)

Quando a par das dificuldades de aprendizagem existe um mau comportamento, uma das medidas postas em prática é a comunicação ao Director de Turma, ou ao Encarregado de Educação, fazendo uso da caderneta escolar do aluno.

“Praticar um ensino individualizado com alunos com mais problemas, controlar mais os trabalhos de casa, sempre que houvesse qualquer comportamento menos adequado, comunicar através da caderneta ao Encarregado de Educação ou ao DT” (2H)

Para além disto, ainda foi mencionada a elaboração de planos de recuperação; a adopção de regras uniformes, a adaptação dos conteúdos a esses alunos e um apoio generalizado por parte de todos os professores, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

“tentámos colmatar principalmente o Português e a Matemática que eram as disciplinas que eles tinham mais dificuldades, tentámos entre todos, claro que com maior ênfase por parte dos professores dessas disciplinas, colmatar essas falhas” (2D)

“ os conteúdos foram-se adaptando e foram-se adaptando aos alunos (...) nessa parte houve adaptação dos conteúdos, portanto e do currículo para esses alunos!” (2F)

“As medidas adoptadas, foram feitos aqueles Planos de Recuperação. (...) Portanto eram elaborados quando sentíamos que havia alunos com dificuldades e depois cada professor iria pôr em prática de acordo com, com as necessidades que os alunos tinham para aquela, para a disciplina em si.” (2K)

- Procedimentos utilizados na avaliação das aprendizagens.

Em relação à análise das aprendizagens dos alunos continua a persistir o método tradicional, isto é, a utilização de testes escritos para avaliar os conhecimentos

aprendidos. No entanto, alguns referiram que a avaliação das aprendizagens dos alunos era feita de forma contínua, tendo em conta os critérios de avaliação definidos nos respectivos departamentos curriculares, sem procederem a qualquer adaptação em função da turma.

Assim, ao cruzarmos esta informação com a da categoria Estrutura do PCT, subcategoria *Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens*, deparamo-nos com algumas incongruências. Constatámos que os habituais testes escritos continuam a ter o seu peso considerável na avaliação das aprendizagens dos alunos. Através destes testes os professores classificariam os resultados dos seus alunos. Não nos foi claro se, através desses testes, se procedia a algum mecanismo de regulação das aprendizagens. Tal facto vai ao encontro do que Leite & Fernandes, citados por Ferreira (2003: 74) referem de que a avaliação ainda continua a incidir privilegiadamente “nos conhecimentos e nas capacidades do domínio cognitivo aprendidos pelos alunos e previstos nos objectivos definidos previamente, realizada através de provas standardizadas, que supostamente permitiam a medição rigorosa do nível de consecução dos mesmos por cada um deles”.

Se assim for, estamos perante, uma avaliação descontextualizada, porque não se diagnosticam as dificuldades de aprendizagem no momento em que surgem e não são consideradas aquelas aprendizagens que os alunos fazem mas que os objectivos não previam.

Tendo em conta tudo aquilo que dissemos e ainda as diferentes opiniões veiculadas, constata-se inevitavelmente que é notória a generalização de termos como “avaliação contínua”, “método tradicional”, entre outros. A avaliação contínua, segundo Pacheco (1994: 22), citado por Ferreira (2003: 81) “não deixa de ser a hierarquização/selecção dos alunos, numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo”.

Todavia, Ferreira (2003) afirma que os discursos políticos e os normativos demonstram algumas preocupações com a igualdade de oportunidades no êxito educativo para todos os alunos, traduzindo-se as mesmas em decisões que os docentes deverão tomar no sentido de regular e adequar as aprendizagens aos seus alunos. Neste âmbito, ainda se institui para o ensino o peso ou uma importância com a formação integral do discente com vista à sua inserção na sociedade.

“Quer dizer, por disciplinas, penso que é pelo método tradicional” (2B)

“tentámos fazer uma avaliação contínua (...) Intercalado com alguns momentos específicos, mas demos grande ênfase à avaliação contínua!” (2D)

“ Sobre a avaliação das aprendizagens! Bom, eu acho que (...) os critérios da avaliação das aprendizagens ficam mais ou menos cristalizados de um ano para o outro e não se discute muito sobre isso! Quer dizer, as pessoas depois lá fazem a sua avaliação e quando nos reunimos todos, (...) a questão só vem ao de cima, quando há problemas graves e quando há casos que evidenciam a participação de todos, e diga lá o que é que pensa e diz lá, e a tua nota é a mais alta ou a tua nota é a mais baixa e podes ou não subir, (...) Os critérios de avaliação ainda são assim bastante rígidos, bastante rígidos! No aspecto em que se fica muito pelo resultado dos testes escritos, (...) por exemplo, os testes escritos, vê-se logo à partida que não são suficientes!” (2E)

“A avaliação faz-se portanto, apenas e praticamente, no final de cada período, portanto! Embora haja conversas entre os professores, portanto é uma avaliação que vai sendo feita à medida que os trabalhos se vão desenrolando, mas basicamente é nas reuniões de final de período. (...) Se calhar é mais nas de período e na última é já o que foi feito” (2F)

“ As medidas no fundo, acabam por ser as, as existentes na, na legislação, por isso o professor se há, se há um Director de Turma que (...) pensa que as atitudes comportamentais têm alguma influência. Se o empenho, se a dedicação tem importância se não, muitas vezes há professores que fazem (riso) uma mera divisão das notas e o caso está a andar (riso), por isso, eu acho que ainda há muito para fazer e muito (...) É um bocado isso.” (2G)

“As medidas foram sobretudo baseadas nos Critérios de Avaliação que os diversos Departamentos traçaram, e o Conselho de Turma pois aceitou logicamente e essa foi a grande base portanto de ter muito em conta os Critérios de Avaliação dos vários Departamentos que tinham estabelecido e de agir de acordo com essa base.” (2I)

“Da avaliação das aprendizagens! Quase nada! Cada um faz, cada Grupo Disciplinar reúne, define os seus Critérios de Avaliação independentemente da disciplina *A* ou da disciplina *B*! Não há articulação nenhuma a nível da avaliação! (...) Não há articulação nenhuma (...) apesar de terem feito um projecto muito bonito, um PCT muito bonito e muito bem estruturado, então nessa parte da avaliação, cai pela base! (...) no PCT não é discutida a avaliação! A avaliação é discutida em cada grupo disciplinar! (...) eu penso que é um problema engraçado! (...) toda a gente fora de uma reunião diz: não se esqueçam que a avaliação é um processo contínuo! A avaliação é como eu costumo dizer aos meus alunos – a partir do momento que entras dentro da porta, estás a começar a ser avaliado! Isso eu digo para os meus alunos! E tento minimamente pôr em prática porque vou tomando as minhas notas, mas depois chegamos às reuniões e confrontamo-nos com a triste ideia: ora o aluno *A* tem dois! Ah, puxa pela caderneta, olhe tem 25 % aqui, 35 % nesta, 42% nesta! Ó pá!! Ele bem se esforçou mas não chegou lá!! Bem mas não chegou aonde? Às notas dos testes? Ou ao trabalho que se desenvolveu durante a aula e etc? Portanto (...) esse problema da avaliação para mim, também é um problema que me deixa um bocado triste! (...) Porque o que se diz no papel, portanto, o que está escrito no papel é uma coisa, o que a gente, o que a gente teoricamente defende é uma coisa e depois na prática caímos na (...) Na velha avaliação pá!! Na avaliação pela que eu fui avaliado! E que tu foste avaliado e que toda a gente foi avaliada!! E é uma avaliação pontual! Não é uma avaliação contínua!! É isso que eu tenho para dizer!” (2M)

2º - Dificuldades na operacionalização dos conteúdos.

Os professores consideraram que é muito difícil proceder à leccionação de conteúdos de acordo com a articulação prevista na planificação.

“Sim, ao longo do, do ano lectivo, eu acho muito sinceramente um pouco complicado, não é? O mais que se consegue por fases, (...) é mais momentâneo, não se consegue uma igualdade ao longo, ao longo do ano.” (2B)

“a nível de papel é fácil fazer, agora a nível prático, às vezes torna-se um bocado mais difícil” (2D)

“na articulação de conteúdos há um bocado de dificuldades porque muitas das vezes planifica-se mas depois não se faz. (2L)

“acho que é impossível porque nós não temos no tempo! Nós não temos no tempo, hipótese de articular conteúdos das várias disciplinas! Por exemplo, eu gostaria muito de articular a evolução da música no tempo, com História! Quando eu estou a dar os trovadores, História, nem pouco mais ou menos dão, dá essa matéria! Portanto, eu dou isso num Primeiro Período. Não posso, não tenho hipótese de esperar até ao último porque os conteúdos que eu tenho relacionados com esse, portanto com esses conteúdos, com essa matéria, pá, não podem (...) esperar! (...) Porque cada disciplina tem os seus conteúdos em função da evolução das dificuldades. (...) não tem valor nenhum porque o que fica no papel nunca na vida é posto em prática! Poderá pontualmente entre esta disciplina *A* ou a disciplina *B*, haver alguma concordância de conteúdos e haver uma interdisciplinaridade, mas são coisas muito pontuais!” (2M)

Um dos factores possíveis que poderá explicar esta constatação consiste na “lógica” dos conteúdos programáticos das várias disciplinas, impossibilitando, por vezes, “saltar” conteúdos que irão “fazer falta” para as aprendizagens das unidades seguintes. É um “efeito de dominó”, mesmo tendo em consideração, quando possível, a leccionação de certos conteúdos em espiral, preconizados nas orientações da tutela. Há casos em que conteúdos comuns de certas disciplinas são leccionados em anos de escolaridade distintos. Pensamos que aqui, um dos problemas principais reside precisamente na administração central que, por arrasto, se estende às editoras ou livreiros, que, também eles, concebem os seus manuais em função da sequência estipulada nos programas. Uma outra justificação para a dificuldade nesta operacionalização articulada de conteúdos das várias disciplinas deve-se a que esta planificação da articulação é feita segundo a ordem dos programas de cada disciplina e não de acordo com uma necessidade emergente de cada contexto. Assim, apesar da incompatibilidade temporal existente entre a maioria de conteúdos das diferentes disciplinas, continuamos a achar estranho o porquê dessa planificação de articulação, como que se houvesse intenções reais em executá-la!

Já referimos que o saber compartimentado nas tradicionais disciplinas, não facilita a flexibilização do currículo. Nesta perspectiva, Roldão (2005: 13) diz-nos que “persistem largamente os esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis”.

Também Lima (1997: 15), considera que “o currículo tem um carácter académico por ser disciplinar (e portanto fragmentado), por ter programas demasiado extensos e com conteúdos difíceis para muitos alunos, além de que não tem em conta a articulação horizontal dos programas, o que dificulta o sucesso educativo dos alunos e uma visão globalizada da realidade por parte destes”.

A mesma autora pensa que o facto de em cada disciplina haver uma proposta de planificação anual, faz com que muitos dos professores a sigam “à risca, embora saibam, à partida, que a não vão cumprir” (*ibidem*: 16). Ao não dissecarem convenientemente o programa e adaptá-lo aos seus alunos reais numa perspectiva de integração curricular possível, estes professores estão a comportar-se “como meros consumidores do currículo nacional, ou pelo menos da parte desse currículo que desenvolvem” (Lima, 1997: 16).

3º - Motivação no desenvolvimento do PCT.

Apesar de várias contrariedades e obstáculos no desenvolvimento do PCT, alguns professores afirmaram sentirem-se motivados no desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“(Respiração profunda) A, motivado e obrigado! (riso e gargalhadas). Um bocado de mistura entre a obrigação e a motivação!”(2B)

“Senti! Senti” (2C)

“Senti !” (2D)

“Alguma motivação” (2G)

“ Sim! De algum modo a princípio ” (2K)

Outros respondentes disseram que não se sentiram em nada motivados, no desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“De maneira nenhuma! (...) Em nada!!”(2A)

“Intelectualmente acho uma ideia interessante, afectivamente ela não me seduziu porque ninguém me ajudou ou me criou condições para eu me ajudar a descobrir a adesão porque não podemos esquecer isto, quer dizer: nós somos a inteligência importantíssima, somos também sensibilidade, afecto e empatia. Portanto é preciso conjugar as duas coisas, fazê-las convergir para que a adesão a um projecto seja completa!”

“sinceramente, detestei!!” (2J)

“Não, não me senti motivada porque, claro está: se foi o DT que o elaborou, como é que eu me posso sentir motivada na execução? Eu apenas fiz a planificação que tenho que fazer, e sempre fiz! (...) Portanto, não vejo motivo, mais motivada por isso! Sinto-me motivada da mesma forma! O que fazia antes, faço-o agora!” (2L)

“Eu, a minha motivação é dentro da minha planificação! Eu não, não posso, não posso ter motivações para além dessa ” (2M)

Perante este quadro, consideramos que parece existir alguma motivação nos professores no desenvolvimento do projecto curricular de turma, embora esta motivação não seja generalizada porque alguns deles referiram a ausência de motivação no desenvolvimento do projecto curricular de turma.

4º - Cumprimento do PCT

Grande parte dos professores entrevistados afirmou que o projecto curricular de turma não foi cumprido na totalidade.

“É assim: no seu todo, claro que não foi cumprido porque houve estratégias que nós tentámos aplicar e que nunca foram, nunca foram atingidas. (...) mas muitas vezes porque os alunos também não conseguiram atingir os objectivos que nós tínhamos inicialmente traçados, (...) acho que a maior parte de, dessas estratégias que nós adoptámos, e do PC acho que foi atingido.” (2D)

“Nalguns pontos sim, noutros lá vem o tal problema da implementação! (2F)

“eu acho que algumas coisas (...) foram cumpridas, (...) Mas nem tudo acaba por (...) ser cumprido.(...) A maior parte se calhar das coisas acabam por não serem, (...) cumpridas, na medida em que há poucos momentos de avaliação. ” (2G)

“Houve alguns professores que não conseguiram cumprir” (2N)

Uma pequena parte destes docentes disse que dentro do possível, o projecto curricular de turma se cumpriu.

“dentro do possível eu acho que as coisas foram a, portanto que se tentou levar, seguir à letra, pronto! E que se conseguiu, sim, mais ou menos! ” (2A)

Outros disseram que não se conhece bem a situação do PCT e que não é feita uma avaliação do mesmo, mas ficando registado em actas que tudo foi concretizado.

“O que lhe hei-de dizer?! É com verdade tudo que lhe digo, porque é a única forma que há de responder. (...) Eu acho que não se sabe bem! Depois não se chega a fazer uma avaliação! E as pessoas escrevem nas actas, bom, tudo conforme o programado, não é?! À frente.” (2E)

Alguns declararam que o projecto curricular de turma “não sai do papel”.

“Depois, não sai do papel! É muito difícil sair do papel!” (2J)

O exposto leva-nos a considerar que o projecto curricular de turma não foi cumprido na íntegra. Tal facto dever-se-á, essencialmente, à dificuldade que existe em passá-lo à prática, visto que ele “não sai do papel”.

5º - Aumento da carga horária dos docentes no desenvolvimento do PCT.

- Benefício para o PCT

O desenvolvimento do projecto curricular de turma implica um aumento da carga horária dos docentes, o que não facilita um pleno desenvolvimento do mesmo.

“De maneira nenhuma! Não, nem pensar!”(2A)

“Não! Não! Não! Há aqui, há aqui uma ideia muito errada que é esta: é de pensar que, pondo muitas horas aos professores na escola que estamos a trabalhar melhor! Isso é uma ideia errada!” (2E)

“Não, os professores estão desencontrados na mesma, pronto, não têm os tempos que cabem a uns, não são os mesmos que cabem aos outros elementos do Conselho de Turma.” (2K)

Referiram ainda que, pelo contrário, este aumento da carga horária docente só traz mais prejuízo para o PCT e todo o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

“Ui! Não! Exactamente o contrário (riso).” (2B)

“Não, não, não, nada! Absolutamente nada! Só prejudica! Só prejudica! Em todos os aspectos, em todos os aspectos.” (2C)

“Não! Eu acho que isso, isso não beneficia em nada. Muito pelo contrário” (2L)

“Nada, nada, (...) eu posso dizer que a imposição é má conselheira!” (2M)

“Não, de modo algum!” (2N)

Convém salientar que este aumento de horas na escola não se traduz num maior número de reuniões dos conselhos de turma. Estas horas suplementares são dirigidas para a realização de trabalhos de escola e outros que em nada têm a ver com o desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“A, (Riso e gargalhadas), não!!! Não porque muito desse tempo não vai ser utilizado para projectos curriculares.”

- Consequências no trabalho dos professores

O aumento da carga horária docente trouxe para a vida escolar e particular dos professores consequências para o processo de ensino/aprendizagem. É opinião dos professores que, ao passarem mais tempo na escola, têm menos tempo para trabalhar em casa, comprometendo seriamente o seu trabalho de preparação, procura de materiais e leccionação das suas aulas.

“sinto toda a gente muito mais cansada e saturada da escola e isso vai-se reflectir como é evidente, na sala de aula! (...) Acho que sinto os colegas, falando por mim (...) muito mais cansados e estamos a começar o ano!”(2B)

“É impossível as pessoas passarem tanto tempo aqui na escola e o trabalho tem que se fazer na mesma! O trabalho de casa tem que ser feito! (...) e há menor empenhamento por parte, até dos professores!”(2F)

“Os professores têm menos tempo para preparar as suas aulas” (2H)

“acho que isto não contribui absolutamente em nada para melhorar a empatia pela escola, para as pessoas se sentirem bem, para ajudarem os alunos, para que os próprios alunos se sintam bem. (...) No que diz a cansaço, desgaste psicológico, necessidade de retemperar forças! (...) os próprios professores já vêm para a escola já sem aquela alegria, sem aquela disponibilidade porque são obrigados a ficar aqui! E depois, e depois em casa é que têm que corrigir os seus testes, preparar as suas aulas.” (2I)

“aquilo que acontece este ano, em abono da verdade é que eu ando a trabalhar menos horas em casa e estou a prejudicar o rendimento! Mas foi uma opção que fiz! Sinceramente, foi uma opção! Isto é, não posso estar tantas horas na escola e querer estar a trabalhar as mesmas horas que estava a trabalhar em casa. Por isso, acho que nesse aspecto, estou a ser pior profissional que no ano passado!”(2J)

“ cada vez os professores têm menos tempo para se poderem dedicar aos alunos, para poder arranjar até estratégias de forma a que os alunos consigam

melhorar o seu aproveitamento! (...) eu acho que veio prejudicar o aproveitamento dos alunos.” (2L)

Acrescente-se que a escola não tem condições espaciais para o trabalho em equipa dos professores nem as infra-estruturas necessárias a esse trabalho em grupo e/ou individual dos professores.

“Nem pensar!! (...) As escolas foram projectadas para terem salas de aulas, uma sala de convívio, uma cantina, casas de banho, uma sala de convívio para os professores, outra para os alunos e acabou! (...) Mas fora isso, se uma escola não tiver espaços para se elaborar trabalhos, para se expor, para se poder trabalhar, não, não, não, acho que as escolas não. ”

6º - Condições físicas e materiais da escola para o desenvolvimento do PCT.

Os docentes inquiridos responderam que consideravam haver condições físicas e materiais razoáveis na escola para o desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“ penso que sim, quer dizer, (...) claro que o ideal, não existe, (...) a escola ideal não existe. A, mas acho que a escola (...) até faz um esforço para que seja possível.” (2B)

“Acho que sim.” (2D)

“eu penso que a nossa escola tem condições ” (2G)

“Eu parece-me que sim. É uma escola nova, não é por aí que as coisas falham! A escola tem o mínimo de condições para, para as coisas se fazerem.” (2I)

No entanto, fazem alguns reparos, nomeadamente em relação à falta de computadores, à existência de uma biblioteca desactualizada e com escassez de livros de referência, predominando os manuais escolares.

“a nível de instalações, a escola tem mais ou menos instalações! Agora, não tem as condições ideais! (...) não podemos usar os computadores porque já estão reservados e só há uma sala com 12, (...) 12 computadores não chega para nada! Temos uma biblioteca que não está devidamente fornecida! Nós temos livros que têm não sei, 30 anos, 40 anos, os alunos não se sentem motivados para irem à biblioteca porque a única coisa que lá há de novo, são livros escolares! (...) As condições físicas falham mais nesse aspecto, não é? Podíamos ter mais computadores, podíamos ter mais uma sala, umas salas de trabalho, onde só os miúdos pudessem trabalhar sem ser a confusão do bar! Essas condições físicas falham!” (2C)

“tem condições, poderia ter um bocadinho mais, não é? Ter uma sala, uma sala com computadores para além dos que estão na biblioteca, outra sala para os professores poderem ir para lá, ou nas aulas de Projecto (...) Porque assim é muito complicado. Às vezes, uma pessoa quer ir, mas está ocupado, já lá está outro professor. Deveria haver mais salas de informática, para se poder trabalhar.” (2H)

Foi ainda referido que existe pouco material didáctico, particularmente, retroprojectores.

“também aqueles materiais, retroprojector e assim, para não andarem sempre a mudar de sala. Acho que um em cada sala ou, facilitava bastante as coisas.” (2H)

Note-se, ainda, que outros colegas sublinharam que a planificação do projecto curricular de turma já é feita tendo sempre em atenção as reais condições físicas e materiais da escola.

“quando se faz um PC, também já se pensa naquilo que temos, (...) as condições físicas da escola. Claro que era desejável e de certa maneira para todos, que a escola oferecesse outras actividades, (...) que houvesse portanto possibilidades de se fazerem outras coisas!” (2A)

“Condições, portanto faltam sempre! Agora, (...) as pessoas têm que trabalhar com aquilo que têm” (2F)

“Eu acho que sim. Com boa vontade consegue-se tudo, embora se a escola não tenha um, portanto não tenha salas devolutas, não é? (...) E disponíveis, mas quando se quer, consegue-se.” (2N)

Porém, algumas opiniões contrárias surgiram, dizendo que a escola, tal como as outras, não tem as condições físicas e materiais imprescindíveis para o desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“Não tem! Não tem! (...) O que a gente vê é: as escolas todas iguais, em todo o sítio (...) Portanto, hoje, já se sabe muito sobre aproveitamentos físicos e dos espaços e tudo isso (...) As escolas não estão nada bem equipadas, (...) não tem espaços,” (2E)

“Não, (...) Poderia haver condições de trabalho nas escolas, que neste momento não sinto que haja! Estamos aqui todos assim nas salas em conjunto, não, não, não há espaço para reunirmos, muitas das vezes.(...) Muitas vezes estou aqui a receber Encarregados de Educação e eles sentem-se inibidos até de falar porque estão outros colegas a trabalhar aqui ao lado, separados por dois armáriosinhos. Não, continuamos sem condições de trabalho. No meu entender, é isso.” (2K)

Quanto a nós, cabe-nos alertar o leitor para que as condições ideais nunca existem. Também é verdade que para se adequar um projecto curricular de turma a essa turma, é necessário que haja condições para tal. Se a este (PCT) multiplicarmos o número de turmas existentes na escola, certamente que as coisas se complicam!

7º - Dificuldades no desenvolvimento do PCT

- Maior colaboração entre docentes

Algumas opiniões são unânimes em deixar transparecer que existe uma fraca ou quase nula cooperação entre os professores.

“um não gosta de meter a foice em seara alheia e o outro (...) também não admite que alguém vá cortar a ... (riso) seara! Portanto que meta lá a foice, em parte é isso. (...) Cada um trabalha as coisas à sua maneira (...) lá está, portanto continua cada um a trabalhar para si, (...) cada um, portanto trabalha os conteúdos da disciplina, e portanto vai-se repetindo conteúdos numa disciplina na outra, (...) Portanto, cada um continua a trabalhar, portanto com os seus conteúdos (...) e haver mais troca de ideias” (2F)

“às vezes porque tira trabalho aos outros, os outros acabam, os outros professores acabam por aceitar porque está bem assim, não estão para se incomodar! (...) a maior parte dos professores acomoda-se. Está feito, basta meia dúzia de coisas. (...) se tivessem boa vontade (...) a maioria dos nossos colegas não está motivado (...) Agora estar a meter-me no trabalho do meu colega é um bocado complicado! Se há colegas que recebem bem, há outros que não! E muitas vezes uma pessoa para ter ..., olha não estou para me incomodar. Embora eu pessoalmente às vezes não concorde!” (2G)

“não está ninguém para perder tempo nas reuniões para fazer o PCT ! (...) o DT é que tem que fazer, o problema é dele!” (2H)

“as pessoas também têm má vontade! Estão à espera que o DT é que faça o trabalho todo! (...) Há sempre qualquer coisa que se pede e que não está! E depois estabelecem-se prazos e não era, tem que se dar com uma folga aceitável e mesmo assim é preciso ir atrás dos colegas para nos entregarem tudo e mais alguma coisa! É preciso até chatearmo-nos!! (2J)

É que, nosso entender, tal situação implica necessariamente, o trabalho colaborativo dos professores, abandonando o individualismo que sempre tem caracterizado a profissão docente (Hargreaves, 1998). Esta postura também entra em colisão com o espírito do trabalho de projecto. Para contrariar esta tendência, Morgado (2005: 85 – 86) diz-nos “que a *partilha* e o *apoio colegial* geram confiança e «uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos», o que, em conjunto, provoca «um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais»”.

- Falta de tempo

Os professores afirmaram que para o desenvolvimento do PCT é preciso mais tempo para reuniões, ressaltando, também, o mau horário a que estas têm lugar.

O que eu acho (...) o que a nós nos desgosta e, e, e nos afasta um bocado deste tipo de trabalho é porque é sempre feito, é sempre feito fora de horas, não é? Fora do horário lectivo”. (2C)

“As maiores dificuldades que os professores têm é ... é na falta de tempo! ... para tudo o que precisa ser, porque o professor também tem família! (...) É que eu tenho dezoito turmas!” (2E)

(...) “depois vai-se discutindo em todas as reuniões, que deviam ser mais! (...) eu acho que são muito poucas! (...) Porque eu penso que para haver a articulação tinha que haver no mínimo reuniões mensais! Porque é impossível uma pessoa estar a planificar para um período inteiro e depois estar a ver precisamente e estar preocupado se o professor já deu aquilo ou não deu, se eu posso intervir neste, neste campo ou não! (...) uma reunião para elaborar um Projecto Curricular e depois no Natal, num Período de Avaliação, faz-se uma, uma primeira avaliação, não é? E modifica-se uma ou outra estratégia. (...) Eu acho que (...) devia haver mais reuniões de articulação porque nós não conseguimos nunca avaliar na sua plenitude. (...) Há poucas reuniões para articular um bom PCT, para ele ser bom de facto.” (2G)

“Porque também digamos assim, elaborar o PCT numa reunião, é para rir!! Nem em duas!!! Nem em três!!! Tudo aquilo que há para fazer, é impossível!!!” (2I)

Dadas as circunstâncias profissionais da maioria dos professores portugueses, com um número elevado de turmas e, conseqüentemente, um horário de aulas grande, bem como a falta de espaços adequados na escola para o trabalho em equipa, são obstáculos que comprometem a realização das reuniões necessárias para um efectivo desenvolvimento do projecto curricular de turma, numa perspectiva de articulação do trabalho de cada disciplina e sua adequação aos alunos.

- Mudança de mentalidade

As opiniões manifestadas mencionaram que os professores não têm ainda, experiência no trabalho dos projectos, pois isso implica uma mudança de mentalidades e de práticas.

“Eu entendo que actualmente não está ainda, na mente dos professores, a noção da feitura do projecto. Estamos mais a ligar coisas, a fazer algumas colagens e depois para que possamos dar uma certa forma às coisas, chamamos-lhe projecto. Não é projecto, propriamente.” (2E)

“É uma questão de mentalidade, penso eu, (...) os próprios professores ainda não estão suficientemente abertos para ouvir as críticas dos pais, portanto! E se algum pai o faz, portanto não é entendido como uma sugestão, mas sim como uma crítica aos professores portanto e ao ensino. (...) teria que haver portanto uma modificação de mentalidades (2F)

“e muita mudança de mentalidade.” (2G)

“em relação ao PCT, as pessoas mais interventivas são as mais novas! (...) O resto encostou-se! E depois vêm sempre com o mesmo argumento – eu já trabalhei muito!!” (2J)

Esta ideia é também alargada aos restantes parceiros educativos.

“tem que haver um envolvimento de todos! (...) Dos pais, portanto de todos os agentes educativos! Pais, autarquias, instituições locais e às vezes até do próprio Ministério! (...) Modificar a atitude” (2F)

8º - Formação no PCT

Os professores foram unânimes em considerar que é extremamente necessário fazer formação sobre tudo aquilo que respeita ao projecto curricular de turma. Dito de outra maneira, muito destes docentes declararam que desconhecem por completo as funções do projecto curricular de turma.

“ também não sei muito bem (...) o que é que se pretende com esse currículo!! Com este PCT!! Não sei! (...) Eu pelo menos, é o que eu digo. (...) sinto muitas dificuldades!! (...) Uma pessoa vai vendo e vai fazendo, vai tirando ideias, (...) eu acho que os professores neste momento são um bocado lançados às feras. E que se têm que desenrascar (...) E partilhar experiências, o que também é bom, (...) muitas vezes as pessoas andam assim um bocado sem saber, portanto, era bom que houvessem directrizes” (2A)

“cada colega acaba por ter uma, uma opinião diferente (...) sobre os mesmos temas e os directores de turma, por vezes têm alguma dificuldade em, em elaborar esse mesmo projecto. (...) eu continuo a achar que realmente há muita, há muita dificuldade porque nos começamos a repetir, (...) Acabamos às vezes por ir cometendo os mesmos erros” (2B)

“Eu acho que muitos de nós, ainda não estávamos preparados para o PC porque é, havia muita falta de informação, porque não havia. Uns, havia uns colegas ou uns professores que tinham umas ideias, outros tinham outras, e não conseguiam, não havia um estereótipo, uma minuta se assim se pode dizer, como é que se havia de elaborar o projecto. Claro que por exemplo, entre todos conseguíamos chegar a um consenso, mas inicialmente tornou-se muito difícil. Talvez promover umas formações, acções de formação. E de modo a que todas as escolas tivessem um, um (...) Talvez um modelo de Projecto Curricular. Talvez se tornasse muito mais fácil, para, para todos!” (2D)

“tem que estar também na formação dos professores para depois conseguirmos organizar propriamente um projecto, onde todos tenhamos uma consciência clara daquilo que estamos a fazer. (...) a formação dos professores, podia estar mais em alta!” (2E)

“Acho que nos deviam dar umas Acções de Formação a explicar melhor (...) não há assim grande preparação. As pessoas não sabem muito bem. Lê-se, mas acho que se houvesse uma Acção de Formação não era mau!” (2H)

“na realidade, aquilo que acontece é que, não sei, a maior parte dos professores, é a ideia que eu tenho é que não fazem a mínima ideia, o que é um PCT?! É verdade é que também não foi feita formação para isso! Isto saiu de pára-quedas, as orientações foram saindo, já a primeira há cinco anos atrás, quando isto entrou em vigor. (...) não há formação (...) em primeiro lugar, deveria haver formação dos professores para essa área, coisa que não há!! E, e não passar metade de reuniões a explicar aos colegas o que é preciso ser feito!! (...) Então mas o problema está desde, está na raiz!! Não se deu formação aos professores, então está-se à espera de quê? (...) Em primeiro lugar, talvez explicar bem aos professores para que é que serve o PCT, depois formar os professores de que forma é que se deve elaborar ” (2J)

“Deveriam, os professores deviam estar mais elucidados da vantagem do PCT! Para haver um maior empenhamento. (...) no início, quando o PCT foi implementado, penso eu que os professores deviam estar mais elucidados sobre o que era o PC e o que é que o PC pretendia! E, e isso não foi devidamente trabalhado nas escolas. E daí, já partiu mal! Já começou mal, teve um início que não foi o mais correcto! (...) se realmente é vantajoso, acho que em qualquer altura poderiam ser explicadas as vantagens, como elaborar a melhor maneira, etc. que isso não foi feito! (...) Para que houvesse uma, uma divulgação (...) mais profunda sobre o que é o PCT e quais as vantagens e a necessidade. (...) em princípio foi-se introduzindo e cada professor foi introduzindo à sua maneira, a necessidade ou a finalidade do PCT. Mas ainda não se entende bem para que serve! É, é a ideia que tenho. Há muitos colegas que não, nem sabem como está, como é que se estrutura, (...) sabem mais os DT, (...) Porque à partida são eles, são eles os responsáveis (...) Pela coordenação dos trabalhos, pela elaboração do PCT, esses é que mais se empenham. No meu entender! Na elaboração, pelo menos! (Riso e gargalhadas)” (2K)

“ Com certeza mais informação, ou seja mais acções de formação, (...) de forma a que nós saibamos exactamente aquilo que é necessário fazer e (...) em conjunto todos os professores elaborar o PCT! ” (2L)

Isto mostra que ignoram, quase em pleno, o que significa gerir o currículo de acordo com as reais necessidades dos seus alunos. Os poucos conhecimentos que alguns destes docentes possuem, devem-no exclusivamente à pouca experiência que foram adquirindo ao longo destes anos de implementação do projecto curricular de turma. Saliente-se que esta experiência é fruto dos avanços, dos erros e da escassa troca de informações ocorridas entre alguns deles durante a realização do projecto curricular de turma.

Este desejo de formação traduz-se em acções de formação no seu sentido tradicional, a serem desenvolvidas quer pela escola, quer pelo Ministério da Educação e, em directrizes emanadas do poder central.

“ falta qualquer coisa que venha ou faltam orientações de cima!(...) falta formação” (2F)

“Primeiro porque não tiveram formação, não é? Mínima que eu acho que devíamos ter tido todos formação para saber como é que se fazia um PCT. (...) Do próprio Ministério, acho que (...) dar formação também. Fazer ver que um PCT para ser bem implementado tem de passar por fases o mais diversas possíveis ” (2G)

“desde logo a dificuldade que os professores têm em trabalhar nestas coisas. Quer dizer, não vale a pena fugir, não é fácil trabalhar nestas coisas porque não foi assim que fomos formados, não é assim que se trabalhou durante muito tempo (...) fundamentalmente, parece que o grande problema vem daí! Portanto uma falta de preparação, de motivação até se quiser para se dar esta reviravolta. (...) quer dizer – confesso que ainda fui das que frisei que ainda não entrei ainda muito bem nessa história dos projectos e portanto, agora entretanto percebo que tem alguma, tem interesse sobretudo pensando no aluno e como tal nunca me neguei a dar o meu contributo e a colaborar com toda a lealdade. (...) Penso que sim, que seria. Às vezes fazem-se para aí Acções, muitas vezes sem interesse nenhum. Acho que estas, estas seriam uma das que teria algum interesse. (...) Resumo numa palavra – dar-lhes formação! (...) Não é necessário vir de cima, basta vir de baixo. Venha, o que é preciso é que venha! (...) De algum lado.” (2I)

É urgente haver formação adequada sobre esta problemática. Formação esta que deve centrar-se nas necessidades dos professores e das escolas, implicando-os activamente na construção da sua formação. Só assim será possível aos nossos colegas gerirem flexivelmente o currículo, através de projectos curriculares de turma adequados, evitando-se que continuem a proliferar projectos curriculares de turma para o cumprimento excessivo de funções administrativas.

Concordamos com Dinis (2001: 51) quando afirma que

“a mudança não se decreta, nem se atinge, sem reflexão, esforço, persistência e envolvimento afectivo. Exige uma formação de professores, inicial e contínua – esta longe da perversidade da lógica dos créditos para progressão na carreira –, contextualizada nos desafios dos seus quotidianos, pensada numa perspectiva que permita desempenhar os complexos papéis a que são chamados, que os predisponha para uma postura investigativa e para o trabalho cooperativo – introduzindo nas escolas uma cultura de avaliação permanente, reguladora de toda a acção educativa –, e que, simultaneamente, os capacite para o recurso a estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes lidar com turmas cada vez mais heterogéneas”.

De acordo com o grupo de trabalho responsável pela redacção da proposta dos Novos Planos Curriculares, o mesmo acusava já, em 1987, a “falta de investimento na formação de docentes na área de desenvolvimento curricular” (Pacheco, 2001: 57). A este propósito, o mesmo autor levantou algumas questões que hoje ainda continuam muito actuais: “o que mudou volvida uma dúzia de anos? Mudou a formação inicial dos professores? Mudou a formação não-inicial?” (*ibidem.* 57).

Tendo em conta os dados registados, podemos afirmar que a grande maioria destes docentes do 2º ciclo não tem uma percepção clara daquilo que é ou deve ser um projecto curricular de turma. Concebem este documento como algo estático que não traz

nada de novo, interiorizando que cabe “essencialmente” ao Director de Turma a sua “organização.”

Consideram-se participativos, pois para alguns basta dar umas dicas “em alguns aspectos” e se “todos os professores, todos os docentes do Conselho de Turma estiverem minimamente interessados, todos vão contribuindo minimamente” (2K). Descrevem a sua experiência na elaboração e no desenvolvimento do PCT como sendo um trabalho igual a outro, sentindo-se ainda pouco motivados para tal empreitada.

Em relação ao cumprimento do projecto curricular de turma, estes docentes consideram que é mais fácil proceder à articulação de conteúdos “no papel”, do que passar à sua operacionalização. Assim, é muito difícil o mesmo “sair do papel”, ou seja, passá-lo à prática. As principais dificuldades prendem-se com a fraca colaboração entre os docentes, alguma falta de tempo para mais reuniões, dificuldades na aproximação temporal de muitos conteúdos.

No que concerne a estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, estes professores não mostraram nenhuma novidade, limitando-se a mencionar algumas medidas já utilizadas há muito nas práticas lectivas.

Quanto à avaliação das aprendizagens, parece prevalecer ainda a avaliação de resultados de aprendizagem do domínio cognitivo, apesar da introdução de novos elementos a ter em conta nessa mesma avaliação, como as atitudes e os valores, a realização da avaliação formativa pontual. Já os critérios de avaliação usados são aqueles definidos pelos órgãos de gestão curricular superiores, sem que houvesse a sua adaptação às características dos alunos da turma.

As áreas curriculares não disciplinares ainda não são leccionadas integradas nas disciplinas, pois são “essencialmente uma tarefa” de quem as lecciona. As actividades que nelas se realizam, pouco ou quase nada terão a ver com aquilo que se encontra previsto no Decreto-Lei nº6/2001.

A fim de tentar colmatar grande parte das lacunas ou diminuir a falta de conhecimentos relativamente “à vida” do projecto curricular de turma, estes professores consideraram que é extremamente importante que lhes seja proporcionada formação nesta área, até porque têm consciência de que a construção deste tipo de projecto é importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

3. 3 – As perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre a elaboração do PCT.

Da análise dos dezoito protocolos de entrevistas dos professores do 3º ciclo analisados apresentamos e discutimos, em seguida, os dados recolhidos por categorias e subcategorias que emergiram dessa análise de conteúdo.

1º - Concepção sobre o PCT

Para alguns professores, o projecto curricular de turma não trouxe nada de novo. A única diferença é que agora “dão-lhe outro nome” e, é mais formal. Confundem-no ainda com a extinta *Área Escola*.

“Portanto eu acho que basicamente, e eu para já foi apenas para formalizar coisas que, que já haviam sido, já haviam sido feito antes. (...) Portanto era tudo mais ou menos na mesma como era antes, apenas, apenas se, se formalizou o que antes era informalizado! Portanto foi só isso! (...) não houve assim nada de muito novo.” (3B)

“Porque antes do PCT o que é que a gente fazia? - Fazia a caracterização sócio-económica da turma, e nessa própria caracterização também já se identificavam as dificuldades dos meninos, etc,” (3G)

“isto faz-me lembrar outras experiências anteriores (...) porque já antes se, as reuniões que se iam fazendo, já eram para uma pessoa recolher informações e tentar a, a, conciliar o trabalho de uns e de outros, portanto parece-me que isto, enfim. Não, não, não é novidade nenhuma, digamos assim! (...) Portanto não estou a ver nada de novo aqui! (...) estes trabalhos fazem-se sempre já de há muitos anos para cá, agora chama-se PCT, isso já se fazia, a, portanto nós já, já tivemos a Área Escola, mesmo muito antes da Área Escola, já havia muitas escolas onde se fazia a chamada *Semana cultural*,” (3I)

“Nada que não se fizesse antes na chamada interdisciplinaridade!” (3K)

“Apesar de eu achar que já existia isto antes, oralmente! Se calhar não existia era no papel elaborado,” (3R)

Para outros docentes, o projecto curricular é feito por fazer, ou seja é elaborado não de acordo com a turma, mas para cumprir uma função meramente administrativa, para inspector ver.

“Embora às vezes a gente faça, os projectos são feitos de forma a serem feitos e não a, e não a pensar bem na turma e, e em tudo que é, que é necessário.” (3D)

“A, a, aquilo pelo que eu percebi, ainda, já estava feito de anos anteriores! (...) o PCT apareceu feito na primeira reunião! Não foi feito pelo Conselho de Turma em conjunto! (...) andam um bocado a copiar o que os outros fazem sem saberem bem o que estão a fazer!! (...) é importante que os professores, (...) ponham em prática aquilo que deveria ser! Que é fazer o PCT em Conselho de Turma!! (...) Não foi uma coisa nova, mas recordo-me.” (3F)

“O trabalho chegou já lá feito, como chega a todos os conselhos de turma, como também, quando fiz o meu, lá chegou (...)eu acho que dos projectos em geral, eu acho que o grande problema é esse. É não serem elaborados pelo conselho de turma! E cai tudo sobre o DT, e sempre foi assim, e sempre assim há-de ser! Isto já entrámos um bocadinho num ciclo vicioso” (3J)

“O entendimento das pessoas é que o projecto é de construção obrigatória e tem que ser entregue no Conselho Executivo, para inspector depois verificar que fez, ... mas não é para operacionalizar!” (3N)

Alguns professores mostram mesmo uma concepção de projecto curricular de turma como o de algo que não é feito em conselho de turma, já que aparece elaborado na primeira reunião.

O que atrás escrevemos dá-nos a garantia de podermos afirmar que a concepção que estes docentes têm sobre o PCT é uma ideia completamente distorcida daquilo que deve ser um PCT. Dito de outra maneira, este conceito de projecto curricular ainda não foi interiorizado por estes professores. Assim, cumprem uma função administrativa, pensando que tudo isto é mesmo para fazer desta forma! “Pois antes, isto já se fazia! Só que agora, é mais formal!” Ainda não compreenderam claramente que o projecto curricular de turma consiste na adequação do currículo nacional pelo conselho de turma às características dos alunos daquela turma, tendo em consideração as decisões tomadas no projecto curricular de escola.

2º - A importância do PCT

Alguns professores disseram-nos que a construção do projecto curricular de turma não tem qualquer importância para a aprendizagem dos alunos.

“Eu acho que não é necessária. Acho que não é necessária” (3E)

“Não, não é necessária. (...) Acho que é mais para perder tempo e, e acabamos por não a, a, por não desenvolver tanto a parte pedagógica, a parte disciplinar (...) Acho que perdemos tempo demais com coisitas que na volta, iria, iriam dar mais tempo ao, aos alunos, e aos docentes a, e isso acabaria por se fazer nas próprias disciplinas!” (3H)

“eu acho que é mais burocracia do que outra coisa. (...) Agora o PCT quanto a mim, é mais uma burocracia que dá muito trabalho a certos professores, e é capaz de lhes prejudicar o trabalho noutros aspectos, que são mais a, têm mais

valor para os alunos. Creio que estamos a ser demasiado massacrados com burocracias e depois queremos tempo para ensinar como deve ser e o tempo não existe! (...) Apenas burocracia! (...) portanto não vale a pena andarmos aqui com PCT, nem com outras coisas, porque não estamos a bater no sentido certo!! (...) eu considero isto uma sobrecarga de trabalho para determinados professores, nomeadamente o DT.” (3I)

“É assim, o PCT é só passarmos ao papel o que, aquilo que já fazemos! Portanto, não acho que, que seja necessário elaborá-lo.” (3J)

“A, acho que não é necessária que nem sequer é, é exequível! (3K)

“Pouco útil e, e acima de tudo, acho que não faz sentido, o PCT! (...) Acho que é apenas mais um processo para preencher papéis e não resolve as questões de fundo, o que é a evolução dos alunos e a aprendizagem que é o mais importante (...) isso não ia contribuir em nada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos miúdos. (...) Portanto acho que foram feitas coisas interessantes que teriam sido feitas de qualquer maneira mesmo que não existisse este tipo de, de projecto, não é?” (3P)

Outros declararam que a sua construção é necessária se for feita de acordo com as características dos alunos.

“É principalmente quando são definidos objectivos específicos para aquele tipo de alunos, (...) Em vários sentidos porque se coloca exactamente dificuldades específicas da turma em concreto” (3C)

“os professores se fizessem o PCT mesmo como lhes é pedido!! Aí sim! É importante!” (3F)

“Claro que seria necessária se fosse bem feita, para começar! E acho que deveria ser feita ” (3Q)

“eu acho que se englobar nesse projecto tudo aquilo que possa levar a que a turma melhore, que tenha bons resultados, aí eu acho que se deve valorizar tudo que estiver relacionado com isso!” (3R)

Poucos foram aqueles que afirmaram que a construção do PCT é importante para as aprendizagens dos alunos.

“Eu acho que sim porque é uma forma das pessoas identificarem as necessidades, não é? (...) E pensarem nas estratégias a adoptar na sala de aula e de cada professor, e cada disciplina.” (3A)

“eu acho que é necessária para um conhecimento da turma, para, para conhecermos melhor a turma, (3F)

“Eu acho que sim (...) que contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. (...) e algumas dificuldades que nós diagnosticámos também fomos conseguindo superando-as, assim lentamente ao longo do ano, eu acho que sim. (...) Olha eu, eu, eu, eu se queres que te diga, não acho que, que o PCT tenha vindo a trazer grandes benefícios, não é? (...) o PCT veio a tornar, se calhar este aspecto mais burocrático (...) Mais formal, ” (3G)

Deste modo, a elaboração do PCT, apesar de trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos, acarreta mais burocracia ao trabalho dos professores.

3º - Participação na elaboração do PCT

- Participantes no PCT

Alguns professores inquiridos disseram que participaram na elaboração do projecto curricular de turma, tratando-se de uma participação condicionada, dentro do possível, não como seria o desejável. Esta participação traduziu-se na entrega da documentação relativa às suas disciplinas, particularmente, planificações e articulações de conteúdos.

“participei através da minha disciplina. (...) a única coisa que me pediu foi as planificações, as, a, aquilo da articulação a, dos conteúdos, etc. (...) mas do ponto de vista da minha disciplina e porque procurei saber! A minha participação foi nesse aspecto, a, mais individual. Não achei que resultasse!” (3F)

“Participei. (...) Participei, mas. Portanto, entreguei os materiais relativos às articulações, tudo isso, mas todo, todo o restante processo, acho que não participei. Já estava bem definido quando, quando chegámos à reunião! (...) participar portanto a nível das articulações, participaram todos os professores. Nas restantes, é o DT.” (3J)

“Participei. (...) (Riso e gargalhada) Na elaboração? – Ora bem! O PCT deveria ser (riso e gargalhadas) deveria ser portanto, construído por todos, os professores certo? – é claro que isso não ocorreu! ” (3M)

“(Riso e gargalhadas) Participei.(...) Todos os professores.” (3P)

Outros também afirmaram a participação do Representante dos Pais e Encarregados de Educação.

“Sim, participámos todos na reunião. (...) os professores todos e na altura (...) Foi a, pronto a, Representante de Pais, (...) Só diz que sim ou que não daquilo que acha que sim ou que não porque não dá para desenvolver muito mais. ” (3E)

“com a participação de todos os professores, a, a, o representante dos encarregados de educação, (...) os encarregados de educação não estão assim muito dentro destes assuntos, tenho a impressão que isto é, é, é, é areia de mais para a camioneta da maior parte deles, não é? Portanto, ela a maior parte do tempo esteve calada! (...) tenho a impressão que ela esteve em duas! Duas reuniões. (...) No início e depois a meio do segundo período!” (3I)

“e os encarregados de educação! (...) não foi muito! Não foi muito presente, mas eu tentei estabelecer essa ponte! ” (3N)

Também os alunos tiveram alguma participação.

“os alunos, (...) com sugestões, (...) os meus alunos construíram portfolios(...)se calhar está muito longe daquilo que deveria ser a participação dos alunos nesta construção!” (3N)

Contudo, a participação do Conselho de Turma na elaboração do PCT ocorreu “mas não com muito empenho” (3N).

Tendo em conta o exposto, poderemos dizer que esta “participação” é bastante limitada. Participar, significa envolver-se de “corpo e alma” numa tarefa. Tal não aconteceu já que os docentes afirmaram terem-se limitado à entrega de planificações e de articulações de conteúdos. Isto significa que as mesmas foram elaboradas fora da dinâmica do Conselho de Turma e, possivelmente, desajustadas daquele contexto turma.

Esta dinâmica de participação no PCT leva-nos a pressupor que o PCT terá sido concebido de forma desarticulada e provavelmente descontextualizada das necessidades e características dos alunos da turma.

Assim, esta atitude dos docentes vai contra a opinião de Leite (2003), quando afirma que uma escola inclusiva exige dos professores as competências para criarem inovações capazes de proporcionarem o êxito escolar a todos os alunos diferentes que frequentam a escola.

Identicamente, Robalo (2004) esclarece que cabe aos professores a responsabilidade das decisões do currículo, negociando aqueles com os seus alunos, sobre o que eles desejam fazer e saber.

Pensamos, por isso, que não houve uma efectiva participação na elaboração do PCT porque não nos foi demonstrada dinâmica nos conselhos de turma, capazes de nos evidenciarem o contrário.

- Motivação na construção do PCT

Os professores não se sentiram motivados na construção do projecto curricular de turma, chegando mesmo um deles a referir que se sentira “obrigado”.

“Não, não! Não me senti motivada porque foi um trabalho praticamente individual!” (3F)

“Eu, honestamente não! (...) Sinceramente não!” 3 (H)

“Ora motivado, não!!” (3I)

“ não muito (...) não muito, tentei, tentei dar o meu melhor dentro dos possíveis, mas não... motivada não estava muito” (3J)

“É assim (riso) sinceramente, não!” (3L)

“Nada!” (3P)

“não, senti-me obrigado!!” (3K)

Poucos foram aqueles que se sentiram motivados.

“Sim, acho que sim.” (3A)

“Senti, senti.” (3C)

“Sim, acho que sim.” (3G)

Considerando o exposto, diremos que os professores não estiveram muito motivados na construção do projecto curricular de turma.

Perante este cenário, pensamos que já é tempo de envolver e de unir os professores, responsabilizando-os pela construção da sua própria acção (Leite, 2003).

- A experiência vivida na elaboração do PCT

No que respeita à experiência vivida na elaboração do PCT, alguns professores referiram que a experiência foi normal, outros acharam-na difícil e outros consideraram-na confusa, frustrante e até uma experiência de obrigação.

“Torna-se um bocado difícil?” (3A)

“Pontual” (3B)

“é uma experiência extremamente importante”(3D)

“Talvez frustrante” (3E)

“foi uma experiência normal!” (3G)

“Tudo aquilo que se faz no PCT, eu normalmente faço na minha disciplina. (...) portanto penso que não houve nada de especial que não fosse feito dentro da própria disciplina.” (3H)

“muito confusa” (3J)

“como uma obrigação” (3K)

“não foi assim uma experiência muito gratificante.” (3N)

“A, foi uma experiência interessante, em que se notou que se procurou trabalhar em conjunto, procurando fazer a interligação entre as disciplinas de modo a que o PC pudesse vir a ter viabilidade.” (3O)

“A, a, isso aí, isso aí é muito complicado! Muito complicado!” (3P)

Este panorama leva-nos a pensar que a experiência vivida na elaboração do projecto curricular de turma não passa de uma experiência tendencialmente normal, porque constitui uma “tarefa igual” a acrescentar às tantas outras que os professores já acumulam.

4º - Principal dinamizador do PCT

Pelas afirmações dos professores, verificámos que o principal dinamizador do projecto curricular de turma foi o Director de Turma. Apenas um deles referiu “ninguém”.

“o papel principal cabe ao DT, (...) vai ser o dinamizador.” (3A)

“É assim, o projecto foi elaborado essencialmente pela, pela DT!” (3B)

“mas principalmente orientado e também redigido pela DT.” (3C)

“É o DT” (3E)

“A, eu acho que a pessoa que mais participou devia ter sido a DT! Foi ela que fez o PCT, apresentou o PCT na altura, (...) ela na, na primeira reunião, já levava o (...) PC, já ia feito!” (3F)

“Não, ninguém !! (...)Ninguém.” (3H)

5º - Estrutura do PCT

- Elementos do PCT

Os professores evidenciaram ter uma ideia geral sobre os principais elementos que devem constituir um projecto curricular de turma. Assim, foi-nos dito que, inicialmente, era feita a caracterização/perfil da turma; levantavam-se as necessidades/dificuldades educativas; definiam-se as estratégias; estabeleciam-se/seleccionavam-se as competências gerais e transversais a adquirir pelos alunos; faziam as articulações de conteúdos das várias disciplinas; indicavam-se algumas actividades extracurriculares.

“fez-se a caracterização da turma. Levantou-se as necessidades dos alunos, procurou-se estratégias para remediar essas situações, fez-se o perfil da turma e também foram definidos em termos, as competências gerais e tentou-se também fazer a, as competências transversais. (...) ao fazer a articulação das, dos

vários conteúdos das disciplinas está estruturado. E depois tem que se ver também em termos de actividades extracurriculares” (3A).

“Eu sei que aquilo a, mais ou menos, traços muito gerais era de dificuldades diagnosticadas e foi do tipo de mudar de estratégias, comentar de modo a ultrapassar essas mesmas dificuldades diagnosticadas” (3C)

“a caracterização da turma, as dificuldades diagnosticadas, a, a, depois a, a, o que nós poderíamos fazer para superar essas dificuldades, a, a, constava também os conteúdos das várias disciplinas, planificações, a avaliação,” (3F)

“Pronto, cada um de nós tinha que fazer as competências, tinha que apresentar as competências específicas, a, tivemos que analisar as competências transversais e depois todos nós cedemos a, portanto, os conteúdos programáticos, para a DT articular” (3K).

“inicialmente houve uma identificação da turma e das dificuldades da, da turma. Portanto foram levantadas as dificuldades sócio-económicas, foi feita uma caracterização da turma e das principais dificuldades. Depois dentro de cada disciplina, os professores procuraram estruturar as competências específicas e gerais tendo em conta a massa humana que iriam trabalhar e depois finalmente, foi feita uma interligação, portanto, interdisciplinaridade,” (3O)

No entanto, alguns professores disseram que a estrutura do PCT já vem entregue pelo Conselho Executivo; definição de competências gerais e transversais, inclusão dos conteúdos das diferentes disciplinas; uma caracterização da turma.

“Ah, isso foi dado, estruturado, essa informação foi dada pelo, pelo, pelo Conselho Executivo e nós seguimos... (...) os itens que nos são, que nos são dados.” (3E)

“A nível de estruturação, (...) seguiu aquelas, aquelas normas, aquela estrutura norma que havia aqui na escola. (...) portanto,(...) avaliação das, das necessidades e das dificuldades dos alunos. Depois de estabelecermos as competências gerais, as específicas, as articulações, a, e, ... as regras de conduta dos alunos, e, e, ... uma série de, de, vá lá, de, ... daquilo que esperávamos em termos de perfil dos pais e dos encarregados de educação. (...) O papel dos pais. O que é que deviam fazer, acompanhar os educandos, deslocar-se com frequência à escola, verificar com frequência a caderneta ou o caderno diário” (3J)

Um dado muito importante a reter é que, não incluíram no projecto curricular de turma as áreas curriculares não disciplinares. Esta ausência demonstra bem, a desvalorização destas áreas para os professores inquiridos.

- Articulação de conteúdos das várias disciplinas

A articulação de conteúdos consistiu para os professores na entrega de grelhas ao respectivo director de turma, onde estavam inscritos conteúdos de várias disciplinas e, depois, em Conselho de Turma, tentaram associar os conteúdos comuns.

“ As pessoas apresentaram os conteúdos, cada disciplina viu onde é que podia participar, fez-se mais ou menos a, essa articulação. (...) É assim, a articulação” (3 A)

“Sim foi feito, portanto foi feita apenas uma, um apanhado dos assuntos que poderiam se sobrepor ou seja, que fossem comuns em determinadas disciplinas. No caso da minha com a Biologia e com a Matemática. Foi só feito isso. Foi feito um apanhado apenas da, dos assuntos em comum, entre essas disciplinas!” (3B)

Todos os professores apresentaram a articulação interdisciplinar em que mostrava quais os conteúdos que se relacionavam com as outras disciplinas daquele ano! (...) no início foi feita exactamente uma planificação, tendo em conta os conteúdos que iam ser leccionados nas outras disciplinas, poder ao longo do ano sempre que fosse possível, não é? – E pertinente, articular nas outras disciplinas, não para o Primeiro Período, mas mediante os conteúdos que nós íamos leccionar, mediante as diferentes disciplinas. (...) Sempre com conhecimento atempado dos programas que iam ser leccionados” (3C)

“houve alguma articulação, portanto estivemos a estudar a, a, portanto a, a, as várias hipóteses que haveria a, e depois, enfim, a, a, foi-se logo vendo e depois ia-se conversando sobre o assunto.” (3I)

Posteriormente, a nível informal, fora das reuniões dos conselhos de turma, iriam conversando e ajustando a planificação.

“ao longo do Ano Lectivo, mas também quase todos, todos os dias que as pessoas se encontram e quando sentem necessidade elas acabam por conversar e tirar dúvidas ou pedir ajuda” (3 A)

“A articulação ficou combinado que iria ser mais, mais pontual. As pessoas iriam falando e abordando, e sempre que alguém tivesse necessidade que um outro professor tivesse, explorasse antes uma determinada questão, combinámos que falaríamos entre si e isso seria feito e no final registaríamos essas mesmas articulações” (3G)

Poucos foram aqueles que disseram que a articulação de conteúdos não existiu ou que ela nunca foi discutida em conselho de turma.

“Eu não acho que tenhamos conseguido fazer isso!! Pelo menos isso em Conselhos de Turma nunca foi discutido! O que eu vi foi que a, eu sabia que por exemplo, a, sabia mas individualmente, não é? – Que numa determinada disciplina estava, estavam a dar um determinado conteúdo, imagina no final do ano. Esse conteúdo foi dado por mim no início do ano! Mas a nível de trabalho de grupo de Conselho de Turma, a, a, nós não trabalhámos isso!! ” (3F)

“Não, não se conseguiu fazer a articulação dos conteúdos. Continua a fazer-se tal e qual como se fazia antes. Ninguém se preocupou e é impossível, e é impossível existir essa preocupação na verdade, em articular conteúdos (3K).

Neste sentido, alguns docentes referiram que cada um seguiu a planificação da sua disciplina, tendo ficado acordado que, quando necessitassem que alguém falasse previamente num determinado assunto, era então pedido ao colega com o qual tinham conteúdos em comum que os abordaria antes na sua disciplina, sendo depois reforçados pelo colega seguinte.

“Quer dizer, a gente, normalmente, quer dizer, cada um dava o seu programa. Agora se houvesse um que necessitasse, pedia, não é? - Olha, fala lá sobre este assunto que para a semana eu vou falar e precisava que os alunos já tivessem esta e aquela noção! Portanto, era mais ou menos nesta base que funcionou” (3G)

Foi ainda dito que este “tipo de articulação” foi realizado nos intervalos das aulas, em conversas informais.

“O que se fez foi, informalmente nos intervalos falarmos uns com os outros e procurarmos saber o que é que cada um andava a dar e na medida do possível, a pronto, pedir ajuda a um colega. Olha eu estou a dar isto. Tu vê lá se fazes um jeito na tua disciplina. Foi isso que se fez e é assim que se faz em todo o país! (...) houve uma articulação feita de uma forma espontânea entre os professores, fruto de conversas informais que iam tendo uns com os outros!” (3K)

Os outros docentes disseram, também, que “tentaram” fazer, a nível de conselho de turmas uma planificação que depois não conseguiram executar.

“tentamos por vezes construir uma planificação que a maior parte de nós não consegue respeitar (...) aquilo que nós tentamos produzir no papel, a, dificilmente, se consegue concretizar!! (...) Na articulação com outras disciplinas, tirando a Língua Portuguesa, (...) os outros trabalhos foi impossível!! (...)eu penso que a, muito pouca gente o conseguiu fazer!(...) Portanto não há uma articulação” (3H)

A ser cumprida, a mesma tê-lo-ia sido pontualmente em Língua Portuguesa.

Neste sentido, para alguns professores não houve articulação, houve isso sim, uma “articulação por receita”.

“é aquelas articulações por receita! Pronto, já há aquela receita, (riso) as pessoas articulam daquela maneira, e se calhar na prática até nem são articulados, não é?! – Mas pronto é articulação por receita!” (3L)

Este panorama leva-nos a questionar se houve, efectivamente, a articulação de conteúdos no seu sentido verdadeiro. Existe pontualmente, uma articulação em poucas disciplinas, com poucos conteúdos, fruto de parcerias informais. Houve uma tentativa,

no início do ano lectivo, de planificar uma articulação que, depois ao longo desse mesmo ano lectivo, nunca ninguém tentou coordenar e verificar se, realmente, tal estaria a acontecer. É bem patente, as poucas reuniões feitas para debater este assunto que é a gestão flexível do currículo, que resultou de conversas informais de professores que, por iniciativa própria e resultante de uma motivação pessoal, decidiram articular alguns conteúdos disciplinares. É isto porque a preocupação com o cumprimento linear do programa ainda se verifica nos professores.

- Áreas curriculares não disciplinares

No que respeita às áreas curriculares não disciplinares, eram planificadas essencialmente pelos respectivos professores que as leccionavam.

“Ora bem isso foi, ora bem isso foi, evidentemente cada professor de cada uma dessas áreas, apresentou uma, portanto uma planificação e essa planificação foi referida em, em Conselho de Turma, relativamente portanto ao PCT, quando se falaria nisso, mas não, não foi debatido. É assim, não foi desenvolvido, cada vez ficava, digamos, apenas entre o professor que leccionava essa disciplina.” (3B)

“Cada um dos professores que leccionava essas áreas curriculares não disciplinares apresentou uma planificação das actividades que iria desenvolver ao longo, ao longo do ano e nas várias reuniões que iam-se sucedendo, era, era sempre feito um balanço se as actividades estavam a ser cumpridas, se não estavam, se havia necessidade de reformular, se não, se os alunos estavam a aderir, se não estavam.” (3G)

“Cada um fez a seu belo prazer porque exigia-se mesmo uma planificação de cada um dos, dos docentes que tinham essas áreas! (...) A planificação era feita pelo próprio docente.” (3H)

“Acho que o professor que dá essas áreas, está muito entregue a si próprio! A, a lei diz uma coisa, ou a concepção da disciplina e depois na prática, não é, não é bem assim!” (3R)

Posteriormente, estas planificações eram apenas referidas em conselho de turma.

“foi feita a planificação e na altura a, disseram, pronto os temas que iam focar e tudo”(3E)

“mas pelo que eu ouvi no Conselho de Turma, eu acho que eles conseguiram cumprir um plano inicialmente previsto. Agora um, esses planos não foram lidos em Conselho de Turma, eu não sei o que é que eles fizeram! (...) Mas eu não faço a mínima ideia como é que os respectivos planos estavam feitos! Nem eu nem os outros colegas!!” (3F)

“tenho a impressão que a maior parte dessas coisas estavam entregues à DT (...) a planificação foi essencialmente feita pelos, pelos professores envolvidos. Mas foi referida nos conselhos de turma.” (3I)

“O DT em causa informou-nos apenas de, dos temas que iam, que iam ser leccionados no primeiro, segundo e terceiro períodos em cada uma das áreas. E no de Estudo Acompanhado portanto, o professor também informou-nos das actividades que estava a realizar com os alunos,” (3M)

Porém, houve quem dissesse que no Conselho de Turma de que fazia parte, a planificação da área de projecto nunca aí foi debatida, pelo que o referido conselho se limitou apenas a aceitá-las.

“portanto na Área de Projecto, (...) O professor é que definiu com os alunos e não quis fazer articulação!! (...) Não!! Não!! Não teve realmente o, o conselho de turma não entendia como a DT entendia. E portanto, o colega que fez o, o plano, e as pessoas nem sequer reflectiram muito e aceitaram, achavam que isso era da responsabilidade dele!” (3N)

Verificou-se uma particular atenção na formação cívica, cuja directora de turma insistiu nas atitudes comportamentais dos alunos, com vista a uma melhoria das mesmas.

“eu sei que a DT por exemplo, insistiu o ano todo em, no comportamento. (...) Em Formação Cívica foi realmente a postura deles na sala de aula! Foi o ano todo, porque isso, eu acho que é o essencial!” (3E)

Nesta área, os alunos tiveram um papel activo, já que os temas a tratar seriam escolhidos por eles.

“eu sei que na Formação Cívica, a maior parte das vezes os temas eram, eram apontados pelos alunos.” (3G)

“E em Formação Cívica, portanto era o DT. O DT também escolheu temas relacionados com os, os gostos da, dos alunos. (...) e digamos que certas dúvidas que eles tinham, problemas.” (3M)

Também na área de projecto foram realizadas actividades escolhidas pelos alunos.

Em Área de Projecto (...) estavam a ser trabalhados temas de acordo com a escolha feita pelos alunos, pronto.” (3M)

No estudo acompanhado, era o colega que leccionava esta área curricular que pedia aos seus pares o “material” para as suas aulas.

“em Estudo Acompanhado, o professor solicitava a, o material aos outros colegas,”(3F)

Houve ainda quem dissesse que em estudo acompanhado, era o conselho de turma que apresentava sugestões de trabalho.

“No Estudo Acompanhado, também o próprio Conselho de Turma sugeriu alguns temas que fossem (...) trabalhados.” (3G)

Parece haver uma certa desvalorização das áreas curriculares não disciplinares já que um entrevistado chegou mesmo a dizer que eram “uma treta”, excepto estudo acompanhado com a qual ele concordava.

“A, uma treta!! (...) Uma treta. Excepto o Estudo Acompanhado com o qual concordo.” (3K)

Em relação às áreas curriculares não disciplinares, esta descrição mostra-nos que elas são essencialmente planificadas pelos docentes que as leccionam. Esta postura manifesta o individualismo dos professores e a pouca importância que estas áreas curriculares representam para eles.

- Metodologias de ensino

No que respeita às metodologias de ensino, os professores explicaram que, não foram tomadas nenhuma medidas de diferenciação pedagógica, pois tudo continua igual.

“Penso que não foram, não foi assim, não foi tomada nenhuma medida relativamente a isso, que tenha, que tenha a ver com o PCT, ou seja: cada professor, a metodologia de cada um, creio que não foi discutida em Conselho de Turma.” (3B)

“A, é o normal!” (3H)

“Ah! Na... não foram. (...) Não!” (3N)

“Relativamente a isso foram a, a, eu pessoalmente tomei as medidas normais que tomo sempre quando dou as minhas aulas! Independentemente do PC!” (3P)

“nada de, de muito específico! Nada de muito aprofundado! (...) discutem-se algumas maneiras de actuar, (...) como vamos trabalhar com esta turma? (...) mas não há assim muito aprofundado, dessa matéria! (...) há pequenos pontos em que se chega a acordo, (...) se deve marcar logo falta, logo que o aluno... Em relação à assiduidade, à pontualidade, mas em relação à aula, às matérias propriamente ditas, acho que não há assim um aprofundar de um discutir de metodologias!” (3R)

Um apoio mais individual, uma maior insistência em trabalhos escritos e alguma pesquisa.

“Quer dizer, nós o ensino, tentamos sempre que seja o mais individualizado possível” (3E)

“Os trabalhos escritos, não é? A pesquisa, a apresentação de pequenos trabalhos. (...) Algum apoio mais individualizado! Quando possível, não é?” (3H)

Este apoio parece ter sido descrito mais para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, e que ocorreria na área curricular não disciplinar de estudo acompanhado. Tal facto compreende-se pela existência de exames nacionais a estas disciplinas no 9º ano de escolaridade.

“chegámos à conclusão de que havia que colmatar algumas dificuldades (...) nomeadamente na área de Português e Matemática. E como tínhamos uma disciplina que era Estudo Acompanhado (...) encaminhámos um pouco com o apoio de todos os professores nas suas áreas, (...) a professora dessa área para que realmente pudesse tratar mais esses, essas falhas.” (3O)

Também houve uma maior insistência nos trabalhos de casa, cópias, leitura, algumas actividades experimentais e visitas de campo.

“ visou mais a incidência em propostas de trabalho a ceder aos alunos, nomeadamente: a nível de maior empenho nos trabalhos de casa e também leitura, (...) acho que até em alguns casos, alunos fizeram até cópias! Acho que foi mesmo nesse sentido! E também exercícios de raciocínio matemático, coisas simples. (...)! Actividades, há uma ou outra actividade experimental também que foi feita em que os alunos puderam eles próprios manusear o trabalho, o, o material e depois observar os resultados. (...) visitas de, de campo, também, em que eles puderam recolher rochas (...) Eles acabaram por também trazer material que eles próprios recolheram em casa, também para fazer análise!” (3C)

Esta realidade justifica-nos as palavras seguintes. As metodologias de ensino previstas no PCT eram as habituais. “Quando possível, um apoio mais individual; maior concentração no apoio à Língua Portuguesa e à Matemática, e também actividade experimental e visitas de estudo.

Desta forma, concluímos como Roldão (2005), quando nos diz que as metodologias utilizadas, continuam a ser iguais para todos os alunos, sendo as mesmas ineficazes, persistindo o método da exposição dos conteúdos, onde o manual continua a ser a ferramenta principal do professor.

- Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens

Dos treze professores que responderam em função desta subcategoria, dez disseram que na avaliação das aprendizagens dos seus alunos, estava descrita uma gama variada de técnicas e de instrumentos de avaliação. Aí incluíram a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e a avaliação das atitudes e dos valores.

“Pronto, desde... a ficha de avaliação formativa, inicialmente, inicialmente até se começou pela ficha diagnóstica. A ficha de avaliação a, formativa, temos a sumativa, depois há registos do caderno diário, de toda a avaliação contínua dentro da sala e fora da sala de aula. (...) Geralmente é a formativa, mas a sumativa (...)as pessoas já começam a olhar não só para o comportamento e para as atitudes que cada aluno tem dentro da sala de aula e para o empenho demonstrado (...) Porque se só fossemos a olhar à Avaliação Sumativa, o insucesso era maior. (...) As estratégias ... de avaliação, desde os testes escritos à pesquisa de várias informações, sei lá, tanta coisa!” (3A)

“A avaliação escrita obviamente! Pressuponho eu a avaliação oral, participação dos alunos, atitudes, comportamento dentro da sala de aula, pressuponho eu que por todos.” (3F)

“a avaliação é continuada, nós acabamos por estar todos os dias a recolher informações, (...) tenho um, acabo por ter uma grelha onde todos os dias faço um registo de quem faz o trabalho de casa, quem não faz, quem traz livro, quem não traz livro, a, a, depois quem trabalha nas aulas e quem não trabalha nas aulas, quem trabalha em grupo e quem não trabalha em grupo, (...) à avaliação escrita, à avaliação oral, junta-se tudo e portanto e, há os critérios de avaliação dos grupos, os critérios de avaliação da Escola, pronto e no fim lá saem resultados.” (3I)

“tínhamos uma série de parâmetros de, de avaliação que eram comuns. Mais ligados à Avaliação Qualitativa e não à Quantitativa. (...) verificação dos trabalhos de casa, a participação, todos os parâmetros que normalmente são comuns a todas as disciplinas, constavam do PC e eram comuns a todas as disciplinas e havia, vá lá, uma certa ligação. (...) Portanto digamos três tipos de avaliação, não é? – Portanto diagnóstica, formativa e sumativa. Creio que todas as disciplinas” (3J)

“uma avaliação individual do aluno e também por grupos. (...) uma avaliação de cada trabalho que dou, (...) os trabalhos finais, também. (...) teríamos que o fazer mas em termos de não só de, de, da aprendizagem, digamos, mas também das atitudes e comportamentos. É isso que tínhamos que avaliar esses vários aspectos. E tínhamos que atribuir a, digamos que uma percentagem em cada um desses, a desses pontos, (...) Estou-me só a referir à avaliação sumativa, (...) Em relação à avaliação formativa, (...) faço uma avaliação semanal, (...) E no final do, de cada mês, então aí há a avaliação sumativa, (...) no Conselho de Turma foi referido isso que teríamos que ter os vários tipos de avaliação. Como é obvio” (3M)

“Portanto nós procurámos fazer com que a avaliação fosse um processo continuado e contínuo, valorizando não só a parte científica por assim dizer, mas também a parte de atitudes e valores a, para que realmente os alunos pudessem mostrar que mesmo com menos competência, não quer dizer que não é por isso que não atinjam as competências que são definidas para eles.” (3O)

“O costume! A avaliação, a avaliação oral, dia-a-dia, não é? A avaliação escrita, a diagnóstica, formativa” (3Q)

Alguns disseram ainda que esta avaliação era uma sequência do que já estava estipulado pelos diferentes órgãos de gestão intermédios como o Conselho Pedagógico e os respectivos departamentos curriculares.

“além dos critérios gerais definidos em Pedagógico e pronto, aprovados em cada um dos Departamentos” (3G)

Ainda foi referido num conselho de turma que, este “deveria” apoiar-se constantemente na avaliação diagnóstica e, em função dessa avaliação, partir para as restantes.

“ todo o conselho de turma deveria ter por base a avaliação diagnóstica feita inicialmente e a partir daí pronto, era, era avaliar a evolução do aluno tendo como base o ponto de partida que era a avaliação diagnóstica! (...) Cada professor geria digamos assim, a questão da avaliação, tendo por base, (...) fazer o ponto da situação, relativamente à avaliação diagnóstica, não quer dizer que o aluno podia até nem ter atingido os objectivos da disciplina, mas desde que tenha tido uma, uma evolução positiva, tendo como base a avaliação diagnóstica, portanto, era ... era um critério na avaliação!” (3G)

Ainda foi salientada a importância dos testes escritos e das atitudes e dos valores. Estes testes escritos eram utilizados para a avaliação sumativa.

O parágrafo anterior permite-nos dizer que em qualquer dos casos, não estaria descrita no PCT uma avaliação de acordo com as características dos alunos e, possivelmente, das aprendizagens realizadas pelos alunos. Houve sim, algum “cuidado” em cumprir as orientações preconizadas em Conselho Pedagógico e nos diferentes departamentos curriculares.

O exposto leva-nos a pensar que estes professores estarão a caminhar no sentido contrário ao indicado por Ferreira (2003), quando nos diz que a avaliação deve ser essencialmente formativa, tendo como principal objectivo o diagnóstico e o colmatar das dificuldades demonstradas pelos alunos, durante o seu processo de ensino/aprendizagem.

3. 4 – As perspectivas dos professores do 3º ciclo sobre o desenvolvimento do PCT

1º - Desenvolvimento do PCT

- Leccionação das áreas curriculares não disciplinares

Em relação ao estudo acompanhado, houve o desenvolvimento de tarefas baseadas na resolução de fichas de trabalho das várias disciplinas e de outras elaboradas pelo respectivo docente.

“em termos de Estudo Acompanhado, desde a elaboração das fichas dos professores das várias disciplinas que entregaram ao professor responsável, desde o professor responsável arranjar fichas de trabalho para a realização naquela aula se não tivessem outro trabalho, ou então desde a realização de trabalhos de casa, pedindo ajuda ao professor que estava presente” (3A)

“Estudo Acompanhado foi essencialmente, (...) fichas de trabalho, ou seja, relacionadas com a Língua Portuguesa” (3M)

Ainda nesta área curricular, um docente disse que foi dado apoio unicamente a matemática.

“o Estudo Acompanhado, como os alunos estiveram muito tempo sem matemática, (...) todo o Conselho de Turma entendeu que era preciso portanto, colmatar aquela lacuna (...) e portanto foi dado essencialmente em função de Matemática.”(3N)

Em Formação Cívica, houve debates sobre temas da actualidade, estando também os mesmos relacionados com alguns conteúdos de algumas disciplinas.

“Portanto ao nível da Formação Cívica, (...) debatiam problemas frequentemente sobre, mais ou menos a actualidade, etc, etc, muitas vezes também relacionados com os conteúdos que várias pessoas iam dando nas suas, nas suas disciplinas” (3G)

Formação Cívica (...) eles fizeram alguns cartazes e alguns trabalhos relacionados com as regras de conduta dos alunos.” (3M)

Nestas áreas curriculares houve a realização de trabalhos, tendo os mesmos sido expostos no espaço escolar.

“Sei, sei que houve uns trabalhos muito engraçados que eles fizeram com (...) um lar de idosos, sobre contos e coisas típicas da zona.” (3C)

“Eu sei que foram feitos uma série de trabalhos e depois foram expostos na Feira dos Saberes, como normalmente.” (3E)

Ao cruzarmos esta subcategoria com a outra subcategoria Áreas Curriculares não Disciplinares, pertencente à categoria Estrutura do PCT, verificamos que a leccionação destas áreas curriculares não disciplinares se concretizou apenas: na realização de trabalhos que depois foram expostos; nalguns debates relacionados com certos temas da actualidade; no apoio a determinadas disciplinas, principalmente na Matemática e na Língua Portuguesa.

No nosso entender, pensamos que ainda existe uma incompreensão das finalidades destas três áreas curriculares não disciplinares. Assim, não foram implementados projectos que nos garantissem o desenvolvimento nos alunos de competências capazes de resolverem problemas; pensamos que não se incrementaram técnicas de estudo com o objectivo de os alunos se tornarem cada vez mais autónomos na construção da sua própria aprendizagem e, pontualmente, teriam sido feitos alguns debates em torno de temas actuais e escolhidos pelos próprios alunos.

- Combate às dificuldades de aprendizagem

Os professores responderam que, em relação à superação das dificuldades de aprendizagem, foram tomadas medidas para diminuir essas dificuldades. Medidas estas que consistiram num maior apoio individual dentro da sala de aula, no controlo apertado na realização dos trabalhos de casa, na maior solicitação desses alunos na participação das aulas, no encaminhamento para aulas de apoio educativo e na realização de mais fichas de trabalho.

“um ensino mais individualizado (...) as aulas de Apoio Pedagógico (...) trabalhos de casa” (3A)

“solicitar à participação mais dos alunos, a que tinham mais dificuldades, vigiar muito mais de perto e pronto e, mais diariamente, sempre que possível o seu desenvolvimento, o trabalho de casa, cadernos, a maneira, portanto se eles escreviam directamente aquilo que passavam do quadro! Se realizavam ou não os trabalhos de casa! (...)E chamá-los sempre à atenção sempre que: «não se esqueça que estou a solicitá-lo porque teve negativa ou não sei quê, para tentar recuperar» (...) pelo próprio comportamento a nível das aulas!” (3C)

“Houve Aulas de Apoio e ó, e pouco mais!! (...) Houve sempre uma tentativa de acompanhamento mais individualizado” (3E)

“Os alunos com maior dificuldade, da minha parte, eu fiz o meu serviço dentro da sala de aula com um apoio mais individualizado!” (3F)

“marcar a, alguns trabalhos de casa (...) tentar esclarecer as dúvidas que fossem necessárias, (...) àqueles alunos que tivessem mais dificuldades, (...) tentar apoiar minimamente! Estar mais próximo desse aluno!” (3H)

“foi mais no sentido a nível de aula, (...) produzir exercícios mais práticos, chamar à participação mais vezes esses alunos, tentar dar um apoio mais individualizado.” (3J)

Ainda foi fomentada uma maior participação oral desses alunos nas aulas, bem como uma motivação “pela positiva” e um maior envolvimento dos encarregados de educação.

“incentivar à participação oral, a ... procurar envolver os encarregados de educação no processo de ensino / aprendizagem, motivar pela positiva, (...) cada aluno era um aluno, aí íamos tendo em atenção a (...) a evolução (...) do ponto de vista, a avaliação diagnóstica” (3G)

- Procedimentos utilizados na avaliação das aprendizagens

Quanto aos procedimentos usados na avaliação das aprendizagens, foram seguidos os critérios de avaliação estipulados nos diversos departamentos, adoptados pelos conselhos de turma.

“Ora bem, eu creio que foram apenas, apenas as medidas que já constavam na avaliação, na avaliação definidos em Departamento e que eram introduzidas no PCT, sem discussão. (...) portanto não houve estratégias. Portanto era mais ou menos o que é que era...já vem sendo feito desde, desde há muito, não é? Mas não houve nada assim de muito diferente.” (3B)

“Normalmente há os critérios, não é? – Por disciplina. E cada (...) grupo disciplinar, tenta e deve, eu quanto a mim cumprir aquilo que foi indicado e acordado em grupo! A, em relação à turma, aí não é assim muito discutido, a nível da avaliação não é, quer dizer: é um bocadinho subjectivo, fica um bocadinho na subjectividade...! (...) Está um bocadinho agarrado ainda aos critérios disciplinares, de cada grupo! (...) às vezes surgiam problemas a nível da avaliação de período por causa (...) Desses casos específicos que surgiam! Mas não era assim muito discutido. Não eram discutidas as estratégias de avaliação.” (3R)

Por esta razão não terá havido grande discussão sobre a avaliação. Foi referida a valorização dos trabalhos de casa, a participação oral dos alunos nas aulas e a adaptação de testes.

“neste caso a DT a, nos informou, (...) é que devíamos dar mais importância aos trabalhos de casa, valorizar a participação oral, a, fazer os testes um pouco diferentes” (3F)

Outros disseram que não houve uniformização de critérios a nível de conselho de turma.

“Aquilo que eu tenho presente, acho que não foi, não foi discutido nada! Em relação a isso!” (3H)

“Nada, continua a fazer-se tudo como dantes! As avaliações foram feitas apenas nos conselhos de turma de avaliação e nunca tiveram em conta especificamente o PCT! (...) Lançavam-se níveis e, e, avaliou-se o aluno sem ter em conta o PC.” (3K)

Sobre este assunto, um docente disse que tinha uma visão totalmente diferente da dos restantes colegas, isto é, considerou o ponto de partida de cada aluno e a sua evolução, desprezando a avaliação por objectivos.

“discordo completamente da forma como se faz a avaliação! (...) Como se está a fazer agora! E portanto aí, sou crítica. (...) eu acho que cada pessoa é realmente uma pessoa! É um caso, é uma situação, e eu acho que por isso há que ver onde é que por exemplo, um determinado aluno em que patamar se encontra, e observar e registar a evolução desse, desse aluno, em determinadas, não é? Às aprendizagens que esse aluno fez. Se uma criança mal sabe ler, mesmo se estando no 8º ano, e se passou pelo estudo e melhorou na leitura, isso tem que ser bastante valorizado! (...) os professores não estão a fazer assim, (...). A maior parte dos professores insiste: estipula-se que (...) para aqueles mínimos daquele nível de ensino, nem sequer são os daquela turma (...) é preciso atingir, ainda estão por objectivos, é preciso atingir aqueles objectivos. Não importa de onde é que partiu o aluno (...) E todos têm que chegar ali! (...) Mas na prática, quer dizer, isto não, não muda muito ou não muda nada! Porque a, porque os objectivos são iguais para todos os meninos, para todas as crianças, é, as metas são as mesmas!” (3N)

Em relação à avaliação das aprendizagens, os professores continuam a ter em conta os critérios definidos nos seus departamentos curriculares, não procedendo a uma reformulação dos mesmos de acordo com as características dos alunos da turma e do seu nível de aprendizagem.

2º - Dificuldades na operacionalização dos conteúdos

Proceder à operacionalização dos conteúdos foi para os docentes uma tarefa extremamente difícil, quase impossível de realizar. Assim, a planificação da articulação de conteúdos não se operacionaliza, ou seja, não existe operacionalização ou passagem à prática desses conteúdos.

“Não, ficou só no papel!!” (3B)

“é muito difícil de fazer isso! (...) depois surgem coisas mirabolantes. Por exemplo: as articulações (...) estou a lembrar-me entre, olha Língua Portuguesa e

Educação Física, (...) ou Língua Portuguesa e Educação Tecnológica. (...) é muito lindo pôr no papel (...) Mas isso é muito lindo na teoria” (3K)

“Olha é assim, não! Não, foi pontualmente! Só com, com, a nível interdisciplinar! Portanto, portanto, sei lá! A História com o Português, lembro-me da História com, com Educação Visual, mas não foi muito, não, não, não funcionou bem! (...) não querem fazer as articulações, não, não, não funcionou. (...) Não, não se conseguiu. Não, só pontualmente. Não, não se conseguiu.” (3N)

“Mas depois na prática, no que diz respeito à minha disciplina, (...) a concretização no terreno, eu pessoalmente não a fiz!! Eu pessoalmente não liguei nada a isso! (...) não se podem saltar conteúdos, (...) E então se para haver a tal transversalidade, os conteúdos teriam que ser dados mais ou menos em simultâneo, não é? Isso é impossível na minha disciplina! Porque os miúdos para fazerem, para falarem às vezes um determinado assunto tinham que ter falado no outro ano. Não posso saltar temas porque eles precisam de ter conhecimentos básicos de outras áreas e de outros conhecimentos de língua, e isso é impossível de fazer numa disciplina como o Inglês, por exemplo. Ou outra língua, francês! ” (3P)

Quando são leccionados, não são coincidentes no tempo, com as outras disciplinas do plano, sendo então difícil fazer a respectiva calendarização de conteúdos. Assim, os mesmos “não passam do papel”.

“conseguir calendarizar as coisas é que acho que é difícil!!” (3D)

“Articulação a nível do, dos conteúdos, é impossível de fazer! (...) As articulações que não são verdadeiras articulações! (...) Agora coincidente no tempo (...) é impossível. (...) Porque eu consigo implementar as articulações com as restantes disciplinas, mas lá está, temporalmente não coincidem! E eu não tenho margem de manobra! Não posso transportar um conteúdo de um, de um dos níveis para o outro e não ... é impossível! (...) verdadeiramente não conseguimos articular os conteúdos.” (3J)

“não vou dizer que nós se calhar durante o ano, fazemos a articulação. Possivelmente não será é na, na mesma altura! (...) Fazemos na mesma a articulação, só que não é na mesma altura! (...) A gente sempre a fez. Agora o que poderia ser trabalhado a meu ver era portanto, essa articulação ocorrer na mesma altura, (...) conseguiu-se na medida em que nós fazemos sempre a articulação dos conteúdos. Agora não é no mesmo período de tempo. Não é na mesma altura. É isso, é isso que falha no fundo. Mas de resto nós fazemos sempre a articulação.” (3M)

Um dos motivos apresentados é a discordância temporal uns dos outros, havendo situações em que aquela diferença é, de anos lectivos.

“o que nós damos por exemplo no 7º Ano, eles vão dar no 8º, o que nós damos no 8º, eles só vão dar no 9º. (...) E essa articulação só seria possível se eles tivessem o cuidado de fazer um programa de acordo para as várias áreas! (...) Portanto, o que eles estão agora atidos a que nós façamos no fundo, era o trabalho que eles deviam ter feito primeiro. (...) A articulação devia vir logo com os programas!” (3H)

A par destas dificuldades, surge uma outra que é a obrigatoriedade do cumprimento dos programas de cada disciplina.

“na prática é impossível porque temos que cumprir programas.” (3K)

Alguns entrevistados referiram que a operacionalização dos conteúdos só se consegue pontualmente, em escassas disciplinas.

“Olha é assim, não! Não, foi pontualmente! Só com, com, a nível interdisciplinar! Portanto, portanto, sei lá! A História com o Português, lembro-me da História com, com Educação Visual, mas não foi muito, não, não, não funcionou bem! (...) não querem fazer as articulações, não, não, não funcionou. (...) Não, não se conseguiu. Não, só pontualmente. Não, não se conseguiu.” (3N)

A elaboração do projecto curricular de turma lá se vai fazendo, agora o complicado de concretizar é a sua operacionalização pois é impossível pôr os docentes a funcionarem em equipa, uns com os outros.

“a principal dificuldade se calhar é pôr as coisas a funcionar porque uma pessoa até o projecto, até o elabora, mas depois articular as disciplinas todas umas com as outras, é que é mais complicado! (...) concretizar é que é o mais difícil!! A gente até pensa em determinadas estratégias, mas depois é muito difícil!! É difícil pôr os professores todos a funcionar em conjunto uns com os outros!” (3L)

No que respeita à operacionalização de conteúdos, já dissemos que um dos factores que condiciona a sua aplicação é a não articulação horizontal dos diferentes conteúdos programáticos das disciplinas. Por esta razão e segundo as palavras de um professor (3H), a articulação dos conteúdos já deveria estar feita ou inserida nos programas de cada uma das disciplinas curriculares.

Lembrando Roldão (2005), podemos dizer que ainda hoje persistem desenhos curriculares, elaborados há muito tempo, numa sequência estática.

Igualmente Lima (1997) diz-nos que o currículo tem um perfil académico, pois o mesmo assenta em cada uma das disciplinas com programas muito extensos e conteúdos difíceis para os discentes, não facilitando a articulação horizontal dos programas.

3º - Motivação no desenvolvimento do PCT

Alguns docentes mostraram-se motivados no desenvolvimento do projecto curricular de turma. Mas outros disseram que não se sentiram motivados.

“Na minha senti!” (3A)

“Não!... Não!” (3B)

“Na execução sim ” (3C)

“ nessa turma não! Não me senti motivada” (3F)

“concretamente nessa turma, estava!” (3G)

“ Motivada na execução, ... também não! Se eu for a ver, eu não! Sinceramente a nível do PCT nunca me senti motivada, acho que em momento algum!” (3J)

“É assim, acho que naquilo em que participei, que foi muito pouco, acho que sim!” (3L)

“Sim, acho que sim.” (3M)

“ Senti, claro que sim!” (3Q)

4º - Cumprimento do PCT

Apesar das dificuldades na elaboração e na participação no PCT, os professores afirmaram que o projecto curricular de turma foi cumprido, embora alguns deles tivessem dito que foi um cumprimento mínimo e possível dado terem um programa a cumprir.

“Eu acho que sim. Dentro do possível...(...) ninguém chegou ao fim do ano, pelo menos no PCT, na turma, que dissesse que não cumpriu os programas”. (3 A)

“Eu penso que foi! (...) cumprido! Porque é assim, (...) se os professores cumpriram minimamente a planificação feita, ele foi, foi cumprido. Se calhar não tão idealmente como se pensa que deveria ser, mas minimamente foi.” (3E)

“ eu acho que sim, (...) que foi um bom instrumento de trabalho para todos, para todo o conselho de turma e acho que os objectivos de uma forma geral, foram, foram atingidos,” (3G)

“não se respeitou na totalidade!! Acho que concretizar, acho que não, não, acho muito difícil!!”. (3H)

“eu acho que cumprimos minimamente, minimamente o PCT!” (3M)

“Da última reunião, de uma das últimas, aliás em que a DT disse que realmente as coisas tinham corrido muito bem, que tinha, que tinha sido tudo concretizado, mas eu acho que ela própria não, não, não estava muito convencida da importância da, do, da, desse plano que foi feito” (3P)

Porém, poucos foram aqueles que declararam que este projecto não foi cumprido minimamente, pois os professores não se basearam nele para a leccionação das suas aulas, preocuparam-se, isso sim, em cumprir os seus programas.

“Não, não foi um instrumento de trabalho, ninguém se baseou nele, a, que toda a gente procurou sobretudo cumprir os seus programas, esquecendo a articulação dos conteúdos! Porque temos um programa para cumprir, e é nesse aspecto que acho que até é a principal falha dos projectos curriculares, é que é impraticável! Inexequível! Não, não dá para articular os conteúdos porque todos nós preocupamo-nos em cumprir o nosso! ... O nosso programa! (...) Arrumaram-no na prateleira e nem sequer o cumpriram!” (3K)

Assim, estes professores ainda estão demasiado agarrados ao cumprimento dos seus programas. Para eles cumprir o PCT, significa cumprir as suas planificações.

Algumas das respostas levantam-nos certas dúvidas sobre a certeza que alguns dos professores tiveram se de facto o projecto curricular de turma foi ou não cumprido. Expressões como “eu acho que sim” (3 A e 3G); “ eu penso que foi” (3E), ou ainda:

“penso que foi tudo cumprido.” (3I)

Outro reparo prende-se com a conclusão de um dos projectos curriculares de turma, após o encerramento das actividades lectivas.

“nós fizemos a última reunião e, e só depois é que foi finalizado, entre aspas, o PCT, pronto. Mas acho que foi minimamente cumprido! Sim.” (3M)

Perante esta situação, pensamos que este projecto curricular de turma foi acabado, posteriormente, pelo Directo de Turma, após a conclusão do ano lectivo! Esta realidade levanta-nos algumas questões! Qual o objectivo em concluir um PCT, após ter terminado o ano lectivo? Que elementos terão feito parte dessa conclusão? Como é que este Director de Turma obteve estes elementos? Qual a avaliação feita a este PCT?

5º - Aumento da carga horária dos docentes no desenvolvimento do PCT

- Benefício para o PCT

Os professores são unânimes em considerar que o aumento da carga horária que lhes foi imposta não veio beneficiar em nada o desenvolvimento do projecto curricular de turma. Isto porque este maior número de horas não está a ser dirigido para o trabalho relacionado com os conselhos de turma, a fim de que possa haver um maior envolvimento dos docentes nesse mesmo trabalho. Estas horas são encaminhadas para aulas de substituição, biblioteca, clubes, etc.

“Ai, não. (...) O que está a acontecer este ano, não!” (3A)

“Absolutamente que não!! (...) seria muito mais vantajoso se nós pudéssemos reunir e fazer coisas e delinear estratégias concretas para turmas específicas” (3C)

“Ah!! Isso não, não, não beneficia em nada!! ” (3E)

“ Não, não considero que esteja directamente ligado com a, com o PCT ” (3F)

“Ai eu acho que em nada! Em nada mesmo! (...) não facilita em nada a ... a ... a implementação e o surgir de ideias de cada um dos professores para a ... para o PCT ” (3G)

“Não vai, não vai beneficiar o projecto ” (3H)

“Não! Complica tudo! Complica tudo!” (3I)

“Eu acho que não! Porque eu acho que essas horas não estão a ser canalizadas para o PCT!” (3L)

- Consequências no trabalho dos professores

As opiniões registadas referem que o aumento da carga horária dos professores tem consequências negativas no trabalho desenvolvido pelos docentes, reflectindo-se o mesmo na leccionação das suas aulas, com as evidentes consequências no processo de ensino/aprendizagem.

“As pessoas chegam a casa, não têm tempo, porque o trabalho também é impossível fazê-lo nas escolas, não é? Chegam a casa cansadas e não conseguem a realização dos trabalhos! (...) Chegam para o outro dia, a aula não vai ter o mesmo rendimento! (...) as pessoas para já, estão contrariadas na escola. (...) Na minha opinião, eu acho que vai ser um ano mau porque assim as pessoas iam para casa, descansavam e trabalhavam! Para o outro dia, vinham satisfeitas.” (3A)

“nomeadamente este ano que temos muito pouco tempo até para reunir e até nomeadamente para preparar aulas, e pronto, vai-se fazendo o que se pode!” (3C)

“o facto de nós sermos obrigados a permanecer na escola (...) mais tempo, vai levar a que o nosso trabalho de pesquisa, de preparação, procurar inventar estratégias para motivar os alunos, ficam um bocadinho à margem, (...) porque nós quando chegamos a casa, já vamos cansados, mais saturados, ” (3G)

“estão-nos atirar para cima com uma série de horas, (...) na escola, depois não há tempo nem para preparar aulas, nem para outras coisas do género. (...) Em vez de melhorar, está a pôr o Ensino pior! (...) Aqueles professores que têm necessidade de preparar muitas matérias em casa, portanto com estas horas que passam na escola, têm a vida completamente complicada! E depois, vão para as aulas com as aulas mal preparadas porque não têm tempo para isso tudo! (...) Porque nós também temos necessidade de descansar e de ter uma vida familiar, e tudo isso e o tempo não chega para estas coisinhas. (...) tenho impressão que há alguns professores que se estão a ressentir um bocado com, com o excesso de burocracia, e o número elevado de horas que somos obrigados a passar na escola porque depois nos tira tempo de preparação de aulas.” (3I)

“é uma sobrecarga de trabalhos que nos obrigam a gastar energias para nada!(...) nós temos tantas tarefas! (...) acho que não é humano, (...) isto está a piorar!! Portanto, por muito que uma pessoa queira (...) dar respostas, ser prestável, ser bom professor, quer dizer: nós somos humanos, acho, acho que está a chegar a um ponto de saturação!!” (3R)

6º - Condições físicas e materiais da escola para o desenvolvimento do PCT

Os docentes afirmaram que a escola teve condições físicas e materiais para o desenvolvimento do projecto curricular de turma.

“Eu penso que sim.” (3D)

“Eu penso, eu penso que até tem”. (3H)

“as condições da escola são satisfatórias. (...) de uma forma geral, as coisas iam funcionando (...) por vezes poderia haver assim uma ou outra limitação ” (3I)

“Ah, penso que sim! Julgo que sim! ” (3Q)

No entanto, seria útil haver mais computadores, mais instalações e material didáctico.

“Instalações, não!! (...) Não, não. Convenhamos, não está equipada!! (...) Não, não está!! (...) Portanto a nível de (...) um determinado tipo de material, é muito complicado! Ou ele existe na escola, e temos que requisitar com uma certa antecedência, ou então não existe e temos que adoptar outro tipo de, de, de estratégias e essa disponibilidade de materiais para que os alunos possam trabalhar, possam pesquisar, não! Deixa muito aquém porque é uma escola muito grande e os recursos são muito limitados!... E alguns obsoletos!! E outros inexistentes!! (...) Agora imagina o que é caçar com um gato e muitas vezes o professor passa muitos anos a caçar com um gato!!!” (3C)

“ a própria escola também deveria ter condições (...) Não, não teve porque (...) nós também precisávamos de salas mais bem apetrechadas, o que não temos! Não há dinheiro para materiais!! Não há dinheiro para determinadas coisas (...) nós estamos numa zona em que é muito fria!! (...)A trabalhar a tiritar de frio, é impossível!! (...) se os alunos não trouxeram o material todo e como acontece às vezes na aula, alunos que não têm mesmo possibilidades, que eu já cheguei a ir eu própria comprar o material, é impossível!! Se as escolas não têm dinheiro para nos comprar o material, como é que devemos fazer?” (3E)

“A nível de materiais, também acho que a escola é extremamente pobre, a nível de materiais. Falando então por matemática, é paupérrima! ” (3J)

“ em estruturas físicas, acho que poderia melhorar muita coisa. (...) Acho que há muitas coisas que podiam melhorar.” (3K)

“as salas são poucas, os computadores são poucos, com toda essa panóplia de dificuldades. (...) ter os professores numa escola sem terem condições para trabalhar ” (3O)

Porém, referiram a necessidade de mais espaço para o trabalho docente, longe de conversas perturbadoras.

“A escola não tem espaço para ter tanta gente aqui a trabalhar! E as pessoas não têm ... eu acho que não conseguem ter capacidade para trabalhar no meio de muitos, com muita conversa! É impossível!” (3A)

“ mais espaços de trabalho em conjunto. (...) A nível de salas, a escola tem claramente insuficiente a nível de salas (...) a escola tem, tem número insuficiente de salas para qualquer tipo de actividades, quanto mais para o PCT” (3J)

Considerando isto, os professores referiram fazerem as suas planificações de acordo com as condições existentes na escola, pois nunca é possível ter as condições ideais.

“Eu acho que a escola tentou (...) a escola não, não pode ajudar muito” (3F)

“Acho que ... a ... eu acho que ... a muitas vezes não! (...) às vezes as pessoas já fazem a planificação de acordo com as condições físicas que têm. (...) Se calhar também era preciso, também era necessário uma sala específica para ter Área de Projecto” (3G)

“Não, acho que (...) nunca é possível, nunca vai ser possível! Mesmo que a escola tenha umas condições excelentes, (...) falta sempre qualquer coisa! (...) nós trabalhamos no sentido de que o PCT é cada vez mais (...) complexo” (3M)

7º - Dificuldades no desenvolvimento do PCT

- Maior colaboração entre docentes

Também a maior colaboração entre docentes foi manifestada, já que não existe grande colaboração entre eles.

“ Mais tempo para trabalho em conjunto. Caso contrário, se não estivermos a trabalhar em conjunto, não vale a pena. (...) que realmente haja uma mudança séria a nível dos tempos, realmente a nível dos tempos de escola, dos tempos de, em que os colegas estão, estão todos disponíveis para trabalhar em conjunto.” (3J)

“Não tem havido muita dinâmica! (...) ainda não está um projecto definido por todos, ainda não, ainda não. (...) a articulação deveria ser feita na reunião. (...) Ou seja, nós não fazemos a articulação dos conteúdos como deveria ser na própria reunião, (...) devia de haver um, uma ligação maior entre, entre os professores da turma. Entre a elaboração. Aliás, acho que a elaboração do PC deveria ser feita em conjunto (...) o PC deveria ser elaborado todo, no, na reunião, na primeira reunião, (...) ou o DT leva o trabalho todo feito, ou então não, não, não conseguimos elaborar (...) é preciso elaborarmos o PCT todos! E todos no sentido

de todos darem ideias, todos dizerem o que é que acham bem e o que é que não acham.” (3M)

“Porque não houve realmente aquele espírito colaborativo que eu acho que é importante para desenvolver um projecto! (...) Eu acho que é mais uma vez a questão das pessoas não estarem habituadas a trabalhar em equipa! (...) Um grande individualismo, (...) Muito fechadas! (...) as pessoas não têm sentido de equipa, (...) E portanto não há realmente trabalho colaborativo.(...) Pois é porque, porque as pessoas são individualistas” (3N)

“eu não verifico dinamismo (...) eu pessoalmente, eu prefiro trabalhar sozinha! É verdade! (...) estamos muito habituados a trabalhar sozinhos! E a não trocar. (...) cada vez é mais difícil nós trabalharmos sozinhos num! É muito complicado! (...) Mesmo nos conselhos de turma, normalmente não saem propostas de actividades, não sai assim grande, grande ajuda” (3R)

Esta postura vai reflectir-se na falta de dinâmica nos conselhos de turma, com consequências para a construção de um projecto curricular de turma capaz de ir de encontro aos reais problemas da turma.

Desta forma, será muito difícil elaborar projectos em conjunto. Como refere Morgado (2005) é preciso que os professores partilhem experiências, a fim de poderem correr riscos, gerando simultaneamente mais confiança e um maior empenho no exercício da sua profissão. Assim, conseguirão aperfeiçoar-se de forma continuada.

- Falta de tempo

Alguns dos entrevistados que responderam a esta subcategoria são da opinião que deveriam dispor de mais tempo, ou de tempo no horário para reuniões, a fim de poderem reflectir mais sobre a turma e assim poderem ser ultrapassadas muitas das dificuldades.

“ não só um maior tempo para conhecer os alunos, depois maior tempo para haver um conhecimento dos próprios professores do Conselho de Turma, (...) um maior número de reuniões integradas dentro do horário!! Em que se fizesse a reflexão do desenvolvimento do trabalho que a turma ia desenvolvendo. Mas em que fizesse parte de um horário em que nós tentávamos e reflectíamos e víamos como é que ia sendo a progressão do aluno! (...) uma pessoa sente-se um bocadinho frustrada na medida em que não pode fazer assim as coisas com, conforme gostaria de fazer!! Exactamente pelo tempo que é, que é dado para fazer. A falta de tempo que nós temos ” (3C)

“ Além de ser complicado, nós temos falta de tempo em comum para estarmos em conjunto, a fazer uma articulação a sério, ponderada. Portanto, resume-se a uma reunião, portanto aí é, só aí também dificulta bastante” (3J)

“devia haver mais tempo para realmente definir planificações paralelas para que se pudesse abordar a mesma matéria na disciplina A, B ou C e isso nem

sempre aconteceu! (...) houve algumas dificuldades na consecução do projecto, uma vez que a, nem sempre havia tempo suficiente.” (3 O)

“ exigiu muitas reuniões e muito tempo disponível que é impossível ter! (...) Para fazer o trabalho como deve ser!! Eu não o faço como deve ser. Se tivesse mais tempo fazia. (...) Portanto acho que para se fazer um PC com essa exigência que ele provavelmente deve ter, não sei? (riso) Era preciso termos mais tempo na escola e em casa também! ” (3P)

“ Essa articulação exigia muitas horas! Muito, muito estudo! (...) em primeiro era tempo! Com o tempo, espaço! (...) Tempo à vontade para estarmos a conversar, a discutir (pequena gargalhada) ideias, discutir maneiras de ultrapassar as dificuldades! (...) Mas eu penso que era mesmo tempo para estarmos, discutirmos, pontos de vista, maneiras de agir diferente, acho que isso era muito útil para todos!” (3R)

Assim, as reuniões que se realizam “ao final da tarde” são sempre a correr e os professores já estão cansados.

“ para ser implementado como deve ser, nós deveríamos ter muito mais tempo.(...) não é realizarem umas reuniões ao final da tarde, depois de um dia inteiro de trabalho (...) não dá. Isso é impossível. As coisas são sempre a correr! Pois tem que ser!!” (3E)

Pouco tempo para tomar conhecimento sobre os programas das outras disciplinas e ver onde podem ser feitas as articulações.

“ nós não temos tanto tempo quanto isso para andarmos a pensar e a investigar, a ler o programa das outras disciplinas, a ver se nisto ... (...) Encaixa ou não encaixa!” (3G)

O tempo lectivo de algumas áreas curriculares disciplinares é escasso para leccionar a respectiva matéria, logo se torna mais difícil operacionalizar as articulações. O tempo disponibilizado para fazer as articulações vai fazer falta para a preparação das aulas.

“ Com um bloco de noventa minutos por semana, é impossível!” (3E)

“ Eu não tive tempo de, de dar o programa, com 90 minutos que tinha de aulas, era impossível!!” (3H)

“ portanto esses papéis de facto têm que ser preenchidos e dão trabalho e ficamos com pouco tempo para a preparação de aulas.” (3I)

- Mudança de mentalidade

A necessidade de uma mudança de mentalidade nos professores no sentido de um trabalho em equipa e de articulação dos conteúdos das várias disciplinas e áreas não disciplinares foi evidente nos professores.

“estar mais abertos à mudança! (...) atitudes dos professores! (...) Eu acho que o essencial que é isso! A mudança! (...) Os professores aceitarem a mudança.” (3A)

“aprender a trabalhar de outra maneira.(...) Adaptar. E têm que, têm que perceber, têm que aceitar, portanto têm que formar! (...) Isto também vai da vontade, mais uma vez passa pela mentalidade das pessoas (riso e gargalhadas) (...) têm que ir à procura! (...) Têm que acompanhar! (...) isto leva tempo a mudar, (...) Precisam da cabeça aberta, mente aberta, (...) Seria importante mudar a maneira de pensar, (...) não quererem estar muito tempo em reuniões, não se quererem aborrecer muito, (riso) com essas coisas. (...) aliás, (...) há uma certa rejeição, que algum colega possa interferir... (...) No trabalho. (...) e toda a gente quer ter o seu protagonismo, e quer mostrar que é melhor do que o outro faz e não estão ali verdadeiramente preocupados com os miúdos! (...) E eu da minha disciplina, eu é que sei.” (3N)

“realmente nas reuniões, há ideia de despachar! (...) eu acho que quando alguém reconhece que está a falhar, ou que não consegue, a pessoa, normalmente, não diz porque acha que isso é um fracasso pessoal! O que eu não acho! Mas se vai dizer qualquer coisa, há sempre uns olhares! Há sempre uma!... Acho que as pessoas não estão muito preparadas para ajudar! Estão sempre pronto, à espera de, ah! Coitada! Aquela está com problemas” (3R)

8º - Formação no PCT

Os professores disseram-nos que querem e precisam muito de formação no domínio do projecto curricular de turma. Esta formação deverá ser capaz de os ajudar a ultrapassarem todas as dificuldades com as quais se deparam diariamente na elaboração e no desenvolvimento de um projecto curricular de turma.

“será maior informação e mais esclarecimento. Aquilo que me dá a sensação é que vêm as medidas cá para fora, e acabam por haver muito pouca informação e muito pouco material de apoio para que depois possa realmente haver a concretização desses projectos!” (3C)

“acções de formação sobre a construção de um PCT (...) Se calhar, a formação ao nível da construção!” (3G)

“o PCT surge só que acho que nós não estamos preparados para elaborar e concretizar um PCT. Se calhar a principal dificuldade que a gente sente é em termos de formação, se calhar? Se calhar mais formação nesse sentido?” (3L)

“os docentes têm que fazer formação!(...) É uma questão de formação! (...)as pessoas é uma questão de formação, precisam de ir à procura, precisam de se ir actualizando e precisam de procurar essa formação, acho isso fundamental.(...) é preciso fazer formação que é para abrir a cabecinha” (3N)

“Necessidade de haver as tais acções de formação para fazer um projecto consentâneo.” (O)

“ Porque para se fazer um trabalho desses é preciso que nós saibamos (...) qual é que é o objectivo?! E eu que conversei com (...) vários colegas e a verdade é que ninguém sabia (...) Toda a gente achava que era, (...) para preencher papel, para ficar arrumadinho, é para mostrar serviço! (...) Porque a verdade é que não estamos bem esclarecidos sobre isso ” (3P)

“ Acções de formação, práticas! Atenção! Concretas! (...) um exemplo mais prático, mais! Dar um exemplo, mesmo. Por exemplo, pessoas que realmente puseram em prática e que realmente acharam que foi muito produtivo, darem a sua própria opinião, darem as opiniões de metodologias que tivessem utilizado e que realmente resultaram, e outras que não resultaram minimamente, que também dá muito jeito, acho que, mais um ajuste de conversa informal, e fizemos isto, isto e pronto! Uma troca de impressões entre escolas, entre professores, acho que era o ideal! Porque só com experiência é que se consegue aprender! Com as más e com as boas, obviamente!” (3Q)

“Eu por vezes também, ainda não percebi muito bem, como é que funciona! (...) Sei lá, (...) porque cada professor não sabe muito bem. (...) As principais dificuldades prendem-se com o não saber muito bem ainda o que é! (...) nós professores temos a tendência de querermos ter um exemplo de outro lado! (...) estamos muito agarrados a formulários e a materiais que já existem para termos uma ideia e acabamos depois por copiar um bocadinho, (...) Agora se me perguntarem como é que é, qual é a estrutura, eu não sei muito bem, reconheço, não sei mesmo! Acho que varia de turma para turma! (...) O objectivo é esse! (...) eu estou aberta, até gostava de conhecer melhor! (...) Então isso é uma área, é no fundo uma, é algo novo! Atira-se cá para fora, (...) ninguém sabe muito bem o que é! Como funciona! Eu acho que era necessário antes, até antes de começar, ou antes de, de trabalhar! Com, com este tipo de projecto! Eu acho que era necessária formação! Para qualquer, para todos os professores! O mínimo de formação!! No fundo, nós andamos um bocadinho às aranhas! (...) eu até gostava de saber mais sobre isso e, e cumprir, (...) acho que ainda não sei muito bem, neste momento, o que é nem como é que funciona! É verdade! É isso que eu sinto! (...) tenho a ideia que o PCT do pouco que eu sei, que se vai elaborando, não é? – Ao longo do ano e que praticamente nunca é assim um trabalho terminado!” (3R)

Contudo, salientaram que essa formação deveria ocorrer num horário que não fosse pós-laboral para que houvesse maior aproveitamento dos formandos, que ao fim do dia de trabalho já se encontram cansados.

“Penso que sim, penso que sim porque andamos todos um pouco à nora!! ... Porque aquilo foi, foi-nos dado uma base de trabalho e trabalhamos com essa base e, e é muito difícil nós tentarmos idealizar o que é que eles queriam que se fizesse realmente com o PCT, não sei! (...) qualquer formação é bem vinda de onde vier! (...) É preciso os professores terem tempo para fazerem essa mesma formação! (...) não pode ser aquelas acções de formação que são à noite depois de um dia inteiro de trabalho (...) Depois já não funciona!!” (3E)

Poucos professores disseram-nos que os docentes não necessitam de formação.

“É assim, os professores já têm as competências e basta.” (3J)

“A, penso que não é preciso fazer nada!” (3K)

Concordamos com Dinis (2001), quando nos diz que as mudanças não se decretam, nem se conseguem sem reflexão, empenho, perseverança e envolvimento. Exige formação aos docentes, inicial e contínua, numa óptica que lhes permita desenvolver as difíceis tarefas que lhes estão destinadas, predispondo-os para uma atitude de investigação da sua acção e para o trabalho em equipa ou colaborativo.

Considerando a análise de conteúdo feita às entrevistas dos professores do 3º ciclo, podemos dizer que também a maioria destes professores não teve uma concepção correcta sobre o mundo do projecto curricular de turma. Acharam que este documento foi mais um, pensando que a responsabilidade da sua concretização coube, em particular, ao Director de Turma, desresponsabilizando-se desta tarefa.

Verificámos que estes docentes foram pouco participativos, porque uma boa parte deles se limitou a “entregar” a sua documentação para a “montagem final” do documento projecto curricular de turma. Procuraram articular alguns conteúdos em Conselho de Turma, tendo deixado para conversas informais e pontuais, o ajuste da sua operacionalização. Daí que a articulação de conteúdos de várias disciplinas terá sido feita pontualmente e o projecto terá sido montado em “puzzle”.

Também estiveram pouco motivados para a elaboração e desenvolvimento deste projecto curricular. No que concerne à sua experiência, esta também não lhes trouxe novidade, já que muitos deles consideraram que se tratou de um trabalho igual aos outros.

Estes docentes disseram ainda que tiveram pouco tempo para reuniões de conselhos de turma, a fim de poderem tratar, convenientemente, os problemas da mesma. Afirmaram ainda que o maior número de reuniões deveria ser marcado no horário do próprio docente.

No que concerne ao cumprimento do projecto curricular de turma, uma parte significativa destes docentes não teve a certeza se de facto o projecto curricular de turma terá sido cumprido ou não. Tal facto revela-nos o não acompanhamento do projecto curricular, mantendo uma “certa desresponsabilização” em relação ao mesmo. Para alguns, cumprir o PCT, significa cumprir as planificações das suas disciplinas. Também a fraca colaboração entre estes docentes, constituiu uma das causas apontadas e que contribuiu para as dificuldades sentidas na operacionalização de conteúdos.

Daí que os professores considerassem que não existiu uma verdadeira operacionalização dos diferentes conteúdos uma vez que a respectiva planificação, salvo raras excepções, não passou à prática, ou parafraseando alguns dos nossos entrevistados, não saiu do papel.

Em relação às metodologias de ensino implementadas com o objectivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, as mencionadas não demonstram ter havido algo de diferente, daquilo que é habitual.

Nestas turmas, a avaliação das aprendizagens esteve, maioritariamente, dependente daquilo que foi estipulado quer em Conselho Pedagógico, quer a nível de cada um dos departamentos curriculares. Esta verdade indica-nos que ainda poderá manter-se a predominância da avaliação por objectivos, agora com a inclusão das atitudes e valores, e com a valorização da avaliação sumativa realizada por testes.

Estes docentes ainda não atribuíram o verdadeiro significado às áreas curriculares não disciplinares, já que elas são empreitada quase exclusiva dos professores que as leccionavam. Assim, desenvolveram-se aí actividades que pouco se relacionam com as finalidades previstas no Decreto-Lei nº 6/2001 para as mesmas.

Para estes professores, é ponto assente de que necessitam de formação adequada no âmbito do projecto curricular de turma. Tomaram também consciência de que este projecto traz vantagens para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Em relação às condições físicas da escola, a maioria destes professores considerou que a escola não teve todas as condições adequadas à concretização do projecto curricular de turma.

4 – As características dos projectos curriculares de turma do 2ºCiclo

A partir das categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo dos dois projectos curriculares de turma do 2º ciclo, descrevemos essa análise de acordo com as referidas categorias e subcategorias. Assim, o projecto curricular de turma que corresponde à turma do 5º ano é representado pelo código 2 A, enquanto que o correspondente à turma do 6º ano é o referido com o código 2 B.

1. Caracterização da turma.

a) Perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No projecto 2 A foi feito o perfil de dois alunos que apresentavam graves dificuldades de aprendizagem. Um deles estava integrado no Ensino Especial, tendo por isso, um plano educativo individual. O outro aluno, tendo dislexia, apresentava problemas de aprendizagem.

“O Xico, aluno nº 12 provém de um ambiente sócio-cultural baixo e tem um Plano Educativo Individual (PEI), devido ao seu fraco poder de concentração e deficit intelectual. Frequentou o ensino Pré-escolar durante três anos, o 1º CEB

sete anos e encontra-se a repetir o quinto ano pela segunda vez, apesar de ter frequentado a escola ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91 em regime de disciplinas e tendo em atenção, quer os progressos verificados, quer, ainda o atraso intelectual, bem como a falta de concentração do aluno, foi proposto para Currículos Alternativos. De acordo com o diagnóstico psicológico, feito pelo Dr. São Paulo o aluno revela atraso intelectual, situando-se no limiar inferior da "inteligência normal lenta", muita dificuldade em concentrar-se nas actividades e, quando o nível de exigência aumenta, o aluno mostra desinteresse chegando a abandonar por completo a tarefa ou actividade que tem entre mãos. (...) Não realiza as tarefas recomendadas pelos professores; Instabilidade (...) Lateralização cruzada; Fraco poder de concentração; Déficit intelectual; Baixa motivação; Facilmente desiste das tarefas”

A Bela, aluna nº 13, apresenta problemas de dislexia, detectados desde o terceiro ano de escolaridade e de acordo com relatório do psicólogo tem dificuldades, como a leitura silábica e erros na escrita pela troca de fonemas, incapacidade em automatizar a tabuada na multiplicação e posição incorrecta no manuseamento do lápis. (...) Mostra desrespeito pelas colegas e pelos professores; Desafia os professores quanto à realização de tarefas na aula; Não respeita as regras de comportamento na sala de aula; Falta de atenção e concentração; Falta de hábitos e métodos de trabalho; Falta de organização; Não respeita as regras de trabalho na sala de aula.”

Foi também elaborado o perfil de outros alunos com dificuldades de aprendizagem.

“O Conselho de Turma destacou os alunos número sete Anita, número onze João, número dezassete Feliciano, como os que mais se salientam pela forma como desobedecem à realização das tarefas indicadas pelos professores e pela instabilidades e dispersão que criam na sala de aula, conversando abertamente, talvez como forma de chamar à atenção. (...) Todos os alunos se encontram bem integrados na turma. Têm dificuldades visuais a aluna nº 8 Dulcineia, a aluna nº 9 Betinha, o aluno nº 17 Feliciano; a aluna nº 10 Albertina, tem dificuldades auditivas e consulta com alguma regularidade o Otorrinolaringologista; a aluna nº 19 Gertrudes, necessita ir à casa de banho com alguma frequência; a aluna nº 7 Anita sofre de asma e é alérgica ao pó, também são alérgicas ao pó as alunas nº 5 Mónica e nº 6 Mercedes; e com sinusite os alunos nº 13 Bela, nº 14 Zé, nº 15 Aninhas. A maioria dos alunos, como reside perto da escola, não se levanta muito cedo e relativamente à hora de deitar a maioria fá-lo entre as 21:00 e as 22:30, o que é de considerar aceitável, uma vez que permite um período de descanso dentro do aconselhado. A São refere que se deita apenas por volta das 23:00. Quanto às expectativas profissionais, um ainda não tem opinião formada, treze aspiram profissões que exigem um grau de ensino superior, quatro ser jogadores de futebol e um trolha. A maioria dos alunos tem um irmão e vivem com os pais. A Mónica e a Gertrudes vivem com a mãe e os irmãos, pois já não tem pai e a Mercedes vive com a mãe e a avó. A maioria das vezes o Encarregado de Educação é a mãe. Trata-se de uma turma heterogénea, que revela falta de concentração, hábitos e métodos de trabalho, tem alunos que revelam pouca organização e não sendo mal-educados, revelam algumas dificuldades no cumprimento de regras na sala de aula, tendo dificuldades em reconhecer a autoridade do professor.”

O projecto curricular de turma em causa apresentava, ainda, o perfil de todos os alunos da turma, onde constava a residência, percurso escolar, média etária, idade, disciplinas preferidas e com mais dificuldades, profissão desejada, constituição do respectivo agregado familiar, etc. Em termos mais específicos, encontrámos ainda assinalados certos alunos que apresentavam problemas de saúde pouco graves.

No nosso entender, pensamos que a caracterização da turma, foi feita de forma abrangente ou completa.

No projecto 2 B existia uma caracterização da turma, onde constava o perfil da mesma, aí incluída a morada, idade, profissão desejada, constituição do respectivo agregado familiar, disciplinas preferidas e com mais dificuldades, profissão dos encarregados de educação, entre outros.

“ António Fonseca (número um) – demonstrou falta de atenção nas aulas, sendo pouco organizado; António Pereira (número dois) – revela dificuldades na aquisição/aplicação de conhecimentos básicos. Denota falta de concentração e pouca responsabilidade, sendo frequente o aluno não vir acompanhado do material necessário à aula; Cristina Marques (número seis) – denota falta de auto-estima, pouca participação e um fraco espírito crítico. A aluna demonstrou dificuldades na aquisição, relacionamento e aplicação de conhecimentos, na compreensão /interpretação de ideias, revelando graves lacunas na expressão escrita e oral, assim como na leitura. A falta de iniciativa e diminuta participação individual na aula continuaram a revelar-se neste 2º Período; Dora Rodrigues (número sete) – a falta de assiduidade prejudica gravemente o seu aproveitamento escolar; Francisco Silva (número nove) – demonstrou falta de atenção nas aulas, sendo pouco organizado; Luís Castelo (número dez) – denota falta de concentração e pouca responsabilidade, sendo frequente o aluno não vir acompanhado do material necessário à aula; Luísa Branco (número onze) – revela falta de auto-estima e um fraco espírito crítico. É uma aluna que demonstra falta de atenção/concentração, fraca participação e lacunas ao nível da expressão oral e escrita; Hugo Pinto (número quinze) – O Hugo é um aluno que se distrai com muita facilidade, o que dificulta a aquisição e aplicação de conhecimento. Além disso, revelou falta de interesse pelo estudo, fraca autonomia e pouco participativo nas aulas. Raramente realizou os trabalhos de casa. Continua a denotar graves lacunas na ortografia, expressão escrita e oral, assim como na leitura; Rui Santos (número dezoito) – Revelou falta de interesse pelo estudo, falta de atenção/concentração, diminuta autonomia e pouco participativo nas diferentes disciplinas. O aluno revela uma notória ausência de hábitos de trabalho, assim como um fraco espírito crítico. Raramente realiza os trabalhos de casa; Susana Antunes (número dezanove) – A Susana revelou ao longo do segundo período fraca participação, denotando algumas dificuldades na aquisição/aplicação de conhecimentos, dificuldades ao nível do raciocínio lógico e abstracto.”

Também neste projecto curricular de turma, pensamos que a caracterização desta turma foi feita de forma abrangente e completa.

2. Problemas da turma.

2 A – Constava um quadro onde estavam mencionados os principais problemas, da turma.

“

A turma revela falta de:
Atenção/Concentração;
Hábitos/ Métodos de trabalho;
Organização;
Respeito pelos outros;
Auto motivação;
Cumprimento de regras”

Já no projecto 2 B existia um quadro com a identificação das dificuldades demonstradas pela turma.

“Dificuldades de atenção/concentração;
Falta de hábitos e métodos de trabalho;
Dificuldades no raciocínio lógico nas diferentes operações (adição, subtração, multiplicação e divisão);
Dificuldade em compreender e interpretar o que lê, ouve ou vê;
Dificuldade no domínio do vocabulário;
Dificuldade na expressão escrita e oral;
Dificuldade na leitura;
Falta de autonomia e criatividade;
Falta de respeito pelos outros;
Falta de cumprimento de regras na sala de aula;
Dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos;
Falta de empenho, interesse e participação;
Não realizam os trabalhos de casa;
Pouco espírito de observação e falta de curiosidade científica;
Denotam carências afectivas.”

3. Objectivos de intervenção face aos problemas da turma.

Em relação a esta categoria, o Conselho de Turma que elaborou o projecto curricular de turma 2 A, definiu os objectivos seguintes, em função dos problemas detectados na turma.

“Valorizar a participação nas tarefas;
Valorizar e incentivar métodos/hábitos/organização no trabalho;
Diferenciar os métodos de ensino;
Proporcionar situações de ensino individualizado;
Valorizar a criatividade;
Proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros;
Favorecer a confrontação de ideias;

Favorecer a auto-estima, a automotivação e o autocontrolo;
Desenvolver e estabelecer regras com os alunos no sentido de melhorar o seu cumprimento.”

No que concerne ao projecto curricular de turma 2 B, encontrámos os objectivos seguintes, a fim de os professores lidarem com os problemas da turma.

“Aplicar estratégias diversificadas para melhorar a concentração dos alunos, como por exemplo, aumentar as interacções verbais estimulantes;
Valorizar a participação nas actividades;
Valorizar a participação oral;
Produzir exercícios práticos de escrita, bem como exercícios no domínio das operações lógicas;
Motivar os alunos para a leitura;
Diferenciar os métodos de ensino;
Valorizar a criatividade;
Proporcionar aos alunos situações que lhe permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros;
Favorecer a confrontação de ideias;
Favorecer a auto-estima;
Inculcar hábitos de trabalho e valorizar a sua prestação acompanhando de perto a sua organização e o seu material didáctico;
Incentivar e valorizar os hábitos de trabalho, métodos de trabalho e de organização;
Desenvolver regras com os alunos no sentido de melhorar o seu comportamento;
O professor de Língua Portuguesa utilizará o seu Bloco de Reconversão com os alunos da turma que possuem mais dificuldades na língua materna, principalmente ao nível da expressão escrita e oral, procurando exercitar a leitura, a interpretação, a escrita e o uso do dicionário, para além de permitir aos alunos o esclarecimento das suas dúvidas;
Os alunos números quatro (António Meireles) e vinte (Luísa Mendes) usufruirão de apoio e complemento educativo ao nível da Língua Portuguesa todas as quintas-feiras, com vista a consolidação de competências adquiridas no primeiro ciclo (...)
Desenvolver o interesse pelo estudo;
Maior solicitação na produção de exercícios orais;
Exercitar o raciocínio lógico e/ou abstracto;
Reforço do controlo sobre os trabalhos de casa e/ou caderno diário;
Desenvolver a curiosidade científica;
Exercitar a aplicação das regras gramaticais.

Prioridades Educativas

Valorizar a Língua Portuguesa e desenvolver a expressão oral e escrita.”

4. Estratégias de intervenção face a dificuldades de aprendizagem.

Em relação a esta categoria, no projecto curricular de turma 2 A, encontrámos estratégias de intervenção para combater as dificuldades de aprendizagem de dois alunos que as tinham em maior número:

“O Xico deve receber apoio educativo no âmbito dos Currículos Alternativos, ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, tendo apoio diário, com uma professora dos apoios educativos, fora dos tempos lectivos das áreas disciplinares (EVT, EM, EF, EMRC, AP, EA e FC) que frequenta em conjunto com a turma em que se encontra integrado. Deve-se repetir e simplificar as matérias.

Resolver pequenas fichas de apoio;
Ganhar gosto pela leitura;
Promover a sua auto-estima;
Incentivar a sua criatividade;
Dinamizar a sua relação entre os alunos do grupo de trabalho da turma;
Utilizar o computador para realizar pequenos trabalhos;
Melhorar a sua motivação;
Melhorar a sua concentração;
Pedir a contribuição do aluno para pequenas tarefas na sala de aula.

(...) Segundo o relatório do Psicólogo, a Bela deve posicionar-se na sala de aulas preferencialmente no meio ou no lado esquerdo do professor, ter uma postura corporal adequada, afastando-se 15 a 20 cm da folha, posicionar a folha no acto da escrita apenas ligeiramente inclinada à esquerda. Perante a situação de dislexia requer maior investimento na concentração, sobretudo visual, maior controle nas tarefas que têm uma sequência e uma estrutura ou composição de partes. Proposta para ser integrada no Ensino Especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, o conselho de turma pretende aguardar até à reunião de avaliação sumativa do final do 1º período, a fim de melhor conhecer as capacidades, as dificuldades e as limitações da aluna.”

Ainda em relação a esta categoria e a este projecto curricular de turma, encontrámos o plano educativo individual para um destes alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e que constava do seguinte:

“ Língua Portuguesa

Competências específicas:

Comunicação oral (...)

Escrita

* Escrever (...)

*Preencher (...)

Leitura / interpretação(...)

Noções gramaticais (...)

Matemática

Competências específicas:

Números e operações (...)

Noções temporais (...)

Noções de forma e espaço (...)

Estudo do Meio

Competências específicas:

À descoberta de si, da família, da escola e da sociedade

- * Saber identificar-se (...)
- * Identificar o seu corpo (...)
- * Conhecer os membros da sua família (...)
- * Identificar a sua escola (...)
- * Reconhecer a necessidade das várias profissões para a vida em sociedade (...)

Higiene (...)

À descoberta de si, da família, da escola e da sociedade (...)

Segurança (...)

* Identificar e aplicar normas de prevenção rodoviária (...)

* Identificar e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos (...)

* Identificar alguns cuidados na utilização de transportes públicos (...)

* Identificar e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas

(...)

Natureza (meio ambiente)

Autonomia /Independência Pessoal

Competências específicas:

Higiene pessoal (...)

Actividades da vida diária (...)

Socialização

Competências específicas:

Relacionamento

-com a turma (...)

-com adultos (...)

Conduta pessoal e social (...)

ESTRATÉGIAS

-Incentivo ao gosto pela escola e a participação do aluno.

-Promoção de actividades ligadas à vida real.

-Utilização do reforço positivo, através do elogio, reforçando a sua autoconfiança.

-Recurso a actividades lúdicas e a jogos de computador.

-Mecanização e repetição dos assuntos.

-Utilização de material de apoio e de pesquisa (revistas, livros, jogos didácticos,...) e de métodos activos e funcionais.

-Respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.

-Ensino individualizado. (...)

PROCESSOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

* As áreas que frequenta no pequeno grupo (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Socialização e Autonomia/Independência Pessoal) têm um programa alternativo e são avaliadas pela professora dos Apoios Educativos. Esta avaliação é qualitativa e feita no final de cada período através de um relatório.

* As áreas regulares que frequenta com a turma são avaliadas pelos respectivos professores, tendo em conta as competências essenciais definidas pelos mesmos.

NOTA: Este programa devera ser aplicado ao longo dos dois anos do 2º ciclo. Contudo, poderá ser revisto no início do próximo ano lectivo ou a qualquer momento, desde que o professor ache conveniente suprimir e/ou introduzir conteúdos. (...)

Educação Visual e Tecnológica

Competências específicas:

- Comunicação Visual (...)
- Elementos da Forma (...)
- Tecnologia e Sociedade
- Tecnologia e Consumo (...)
- Processo Tecnológico
- Objecto Técnico
- Analisar o princípio de funcionamento de um objecto técnico simples;
- Conceitos, Princípios e Operadores Tecnológicos
- Movimento e Mecanismos
- Identificar os elementos de uma estrutura móvel;
- Identificar as duas grandes famílias de movimento -movimento circular e movimento rectilíneo;
- Acumulação e Transformação de Energia
- Conhecer as fontes de energia, nomeadamente a energia hidráulica, eólica, geométrica, solar, mar motriz.
- Materiais (...)
- Fabricação – Construção (...)

Planificação das Actividades Lectivas

Experiências educativas e situações de aprendizagem que o aluno deve desenvolver (...)

As actividades a proporcionar ao Xico terão como principais finalidades (...)”

No que respeita ao projecto curricular de turma 2 B, foram elaborados planos de apoio educativo para dez alunos a desenvolver no 3º período.

“O Conselho de Turma face aos resultados obtidos na avaliação do 2.º Período, entendeu elaborar Planos de Apoio Educativo a pôr em prática no 3.º Período aos seguintes alunos:

António Fonseca (número um)

Dificuldades diagnosticadas: demonstrou falta de atenção nas aulas, sendo pouco organizado.

Estratégias: incutir sentido de responsabilidade; participar de forma activa nas actividades propostas; apresentar os trabalhos dentro dos prazos estipulados; reforço e controlo dos trabalhos de casa.

António Pereira (número dois)

Dificuldades diagnosticadas: apesar da sua evolução, ainda revela dificuldades na aquisição/aplicação de conhecimentos básicos. Denota falta de concentração e pouca responsabilidade, sendo frequente a aluna não vir acompanhada do material necessário à aula.

Estratégias: inculcar sentido de responsabilidade; maior envolvimento da Encarregada de Educação; reforço e controlo dos trabalhos de casa; aumentar as interacções verbais.

Cristina Marques (número seis)

Dificuldades diagnosticadas: denota falta de auto-estima, pouca participação e um fraco espírito crítico. A aluna demonstrou dificuldades na aquisição, relacionamento e aplicação de conhecimentos, na compreensão/interpretação de ideias, revelando graves lacunas na expressão escrita e oral, assim como na leitura. A falta de iniciativa e diminuta participação individual na aula continuaram a revelar-se neste 2.º Período.

Estratégias: aumentar as interacções verbais; maior envolvimento da Encarregada de Educação; inculcar sentido de responsabilidade; reforço e controlo dos trabalhos de casa; exercitar a leitura; corrigir os próprios erros ortográficos; produzir com mais frequência exercícios práticos de expressão escrita, nomeadamente escrita de frases a partir de textos. (...)”

Houve, ainda, neste projecto curricular de turma, um plano educativo individual para uma aluna, nas disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza.

“MATEMÁTICA

Competências Específicas

Cilindro de Revolução. Círculo (...)

Simetria em relação a uma recta. Construção de triângulos. Quadriláteros

(...)

Divisão (...)

Proporcionalidade directa (...)

Estatística (...)

Áreas e volumes (...)

Números inteiros relativos. Adição e subtração (...)

Competências Transversais (...)

Estratégias (...)

Avaliação

A avaliação deverá ser feita várias vezes ao longo do período, prestando maior atenção ao empenho da aluna nas actividades da sala de aula, à realização dos trabalhos de casa e à organização do caderno diário.

As fichas de avaliação devem ser pequenas e com perguntas directas, com linguagem acessível. (...)”

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Competências Específicas

Processos vitais nas plantas (...)

Processos vitais comuns nos seres vivos (...)

Agressões do meio e integridade do organismo (...)

Experiências de aprendizagem (...)

Em ambos os projectos curriculares de turma foram mencionados os problemas da turma e, delineadas as estratégias para os resolver.

5. Normas de comportamentos Correctos e Critérios de Actuação.

O Conselho de Turma 2 B estabeleceu as normas de comportamento e critérios de actuação seguintes:

“Regulamento do uso da palavra (...)
Limites de movimentação dentro da sala de aula (...)
Normas de postura na sala de aula (...)
Respeito pelos colegas, professores e funcionários (...)
Preservação do património escolar (...)
Normas de actuação dos Professores (...)”

6. Competências a desenvolver nos alunos.

a) Competências gerais.

Em relação ao projecto curricular de turma 2 A, foram estipuladas as dez competências gerais definidas para o ensino básico.

- “1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas a resolução de problemas e a tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.”

No projecto curricular de turma 2 B, foram apontadas as seguintes competências gerais a desenvolver nos alunos.

“

Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”.

b) Competências Transversais.

Para o projecto curricular de turma 2 A, o respectivo conselho de turma estabeleceu as competências transversais seguintes:

“**Autonomia (...)**
Apropriação / utilização do conhecimento (...)
Ser metódico e organizado (...)
Afirmação pessoal e relação com os outros (...)
Ser responsável e participativo (...)
Relacionamento interpessoal e de grupo (...)
Propiciar a construção de um espírito de pertença ao grupo de turma, comunidade escolar e nacional
Desenvolver a consciência cívica e de participação
Promover autonomia na construção do saber e do fazer
Conhecer, aplicar e seleccionar diversas técnicas de estudo adaptando-as às suas necessidades ou às do grupo
Usar diferentes formas de comunicação verbal, de forma correcta, adequando o código linguístico às situações (...)
A expressão, por iniciativa própria, em actividades escolares.
A comunicação de experiências, sentimentos e vivências pessoais.
A recolha de textos do património oral. (...)”

No projecto curricular de turma 2 B, constavam as seguintes competências transversais:

“Relacionamento interpessoal e de grupo (...)
Métodos de estudo e de trabalho (...)
Tratamento de informação (...)
Estratégias cognitivas (...)
Comunicação (...)
Contributo das disciplinas/áreas não disciplinares face à análise (...)”

Nos dois projectos curriculares de turma estavam previstas as competências gerais e transversais. Em relação ao projecto 2A, pensamos que o mesmo foi demasiado ambicioso ao estabelecer as dez competências gerais de imediato, para alunos do 5º ano de escolaridade.

7. Parecer sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.

No projecto curricular de turma 2 A, constava o seguinte parecer sobre o aluno abrangido pelo Ensino Especial.

“

Recomendações do Psicólogo:

atraso intelectual situando-se no limiar inferior da
«inteligência normal lenta»

muita dificuldade na concentração

aumentando a exigência, mais rapidamente desiste

colocação do aluno à esquerda em relação ao professor

Recomendações do Conselho de Turma:

apoio sistemático

relacionamento interpessoal e de grupo

motivação e auto-estima

socialização”

8. Planificação das Áreas Curriculares não Disciplinares.

a) Operacionalização Transversal de Área de Projecto.

No que concerne a esta subcategoria, em ambos os projectos curriculares de turma foram formuladas intenções e/ou objectivos a levar à prática nesta área curricular não disciplinar.

Projecto curricular de turma 2 A:

“

- Promover competências essenciais para a vida em sociedade, dando hipótese a todos os alunos de poderem participar em actividades do grupo turma, de acordo com as suas capacidades, envolvendo os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes a articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas subordinados ao tema global «Descobrir o Concelho de Belém - Actividades Económicas»”
- Desenvolver projectos com outras disciplinas, áreas não disciplinares, permitindo a transferência de saberes, tendo o propósito de envolver os alunos na sua concepção, realização e avaliação.
- Construir uma identidade pessoal e social facilitadora da elaboração de um projecto de vida como cidadão responsável;
- Desenvolver a autonomia;
- Desenvolver atitudes e hábitos de pesquisa;
- Manifestar respeito pelos pontos de vista ou ideias em confronto, participando nos debates com argumentos fundamentados;
- Ser capaz de recolher, seleccionar e organizar informações, a partir de fontes diversificadas, que contribuam para esclarecer temas ou questões em estudo;
- Desenvolver uma atitude crítica face às informações recolhidas ou recebidas;
- Resolver problemas reais que esclareçam algumas questões do quotidiano; (...)”

Projecto Curricular de Turma 2 B:

“

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade;
- Questionar a realidade observada;
- Expressar dúvidas e dificuldades;
- Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem;
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho;

- Realizar tarefas por iniciativa própria;
- Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa;
- Participar em actividades inter-pessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Sensibilizar os alunos para a protecção dos animais;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação; (...)"

b) Fases de Desenvolvimento de Área de Projecto.

Nesta subcategoria, no projecto curricular de turma 2 A verificámos que constava uma intencionalidade em apresentar um tema à turma. Surgindo, logo de seguida, alguns subtemas a desenvolver pelos alunos.

Quanto a nós, pensamos que este tipo de actuação não nos parece a mais correcta. E isto porque os temas não surgiram dos interesses e das necessidades dos alunos, já que não houve consulta prévia dos mesmos e, por isso, foram decididos pelo(s) professor(es) responsáveis por esta área.

Tal facto contraria o estipulado no Decreto-Lei nº 6/2001 para esta área e que consiste na participação dos alunos na elaboração e desenvolvimento de um projecto que será realizado com a colaboração das várias disciplinas.

“

1. Apresentação do tema aglutinador à turma:

☞ Identificação dos subtemas: «Actividades económicas»: Agricultura - Artesanato -Turismo -Indústria -Comércio e Serviços; (Cada um destes subtemas será desenvolvido seguindo a metodologia do trabalho de projecto);

2. Divisão da turma em grupos;

3. Planificação das actividades, definição de objectivos, organização e divisão de tarefas, escolha dos materiais;

4. Motivação;

5. Trabalho de pesquisa;

6. Organização dos dados recolhidos;

7. Troca de ideias e selecção dos materiais;

8. Execução dos trabalhos;

9. Apresentação do produto final aos restantes alunos da turma e posterior apresentação à comunidade educativa;

10. Avaliação

- Agricultura
- Baga do Sabugueiro
- Artesanato
- Turismo
- Comércio e serviços
- Indústria”

No projecto curricular de turma 2 B constavam as fases de desenvolvimento seguintes:

- “
- Diálogos sobre «Métodos de resolução de problemas»;
 - Diálogos sobre metodologia de trabalhos de grupo;
 - Realização de pesquisa e recolha de informação relacionada com o tema;
 - Realização de trabalho de pesquisa em vários suportes;
 - Realização de actividades em grupo para seleccionar e organizar informação;
 - Realização de jogo alusivo ao tema tratado;
 - Produção de material alusivo ao tema a tratar;
 - Registo do ponto de situação do trabalho;
 - Diálogo sobre metodologia de trabalho de grupo;
 - Realização de pesquisa e recolha de informação relacionada com o tema: «A Natureza» e subtemas:
 - Animais em vias de extinção
 - Animais aquáticos;
 - Vida Marinha;
 - Os esquilos.
 - Realização de trabalhos de pesquisa em vários suportes;
 - Realização de actividades em grupo para seleccionar e organizar informação;
 - Realização do trabalho de forma autónoma, responsável e cooperativa;
 - Registo de conclusões.”

Outro aspecto a considerar deve-se com o facto de que, em ambos os projectos, as actividades previstas para esta área curricular, não se encontram planificadas de forma específica. Quanto a nós, parece-nos que tudo não passou de meras intenções, pois não são visíveis as articulações com as demais áreas curriculares.

c) Operacionalização Transversal de Estudo Acompanhado.

No que concerne a esta subcategoria, encontrámos nos dois projectos curriculares de turma as competências transversais referentes ao estudo acompanhado.

PCT 2 A:

“Ajudar os alunos na identificação e análise de estratégias de estudo, de acordo com as suas características individuais.
Desenvolver competências de consulta e de utilização de diversas fontes de informação.
Desenvolver o gosto pelo trabalho e pelo estudo.
Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade.
Aumentar a auto-estima e autoconfiança.
Desenvolver as competências sociais: o respeito pelos outros, a cooperação, a comunicação.
Capacitar para uma aprendizagem cada vez mais autónoma.
Cooperar com os professores no desenvolvimento das competências de trabalho e aprendizagem dos alunos”

PCT 2 B:

“

Desenvolver o gosto pelo trabalho e pelo estudo;
Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação;
Capacidade para uma aprendizagem mais autónoma;
Identificar e utilizar um conjunto de técnicas e estratégias de estudo que rentabilizam o esforço pessoal;
Reflectir sobre gestão de espaço/tempo/métodos de estudo em casa;
Desenvolver a capacidade de aprender a aprender;
Desenvolver a capacidade de comunicar.”

d) Actividades / Estratégias a Desenvolver em Estudo Acompanhado

Relativamente a esta subcategoria, nos dois projectos curriculares de turma estavam previstas as estratégias / actividades seguintes.

PCT 2 A:

“

Conhecer as normas, regras e modos de convivência
Debater situações / problemas comportamentais na turma
Responsabilizar o aluno pelas acções que toma perante a turma / escola
Realizar o diagnóstico sobre os hábitos e métodos de trabalho e estudo
Dinamizar as relações entre os alunos do grupo / turma
Definir critérios de trabalho de grupo
Organizar um horário de estudo
Planificar o tempo de estudo diário / semanal
Organizar o local de estudo
Organizar os cadernos diários
Organizar e consultar os manuais escolares
Consultar um livro / um dicionário de Língua Portuguesa ou de Inglês / uma enciclopédia
Interpretar textos
Fazer esquemas
Fazer resumos
Treinar o raciocínio lógico (...)”

PCT 2 B:

“

Realização de um horário de estudo;
Explorar as vantagens da Área de Estudo Acompanhado;
Ter confiança em si próprio e nas suas capacidades (auto-estima);
Dinamizar as relações entre os alunos do grupo da turma;
Pesquisar documentação numa biblioteca;
Utilizar correctamente a Internet como fonte de informação e de comunicação;
Formular respostas de forma correcta oralmente e por escrito;
Ler textos, seleccionando informação (títulos, subtítulos, assunto, parágrafo, ideias essenciais);
Resumir textos;
Aprender a sublinhar;
Produzir textos;
Debater questões;
Realizar esquemas.”

e) Operacionalização Transversal de Formação Cívica.

Nos dois projectos curriculares de turma constavam as intenções e /ou objectivos a atingir.

PCT 2 A:

“

O desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes;

Desenvolver atitudes e valores;

Melhorar as relações interpessoais;

Participar activamente na vida cívica de forma crítica e responsável;

Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual e outra; (...)

Partilhar e discutir problemas e ideias, partindo da exploração de situações concretas vividas pelos alunos e este será um espaço privilegiado para Organizar Debates sobre temas como:

A Escola - Objectivos, Órgãos da Escola, Funções do DT, Funções do Delegado e do Subdelegado de Turma;

Regulamento Interno (Direitos e Deveres - registar propostas de alteração e comunicá-las à equipa responsável pela alteração do RI).

Leis gerais, dar conhecimento da sua existência e do dever do seu cumprimento, (Constituição da República, Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto do aluno;...)

Educação de Valores e Atitudes -Civismo, Formas de estar: na cantina, no recreio, no bufete, na sociedade; Amizade, Paz, Liberdade, solidariedade, Cooperação, Participação na Vida Social, ...

Plano de Emergência e Evacuação - Debate e simulação (...)

PCT 2 B:

“

– Encontro com a turma;

– Qualidades e defeitos;

– Funções do Director de Turma;

– Regras da Turma;

– Conhecer melhor a turma;

– Regras da turma;

– Conhecer melhor o Director de Turma;

– Criar empatia na sala de aula;

– Melhorar o autoconceito e a auto-aceitação;

– Conhecer os direitos e deveres dos alunos;

– Adquirir hábitos de participação democrática a nível de debate e ideias; (...)

– Localizar países de acolhimento de comunidade portuguesa;

– Identificar as organizações a que Portugal pertence e os seus objectivos:

• C.P.L.P.

• E.U.

• O.N.U.

– Conhecer os organismos especializados da O.N.U.;

– Evidenciar a acção da UNICEF”

f) Actividades / Metodologias a Desenvolver em Formação Cívica.

Nos projectos curriculares de turma, constavam as seguintes actividades / metodologias a desenvolver.

PCT 2 A

“
Assembleias de turma;
Debates;
Leitura e análise de textos;
Elaboração de textos originais e resumos de textos analisados;
Simulações;
...”

PCT 2B

“
– Escrever e enviar uma carta, telegrama ou correio electrónico;
– Seleccionar e recolher informação;
– Debates;
– Pesquisa/Investigação;
– Resolução/Exploração de fichas;
– Elaboração de cartazes;
– Investigação;
– Trabalhos de grupo”.

9. Actividades de Enriquecimento Curricular.

Nestes dois projectos curriculares de turma estavam registadas as actividades de enriquecimento curricular seguintes:

PCT 2 A

“
• Sala de Estudo;
• Clube da Leitura;
• Clube das Ciências Sociais e Humanas;
• Desporto Escolar;
• ...”

PCT 2 B

“
• Participação no jornal da escola;
• Participação nas festividades da escola (Halloween, S. Martinho, Festa de Natal, Festa de Carnaval, Dia da Árvore, Dia do Ambiente, Dia da Criança);
• Torneio Inter Turmas de Futsal e Futebol;
• Corta-Mato;
• Participação na peça de teatro «Já não acredito na cegonha»;
• Feira dos Saberes;”

10. Outras actividades consideradas importantes para os alunos da Turma.

No projecto curricular de turma 2 B, constavam as actividades suplementares seguintes:

“

- Dia de S. Martinho;
- Dia Mundial do Não Fumador;
- Dia da Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- Torneio de andebol interturmas;
- Corta mato;
- Festa de Natal;
- Dia de São Valentim;
- Carnaval;
- Jogo do 24; (...)”

11. Metodologias para a leccionação de conteúdos.

a) Competências essenciais da Língua Portuguesa.

Nos projectos curriculares de turma constavam as competências essenciais seguintes:

PCT 2 A

“

- ♣ Favorecer a autonomia na construção do saber
- Compreensão do oral:
- ♣ Saber escutar e compreender uma discussão
 - ♣ Seleccionar e reter do que ouve, a informação necessária ao objecto visado
 - ♣ Distinguir diferentes géneros do oral: diálogo, debate ...
- Leitura:
- ♣ Ler em voz alta restituindo ao ouvinte o significado do texto
 - ♣ Procurar num texto a informação necessária
 - ♣ Sublinhar e reter as notas necessárias ao estudo
 - ♣ Ler para recrear e obter informação
 - ♣ Ler com clareza e com entoação
- Expressão oral:
- ♣ Utilizar o português padrão”

PCT 2 B

“

- Promover e desenvolver a competência comunicativa ao nível da compreensão e da expressão oral e escrita;
- Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional;
- Desenvolver o gosto pela presença e recriação do património literário e tradicional;
- Aprofundar o gosto pela escrita e pela leitura;

- Desenvolver o espírito crítico;
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações reais;
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que levem à construção de novas aprendizagens.”

b) Actividades para Língua Portuguesa.

Em relação a esta subcategoria encontravam-se mencionadas as seguintes actividades.

PCT 2 A

“

Identificação dos objectivos de Língua Portuguesa;
 Reflexão sobre as dificuldades na avaliação de diagnóstico;
 Conhecimento da organização do manual e caderno de fichas;
 Leitura de textos do manual;
 Consulta de mapas;
 Observação e descrição de imagens do manual e outras;
 Relação dos textos e imagens;
 Apresentação e troca de pontos de vista, levando ao debate;
 Selecção de informação essencial: enciclopédias, dicionários e pesquisa na Internet;
 Análise e interpretação de textos; (...)”

PCT 2 B

“

Realização de fichas de trabalho abordando os conteúdos gramaticais;
 Leitura de contos tradicionais;
 Projectão de imagens sobre o Natal;
 Recolha de tradições de Natal;
 Exploração do manual;
 Audições;
 Produção de textos escritos sobre o tema;
 Pesquisa sobre temas;
 Escrita de números por extenso;
 Recolha de letras e canções de Natal;
 Ensaio de canções de Natal;
 Construção de frases e quadras alusivas à época natalícia;
 Elaboração de cartazes e postais de Natal;
 Decoração da escola; (...)”

c) Competências essenciais de Inglês

No projecto curricular de turma 2 A estavam previstas as competências essenciais seguintes:

“
Mobilizar recursos linguísticos e paralinguísticos na interacção verbal, na recepção e na produção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação;
Propiciar o uso, de forma integrada e no sentido da eficácia dos actos comunicativos, de linguagens diversas: imagens, gestos, mímica, sons e elementos paratextuais;
Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e da língua inglesa, na construção de uma competência plurilingue e pluricultural;
Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias;
Utilizar de forma adequada em situações de interacção e recepção, diferentes tipos de texto;
Adoptar processos de mobilização de recursos linguísticos e paralinguísticos em função de exigências de comunicação em situação de interacção verbal, de recepção e produção de textos orais e escritos; (...)”

d) Competências essenciais de Francês.

No projecto curricular de turma 2 B estavam previstas as competências essenciais seguintes para Francês.

“
Ouvir/ver textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico de aprendente;
Ler textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico de aprendente;
Ouvir/falar em situações de comunicação diversificadas;
Ler/escrever em situações de comunicação diversificadas;
Falar – produzir textos orais correspondendo a necessidades específicas da comunicação;
Escrever – produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas da comunicação.”

e) Actividades para o Inglês.

No PCT 2 A estavam previstas as actividades a seguir transcritas.

“
Formulação de questões;
Escolha de perguntas;
Responder e formular perguntas;
Completar diálogos;
Preencher espaços;
Entrevistar colegas;
Exercícios de verdadeiro / falso;
Elaboração de composições;
Exercícios de escolha múltipla;
Trabalho de par / grupo;
Dramatização”

f) Actividades para o Francês.

No PCT 2 B estavam planificadas as actividades a seguir:

“
Realização de fichas de trabalho abordando os conteúdos gramaticais;
Projectão de imagens sobre o Natal;

Diálogo com os alunos comparando as tradições de Natal em Portugal e em França;
Exploração do manual;
Exploração de vocabulário através de acetatos e fichas;
Localização geográfica de países;
Audições;
Produção de textos escritos sobre o tema;
Escrita e leitura de números cardinais;
Escrita de números por extenso;
Árvore genealógica;
Recolha de letras e canções de Natal;
Ensaio de canções de Natal;
Construção de frases e quadras alusivas à época natalícia;
Elaboração de cartazes e postais de Natal;
Decoração da escola; (...)"

g) Competências essenciais de História e Geografia de Portugal.

Nestes dois projectos curriculares de turma encontrámos as seguintes competências essenciais:

PCT 2 A:

“

Interpretar informação histórica diversa (análise de documentação escrita, iconográfica, gráfica e cartográfica);
Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina;
Aplicar os conceitos de mudança / permanência na caracterização das sociedades que se constituíram, no espaço português;
Conhecer a localização relativa do território português, bem como caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das actividades económicas e formas de organização do espaço português em diferentes períodos, relacionando-as com factores físicos e humanos;
Saber situar-se no país e no mundo, aplicando as noções operatórias de espaço e tempo;
Possuir conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, no presente e do passado, aplicando na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e de investigação, a organização de dados, técnicas e capacidades de comunicação.”

PCT 2 B:

“

Interpretar Informação histórica diversa (análise de documentação escrita, iconográfica, gráfica e cartográfica);
Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina;
Aplicar os conceitos de mudança/ permanência na caracterização das sociedades que se constituíram no espaço português;
Conhecer a localização relativa do território português, bem como caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das actividades económicas e formas de organização do espaço português em diferentes períodos, relacionando-as com factores físicos e humanos;

Saber situar-se no país e no mundo, aplicando as noções operatórias de espaço e tempo;
Possuir conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, no presente e do passado, aplicando na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e de investigação, a organização de dados, técnicas e capacidades de comunicação.”

h) Actividades de História e Geografia de Portugal.

Relativamente a esta subcategoria, só o PCT 2 B continha estas actividades.

“
Localização geográfica de países;
Elaboração de mapas;
Elaboração de textos relacionados com o quotidiano dos marinheiros nas viagens marítimas;
Exploração do manual;
Análise da carta do Padre António Vieira;
Pesquisa sobre os temas;
História dos números;
Observação e descrição dos instrumentos náuticos;
Numeração Romana e Árabe;
Avanços da medicina na 2ª metade do séc. XIX;
Elaboração de mapas e escalas;
Pesquisa sobre a evolução demográfica;
Trabalho individual e de grupo;
Produção de textos escritos sobre o tema;
Realização de fichas de trabalho”.

i) Competências essenciais de Matemática.

No que concerne a esta subcategoria, só o PCT 2 B possuía estas competências.

“
Ampliar o conceito de número e desenvolver o cálculo (...)
Desenvolver o conceito de proporcionalidade directa (...)
Iniciar –se em processos e técnicas de tratamento de informação (...)
Desenvolver o conhecimento do espaço (...)”

j) Actividades de matemática.

Nos dois projectos curriculares de turma, estavam previstas as seguintes actividades.

PCT 2 A:

“
Promover experiências de aprendizagem diferenciadas tais como:
Resolução de problemas;
Manipulação de materiais;
Comunicação matemática;
Actividades de investigação;

Utilização de tecnologias para a aprendizagem da matemática;
Realização de projectos;
Realização de jogos;
Intervenção da matemática na tecnologia e nas técnicas;
Realização de trabalhos sobre matemática.”

PCT 2 B

“
Construções geométricas;
Exploração do manual;
Escrita e leitura de números;
Numeração Romana e Árabe;
Medições de áreas;
Realização de fichas de trabalho;
Unidades de áreas;
Medições de áreas;
Construção de triângulos e quadriláteros;
Classificação de triângulos e ângulos;
Medições de ângulos;
Elaboração de escalas”

k) Competências essenciais de Ciências da Natureza

Relativamente a este assunto, o PCT 2 B continha a seguinte informação.

“
Promover experiências de aprendizagem diferenciadas em Ciências tais como:
Observar o meio ambiente;
Recolher e organizar material;
Planificar e desenvolver pesquisas diversas;
Conceber projectos;
Realizar actividade experimental;
Analisar e criticar notícias de jornais e televisão;
Realizar debates sobre temas polémicos e actuais;
Comunicar resultados de pesquisas e de projectos;
Realizar trabalho cooperativo em diferentes situações e trabalho independente.”

l) Actividades de Ciências da Natureza.

No que concerne a esta subcategoria, os projectos curriculares em estudo previam o seguinte:

PCT 2 A:

“
Promover experiências de aprendizagem diferenciadas em Ciências tais como:
Observar o meio ambiente;
Recolher e organizar material;
Planificar e desenvolver pesquisas diversas;
Conceber projectos;
Realizar actividade experimental;
Analisar e criticar notícias de jornais e televisão;
Realizar debates sobre temas polémicos e actuais;
Comunicar resultados de pesquisas e de projectos;
Realizar trabalho cooperativo em diferentes situações e trabalho independente”

PCT 2 B:

“

Trabalho de grupo sobre os alimentos;
Regras para uma alimentação saudável;
Exploração do manual;
Exploração de textos sobre a Terra e o meio ambiente;
Produção de textos escritos sobre o tema;
Debate: “O estado da Terra”;
Trabalho de grupo –listagem de atitudes que favoreçam a melhoria do ambiente;
Trabalho individual e de grupo;
Pesquisa sobre os temas;
Exploração de textos sobre a higiene;
Trabalhos práticos de investigação/experiências.”

m) Competências essenciais de Educação Visual e Tecnológica.

Nesta subcategoria, o PCT 2 A continha o seguinte:

“

Analisar o princípio de funcionamento de um objecto técnico simples;
Descrever o funcionamento de objectos, explicando a relação entre as partes que o constituem;
Predispôr-se para detectar avarias no funcionamento de um objecto de uso frequente.

Planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos (...)

→ Conceitos, Princípios e Operadores Tecnológicos

Estruturas Resistentes (...)

Movimento e Mecanismos (...)

Acumulação e Transformação de Energia (...)

Regulação Controlo (...)

Materiais (...)

Fabricação - Construção (...)

Sistemas Tecnológicos (...)

n) Actividades de Educação Visual e Tecnológica.

Estes projectos curriculares de turma continham a mesma informação, que a seguir se transcreve:

PCT 2 A e PCT 2 B:

“Experiências educativas e situações de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver:

Desenho – realização de exercícios de desenho, explorando a capacidade expressiva e a adequada manipulação dos suportes e instrumentos;

Explorações plásticas bidimensionais - na realização plástica bidimensional o aluno deve experimentar diversas tecnologias: aguarela, guache, têmpera, acrílico, mosaico, cerâmica (azulejaria), vitral, gravura e colagem;

Explorações plásticas tridimensionais - na realização plástica tridimensional o aluno deve experimentar diversos processos da escultura: talhe directo, modelação e colagem;

Tecnologias da imagem - o aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos diversos processos tecnológicos - a fotografia, o cinema, o

vídeo, o computador, entre outros - por si só ou integrados e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional;
Resolver problemas técnicos; (...)"

o) Competências essenciais de Educação Física.

Ambos os projectos curriculares de turma estabeleceram as mesmas competências.

PCT 2 A e PCT 2B

“

Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitam compreender os diversos factores da aptidão física;
Conhecer e aplicar cuidados higiénicos e alimentares;
Aplicar as regras de segurança pessoal com os companheiros e a prevenção dos recursos materiais;
Elevar o nível funcional das capacidades coordenativas e condicionais gerais básicas, nomeadamente na flexibilidade, resistência, velocidade, força (superior, média e inferior) e agilidade;
Interpretar e executar as actividades físicas seleccionadas aplicando os conhecimentos, organização, participação e ética desportiva; (...)"

p) Actividades de Educação Física.

Também nas actividades de Educação Física eram coincidentes nos elementos que constavam nos dois projectos curriculares de turma.

PCT 2 A e PCT 2B:

“

Testes de Condição Física

Resistência, Velocidade, Flexibilidade, Agilidade e Força

Jogos Pré-Desportivos

Jogo Bola ao Capitão, Jogo de Futebol sem Bola, Jogo dos Passes, jogo da Lagarta

Andebol

Regras mais importantes do Jogo

Elementos Técnicos:

Pega da bola, Posição base, Recepção activa da bola, Passe (picado e de ombro),
Remate em apoio e suspensão

Acções tácticas no jogo formal ou em situações reduzidas de jogo:

Sistema táctico ofensivo e defensivo

Recuperação defensiva e Contra-ataque. (...)"

q) Competências essenciais de Educação Moral Religiosa e Católica.

Quanto a esta subcategoria, encontrámos o seguinte:

PCT 2 A:

“ Os alunos devem ser orientados para atingirem e conseguirem as seguintes capacidades:

Explicar a importância e a harmonia do corpo;

Identificar-se como cidadão (ã);

Distinguir correctamente, o bem do mal;

Enunciar as regras do diálogo;

Expressar os seus sentimentos;

Reconhecer os direitos e deveres pessoais;

Explicar o tecto bíblico da criação;

Traduzir por palavras próprias o conceito do texto bíblico da criação do homem e da mulher;

Definir honestidade e rectidão;

Viver com um coração puro.”

PCT 2 B:

“Gostar da educação; entender o sentido da vida do ser humano; ter auto-estima; respeitar os outros e aceitá-los; assumir responsabilmente os deveres de aluno e de cidadão; conhecer a tradição cristã nacional; exprimir-se em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito; saber familiarizar-se com a Sagrada Escritura; manifestar sensibilidade perante a Arte; compreender o estilo dos templos religiosos do meio; ter um sentido universal das vivências dos valores humanos e espirituais; capacidade para entender a sexualidade ao serviço da vida; capacidade para entender a Família como espaço privilegiado para a Vida; capacidade para ser bom filho e grato para com os pais; capacidade para ser amigo dos irmãos de sangue; capacidade para ser amigo dos seus amigos; capacidade para ser amigo dos colegas; atitudes críticas construtivas e criadoras com grande respeito pelo outro, com grande interesse na defesa do património e com grande respeito pelas pessoas de todo o mundo; capazes de admirar o trabalho dos missionários portugueses para bem da humanidade; capazes de dar o seu contributo para uma sociedade melhor.”

r) Competências essenciais de Educação Musical.

No que concerne a esta subcategoria só o projecto curricular de turma 2B continha informação.

“

Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;

Valorizar o património musical Português;

Conhecer e identificar as formas musicais existentes na região;

Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais; (...)”

Podemos dizer que ambos os projectos curriculares de turma se mostraram incompletos em relação às metodologias de ensino desenvolvidas ou previstas para a leccionação dos diferentes conteúdos. Assim, não nos foi perceptível qualquer “adequação curricular” que, segundo Freire (2005:83) implica, entre outros, algumas práticas de estratégias diferenciadas. Acrescente-se ainda a realização das mesmas actividades nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física.

12. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

O projecto curricular de turma 2 A referenciava apenas técnicas e instrumentos para a avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e História e Geografia de Portugal. Em relação ao projecto curricular de turma 2 B, foram estipulados os mesmos critérios para todas as disciplinas. Assim:

“
Participação e envolvimento dos alunos;
Desempenho e capacidade de organização e autonomia;
Avaliação formativa;
Fichas de auto e hetero-avaliação;
Observação e registo das participações;
Assiduidade;
Observação directa.”

Ainda neste projecto curricular de turma e em relação às áreas curriculares não disciplinares, constavam os seguintes elementos de avaliação das aprendizagens:

a) Estudo Acompanhado.

“
Organização do caderno diário;
Elaboração de horário de estudo;
Pesquisa de informação diversa;
Resumo de textos;
Fichas de auto e hetero-avaliação;
Observação directa;
Assiduidade;
Perseverança no trabalho;
Participação individual e em grupo;
Cumprimento de regras de conduta.”

b) Área de Projecto.

“
Participação e empenho;
Trabalhos realizados;
Auto-avaliação;
Hetero-avaliação.”

c) Língua Portuguesa.

PCT 2 A:

“
Interesse;
Empenhamento em ultrapassar dificuldades;
Participação na aula e no trabalho em grupo;
Cooperação com os colegas;
Trabalhos de casa;
Intervenção nos problemas quotidianos;
Falar e escrever com correcção, clareza e organização;
Capacidade de pesquisa;
Fichas formativas;

Auto e hetero-avaliação;
Avaliação sumativa.”

d) Inglês.

“
Fichas de trabalho;
Fichas de informação;
Fichas formativas;
Testes sumativos.”

f) História e Geografia de Portugal.

“
Participação nos trabalhos da aula;
Realização dos trabalhos de casa;
Concentração / atenção nas aulas;
Aplicação / empenhamento nas aulas;
Organização do trabalho;
Assiduidade e pontualidade;
Material didáctico;
Apresentação de sugestões para melhorar o trabalho da aula;”

Em relação a esta categoria, para o projecto curricular de turma 2B, foram estipulados critérios uniformes para todas as disciplinas. No projecto curricular de turma 2A, só três disciplinas tinham mencionado a avaliação das aprendizagens.

Resta-nos acrescentar que ao cruzarmos estes dados com as respostas dadas pelos professores, constatamos algumas incoerências. Naquelas é referida também a avaliação dos testes escritos, enquanto que nos dois projectos curriculares, não aparece tal referência. A situação agrava-se em relação ao projecto curricular 2A, dando-nos a ideia de que, cada professor pode dispor de um maior leque de opções, sobre este assunto.

No que concerne à avaliação nas áreas curriculares não disciplinares, no projecto curricular de turma 2A, não constava qualquer referência sobre as mesmas, enquanto que no projecto curricular 2B, faltava a avaliação referente a Formação Cívica. Nas palavras de Freire (2005), a “construção curricular” sofreu alguns entraves, nomeadamente, na previsão das formas de avaliação previstas nesta dimensão (*ibidem*: 83).

13. Funções Pedagógicas da Avaliação.

Em relação a esta categoria, o projecto curricular de turma 2 A apresenta algumas considerações sobre este assunto.

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, assumindo um carácter contínuo e sistemático com vista à regulação do processo ensino/aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a sua natureza, incluindo uma vertente de diagnóstico, que tem por finalidade adequar o presente projecto curricular e conduzir à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

A avaliação formativa fornece aos professores, alunos, encarregados de educação, e restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A avaliação sumativa ocorre no final de cada período, corresponde a balanços, reflexões e ponderações que ocorrem ao longo da aprendizagem e conduz à atribuição de uma classificação de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas e de forma descritiva nas áreas curriculares no disciplinares, conduzindo à atribuição de uma menção qualitativa, sendo este tipo de avaliação da responsabilidade do conselho de turma.”

Sobre este assunto, parece-nos que não podemos acrescentar grande coisa, pois o que foi dito, não é mais do que aquilo que está regulamentado. No entanto, ao cruzarmos tudo que anteriormente escrevemos sobre a avaliação das aprendizagens, na categoria Técnicas e Instrumentos de Avaliação, deparamos com mais uma contradição. Isto é: em termos teóricos, os professores do conselho de turma do projecto curricular (2A), expressam o consignado na lei, mas na prática continuam a trabalhar como antigamente.

14. Avaliação do PCT.

Em relação a este assunto, o projecto curricular de turma 2 A apresentava algumas intenções que não passavam disso mesmo.

“ A avaliação do PCT será contínua ao longo da sua implementação e periódica nas reuniões de conselho de turma, com a finalidade de acompanhar a sua passagem à prática, recorrendo aos ajustes e às alterações que se venham a considerar pertinentes;

A avaliação final será feita no final do ano lectivo e terá como objectivo principal reflectir sobre as actividades desenvolvidas ao longo de todo o ano lectivo e verificar em que medida os objectivos, a que os intervenientes se propunham, foram atingidos.”

No que concerne ao projecto curricular de turma 2 B, encontrámos as subcategorias seguintes:

a) Adequação com o Projecto Educativo.

“1.1. Os valores/ princípios da Escola estão identificados. ☞SIM”

b) Adequação com o Projecto Curricular de Escola.

“

1.2. As competências gerais e transversais estão referidas. ☞SIM

1.3. O tema integrador da Escola está indicado ☞NÃO”

c) Objectividade na caracterização da Turma.

Foram apresentados um conjunto de pontos para a identificação/caracterização da turma.

“

1.4. A turma identificada nos seguintes aspectos:

- 1.4.1. Ano/Turma ☞ SIM
- 1.4.2. Director de Turma ☞ SIM
- 1.4.3. Listagem dos alunos ☞ SIM
- 1.4.4. Registo fotográfico ☞ SIM (...)

1.5. As condições socio-económicas estão referidas:

- 1.5.1. Idade dos pais/Encarregados de Educação ☞ SIM
- 1.5.2. Profissão dos pais/Encarregados de Educação ☞ SIM (...)

d) Objectividade na caracterização do Conselho de Turma.

Pensamos que aqui houve algum exagero na exploração deste assunto porque, o mesmo não dizia respeito directamente aos alunos.

“

1.6. Os professores que constituem o Conselho de Turma estão caracterizados:

- 1.6.1. Nome ☞ SIM
- 1.6.2. Residência/Contactos ☞ NÃO
- 1.6.3. Situação profissional ☞ NÃO
- 1.6.4. Tempo de serviço ☞ NÃO
- 1.6.5. Habilitações académicas ☞ NÃO
- 1.6.6. Horários ☞ NÃO
- 1.6.7. Aptidões ☞ NÃO (...)

e) Caracterização das Linhas orientadoras do Projecto.

“

- 1.9. Os objectivos do Projecto Curricular de Turma estão indicados ☞ SIM”

f) Pertinência das Actividades propostas: Estratégias de Diferenciação Pedagógica.

“

- 2.1. O P.C.T. contempla estratégias que permitem a diferenciação pedagógica ☞ SIM
- 2.2. O P.C.T. propõe actividades conscientes que conduzem à consecução das estratégias. ☞ SIM”

g) Participação das áreas Curriculares não Disciplinares.

“

- 2.3. O P.C.T. contempla as planificações das Áreas Curriculares não Disciplinar tendo em vista o desenvolvimento das competências transversais ☞ SIM”

h) Articulação Interdisciplinar das Actividades.

“

- 2.4. O P.C.T. contempla a interdisciplinaridade ☞ SIM
- 2.5. O P.C.T. prevê a articulação das actividades ☞ SIM”

i) Avaliação dos alunos.

Relativamente a este assunto convém esclarecer o seguinte:

Não conseguimos verificar quais as três modalidades da avaliação referidas. Nós deduzimos que se tratava da avaliação diagnóstica; da avaliação formativa e a avaliação sumativa!? No projecto curricular não encontramos nenhuma referência à avaliação diagnóstica, nem à avaliação sumativa. Também não vimos nada que nos garantisse que os critérios de avaliação tenham sido dados a conhecer aos Encarregados de Educação! Ao que parece, talvez se tratasse dos critérios de avaliação de cada disciplina e que não apareciam no PCT. Pois, não seria razoável que tivessem sido divulgados unicamente, os referidos na categoria 12 (Técnicas e Instrumentos de Avaliação).

“

- 2.6. As estratégias/instrumentos de avaliação dos alunos contemplam a avaliação formativa☞SIM
- 2.7. Os critérios/indicadores abrangem os três domínios da avaliação☞SIM
- 2.8. Estão presentes momentos de auto-avaliação ☞SIM
- 2.9. Os critérios foram dados a conhecer aos Encarregados de Educação☞SIM”

j) Eficácia do projecto: caracterização da turma.

“

- 3.1. A caracterização da turma contribuiu para o desenvolvimento do currículo☞SIM”

k) Resultado das estratégias de Diferenciação Pedagógica.

“

- 3.2. As estratégias definidas foram implementadas☞SIM
- 3.3. As estratégias definidas contribuíram para a superação das dificuldades detectadas☞SIM”

l) Resultado da articulação interdisciplinar das Actividades.

“

- 3.4. O P.C.T. proporcionou o trabalho interdisciplinar☞SIM”

m) A contribuição das Áreas Curriculares não Disciplinares.

“

- 3.5. As Áreas Curriculares não Disciplinares contribuíram para a superação das dificuldades dos alunos☞SIM
- 3.6. As Áreas Curriculares não Disciplinares contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos☞SIM”

n) Cumprimento do Projecto Curricular de Turma.

“

- 3.7. As linhas orientadoras do Projecto foram cumpridas☞SIM ”

É nossa convicção de que estamos perante uma avaliação “feita à medida”, de acordo com este projecto curricular de turma. Se analisarmos as subcategorias

anteriormente estudadas, facilmente concluímos neste sentido. Cite-se por exemplo, a subcategoria Objectividade na caracterização do Conselho de Turma, onde os itens correspondentes aos professores apareciam com avaliação negativa. Dito de outro modo. Tudo que tenha a ver unicamente com aspectos relacionados com a elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma, têm avaliação positiva. Os outros itens que não respeitavam nem à elaboração, nem ao desenvolvimento do projecto curricular de turma, apresentavam avaliação negativa. Outra subcategoria que nos levanta dúvidas é a subcategoria Caracterização das Linhas Orientadoras do Projecto. Não compreendemos como a mesma é avaliada de forma positiva, quando estas mesmas linhas orientadoras ou objectivos ou introdução foram estipulados a 28 de Junho de 2005, ou seja, após o encerramento do ano lectivo em causa. Note-se que os tempos verbais expressos neste texto, estão conjugados em tempos passados: “procurou-se”; “pretendeu estabelecer”; “pretendeu ser”; “deu-se um acentuado destaque”; “este projecto foi da responsabilidade do Conselho de Turma e não se apresentou concluído”. Estes tempos no pretérito dizem-nos, bem como a data anteriormente referida que, estes objectivos estipulados neste projecto curricular de turma, foram acrescentados, posteriormente, o término do ano lectivo em causa. Assim, os mesmos serviram apenas uma função administrativa.

15) Articulação de conteúdos das várias disciplinas.

No projecto curricular da turma 2 A, houve a articulação de conteúdos seguinte:

a) Língua Portuguesa.

“ (...) Os conteúdos da disciplina são eminentemente transdisciplinares, pelo que as articulações são possíveis com todas as disciplinas do currículo.”

b) Inglês.

Esta disciplina articulou com as restantes, os conteúdos a seguir transcritos. Na disciplina de Matemática, apenas foram articulados os conteúdos do segundo item, enquanto que na disciplina de Ciências da Natureza, foram articulados os do primeiro item.

“
Aspectos culturais
Eu / Os Outros ”

d) História e Geografia de Portugal.

Esta disciplina articulou os conteúdos do primeiro item com quatro disciplinas, enquanto que os mencionados no segundo item foram cruzados com todas as disciplinas.

“

A Península Ibérica como lugar de passagem e fixação
Portugal no passado”

e) Matemática.

Esta disciplina cruzou sete conteúdos com Língua Portuguesa, seis com História e Geografia de Portugal, um com Matemática, um com Ciências da Natureza, doze com Educação Visual e Tecnológica, dois com Educação Musical, quatro com Educação Física e um com Educação Moral Religiosa Católica.

“

Identificação de sólidos (prismas, pirâmides, cones, cilindros)
Adição e subtração de números inteiros e decimais
Cálculo de perímetros
Multiplicação de números inteiros e decimais
Área de quadrados e rectângulos (...)

f) Ciências da Natureza.

Esta disciplina juntou seis conteúdos com Língua Portuguesa, quatro com Inglês, quatro com História e Geografia de Portugal, quatro com Matemática, quatro com Educação Visual e Tecnológica, quatro com Educação Física, três com Educação Moral Religiosa Católica.

“

A origem do universo
As rochas e os solos
A água
O ar
A célula – unidade na constituição dos seres vivos
Classificação dos seres vivos
Os seres vivos e a sua interacção com o meio”

h) Educação Visual e Tecnológica.

Esta disciplina uniu três conteúdos com Língua Portuguesa, três com Inglês, quatro com História e Geografia de Portugal quatro com Matemática, seis com Ciências da Natureza, cinco com Educação Musical, oito com Educação Física e um com Educação Moral Religiosa Católica.

“
Comunicação
Energia
Espaço
Estrutura
Forma
Geometria
Luz / Cor
Material
Medida
Movimento
Trabalho”

i) Educação Musical.

Esta disciplina relacionou dois conteúdos com Educação Física e um conteúdo com as restantes disciplinas.

“
Conceitos de música
Conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas
Características da música portuguesa
Técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico
Conceitos de música diferentes”

j) Educação Física.

Esta disciplina associou quatro conteúdos com Ciências da Natureza, três com Educação Visual e Tecnológica, dois com Educação Musical, dois com Educação Moral Religiosa Católica e um conteúdo com as restantes disciplinas.

“
Princípios higiénicos
Regras de segurança
Roda dos alimentos
Atitudes no desporto
(...)
Dança
Jogos tradicionais
Exploração da Natureza”

Em relação ao projecto curricular de turma 2 B, constavam as articulações seguintes:

k) Língua Portuguesa e Francês.

Estas duas disciplinas articularam entre si, quatro itens de conteúdos.

“
Frases simples;
Determinantes: artigos definidos e indefinidos;

A classe dos nomes;
Contos tradicionais de Natal.”

l) História e Geografia de Portugal, Francês, Ciências da Natureza, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Educação Física.

Estas disciplinas articularam entre si, os conteúdos seguintes:

“
O Francês no Mundo;
Os Descobrimentos;
Alimentação: introdução de novos alimentos como o açúcar, cacau, café, (...) nos hábitos alimentares e sociais;
Formas do globo, planisfério, etc.; Construções geométricas;
Medição material;
Sólidos geométricos;
Gráficos;
Linhas do campo de andebol.”

m) Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Educação Musical, Formação Cívica e Área de Projecto.

As disciplinas atrás referidas, cruzaram entre si, os conteúdos a seguir transcritos:

“
O Império colonial;
A carta;
A escravatura;
Valores cristãos;
Declaração Universal dos Direitos do Homem;
Direitos e deveres do aluno.”

n) Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Educação Musical, Formação Cívica e Área de Projecto.

Estas disciplinas articularam-se entre si, através dos conteúdos seguintes:

“
A Terra – ambiente e vida;
Fontes sonoras convencionais e não convencionais;
A Escola;
Sociedade;
A reciclagem.”

o) História e Geografia de Portugal, Educação Musical e Língua Portuguesa.

Estas disciplinas articularam-se da seguinte forma:

“
Géneros de Música;
A Música no século XVII”

Cabe-nos formular alguns comentários. Não sabemos, quais os conteúdos de Língua Portuguesa que se articulavam com estes conteúdos.

p) Francês, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Educação Musical.

As disciplinas anteriormente identificadas articularam-se com os seguintes conteúdos:

“
Representação de números inteiros e decimais;
Fracções (unidades);
Sistema auditivo;
Ortografia.”

q) Francês, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Visual e Tecnológica e História de Geografia de Portugal.

Estas disciplinas relacionaram-se da seguinte forma:

“
A Matemática nos Descobrimentos;
Instrumentos náuticos;
Sistema de numeração;
Histórias à Volta da Escola e da Família;
Medição;
Trabalho”

r) Educação Física, Educação Moral Religiosa e Católica, Formação Cívica e Ciências da Natureza.

Estas disciplinas uniram-se da forma que a seguir se mostra:

“
Princípios higiénicos;
Regras de segurança e atitudes no desporto (andebol e atletismo);
Condição física;
Eu sou pessoa;
A Escola;
A família;
Regras de segurança no laboratório”

s) Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa, Francês, Educação Musical e Educação Moral Religiosa e Católica.

Estas disciplinas encontraram-se da seguinte maneira:

“
O Natal;
O cartaz;
O postal;
A expansão do Cristianismo no Mundo.”

t) Matemática e História de Geografia de Portugal.

Estas duas disciplinas uniram-se assim:

“
Áreas;
A economia na 2.ª metade do século XIX.”

u) Língua Portuguesa, Educação Moral Religiosa e Católica e Educação Visual e Tecnológica.

“Dia do Pai (19 de Março).”

v) Francês, Educação Física, História e Geografia de Portugal e Área de Projecto.

Estas disciplinas associaram-se da forma a seguir transcrita:

“Hábitos de higiene.”

w) Matemática, Educação Física e Educação Visual e Tecnológica.

Estas áreas curriculares disciplinares ligaram-se pelos conteúdos seguintes:

“Áreas e perímetros.”

x) História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa e Área de Projecto.

As disciplinas atrás referidas juntaram-se desta forma:

“Recursos naturais.”

Julgamos que, com este conteúdo, o conselho de turma poderia ter ido um pouco mais longe. Articular, talvez, com Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Educação Visual e Tecnológica.

y) Língua Portuguesa e Educação Moral Religiosa e Católica.

Estas disciplinas articularam-se com um conteúdo:

“Páscoa.”

z) História e Geografia de Portugal, Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Matemática.

Assim se juntaram estas disciplinas:

“
Proporções;
Percentagens e escalas;
Evolução demográfica;
Os PALOP's”

aa) Francês e Educação Visual e Tecnológica.

Estas disciplinas articularam-se com dois conteúdos:

“
Tipos de casa;
Figuras geométricas.”

ab) Educação Musical e Educação Física.

Estas disciplinas cruzaram-se com:

“ Rítmos e andamentos.”

ac) Educação Musical e História e Geografia de Portugal.

As duas disciplinas anteriormente referidas uniram-se assim:

“
História da música no séc. XX;
Música de intervenção.”

ad) Educação Musical e Língua Portuguesa.

Estas disciplinas uniram-se desta forma:

“
Versificação;
Redondilha maior na música popular portuguesa.”

ae) Francês e Educação Moral Religiosa e Católica.

Estas disciplinas articularam-se assim:

“A família.”

af) Educação Física e Área de Projecto.

Estas disciplinas articularam-se desta forma:

“
Multiplicidade de actividades ao ar livre;
A natureza.”

ag) Língua Portuguesa, Educação Moral Religiosa e Católica e Formação Cívica.

As disciplinas atrás mencionadas cruzaram-se desta forma:

“ Dia Mundial da Criança.”

No que concerne à articulação de conteúdos, ela estava prevista nestes documentos, de uma forma geral, em relação à maioria das disciplinas. No entanto, esta situação não nos garantiu o sucesso da mesma. Esta não se encontrava convenientemente especificada ou planificada em termos de uma calendarização exacta. Isto confirma o que os professores disseram a este respeito. Há dificuldades no cumprimento do PCT porque é muito difícil operacionalizar os conteúdos, na fase de desenvolvimento desse mesmo projecto.

Assim, poderemos caracterizar estes dois projectos curriculares de turma, como “documentos mortos”. Outro aspecto que justifica o que acabámos de dizer, cite-se o exemplo de actividades de enriquecimento curricular. Dizia-se nos projectos quais as possibilidades que os alunos tinham em realizá-las, mas depois não apareciam os nomes

dos discentes, nem as actividades que iam realizar, nem a avaliação das mesmas, entre outros. Há disciplinas que não apresentavam actividades, outras não apresentavam a avaliação, etc. Também não foram visíveis ao longo destes dois documentos, sinais que nos indicassem que tenha havido definição de modos de trabalho em equipa de professores.

Pensamos que, parte das dimensões defendidas por Leite, Gomes, Fernandes (2002), não se concretizaram. Assim, as dimensões “Principais objectivos; Principais problemas a resolver; Acção do Conselho de Turma e Avaliação”, não foram realizadas na sua plenitude (*ibidem*:23).

Para terminarmos este ponto, diríamos que estes documentos nos pareceram mais o somatório de planificações, ou de planos particulares, que foram “colados” uns aos outros tipo “puzzle”

5 – As características dos projectos curriculares de turma do 3ºCiclo

A partir das categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo dos dois projectos curriculares de turma do 3º ciclo, descrevemos essa análise de acordo com as referidas categorias e subcategorias. Assim, o projecto curricular de turma que corresponde à turma do 7º ano é representado pelo código 3 A, enquanto que o correspondente à turma do 8º ano é o referido com o código 3 B.

1. Caracterização da turma.

a) Perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No projecto 3 A foi feito o perfil de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

“(…) Actualmente frequentam as aulas dez raparigas e dez rapazes, sendo a maioria dos alunos proveniente de Torgueda (dez alunos) e de localidades limítrofes, como Belém (quatro alunos), Espigueiro (três alunos), e uma aluna de Macieira que se situa a 5Km, um da Vila Nova, a 10 Km e uma de Vila Chã, a 10Km, deslocando-se estes diariamente de autocarro.

Os alunos encontram-se todos dentro da escolaridade obrigatória, estando as suas idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a faixa etária mais preenchida a dos 12 (13 alunos), seguindo-se as faixas dos 11 e dos 13 anos (3 em cada) e um aluno com 14 anos, situando-se a média das idades nos 12,1 sendo normal para o sétimo ano, pois apenas um aluno conta com repetição do mesmo ano de escolaridade e frequenta pela terceira vez o sétimo ano, não por falta de capacidades, mas por falta de aplicação e interesses divergentes da escola.

O José Duarte frequenta a escola em regime de currículo articulado com o Conservatório de Música de Coimbra, não frequentando as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Não sendo alunos com mau comportamento, revelam alguma dificuldade em respeitar a melhor oportunidade de intervenção, prejudicando, por vezes, o processo de ensino/aprendizagem.

A maioria dos alunos frequentou o ensino pré-primário e no ano anterior, à excepção do Jorge, todos frequentaram o 6º ano, turma C, transitando a maioria dos alunos para o 7º, sem níveis inferiores a três.

Apontam as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês como sendo aquelas em que sentem mais dificuldades e as disciplinas de Educação Física e História como as mais preferidas.

Todos os alunos estão bem integrados, excepto o Jorge que apesar de ser bem aceite na turma, já regista alguma falta de assiduidade.

Têm dificuldades visuais a aluna nº 7, Catarina, o aluno nº 12 Fernando e a aluna nº 15 Joana, a Maria tem alergia aos ácaros e animais, pelo que é vacinada todos os meses e o José Duarte tem alergia ao pólen do pinheiro. (...)

Quanto às expectativas profissionais, cinco ainda não têm opinião formada, nove aspiram profissões que exigem um grau de ensino superior, três de grau médio e três jogadores de futebol. (...)

O Jorge, aluno nº 19, frequenta o sétimo ano pela terceira vez, não que o aluno revele grandes dificuldades de compreensão, mas devido à falta de aplicação nas actividades escolares e a interesses divergentes da escola e também pelo facto de já se sentir um pouco desintegrado da turma, apesar dos restantes alunos da turma fazerem para que este se sinta bem. O aluno já regista alguma falta de assiduidade.”

O projecto curricular de turma em causa apresentava, ainda, o perfil de todos os alunos da turma, onde constava a residência, percurso escolar, média etária, idade, disciplinas preferidas e com mais dificuldades, profissão desejada, constituição do respectivo agregado familiar, etc.

No nosso entender, pensamos que a caracterização da turma, foi feita de forma abrangente ou completa.

No projecto 3 B existia uma caracterização da turma, onde constava o perfil da mesma, aí incluída a morada, idade, profissão desejada, constituição do respectivo agregado familiar, disciplinas preferidas e com mais dificuldades, profissão dos encarregados de educação, entre outros.

“ A turma é constituída por vinte e cinco alunos, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. A idade dos alunos desta turma varia entre os doze e os quinze anos de idade. Uma grande parte dos alunos desta turma são na maioria do concelho de Torgueda.

A maior parte dos alunos dorme as horas necessárias para a sua idade, sendo a hora de deitar, em média, 22 horas.

Não se registam problemas de saúde relevantes.

A maioria destes alunos vive com os pais e com os irmãos. Há apenas a salientar 1 aluno que vive com os avós e outros 2 que já não têm pai.

(...) Podemos constatar que as disciplinas que os alunos dizem ter mais dificuldades são a Matemática e a Inglês.”

Também neste projecto curricular de turma, pensamos que a caracterização desta turma foi feita de forma abrangente e completa.

2. Problemas da turma.

3 A – Constava um quadro onde estavam mencionados os principais problemas, da turma.

“Na turma há alunos que revelam falta de:
Atenção/Concentração;
Hábitos/ Métodos de trabalho;
Organização;
Compreensão/Interpretação de ideias;
Respeito pelos outros;
Auto motivação.”

Já no projecto 3 B existia uma frase onde estavam referidos os problemas reais da turma.

“Dificuldades no cumprimento de regras, nomeadamente dentro da sala de aula.”

3. Objectivos de intervenção face aos problemas da turma.

Em relação a esta categoria, o Conselho de Turma que elaborou o projecto curricular de turma 3 A, definiu os objectivos seguintes, em função dos problemas detectados na turma.

“Valorizar a participação nas actividades;
Incentivar e valorizar os hábitos de trabalho / os métodos de trabalho / a organização;
Diferenciar os métodos de ensino;
Proporcionar situações de ensino individualizado;
Valorizar a criatividade;
Proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros;
Favorecer a confrontação de ideias;
Favorecer a auto-estima, a automotivação e o autocontrolo.”

No que concerne ao projecto curricular de turma 3 B, encontrámos os objectivos seguintes, a fim de os professores lidarem com os problemas da turma.

“A nível das aprendizagens específicas, constitui prioridade absoluta a superação das dificuldades no domínio da Língua Portuguesa (compreensão oral e escrita), tendo em conta constituírem o principal bloqueio à progressão dos alunos.”

4. Estratégias de intervenção face a dificuldades de aprendizagem.

Em relação a esta categoria, no projecto curricular de turma 3 B, encontrámos as seguintes estratégias de intervenção para combater as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

“

Fomentar a leitura de diversos textos e respectivos recontos (articulação possível com todas as disciplinas).

Desenvolver actividades de revisão dos diversos textos produzidos.

Explorar técnicas de comunicação visual para apresentação dos trabalhos (articulação com a disciplina de Educação Visual).

Levar os alunos a reflectir e a analisar a importância que o ambiente de sala de aula tem na rentabilização do seu trabalho.

Promover actividades facilitadoras de uma participação organizada, designadamente, discussão e debates (exemplo «chuva de ideias»). (...)

Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas;

Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno;

Utilizar materiais e recursos diversificados;

Recorrer a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados;

Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;

Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas;

Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente;

Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens;

Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas;

Organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira;

Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos;

Recorrer à experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados;

Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades;

Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação;

Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação;

Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas;

Promover intencionalmente actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista;

Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno;

Promover actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade;

Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno;

Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender;

Criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno;

Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio;

Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas;
Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança;
Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo;
Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com os outros;
Organizar o ensino prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação;
Promover actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros;
Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos conducentes a tomada de consciência de si, dos outros e do meio.”

Em ambos os projectos curriculares de turma foram mencionados os problemas da turma. No entanto, no PCT 3 B, os objectivos estipulados para lidar com os problemas da turma, não vão de encontro a esses mesmos problemas. Foram misturadas dificuldades no cumprimento de regras com problemas de aprendizagem.

6. Competências a desenvolver nos alunos.

a) Competências gerais.

Ambos os projectos curriculares estipularam as dez competências gerais definidas para o ensino básico.

- “1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas a resolução de problemas e a tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.”

b) Competências Transversais.

Para o projecto curricular de turma 3 A, o respectivo conselho de turma estabeleceu as competências transversais seguintes:

“Autonomia (...)
Apropriação / utilização do conhecimento (...)
Ser metódico e organizado (...)
Afirmação pessoal e relação com os outros (...)
Ser responsável e participativo (...)
Relacionamento interpessoal e de grupo (...)”

No projecto curricular de turma 3 B, constavam as seguintes competências transversais:

“

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade;
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema;
- Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção;
- Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades;
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos;
- Expressar dúvidas e dificuldades;
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho;
- Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos;
- Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento;
- Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação;
- Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões;
- Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face as questões colocadas por um problema;
- Realizar tarefas por iniciativa própria;
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho numa perspectiva crítica e criativa;
- Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa;
- Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar;
- Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros;
- Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços;
- Realizar diferentes tipos de actividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida;
- Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva.”

Nos dois projectos curriculares de turma estavam previstas as competências gerais e transversais.

8. Planificação das Áreas Curriculares não Disciplinares.

a) Operacionalização Transversal de Área de Projecto.

No que concerne a esta subcategoria, em ambos os projectos curriculares de turma foram formuladas intenções e/ou objectivos a levar à prática nesta área curricular não disciplinar.

Projecto curricular de turma 3 A:

“

Promover competências essenciais para a vida em sociedade, dando hipótese a todos os alunos de poderem participar em actividades do grupo turma, de acordo com as suas capacidades, envolvendo os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes a articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas subordinados ao tema global «Descobrir o Concelho de Belém - Actividades Económicas»”

Desenvolver projectos com outras disciplinas, áreas não disciplinares, permitindo a transferência de saberes, tendo o propósito de envolver os alunos na sua concepção, realização e avaliação.

Construir uma identidade pessoal e social facilitadora da elaboração de um projecto de vida como cidadão responsável;

Desenvolver a autonomia;

Desenvolver atitudes e hábitos de pesquisa;

Manifestar respeito pelos pontos de vista ou ideias em confronto, participando nos debates com argumentos fundamentados;

Ser capaz de recolher, seleccionar e organizar informações, a partir de fontes diversificadas, que contribuam para esclarecer temas ou questões em estudo;

Desenvolver uma atitude crítica face às informações recolhidas ou recebidas;

Resolver problemas reais que esclareçam algumas questões do quotidiano; (...)”

Projecto Curricular de Turma 3 B:

“

Explicitar as finalidades da Área de Projecto.

Propor algumas actividades capazes de propiciar a reflexão deliberada dos alunos sobre o tema.

Participar na organização de um plano.

Divulgar regras de comportamento.

Contribuir para a limpeza da sala de aula. Incentivar hábitos de higiene e defesa da saúde pessoal e colectiva.

Relacionar hábitos de higiene com bem-estar físico.

Reconhecer a necessidade de recolher e organizar informação.

Reconhecer a importância da qualidade de expressão e do rigor de execução para que a comunicação se estabeleça.

Promover a interdisciplinaridade.

Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação.

Incutir o espírito crítico e método de pesquisa.

Desenvolver a criatividade e a imaginação.

Promover os diferentes domínios da língua materna.

Integrar os alunos na sociedade de uma forma civilizada.”

b) Fases de Desenvolvimento de Área de Projecto.

Nesta subcategoria, no projecto curricular de turma 3 A verificámos que constava a referência a um tema aglutinador, bem como cinco subtemas a desenvolver pelos alunos.

Pensamos que este tipo de metodologia não vai de encontro aos interesses e às necessidades dos alunos, já que não houve uma consulta prévia dos mesmos, tendo a área temática sido escolhida, pelo professor responsável pela leccionação desta área.

Esta realidade contraria o consignado no Decreto-Lei nº 6/2001 para esta área e que se baseia na participação dos discentes na elaboração e no desenvolvimento de um projecto que será concretizado com a colaboração das várias disciplinas.

“

1. Apresentação da disciplina;
2. Escolha de um tema aglutinador – *A Importância da Floresta*;
3. Apresentação da metodologia do projecto;
4. Selecção dos subtemas a desenvolver por cada um dos grupos, segundo a metodologia do trabalho de projecto;
5. Divisão da turma em grupos;
 - Grupo 1 – Reflorestação;
 - Grupo 2 – Serra da Estrela;
 - Grupo 3 – A poluição;
 - Grupo 4 – Serra de Santa Helena;
 - Grupo 5 – A importância da floresta;
6. Planificação das actividades, definição de objectivos, organização e divisão de tarefas, escolha dos materiais;
7. Motivação;
8. Trabalho de pesquisa;
9. Organização dos dados recolhidos;
10. Troca de ideias e selecção dos materiais;
11. Execução dos trabalhos;
12. Apresentação do produto final aos restantes alunos da turma e posterior apresentação à comunidade educativa;
13. Avaliação (...)

No projecto curricular de turma 3 B constavam as fases de desenvolvimento seguintes:

- “Recolha de textos alusivos aos temas.
- Elaboração de questionários.
- Construção de frases apelativas.
- Elaboração de cartazes e recriação de textos.
- Promoção de debates.
- Registo das conclusões dos debates para a elaboração de um quadro síntese.
- Investigação bibliográfica.
- Problemas sociais.
- Leitura e interpretação de pequenos textos.
- Redacção de pequenos textos.

Construção de frases apelativas à limpeza dentro da sala de aula.
Relato de factos reais.
Análise estatística dos resultados obtidos no inquérito.
Construção de gráficos.
Formação de grupos.
Análise dos vários tipos de gráficos.
Identificação do tipo de gráficos, após discussão, que melhor se adapta.
Visualização de um vídeo elucidativo sobre ambientes poluídos.
Debate: «Qual a probabilidade destes locais poluídos poderem proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de determinados micróbios causadores de doenças graves.»
Registo das conclusões do debate para elaboração de um quadro síntese.
Definição de micróbio.
Realização de experiências.
Leitura e exploração de diversos artigos (jornais e revistas) alusivos ao tema para que os alunos constatem a existência de diversas doenças provocadas por micróbios prejudiciais.
Debates sobre problemas sociais.
Apresentação de acetatos com várias fases de elaboração de um cartaz.
Estudo sobre alguns conteúdos necessários ao trabalho a realizar:
O poder expressivo da cor;
Organização visual do espaço bidimensional;
Forma (função);
Elementos visuais de comunicação.
Organização do material das outras disciplinas:
Realização dos cartazes.
Realização de um debate sobre: «Regras de higiene nos recintos desportivos.»

Em relação a esta área curricular, devemos considerar que estes projectos não apresentam uma planificação específica que vá de encontro a uma articulação entre as diferentes áreas curriculares.

c) Operacionalização Transversal de Estudo Acompanhado.

No que concerne a esta subcategoria, encontrámos nos dois projectos curriculares de turma as competências transversais referentes ao estudo acompanhado.

PCT 3 A:

“

Auxiliar os alunos a contornar problemas que encontrem aquando do estudo que solicitem efectuar na aula. Estes problemas incidirão sobre metodologia do estudo e sobre as materiais tratadas sempre que estejam ao alcance do professor.
Detectar dificuldades e fragilidades que os alunos apresentem relativamente a competências essenciais, transdisciplinares, que os alunos apresentem e que possam comprometer o estudo que pretendam efectuar. Competências tais como leitura, leitura de numerais, análise de informação a partir de gráficos e tabelas, raciocínio lógico/dedutivo.
Promover uma atitude crítica relativamente ao trabalho de estudo efectuado no sentido de incentivar a apetência para o estudo.”

PCT 3 B:

“

Levar o aluno a conhecer as normas, regras e modos de convivência dentro e fora da sala de aula.

Responsabilizar o aluno pelas acções perante o grupo de que faz parte.

Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.

Aprender a entrar e a sair em silêncio.

Promover a autonomia, a responsabilidade e o esforço pessoal.

Encorajar nos alunos os valores de cooperação e solidariedade.

Orientar o aluno no sentido de adquirir hábitos de trabalho.

Levar o aluno a ser persistente na realização do estudo.

Sentir satisfação no sucesso das tarefas propostas.

Organizar e planear o tempo de estudo.

Organizar o caderno diário.

Conhecer e saber manusear os materiais de estudo.

Programar a preparação para os testes.

Interpretar as perguntas / termos dos testes ou fichas.

Apresentar de forma correcta e pertinente as dúvidas ou dificuldades.

Aprender a observar e descrever.

Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação.

Distinguir o essencial do acessório.

Adquirir regras/técnicas para:

Elaboração/redacção de um resumo, relatório, esquema, entrevista, inquérito, acta,...;

Consulta de dicionários, enciclopédias, manuais e outros livros;

Pesquisa na NET;

Apresentação de um trabalho escrito ou oral.

Aquisição de regras/técnicas para utilização das diferentes formas de comunicação verbal:

Comunicação em grupo;

Debate;

Apresentação oral de um trabalho;

Apresentação escrita de um trabalho.

Ajudar os alunos a:

Identificar os seus estilos de aprendizagem;

Identificar os erros cometidos;

Analisar os resultados obtidos nos testes;

Identificar problemas/necessidades;

Escolher e aplicar estratégias de resolução.”

d) Actividades / Estratégias a Desenvolver em Estudo Acompanhado

Relativamente a esta subcategoria, nos dois projectos curriculares de turma estavam previstas as estratégias / actividades seguintes.

PCT 3 A:

“

Será dada prioridade a conteúdos de estudo propostas por professores do conselho de turma.

Será dada prioridade a seguir aos conteúdos propostos pelos alunos.

Na ausência de conteúdos a tratar relativas aos dois pontos anteriores, os professores de estudo acompanhado proporão as actividades a estudo, que incidirão sobre os seguintes temas:

Conversão de números de notação normal para notação científica e vice-versa.

Análise e tratamento de informação recolhida a partir de gráficos e tabelas.

Conversão de informação de tabelas em gráficos e vice-versa.

Localização de Portugal na União Europeia e na Europa e da Europa no Mundo.

Leitura de prosa e poesia.”

PCT 3 B:

“

Formalizar em forma de documento escrito as "regras " instituídas nas várias disciplinas.

Elaborar as regras de trabalho de grupo.

Elaborar regras para um debate.

Jogo do silêncio.

Realização de jogos lúdico-pedagógicos sobre: responsabilidade, cooperação/entregada, tolerância...

Preenchimento de uma ficha de verificação de hábitos e métodos de trabalho/estudo.

Elaboração de um horário de estudo.

Fornecimento de regras para organização do caderno diário.

Elaboração de um glossário com os termos mais frequentes nas perguntas dos testes de várias disciplinas.

Registo pertinente e correcto de dúvidas ou dificuldades surgidas durante as aulas, ou estudo.

Organização da informação favorecendo os diversos estilos de aprendizagem.

Fornecimento de regras/técnicas para a elaboração de uma acta, esquema, resumo, relatório, entrevista, inquérito.

Fornecimento de pistas para consultar adequadamente: dicionários, enciclopédias, outros livros ou fontes de informação.

Elaboração de dossiers temáticos, glossários, esquemas, resumos...

Fornecimento de pistas / passos a seguir para a realização de um trabalho de pesquisa e sua orientação.

Utilização do computador para processamento de textos.

Elaboração e registo das regras/técnicas para a realização das diversas formas de comunicação.

Elaboração de debates, trabalhos de grupo;

Apresentação escrita e/ou oral de diversos trabalhos.

Realização de fichas para a resolução de problemas.

Levantamento de problemas e procura de resolução mais adequada.”

e) Operacionalização Transversal de Formação Cívica.

Nos dois projectos curriculares de turma constavam as intenções e /ou objectivos a atingir.

PCT 3 A:

“Desenvolver atitudes e valores;

Melhorar as relações interpessoais;

Participar activamente na vida cívica de forma crítica e responsável;

Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual e outra;
Interpretar de forma clara acontecimentos, situações e culturas de acordo com situações Históricas, Geográficas, etc.
Desenvolver um sentido crítico face à realidade sociocultural actual;
Desenvolver hábitos de vida saudáveis e de higiene;
Participar activamente nas actividades propostas na aula;
Partilhar e discutir problemas e ideias, partindo da exploração de situações concretas vividas pelos alunos e este será um espaço privilegiado para Organizar Debates sobre temas como:

A Escola - Objectivos, Órgãos da Escola, Funções do DT, Funções do Delegado e do Subdelegado de Turma;

Regulamento Interno (Direitos e Deveres - registar propostas de alteração e comunicá-las à equipa responsável pela alteração do RI).

Leis gerais, dar conhecimento da sua existência e do dever dos seu cumprimento, (Constituição da República, Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto do aluno;...)

Educação de Valores e Atitudes -Civismo, Formas de estar: na cantina, no recreio, no bufete, na sociedade; Amizade, Paz, Liberdade, solidariedade, Cooperação, Participação na Vida Social, ...

Plano de Emergência e Evacuação -Debate e simulação
Educação familiar,
Educação para a saúde,
Educação Ambiental,
Educação do Consumidor,
Prevenção de Acidentes,
Direitos Humanos,
Temas da actualidade,
..."

PCT 3 B:

“

Conhecer melhor a turma;
Conhecer melhor o(a) Director(a) de Turma;
Criar empatia na sala de aula;
Melhorar o autoconceito e a auto-aceitação;
Interpretar o Regulamento Interno da Escola;
Identificar órgãos e funções dos órgãos da Administração e Gestão;
Conhecer os direitos e deveres do aluno;
Identificar e conhecer os elementos constituintes do Conselho de Turma;
Adquirir hábitos de participação democrática a nível de debate de ideias;
Definir regras para o bom funcionamento da turma e responsabilizar o aluno pelo seu cumprimento;
Inferir sobre a importância da audição na comunicação;
Seleccionar, recolher e organizar informação;
Aprender a exprimir opiniões fundamentadas;
Cooperar no trabalho de grupo;
Desenvolver a capacidade de pensar criticamente;
Desenvolver competências a nível de organização e funcionamento em grande grupo;
Aprender as competências necessárias ao pleno exercício da cidadania;
Identificar alguns direitos fundamentais da Constituição Portuguesa;
Interiorizar valores inerentes à Declaração dos Direitos do Homem;
Reconhecer a necessidade de respeitar os direitos das crianças;
Desenvolver atitudes de respeito para com os povos de culturas diferentes;

Identificar princípios básicos de educação para a saúde;
Conhecer hábitos de higiene pessoal;
Compreender que a higiene pessoal contribui para o bem-estar e saúde;
Reconhecer os malefícios do tabaco, álcool e outras drogas;
Desenvolver hábitos de vida saudáveis;
Mobilizar os alunos para a prática desportiva;
Conhecer os perigos da nossa sociedade: os crimes e os raptos;
Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património natural;
Conhecer vantagens e desvantagens dos «mass media.»”

f) Actividades / Metodologias a Desenvolver em Formação Cívica.

Nos projectos curriculares de turma, constavam as seguintes actividades / metodologias a desenvolver.

PCT 3 A

“
Assembleias de turma;
Debates;
Leitura e análise de textos;
Elaboração de textos originais e resumos de textos analisados;
Simulações;
...”

9. Actividades de Enriquecimento Curricular.

Nestes dois projectos curriculares de turma estavam registadas as actividades de enriquecimento curricular seguintes:

PCT 3 A

- “
- Clube da Leitura;
 - Clube das Ciências Sociais e Humanas;
 - Desporto Escolar;
 - Sala de Estudo;
 - ...”

10. Outras actividades consideradas importantes para os alunos da Turma.

No projecto curricular de turma 3 A, constavam as actividades suplementares seguintes:

“
Participação no jornal da escola;
Participação nas festividades da escola (Halloween, S. Martinho, Festa de Natal,
Festa de Carnaval, Dia da Árvore, Dia do Ambiente);
Feira dos Saberes;
Torneio Inter Turmas de Futsal;
Corta-Mato;
Concurso – “Reflorestação da Serra da Estrela”;
...”

11. Metodologias para a leccionação de conteúdos.

a) Competências essenciais da Língua Portuguesa.

Nos projectos curriculares de turma constavam as competências essenciais seguintes:

PCT 3 A

“
Desenvolvimento das competências de comunicação, através da compreensão, interacção e produção, activando as competências fundamentais (compreensão expressão oral, leitura e expressão escrita, conhecimento explícito.”

PCT 3 B

“
Compreensão do oral:
Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo;
Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado.
Expressão oral:
Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas, elaborar relatos e formular perguntas.
Leitura:
Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.
Expressão escrita:
Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário.
Conhecimento explícito:
Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais e atitudinais.”

b) Actividades para Língua Portuguesa.

Em relação a esta subcategoria encontravam-se mencionadas as seguintes actividades.

PCT 3 A

“

Recolha de textos e de informação para usar nas outras disciplinas;
Leitura e análise de documentos;
Pesquisa de informação em fontes diversificadas;
Uso de diferentes tipos de texto, adequando-os à situação comunicativa;
Reforço de metodologias diferenciadas de ensino/aprendizagem.”

PCT 3 B

“

Recolha de textos alusivos aos temas;
Elaboração de questionários;
Construção de frases apelativas;
Elaboração de cartazes e recriação de textos.”

c) Competências essenciais de Inglês.

PCT 3 B

“

Ouvir/ver

Identificação de uma acção/tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução (actividade escolar);

Identificação de informações a partir de diálogos usuais na vida quotidiana.

Ler

Identificação de uma acção/tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução (actividade escolar, regras de higiene);

Identificação de informações em função de um objectivo preciso, a partir de textos informativos (cartazes, anúncio publicitário, dicionário...).

Ouvir/falar

Participação em conversas sobre assuntos do quotidiano;

Participação em conversas no contexto das actividades da aula.

Interagir (Ler/escrever)

Resposta a inquéritos simples;

Produção de mensagens.

Produzir (Falar/produzir)

Relato de episódios/acontecimentos da vida quotidiana a partir de tópicos ou elementos linguísticos.

Descrição, com um objectivo de dar a conhecer, de objectos, lugares, personagens, com ou sem apoio visual.

Produzir (Escrever/produzir)

Relato de episódios/acontecimentos da vida quotidiana a partir de tópicos ou elementos linguísticos;

Reprodução de informações recolhidas em fontes diversas.”

d) Competências essenciais de Francês.

No projecto curricular de turma 3 B estavam previstas as mesmas competências essenciais previstas anteriormente para a disciplina de Inglês.

Na nossa opinião, pensamos que não faz sentido prever exactamente as mesmas competências essenciais para línguas estrangeiras com níveis de língua diferentes. Apesar de serem enunciadas de forma geral, podendo ser “adaptadas” convenientemente a cada situação, continuamos a crer que não são planificadas de acordo com esses alunos. Desta forma, as mesmas são pensadas de feição a serem encaixadas onde melhor convier. Assim, pensamos que não foi tida em conta a dimensão “reconstrução curricular” (Freire, 2005: 82).

e) Actividades para o Inglês

PCT 3 B:

“
Audição de textos alusivos ao tema;
Leitura e interpretação de pequenos textos;
Redacção de pequenos textos;
Construção de frases apelativas à limpeza dentro da sala de aula;
Relato de factos reais.”

g) Competências essenciais de História e Geografia.

PCT 3 B:

“
Utiliza conhecimentos básicos sobre a realidade do presente e do passado, aplicando as noções de evolução e de multicausalidade;
Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e a organização sistemática de dados, utilizando técnicas diversas de comunicação.”

h) Actividades para História e Geografia

PCT 3 B:

“
Promoção de debates;
Registo das conclusões dos debates para a elaboração de um quadro síntese;
Investigação bibliográfica;
Problemas sociais.”

i) Competências essenciais de Matemática.

PCT 3 B:

“

Estatística e Probabilidades

A predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas tecnologias;

A compreensão das noções de frequência absoluta e relativa, assim como a aptidão para calcular estas frequências em situações simples;

A compreensão das noções de moda e de média aritmética, bem como a aptidão para determiná-las e para interpretar o que significam em situações concretas.”

j) Atividades de Matemática

PCT 3 B:

“

Análise estatística dos resultados obtidos no inquérito;

Construção de gráficos;

Formação de grupos;

Análise dos vários tipos de gráficos;

Identificação do tipo de gráficos, após discussão, que melhor se adapta.”

k) Competências essenciais de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas.

PCT 3 B

“

Viver melhor na Terra

Reconhecimento de que o organismo humano está sujeito a factores nocivos que podem colocar em risco a sua saúde física e mental;

Discussão sobre a influência da publicidade e da comunicação social nos hábitos de consumo e na tomada de decisões que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida.”

l) Atividades de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

PCT 3 B

“

Visualização de um vídeo elucidativo sobre ambientes poluídos;

Debate: “Qual a probabilidade destes locais poluídos poderem proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de determinados micróbios causadores de doenças graves”;

Registo das conclusões do debate para elaboração de um quadro síntese;

Definição de micróbio;

Realização de experiências;

Leitura e exploração de diversos artigos (jornais e revistas) alusivos ao tema para que os alunos constatem a existência de diversas doenças provocadas por micróbios prejudiciais;
Debates sobre problemas sociais.”

m) Competências essenciais de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Nesta subcategoria, o PCT 3 B continha o seguinte:

“

Comunicação Visual

Produzir cartazes explorando temas, ideias e situações;

Aplicar regras de representação gráfica em lettering, desenho geométrico, esquemas e gráficos.

Elementos da forma

Compreender as posições relativas entre o observador e os objectos percebidos.

Tecnologia e sociedade

Entender a inter-relação entre tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Tecnologia e consumo

Analisar as consequências do uso de uma tecnologia na sociedade e no ambiente.

Materiais

Seleccionar e aplicar os materiais tendo em conta as suas qualidades expressivas/estéticas.

Fabricação e construção

Medir e controlar distâncias e dimensões expressas em milímetros.”

n) Actividades de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

PCT 3 B

“

Apresentação de acetatos com várias fases de elaboração de um cartaz;

Estudo sobre alguns conteúdos necessários ao trabalho a realizar

- o poder expressivo da cor.

- organização visual do espaço bidimensional.

- forma (função).

- elementos visuais de comunicação.

Organização do material das outras disciplinas,

Realização dos cartazes”.

o) Competências essenciais de Educação Física.

PCT 3 B

“Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.

Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma.”

p) Actividades de Educação Física.

PCT 3 B

“Realização de um debate sobre: «Regras de higiene nos recintos desportivos»”.

Em relação ao PCT 3 A, só estavam previstas as competências essenciais a Língua Portuguesa e respectivas actividades. Os conteúdos das restantes disciplinas encontravam-se apenas articulados entre si. No PCT 3 B, estavam previstas as competências essenciais para todas as disciplinas, sendo que, as competências essenciais das Línguas Estrangeiras; História e Geografia; Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas eram as mesmas, nestes pares de disciplinas referidos. Em relação às actividades planificadas para as diferentes disciplinas, as mesmas estavam previstas, mas de uma forma muito rudimentar. Diga-se ainda que, para as disciplinas de História e Geografia; Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais; Educação Visual e Educação Tecnológica, as actividades anunciadas para cada um dos pares de disciplinas referidos, eram exactamente as mesmas.

Esta situação leva-nos a afirmar que, segundo Freire (2005), não se verificou o cumprimento, pelo menos, na sua totalidade, das dimensões “reconstrução curricular, diferenciação curricular e adequação curricular” (*ibidem*: 82).

Assim, poderá continuar tudo na mesma, indo este parecer de encontro a uma opinião significativa dos professores sobre este assunto. Igualmente Roldão (2005) diz que os professores continuam a basear-se no manual, como principal instrumento de trabalho, perdurando uma uniformidade de metodologias de ensino, dentro da sala de aula. Tal facto poderá encontrar eco na escassa planificação encontrada nestes documentos, quer nas competências essenciais manifestadas, quer nas respectivas actividades previstas.

12. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

Em relação a este assunto, só o PCT 3 A continha informação:

a) Estudo Acompanhado

“Será feita a partir da participação e interesse demonstrado nas actividades autopropostas ou propostas pelos professores da disciplina ou outros. Importará mais o empenho de cada aluno nas actividades do que a eficácia que sobre ele venham a ter.”

O exposto diz-nos que estes professores não têm em atenção o estipulado no Decreto-Lei nº6/2001, visto que estes projectos curriculares de turma não se preocuparam com a avaliação criteriosa desses alunos.

Tal como disseram estes professores, continua o peso significativo dos testes escritos, como principal instrumento utilizado na avaliação sumativa dos alunos. Também se confirma que não foi feita uma avaliação contextualizada para estes alunos.

Assim, estes professores estão voltados de costas para a avaliação formativa que, na opinião de Ferreira (2003), esta deve ser o principal modelo de avaliação no ensino básico, destinando-se a mesma a analisar e corrigir as dificuldades evidenciadas pelos alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem.

13. Funções Pedagógicas da Avaliação.

Em relação a esta categoria, o projecto curricular de turma 3 A apresenta algumas considerações sobre este assunto.

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, assumindo um carácter contínuo e sistemático com vista à regulação do processo ensino/aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a sua natureza, incluindo uma vertente de diagnóstico, que tem por finalidade adequar o presente projecto curricular e conduzir à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

A avaliação formativa fornece aos professores, alunos, encarregados de educação, e restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A avaliação sumativa ocorre no final de cada período, corresponde a balanços, reflexões e ponderações que ocorrem ao longo da aprendizagem e conduz à atribuição de uma classificação de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas e de forma descritiva nas áreas curriculares no disciplinares, conduzindo à atribuição de uma menção qualitativa, sendo este tipo de avaliação da responsabilidade do conselho de turma.”

Ao cruzarmos estes elementos com a categoria Técnicas e Instrumentos de Avaliação, encontramos uma grande contradição. Por exemplo, no projecto curricular de turma 3 A, consta que a avaliação deve ser essencialmente formativa, mas na prática, ou seja nas palavras dos professores, não é isso que acontece.

14. Avaliação do PCT.

Em relação a este assunto, o projecto curricular de turma 3 A apresentava algumas intenções que não passavam disso mesmo.

“ A avaliação do PCT será contínua ao longo da sua implementação e periódica nas reuniões de conselho de turma, com a finalidade de acompanhar a sua passagem à prática, recorrendo aos ajustes e às alterações que se venham a considerar pertinentes;

A avaliação final será feita no final do ano lectivo e terá como objectivo principal reflectir sobre as actividades desenvolvidas ao longo de todo o ano lectivo e verificar em que medida os objectivos, a que os intervenientes se propunham, foram atingidos.”

15) Articulação de conteúdos das várias disciplinas.

No projecto curricular da turma 3 A, houve a articulação de conteúdos seguinte:

a) Língua Portuguesa.

Esta disciplina estava referenciada como uma possibilidade em se poder articular com as demais do currículo.

“

TEXTO NÃO LITERÁRIO

TEXTO UTILITÁRIO

Notícia

Entrevista;

Reportagem;

Carta;

Telegrama.

TEXTO DE LINGUAGENS MISTAS

Publicidade;

Banda desenhada.

TEXTO LITERÁRIO

TEXTO NARRATIVO

Obras seleccionadas para leitura orientada:

O Cavaleiro da Dinamarca;

Arroz do Céu;

Fábulas, lendas e cantos tradicionais.

Acção:

Relevância dos acontecimentos;

Sequências narrativas.

Espaço:

Físico;

Psicológico;

Social.

Tempo:

Cronológico;

Psicológico;

Elipse;

Analepse.
Personagens:
Caracterização;
Modos de caracterização.
Narrador:
Presente;
Ausente;
Subjectivo;
Objectivo.
Modos de apresentação:
Narração;
Descrição;
Diálogo.
TEXTO DRAMÁTICO
Obra seleccionada: *À Beira do Lago dos Encantos*.
Texto dramático / Texto teatral;
Texto dramático: Acção;
Tempo;
Espaço;
Personagens;
Estrutura;
Tema(s),
TEXTO POÉTICO
Poemas a seleccionar do manual:
Características;
Figuras de estilo.
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA
Homonímia, polissemia e paronímia;
O nome;
O grau dos adjectivos;
O verbo:
conjugações e classes de verbos;
modos e tempos;
formas nominais;
verbos impessoais;
Advérbios e locuções adverbiais;
Gradação dos adjectivos;
Preposições e locuções prepositivas;
Conjunções e locuções conjuncionais;
Frase simples e frase complexa;
Tipos e formas de frases;
A gramática;
Elementos essenciais da oração:
Sujeito;
Predicado;
Outros elementos da oração;
A coordenação;
A subordinação;
Discurso directo e discurso indirecto;
Abreviaturas e siglas.”

b) Inglês.

As unidades 1, 2, 3, 4 e 5 articularam-se com as disciplinas de Língua Portuguesa e Francês.

“Entry unit: Welcome to English boys and girls
Unit 1: Back to school
Unit 2: Dream date
Unit 3: What do I expect from my parents?
Unit 4: My room
Unit 5: Phone addicts
Unit 6: That's entertainment!”
Unit 7: Travelling
Unit 8: Dream jobs
Unit 9: High technology
Unit 10: Animals in danger
Unit 11: What will the future reserve us?
Unit 12: Exchange programmes”

As unidades 3 e 4 articularam-se ainda com a disciplina de Educação Visual, a unidade 8 articulou-se com Geografia e Educação Tecnológica; a unidade 10 cruzou-se com Ciências Naturais.

b) Francês

Os conteúdos seguintes articularam-se com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês.

« Unidade 0 – La France: le pays et la langue
Unidade 1 – On se présente
Unidade 2 – On parle de soi »

c) História

A maioria dos conteúdos a seguir transcritos, articularam-se com as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. Houve ainda pontualmente outros cruzamentos com as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Ciências Físico-Químicas. Este aspecto da articulação pontual vai de encontro àquilo que os professores disseram sobre esta matéria.

“

- A) As sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras**
As origens da humanidade;
As primeiras conquistas do homem;
Os grandes caçadores;
A revolução neolítica.
- B) Contributos das primeiras civilizações**
Origens das primeiras civilizações;
A civilização do antigo Egipto;
- C) A Herança do Mediterrâneo Antigo**
Os Gregos no século V. a. C.
O Mundo Romano no apogeu do Império.
O Cristianismo: origem e difusão.
- D) A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica**
A Europa Cristã e o Islão nos séculos VI e IX.
A sociedade europeia nos séculos IX e XII.
A Península Ibérica: dois mundos em presença.
- E) Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV**

Desenvolvimento económico.
Relações sociais e poder político.
Cultura arte e religião.
Crises e revolução no século XIV.”

c) Geografia

As articulações dos conteúdos que a seguir se transcrevem, fizeram-se essencialmente com as disciplinas de Inglês, Francês e História. Pontualmente, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físico-Químicas.

“Representações da Terra:

Descrição da paisagem.
Mapas como forma de representar a superfície terrestre.
Localização de diferentes elementos da superfície terrestre.

População e povoamento

População:

Distribuição e seus factores.
Evolução da população e comportamento dos indicadores demográfica.

Mobilidade:

Tipo de migrações.
Causa e consequências das migrações para áreas de partida e chegada.

Diversidade cultural:

Factores de identidade e de diferenciação das populações

Áreas de fixação humana

Estrutura das áreas urbanas
Modos de vida em meio urbano e em meio rural”

d) Matemática

Certos conteúdos desta disciplina articularam-se principalmente com as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Geografia e Educação Física. Pontualmente, houve união com Língua Portuguesa, História, Ciências Físico-Químicas e Línguas Estrangeiras.

“

Conhecer melhor os números

Estimativas e arredondamentos. Uso da calculadora.

Proporcionalidade directa

Proporção.
Grandezas directamente proporcionais.
Figuras semelhantes.

Semelhança de figuras

Polígonos semelhantes.
Razão de semelhança.
Triângulos semelhantes.

Os números racionais

Números positivos e números negativos.
Representação na recta. Comparação de números relativos. Representação no plano.
Números simétricos. Módulo e valor absoluto de um número.

Adição e subtração de números inteiros relativos.

Equações

Questões de linguagem.
Regras para a resolução de equações.
Resolução de problemas.

Estatística

Recolha e apresentação de dados.
Média.
Medicina e moda.

Do espaço ao plano: Sólidos, Triângulos e Quadriláteros.

Poliedros.
Planificação de sólidos.
Posições relativas de rectas e de rectas e de planos.
Desigualdade triangular. Casos de igualdade de triângulos.
Ângulos geometricamente iguais.
Ângulos de um triângulo.
Relações entre lados e ângulos de um triângulo.
Quadriláteros.
Áreas e volumes de sólidos.”

e) Ciências Naturais

Parte dos conteúdos desta disciplina uniram-se principalmente com as disciplinas de Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa. Pontualmente, houve articulações com Inglês, Francês, Educação Visual, Educação Física e Ciências Físico-Químicas.

“TERRA NO ESPAÇO

Terra – Um planeta com vida:

Condições da Terra que permitem a existência da vida
A Terra como um sistema

Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente:

Ciência produto da actividade humana
Ciência e conhecimento do Universo

TERRA EM TRANSFORMAÇÃO

A Terra conta a sua história:

Os fósseis e a sua importância para a reconstituição da história da Terra
Grandes etapas da história da Terra

Dinâmica interna da Terra:

Deriva dos continentes e tectónica de placas
Ocorrência de falhas e dobras

Consequências da dinâmica interna da Terra:

Actividade vulcânica: riscos e benefícios da actividade vulcânica
Actividade sísmica: riscos e protecção das populações

Dinâmica externa da Terra:

Rochas, testemunhos da actividade da Terra
Rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas: génese e constituição; ciclo das rochas
Paisagens geológicas”

f) Ciências Físico-Químicas

Nesta disciplina, as uniões de alguns dos seus conteúdos concentraram-se essencialmente nas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Matemática e Ciências Naturais. Pontualmente, com Língua Portuguesa, Inglês, Francês e História.

“

A TERRA E O ESPAÇO

I - O UNIVERSO

1. O que existe no universo

- 1.1 As galáxias e a formação do Universo.
- 1.2 As estrelas.
- 1.3 As constelações e a sua localização no céu.

2. Distâncias no Universo.

- 2.1 Unidades para medir distâncias no Universo.

2. Movimento e forças

- 2.1 Características dos movimentos: distâncias, tempo e Velocidade média.
- 2.4. Massa e peso.

A TERRA EM TRANSFORMAÇÃO

I - MATERIAIS

1. Constituição do mundo material

- 1.1 Substâncias e misturas de substâncias.
- 1.2 Tipos de misturas.

2. Propriedades físicas e químicas das substâncias

- 2.1 Ponto de fusão e ponto de ebulição.
- 2.2 Densidade de uma substância.
- 2.3 Propriedades químicas.

3. Separação dos componentes de uma mistura

II TRANSFORMAÇÕES DA MATERIA

1. Transformações físicas e transformações químicas

- 1.1. Distinção entre transformações físicas e químicas

2. Transformações de substâncias

III -ENERGIA

1. Fontes e formas de energia.

- 1.1 Energia: o que é?
- 1.2 Fontes de energia.
- 1.3 Formas de energia.”

g) Educação Visual

Certos conteúdos desta disciplina articularam-se essencialmente com Matemática, Ciências Físico-Químicas, Educação Tecnológica e Geografia. Pontualmente, planificaram-se articulações com Língua Portuguesa, Inglês, Francês e História.

“

O Ponto

Aplicações expressivas

A Linha – aplicações expressivas

aplicações geométricas

Divisão de um segmento de recta em 2 e 4 partes iguais;

Divisão de um segmento em várias partes iguais (processo geral);

Divisão de um ângulo em 2,3 e 4 partes iguais;

Construção do triângulo equilátero sendo dado o lado;

Construção do triângulo isósceles dada a base e a altura;

Construção do rectângulo dados dois lados

Construção do quadrado dado o lado;

Divisão da circunferência em partes iguais (traçado dos polígonos inscritos);

Relação entre circunferências;

A Textura

texturas naturais

A Estruturação da forma e do espaço

Translação /alternância / rotação – simetria/assimetria

Transformação/deformação

A Estrutura

Estruturas naturais e construídas pelo homem

A Cor

Luz -cor no ambiente e na representação do espaço

Simbologia da cor (aplicações expressivas)

Cores primárias e secundárias

Círculo cromático:

 Cores intermédias

 Cores complementares

 Gradação de cor

 Gradação de claro-escuro

Cores frias e cores quentes

Harmonias cromáticas

O Movimento

Movimento explícito e implícito

Representação do movimento, movimento e ritmo

Comunicação

Elementos visuais na comunicação

Códigos de comunicação visual

O papel da imagem na comunicação”

g) Educação Tecnológica

De um modo geral, alguns dos conteúdos desta disciplina cruzaram-se, particularmente, com Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Educação Visual e Ciências Físico-Químicas. Esporadicamente, com Geografia, História e Matemática.

“

Tecnologia e Sociedade

Tecnologias desenvolvimento social:

A tecnologia como resposta às necessidades humanas.

A evolução científica e técnica e o desenvolvimento progressivo da sociedade.
Transformações na sociedade, na organização social e no trabalho.
Modos de produção -artesanal e industrial.
Impacto social da tecnologia:
Acções tecnológicas que podem causar impacto sobre o mesmo ambiente.
Vantagens, riscos e custos sociais do desenvolvimento tecnológico.
Tecnologia e consumo:
O consumo crítico das tecnologias.
Os desperdícios sociais na área do consumo de bens e serviços.
Tecnologias e políticas ambientais: a política dos 3Rs (reduzir, reciclar e reutilizar).
A informação ao consumidor.

Processo tecnológico

Objecto técnico:

O objecto como um sistema;
A análise do objecto: análise morfológica; estrutural; funcional; e análise técnica.
Redesenho de objectos com funções técnicas.
Planeamento e desenvolvimento de projectos e produtos.
Elementos estruturantes da organização e planeamento de um produto técnico.
Pesquisa técnica e tecnológica:
Observação sistemática de embalagens, sistemas e soluções técnicas.
Recolha e análise de informações técnicas.
Comunicação de ideias de projectos e produtos.
Organização da informação e comunicação técnica de produtos e projectos.
Resolução de problemas e tomada de decisão:
Reunir informações.
Formular ideias e soluções.
Ponderar/avaliar as propostas.

Conceitos, princípios e operadores tecnológicos

Estruturas resistentes:
Esforços a que estão submetidas as embalagens: tracção, compressão e flexão.
Influência da disposição geométrica dos elementos das estruturas e capacidade de resistência das estruturas.
Medição / metrologia:
Métodos e técnicas de medição.
Sistemas e convenções internacionais.
Instrumentos e equipamentos de medição.
Medições e tolerâncias erro relativo e erro absoluto.
Materiais:
Materiais naturais e transformados, características físicas e aplicações técnicas, exploração e classificação dos materiais, normalização e comercialização.
Informação, comunicação e representação gráfica:
Linguagens e sistemas de representação técnica, codificação e simbologia.
Instrumentos lógicos: Esboços, desenhos, maquetas, tabelas, diagramas de fluxo, esquemas, gráficos, etc.
Comportamentos seguros no trabalho técnico.
Normas e regras de segurança.
A simbologia da segurança.
Ergonomia no trabalho.”

i) Educação Física

Parte dos conteúdos desta disciplina articularam-se com Ciências Físico-Químicas. Pontualmente, estavam articulados alguns conteúdos com Língua Portuguesa, matemática, Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais, Geografia e História.

“

Jogos desportivos:

Exercício individual
Jogo reduzido
Jogo Formal

Ginástica:

Exercício individual (em estações e em circuito)
Exercício em grupo (pares/trios)

Atletismo:

Exercício individual (em concurso)

Patinagem:

Exercício individual (em concurso e em percurso)
Composição de habilidades (pares/trios)

Exploração da Natureza: -

Percurso em par ou em equipa”

No PCT 3 B, estavam previstas as articulações seguintes:

c) História e Geografia

Estas disciplinas articularam-se com os conteúdos seguintes:

“Portugal Hoje

Os campos: vestígios do passado e as mudanças: tipos de povoamento e condições de vida;

Os centros urbanos: áreas de atracção da população: dimensão, crescimento e condições de vida;

Problemas na vida quotidiana das cidades e dos campos;

O lazer – ocupação dos tempos livres.”

f) Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais

Estas duas disciplinas cruzaram-se entre si, através dos seguintes conteúdos:

“Micróbios:

Tipos;
Origem;
Doenças;
Prevenção da doença;
Regras de higiene.

Problemas sociais:

Tabagismo;
Álcool;
Droga.”

g) Educação Visual e Educação Tecnológica

As duas disciplinas atrás citadas articularam os conteúdos:

“
Comunicação;
Espaço;
Trabalho;
Forma/função;
Cor.”

Na nossa opinião, a articulação dos conteúdos prevista para as diferentes disciplinas encontrava-se planeada de uma forma muito superficial. Assim, além da escassez de conteúdos articulados, acresce ainda a falta de uma calendarização devidamente planificada, capaz de nos garantir o sucesso dessa operacionalização. Esta verdade confirma as palavras ditas pelos docentes sobre a dificuldade sentida pelos mesmos no cumprimento do projecto curricular de turma, pois é muito complicado operacionalizar os conteúdos na fase de desenvolvimento desse mesmo projecto.

Desta forma, tal como dissemos para os projectos curriculares de turma referentes ao 2º ciclo, também estes se podem considerar como “documentos inertes”. Também aqui, as actividades de enriquecimento curricular previstas são mais um exemplo que nos ajudam a justificar aquilo que expressámos. Dizia-se nestes projectos quais as possibilidades que os alunos tinham em realizá-las, mas depois não apareciam os nomes dos discentes, nem as actividades que iam realizar, nem a avaliação das mesmas, entre outros. Há disciplinas que não anunciavam actividades, outras não apresentavam a avaliação, etc. Ao longo destes dois documentos, também não foram visíveis sinais que nos indicassem que tivesse havido definição de modos de trabalho em equipa de professores.

Considerando o exposto, pensamos que parte das dimensões defendidas por Leite, Gomes, Fernandes (2002), não se concretizaram. Assim, as dimensões “Principais objectivos; Principais problemas a resolver; Acção do Conselho de Turma e Avaliação”, não foram realizadas na sua plenitude (*ibidem*:23).

Reforçando tudo aquilo que dissemos, se nos basearmos em Freire (2005) diremos por outras palavras que as dimensões “reconstrução curricular; diferenciação curricular e adequação curricular” (*ibidem*: 82), ficaram muito aquém daquilo que seria desejável.

Desta forma, estes documentos assemelharam-se mais a uma sequência de pontos mais ou menos estruturados, contendo alguma informação intencional que, dadas

as características do tipo de planificações existentes, mais pareciam um aglomerado de “boas intenções”, revelando alguma preocupação com a “montagem final”.

CONCLUSÃO

Sendo o projecto curricular de turma o documento que define as estratégias para a concretização e o desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, propondo-se adaptá-los ao contexto de cada turma (Decreto-Lei n.º6/2001), quisemos pois, mostrar nas perspectivas dos professores seleccionados, as características da elaboração e do desenvolvimento deste documento tão importante para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, demos a conhecer grande parte da situação real, na qual estes projectos foram, segundo os professores inquiridos, elaborados e desenvolvidos. Desta forma, esta investigação abriu caminhos direccionados para uma urgente formação de professores neste domínio, formação esta que tem de partir das suas reais necessidades e implicá-los no processo de construção da sua formação.

É nossa opinião que, a análise e a interpretação dos resultados feita anteriormente, bem como as conclusões parciais que fomos fazendo ao longo da nossa investigação, proporcionaram as seguintes conclusões.

A concepção que estes professores têm sobre o projecto curricular de turma, é uma ideia muito vaga. Parte deles interiorizou que este documento não traz nada de novo, confundindo-o com experiências anteriores. A diferença está, segundo alguns, que agora é mais formal, é passar para o papel aquilo que já antes se fazia. A esmagadora maioria destes docentes não conhece o mundo da concretização de um projecto curricular. Para outros, o projecto curricular de turma consiste em juntar planificações, articular alguns conteúdos programáticos das suas disciplinas, independentemente da respectiva calendarização. Este problema temporal resolveram-no com frases do tipo “ao longo de ...”. Assim, não conseguimos verificar a existência de articulações bem definidas, em termos de um calendário exacto.

Outros acreditaram que o importante era montar o “puzzle”, pois o objectivo era organizá-lo e, como alguém disse “arrumá-lo na prateleira” (3K), independentemente de estar ou não vocacionado para a turma. Este procedimento elucida-nos sobre outro aspecto que é o da grande falta de espírito de equipa. Os professores estiveram fechados no seu casulo, planificando as suas acções pedagógicas sempre em função da sua própria disciplina.

Continuaram a pensar que o importante era cumprir o seu programa. A este facto não são alheias as palavras de Pacheco (2000: 21), “na estrutura educativa portuguesa não existe uma tradição de projecto curricular, pois têm sido dominantes os planos de aprendizagem traçados pela administração central para cada uma das disciplinas”.

Assim, demitiram-se das suas funções, ao conceberem que cabia principalmente ao Director de Turma, a feitura ou “montagem em puzzle” do projecto curricular de turma, tendo alguns mesmo afirmado que este documento apareceu feito na primeira reunião (3F).

No que concerne à importância atribuída ao PCT por estes professores do 2º ciclo, os mesmos acreditaram que é importante a sua construção. Estes professores do 3º ciclo também atribuíram alguma importância a este documento, mas acrescentaram que ele trazia mais burocracia aos professores.

Também nós estamos convictos de que este documento é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Melo (2004:117), as “potencialidades e vantagens dos PCT assumem um carácter positivo e dão sentido à construção de intervenções curriculares que convergem para um aluno que vive e interage com determinado contexto”.

Os docentes do 2º ciclo acreditaram ser participativos porque deram umas ideias. Quanto aos do 3º ciclo, pensamos que foram pouco participativos porque muitos deles se limitaram a entregar a sua “papelada” para a montagem final do “puzzle”. É nossa convicção que, pelo exposto, não podemos considerar que tivesse havido uma efectiva participação. Consideramos que participar significa um envolvimento total num problema. Aqui, não houve partilha de responsabilidades, os professores não colaboraram entre si quanto deviam. Os alunos não foram chamados a participar de acordo com os seus interesses, os pais/encarregados de educação demitiram-se das suas responsabilidades.

Estes professores consideraram que este serviço não lhes trouxe uma experiência diferente. Para eles, foi um trabalho igual aos outros, daí a pouca motivação demonstrada na elaboração e o desenvolvimento do PCT.

Quanto aos elementos que constituem ou podem constituir um projecto curricular de turma, estes professores pareceram estar esclarecidos. No entanto, devemos ressaltar que, o facto destes professores se basearem em “modelos” existentes, pensamos que ficarão limitados ou agarrados aos mesmos, já que a maioria deles não

“arriscau novas aventuras”, com o receio de errar ou por se sentirem pouco preparados para levar a cabo tal tarefa.

Para estes professores do 2º ciclo, a planificação da articulação de conteúdos fez-se em casos pontuais, com poucas disciplinas. Todavia, a mesma não passou do papel, devido a vários factores. Quanto aos professores do 3º ciclo, para eles, a articulação dos conteúdos baseou-se na entrega de grelhas ao respectivo director de turma que, posteriormente, em reunião de conselho de turma formalizaram. Assim, todo o resto foi remetido para conversas informais “*au fur et à mesure*”, durante os intervalos das aulas, ou em encontros normais, fora do âmbito do conselho de turma.

Esta evidência mostra-nos outra realidade. Os professores estiveram agarrados ao mundo da sua disciplina curricular. Isto confirma que os docentes trabalharam de forma individual, preocupando-se quase em exclusivo com as tarefas inerentes às suas matérias.

Aquilo que acabámos de referir torna a ser justificado com as afirmações destes professores sobre a planificação e leccionação das áreas curriculares não disciplinares. Assim, estas tarefas couberam quase em exclusivo aos professores que directamente as leccionaram. No caso particular do 2º ciclo, por vezes, só um dos elementos que constituíram o par pedagógico fez a respectiva planificação (fora do âmbito do conselho de turma), limitando-se o outro a assiná-la (2L). Quanto aos restantes elementos dos conselhos de turma, regra geral aceitaram o que os colegas elaboraram, não tendo havido comentários ou grandes conhecimentos sobre essas planificações. Excepcionalmente e, pontualmente, em Área de Projecto, os alunos apresentaram algumas sugestões de actividades que, devido ao tema, muitas vezes são confundidas com EVT, pelos trabalhos práticos que realizam (2J). Por vezes, em Estudo Acompanhado, foram solicitadas determinadas tarefas com o intuito de superar algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos.

É evidente que estes docentes ainda não compreenderam a principal função das áreas curriculares não disciplinares. Ou, se alguns a perceberam, não dão conta disso, preferindo o mundo da indiferença, escolhendo o lado mais prático das coisas.

Uma vez mais, diremos que estes professores não estiveram em sintonia total com o projecto curricular de turma. Pois as palavras de Pacheco (2000: 23) são bem esclarecedoras ao dizerem-nos que “ os projectos curriculares são projectos de acção que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a pareceria, a liderança e a atitude investigativa”.

As respostas dadas pelos nossos inquiridos, bem como o estudo realizado aos documentos PCT, fazem-nos dizer que não houve nenhuma metodologia de ensino inovadora. Persistiu o método expositivo das diferentes matérias, proporcionando-se, sempre que foi possível, um apoio mais individual aos alunos que apresentaram mais dificuldades.

Para avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, tudo aquilo que pudemos constatar leva-nos a pensar que também aqui, não há nada de novo. Os docentes continuaram a valorizar os seus testes escritos, do domínio cognitivo, começando-se a preocupar com a avaliação das atitudes e dos valores, a fim de poderem concretizar a avaliação sumativa. Na nossa opinião, referiram a avaliação formativa mais como uma intenção, do que propriamente com desígnios formativos. Preocuparam-se em cumprir o que estava estipulado em órgãos de gestão intermédia e, “esqueceram-se” de planificar uma avaliação que fosse de encontro às características das aprendizagens ministradas e realizadas pelos seus alunos, em cada um dos quatro contextos estudados. Deste modo, não será com uma avaliação baseada exclusivamente na utilização de testes, que só medem os conhecimentos e avaliam os níveis de aprendizagem do domínio cognitivo mais simples, essencialmente a memorização e a compreensão, que se poderá avaliar as competências que estruturam actualmente o currículo escolar (Ferreira, 2006). Para isso, segundo Ferreira (2006), é necessário que o processo de ensino-aprendizagem se realize por situações problemáticas e que a avaliação dos alunos se oriente para o processo de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos diversificados que permitam avaliar o percurso realizado pelo aluno na aquisição das referidas competências.

Estes professores tiveram grandes dificuldades em cumprir o projecto curricular de turma porque disseram que é extremamente complicado passar à prática ou operacionalizar conteúdos que, em termos de calendarização, muitos deles são extemporâneos, chegando a haver casos em que há diferenças de anos lectivos. Esta situação gera, como é evidente alguns dilemas. Certos entrevistados disseram-nos que a articulação de conteúdos já devia ser feita a montante, pelo Ministério da Educação e, consequentemente, pelas editoras dos manuais.

Como esperávamos, o aumento da carga horária dos docentes não trouxe benefícios para a realização do PCT. Este aumento não se traduziu na realização de tarefas ligadas à concretização deste projecto. Esta situação gerou um trabalho acrescido aos professores, com consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de condições físicas e materiais da escola, a mesma ofereceu o indispensável. Estes professores declararam que era necessário haver maior número de computadores, mais e novo material didáctico, salas específicas para determinadas áreas curriculares, a existência de uma biblioteca mais actualizada, salas de trabalho ou gabinetes individuais que permitissem aos docentes um trabalho longe da confusão. Assim, os professores já planificaram o projecto curricular de turma, tendo em conta a realidade da escola.

No que respeita às principais dificuldades no desenvolvimento do PCT, evidenciadas por estes docentes, elas prendem-se essencialmente com o desejo de haver uma maior colaboração entre eles, verificando-se ainda uma falta de tempo, quer para a realização de reuniões de conselhos de turma em horário digno, quer para “o cumprimento” de certos programas disciplinares.

Quase todos os professores foram unânimes em afirmar que necessitam de formação, no domínio do projecto curricular de turma. Esta deverá ser ministrada em horário conveniente, nunca em período pós-laboral. Consideraram ainda que, é urgente que a mesma se faça, no sentido de ser uma formação séria que vá de encontro às suas verdadeiras necessidades e, jamais para cumprir calendário. No entanto, houve alguns docentes do 3º ciclo que declararam expressamente que os professores já têm as competências necessárias e que isso basta, não necessitando de formação sobre o PCT.

De uma forma muito geral, diremos ainda que em termos de documentos projectos curriculares de turma, os que representaram as turmas do 2º ciclo foram mais abrangentes, pois houve uma maior preocupação destes docentes em “completarem” mais, cada uma das grandezas enunciadas para a realização de um projecto curricular de turma, quer por Freire (2005), quer por Leite, Gomes, Fernandes (2002). Com isto, não queremos dizer que fossem sempre as mais ou as menos correctas. Sublinhamos sim, o maior cuidado que existiu, pelo menos, em termos de planificação destes documentos.

Antes de terminarmos, diremos que todos nós, como professores que somos e, porque nos preocupamos com os nossos alunos, fazemos votos para que todos entendamos as palavras de Pacheco (2000: 22 – 23) e, conceber o “currículo como processo e hipóteses de trabalho em que o aluno é o seu sujeito principal; concepção do processo de planificação como actividade flexível, interactiva e dinâmica; concepção de projecto curricular articulado com outros projectos (...) que pressupõem a leitura da própria realidade, a identificação de problemas e necessidades e o reconhecimento da utilidade dos projectos e planos de actuação”.

Assim, o presente estudo constituiu uma primeira exploração dos significados atribuídos pelos professores à elaboração e ao desenvolvimento do projecto curricular de turma, que, por esta mesma razão, não exclui a necessidade de um maior aprofundamento.

Pensamos, também, que, para a compreensão desta temática, é fundamental não só o aprofundamento das perspectivas dos professores dos vários ciclos do ensino básico, como a análise das práticas de elaboração e de desenvolvimento do PCT, o que, para isso, será necessário recorrer a outras opções metodológicas que este trabalho não pôde efectuar por motivos de tempo disponível para a sua realização.

No entanto, estando conscientes da importância deste aprofundamento, serão pistas a ter em consideração no prosseguimento desta investigação.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo (2001). A Gestão Flexível do Currículo: O Ponto de Vista da Administração. In Cândido Varela Freitas *et al.* (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 24 – 30.

- ABRANTES, Paulo (2001). À conversa com... *Noesis*, nº 58, pp. 16 – 35.

- ABRANTES, Paulo (2002). Apresentação. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 7 – 10.

- ABRANTES, Paulo; Figueiredo Carla; Simão, Ana Margarida (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- ABRANTES, Paulo *et al.* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- ALARCÃO, Isabel (2000) (Orgs.). *Formação Reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- ALMEIDA, Ana Maria (2000). Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação. In Bruce W. Tuckman. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ALVES, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. 2ª edição. Porto: Asa Editores.

- ALVES, José Matias (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. 6ª edição. Porto: Asa Editores.

-BARDIN, Laurence (1996). *L'analyse de contenu*. 8ª edição. Paris: Presse Universitaires de France.

BARROSO, João (s/d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

-BAPTISTA, Isabel (s/d). *Dar Rosto ao Futuro – a educação como compromisso ético*. Profedições.

-BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.

-BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

-BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada*. Lisboa: Texto Editora.

-CANÁRIO, Maria Beatriz (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

-CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). *Projecto Educativo*. 4ª edição. Porto: Edições Afrontamento.

-CEIA, Carlos (2003). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

-CORTESÃO, Luíza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

COSTA, Jorge Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª edição. Porto: Asa Editores.

-COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: Perspectivas de mudança nas práticas organizacionais: In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 63 –93.

-COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª edição. Porto: Porto Editora.

-COSME, Ariana (2001). Formação de professores e escolaridade básica. In Rui Trindade; Ariana Cosme; António Baldaia (Orgs.). *Pensar o Ensino Básico*. Profedições, pp. 69 – 73.

-COSME, Ariana; TRINDADE Rui (2006). Das evidências com estratégia de desresponsabilização política. *A Página da Educação*, nº 160, p. 20.

-COSME, Ariana; TRINDADE Rui (2006). Escola a tempo inteiro? Não, obrigado! *A Página da Educação*, nº 162, p. 20.

-COSTA, Jorge Adelino (2004). Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In Jorge Adelino da Costa (Org.). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 79 – 97.

-DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

-DINIS, Conceição (2001). Projecto de gestão flexível do currículo: deitar fora a criança com a água do banho? In Rui Trindade; Ariana Cosme; António Baldaia (Orgs.). *Pensar o Ensino Básico*. Profedições, pp. 49 – 52.

-DOMINGO, José Contreras (2004). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.

-ESTEVEVES, Manuela (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 23 – 30.

-ESTEVEVES, Manuela (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Incidências sobre a Identidade Profissional dos Professores enquanto Agentes de Desenvolvimento Curricular*. In Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro): “*Currículo e Produção de Identidade*”. Braga: Instituto Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

-ESTEVEVES, Manuela (2006). Análise de Conteúdo: In Jorge Ávila de Lima; José Augusto Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105 – 126.

-ESTEVEVES, Manuela (2007). Ministério da Educação tem induzido na sociedade portuguesa um sentimento negativo acerca dos professores. *A Página da Educação*, nº 165, pp. 11 – 13.

-ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

-ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (1997). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação – VII Colóquio Nacional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

-FELIZARDO, Diana (2002). *Área de Projecto - propostas de actividades*. Porto: Porto Editora.

-FERNANDES, Margarida *et al.* (2002). Entre a teoria e a prática: A formação como projecto. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 139 – 152.

-FERREIRA, Carlos Alberto Alves (2003). *O Pensamento e as Práticas de Avaliação Formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (policopiado).

-FERREIRA, Carlos Alberto Alves (2006). Uma Leitura das Práticas de Avaliação Formativa Centradas na Utilização das Fichas / Testes Formativos. In António Flávio Moreira *et al.* (Orgs.). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Centro de Investigação em Educação- Universidade do Minho, pp. 127 – 139.

-FONSECA, António Manuel (2002). *Formação Cívica – guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.

-FREIRE, Ana Cristina (2005). Projectos Curriculares de Turma – da Formalização à Gestão Contextualizada. In Maria do Céu Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.77 – 103.

-FREITAS, Cândido Varela (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In Cândido Varela Freitas *et al.* (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 10 – 14.

-FREITAS, Cândido Varela *et al.* (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico - Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa Editores.

-GARGATÉ, Carlos *et al.* (s/d). *Projecto Curricular de Turma – sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editora.

-GALVÃO, Cecília; LOPES, Ana Maria (2002). Os projectos curriculares de turma no contexto da Gestão Flexível do Currículo. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 97 – 115.

-GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

-GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª edição. Madrid: Akal Editor.

-GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

-GUBA, Egon G. (1985). Criterios de Credibilidade en la Investigacion Naturalista: In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª edição. Madrid: Akal Editor, pp. 148 – 165.

-HADJI, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

-HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill.

-LESSARD-HERBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.

-LEITE, Carlinda (2001). Um olhar sobre a reorganização curricular do Ensino Básico. In Rui Trindade; Ariana Cosme; António Baldaia (Orgs.). *Pensar o Ensino Básico*. Profedições, pp. 75 – 79.

-LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 41 – 60.

-LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*. 4ª edição. Porto: Asa Editores.

-LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

-LIMA, Maria de Jesus (1997). Currículos e Programas do Ensino Básico – Problemas e Perspectivas. In José Matias Alves (Coord.). *A Reflexão e a Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário – Actas de Seminário*. Porto: Porto Editora, pp. 9 – 28.

-MAYA, José Maria (2002). *A Autoridade do Professor – o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

-MELO, Maria Elisa (2004). *Do Projecto Educativo ao Projecto Curricular de Turma – Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Portucalense (policopiado).

- MCKERNAN, James (1999). *Investigación – acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da educação Básica.

-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

-MORGADO, José Carlos (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

-MORGADO, José Carlos (2002). Autonomia Curricular – Repto para uma nova Identidade Docente. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 1301 – 1310.

-MORGADO, José Carlos (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: Possibilidades e Constrangimentos. In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Nº 8. Braga: Universidade do Minho, pp. 335 – 344.

-MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

-PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

-PACHECO, José Augusto (2000) (Orgs.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

-PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

-PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho (2000). *Políticas Curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho.

-PERALTA, Helena (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 13 – 21.

-PERRENOUD; Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.

-PIRES, Júlio (2001). A proposta de reorganização curricular traz alguns avanços: In Rui Trindade; Ariana Cosme; António Baldaia (Orgs.). *Pensar o Ensino Básico*. Profedições, pp. 89 – 102.

-QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva-Publicações.

-ALVES, Palmira; REIS, Paulo Manuel (2006). A Construção e a Avaliação do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento: O Contributo da Referencialização. In Moreira, António Flávio *et al.*(Orgs.). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, pp. 358 –370.

-ROBALO, Fernanda (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

-ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

-ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação – Encontro de Reflexão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

-ROLDÃO, Maria do Céu (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudanças. In Cândido Varela Freitas *et al.* (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 60 – 68.

-ROLDÃO, Maria do Céu (2005) (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

-ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* (2002). Para uma estratégia de formação sustentada. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 121 – 135.

-ROLDÃO, Maria do Céu (s/d). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

-SARDINHA, Sandra Isabel (2006). *A Tutoria a Pares no Desenvolvimento de Competências de Escrita*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Lisboa (policopiado).

-SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2002). Perspectivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 31 – 38.

-SIMÕES, Graça Maria (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas – a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.

-STENHOUSE, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

-VALA, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva; José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 2ª edição. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101 – 128.

-VICENTE, Nuno Augusto (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Porto: ASA Editores.

-VIEIRA, Maria Manuela (2001). A Gestão Flexível do Currículo: Abordagem Sociológica. In Cândido Varela Freitas *et al.* (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 16 – 22.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro;

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio;

Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro;

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro;

Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro;

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro;

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro.

GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMA: Projecto Curricular de Turma – condições de implementação.

OBJECTIVOS GERAIS:

- ✓ Caracterizar os significados atribuídos pelos professores ao PCT;
- ✓ Compreender, na perspectiva dos professores, as condições criadas para a qualidade da educação;
- ✓ Identificar dificuldades na elaboração e no desenvolvimento do PCT;
- ✓ Identificar factores que influenciam o desenvolvimento do PCT;
- ✓ Caracterizar o processo de desenvolvimento do PCT.

DADOS DA CARACTERIZAÇÃO:

Data da entrevista: _____ **Idade:** _____ **Tempo de serviço docente:** _____

Situação profissional: _____ **Tempo de serviço nesta escola:** _____

Nº de alunos nesta turma: _____ **Código da entrevista:** _____

Bloco 1: legitimação da entrevista

- Informação ao entrevistado sobre os principais objectivos do estudo e, principalmente da entrevista;
- Pedido de autorização de gravação áudio da entrevista;
- Motivação do entrevistado para a entrevista.

Bloco 2 : Concepções dos professores sobre o PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar as concepções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre o PCT;
- ✓ Descrever características da experiência dos professores relativamente ao PCT.

QUESTÕES:

4. Participou na elaboração do PCT?
5. Como descreve essa experiência?
6. Na sua opinião, a construção do PCT é necessária para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? Porquê?

Bloco 3 : Construção do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de construção do PCT nos 2º e 3º ciclos;
- ✓ Descrever medidas adoptadas para o processo de ensino/aprendizagem e avaliação;
- ✓ Descrever as dificuldades apontadas pelos professores na construção do PCT;
- ✓ Verificar o grau de motivação dos professores na construção do PCT.

QUESTÕES:

10. Quem participou na elaboração do PCT?
11. Quem dinamizou a elaboração do PCT?
12. Como se estruturou o PCT?
13. Na elaboração do PCT conseguiram fazer a articulação de conteúdos de diferentes disciplinas? Quais? De que forma (s) fizeram essa articulação?
14. Que medidas foram tomadas relativamente às metodologias de ensino?

15. Quais as medidas constantes do PCT sobre a avaliação das aprendizagens?
16. Como se perspectivou a leccionação das áreas curriculares não disciplinares?
17. Quais as principais dificuldades sentidas pelos professores na construção do PCT?
18. Sentiu-se motivado para colaborar na construção do PCT?

Bloco 4 : Desenvolvimento do PCT

Objectivos específicos:

- ✓ Caracterizar o processo de desenvolvimento dos PCT nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- ✓ Descrever dificuldades sentidas pelos professores dos dois ciclos no desenvolvimento dos respectivos PCT;
- ✓ Identificar, na perspectiva dos professores, medidas a tomar para melhorar as competências na construção e desenvolvimento do PCT;
- ✓ Descrever as condições físicas das escolas para o desenvolvimento do PCT.

QUESTÕES:

10. Conseguiram articular os conteúdos de várias disciplinas ao longo do Ano Lectivo? De que forma (s)?
11. Que medidas foram adoptadas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante o Ano Lectivo?
12. Como foram concretizadas as áreas curriculares não disciplinares?
13. Que estratégias de avaliação das aprendizagens foram essencialmente utilizadas nas várias disciplinas?
14. O PCT foi um instrumento de trabalho que serviu de base a todos os professores, concretamente da forma como estava previsto no documento? Caso contrário, refira o que não foi cumprido e porquê?
15. O que é preciso fazer para melhorar as competências dos professores na elaboração e no desenvolvimento do PCT?
16. Pensa que a escola teve condições físicas capazes de suportar convenientemente a planificação e a execução de todos estes PCT?

17. Considera que o aumento da carga horária dos docentes beneficia o desenvolvimento do PCT?
18. Sentiu-se motivado na execução do PCT?

UM MUITO OBRIGADO PELA GRANDE COLABORAÇÃO.

