

## **INTRODUÇÃO**

“Pertença, porém, àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem vêem só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado”  
(Fernando Pessoa)

Vivemos numa sociedade em que as transformações emergem de forma continuada, onde as preocupações do presente nos remetem para um futuro que se adivinha cada vez mais complexo e, talvez por isso, nos habituamos a referi-lo como algo muito distante e incerto. No entanto, é no passado que perscrutamos o que desejávamos inovar na sociedade a que pertencemos e na qual queremos participar. Contudo, esquecemos que se trata do passado, que já não podemos alterar, tornando-se antes necessário concentrar a nossa visão e reflexão no presente, para melhor vislumbrar o futuro e, assim, podermos criar uma maior aproximação às coisas da vida, aos interesses de todos, de forma a introduzir mudanças de qualidade nos espaços de acção pessoal e social de cada um.

As dinâmicas que atravessam o mundo desencadeiam mudanças profundas e complexas que afectam as dimensões da vida nos seus múltiplos aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais. Neste sentido, "(...), *O livro Branco da Comissão Europeia sobre Educação e a Formação* (1995) define três grandes 'choques motores' da necessidade de promover uma 'sociedade cognitiva ou educativa': (1) a mundialização da economia e das mudanças; (2) a sociedade da informação e comunicação; e (3) o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica" (Alonso, 2004: 146)

Do mesmo modo, esta autora indica que "o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, reflectindo sobre algumas das características da sociedade actual – a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual –, propõe, como ideia central, colocar *a educação durante toda a vida* no coração da sociedade. Esta noção extravasa as distinções tradicionais entre educação básica ou inicial e permanente, em que as possibilidades de aprendizagem e de realização do potencial de cada um não têm limites de idade, sexo ou de condição social" (*Idem, ibidem*)

Hoje, nos contextos educativos, vivem-se situações de desconforto provocadas essencialmente pelas mudanças constantes que, desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, têm afectado profundamente as formas de estruturar as práticas educativas nas escolas, nomeadamente no que se refere aos processos de desenvolvimento curricular e às práticas de gestão que os consubstanciam. No âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico em que este trabalho se situa, vivencia-se um conflito entre as orientações curriculares preconizadas e as práticas habituais existentes nas escolas. A introdução de um Currículo Nacional para o Ensino Básico<sup>1</sup>, sustentado no desenvolvimento de competências, bem como a obrigatoriedade legislativa de construir Projectos Curriculares com vários graus de abrangência, entre outras propostas de inovação, trouxe às escolas uma viva discussão em torno dos conceitos e das formas de tornar reais as orientações educativas nacionais, em concordância com a diversidade cultural existente nas comunidades educativas.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é tarefa fácil, em particular, porque esta integração pressupõe a existência de um Projecto Curricular real, construído a diferentes níveis de decisão, com base num trabalho participado e colaborativo de todos os intervenientes na escola.

Conscientes de que o direito à educação não se pode limitar ao direito de ir à escola, mas antes se dimensiona na apropriação efectiva de saberes com sentido, tal como é defendido por Charlot (2005, p.148-149), que entende esse direito como resultante:

“(…) não de simples informações dadas pelo professor ou encontradas na Internet –, [mas] de saberes que esclareçam o mundo – e não de simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à actividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio do seu corpo, à compreensão do seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É preciso reconhecer que as actuais práticas pedagógicas estão longe de garantir sempre o respeito a esses direitos e gerar uma transformação da escola pública em profundidade, uma transformação que ateste sua capacidade de transmitir um património, de responder aos desafios do presente e do futuro e de se renovar a si própria. Essa transformação deve ser acompanhada por uma formação dos professores, esta também profundamente transformada, e pela pesquisa”.

Constata-se neste registo que o professor passou, muito rapidamente, de especialista de uma disciplina, a gestor e decisor do processo curricular, o que tem introduzido novas formas de entender e viver a profissionalidade docente. Como nos diz Day (2005), para compreender o profissionalismo dos professores, temos de considerar as suas identidades e a importância que tem para eles a auto-eficácia, a motivação, a satisfação no seu trabalho, o comprometimento e o relacionamento entre estes e a própria eficiência e, ainda, os contextos de formação, os formadores e aquilo a que atribuem valor no que respeita à profissionalidade docente. Tudo isto nos sugere que o profissionalismo deve ser reconstruído através do diálogo crítico, da confiança mútua, onde a formação negociada assume elevada importância.

Mas esta identidade, importante na construção da profissionalidade docente, não é estática. É uma combinação entre a biografia, as influências culturais e sociais, os valores institucionais, que podem mudar de acordo com os papéis e as circunstâncias, e onde a formação se assume como estruturante. Hoje é primordial entender os professores como actores que contribuem para transformar as práticas profissionais, nas quais devem comprometer-se activamente, mobilizando as suas competências no sentido de, continuamente, estas serem aprofundadas e até serem construídas novas competências.

Como Thurler (2002) refere, as mudanças actuais colocam os professores perante dois desafios: *reinventar a sua escola enquanto local de trabalho* e *reinventar-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão* pelo que uma boa parte deles vê-se obrigada a viver em condições e em

contextos profissionais com um novo desenho, assim como a assumir desafios intelectuais e emocionais diferentes daqueles que situam o contexto no qual aprenderam a ser professores.

A formação inicial é, para os professores, o princípio do longo percurso de formação continuada. É já um lugar comum a referência às exigências de actualização científica, pedagógica e didáctica que sente qualquer professor quando confrontado com a celeridade em que se alteram as *verdades* científicas e se aprimoram as tecnologias. A formação contínua é um dos caminhos capazes de criar as condições para que os professores se mantenham actualizados, interessados e satisfeitos com o seu trabalho.

No entanto, hoje, identificam-se fortes discrepâncias entre a formação contínua disponível e as necessidades dos professores, nomeadamente a descontextualização das actividades formativas em face das reais problemáticas identificadas pelos professores que as procuram. Essa descontextualização é encontrada nas metodologias e nos conteúdos das Acções de Formação e, conseqüentemente, no perfil dos formadores, responsáveis pela proposta e desenvolvimento dessas acções.

Em Portugal, a Gestão Flexível do Currículo, a que se seguiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico, introduziu novos princípios na dinâmica curricular das escolas portuguesas. Uma das orientações centrais relacionou-se com a construção de Projectos Curriculares de Turma, como dispositivos que organizam o desenvolvimento do currículo, articulando as diversas áreas (disciplinares e não disciplinares) e possibilitando a integração vertical, horizontal e lateral (Alonso *et al.* 1994) do saber e das experiências, e que permitem transformar o Currículo Nacional num projecto contextualizado, condizente com os alunos da turma a que se refere e com as decisões da escola.

Em consonância com o entendimento da profissionalidade docente acima enunciado, a dinâmica de construção de Projectos Curriculares implica, por parte dos professores, uma postura profissional mobilizadora de conhecimentos especializados, implícitos a uma gestão curricular participada e sustentada em valores e atitudes próprias do trabalho colaborativo. Muitos professores, ao experimentarem nas suas escolas a responsabilidade de serem colaboradores na construção de Projectos Curriculares, encontraram um conjunto de dificuldades que poderão ser esbatidas e mesmo ultrapassadas se for criado um espaço orientado de debate e de esclarecimento em torno dos problemas identificados na prática profissional.

Com base neste entendimento e tendo em conta a importância que o Projecto Curricular de Turma assume como articulador das decisões dos professores, para dar consistência e coerência ao currículo, definimos como **objectivos centrais** deste estudo:

- Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção do *Projecto Curricular de Turma* através da realização de dois estudos de caso em dois Conselhos de Turma, em contextos diferentes.
- Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a realização do *Projecto Curricular de Turma*, no contexto das escolas e, em particular, no dos Conselhos de Turma.
- Aprofundar e construir conhecimento sobre o conceito de *Projecto Curricular* nos seus diferentes níveis de definição e construção.

Estes objectivos emergiram das **questões nucleares** que nos permitiram delimitar o âmbito do estudo e articularam a organização do desenho e processo de investigação:

- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* contribui para a melhoria do desenvolvimento curricular nas escolas?
- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores?
- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos?

O **referencial teórico** que enquadrou este trabalho sustenta-se no *Modelo Integrado de Inovação Curricular*, proposto por Alonso (1998 e 2000b) que foi adaptado para o projecto PIIC (Alonso *et al*, 2006). Este modelo sustenta-se no *Paradigma Integrador de Currículo* apresentado pela mesma autora (1996), o qual adopta, como bases epistemológicas de apoio, as abordagens social-construtivistas e ecológicas do currículo entendido como “um projecto de cultura e de formação educacional, resultante de uma construção social complexa e participada, através de vários níveis e processos de decisão-acção-avaliação, que se articula coerentemente com uma *concepção de inovação* entendida como processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no contexto ecológico e complexo das escolas” (2006, p.13).

Estes princípios propõem uma perspectiva de currículo que visa melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida pela escola a todos os alunos, enquanto cidadãos, implicando, como estratégia promotora da mudança, uma visão integrada e sistémica das dimensões que concorrem para essa qualidade, isto é, *o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento profissional dos professores*.

No intuito de conhecer “a partir de dentro” as condições, os significados e os processos de construção do Projecto Curricular de Turma, no contexto ecológico das escolas e do Currículo Nacional, foi mobilizada uma **metodologia de investigação**, de cariz qualitativo e interpretativo, traduzida na realização de dois Estudos de Caso, em duas Escolas do Ensino Básico, particularizados em dois

Conselhos de Turma, em cada uma das escolas. A abordagem metodológica destes estudos, com características próximas da investigação-acção, emergiu dos dados recolhidos num estudo exploratório aprofundado que permitiu encontrar as linhas de orientação adequadas.

No que respeita à **organização geral do trabalho**, este estrutura-se em duas partes e cinco capítulos sequenciados. Na primeira parte tenta-se o *Mapeamento da Investigação*, onde se discute o contexto da pesquisa, se identifica o problema de investigação e o referencial teórico e se apresentam as opções metodológicas. Na segunda parte, *A Mudança das Práticas Curriculares no Ensino Básico: um estudo compreensivo e reconstrutivo* procura-se explorar e discutir o problema de investigação, através dum estudo empírico traduzido, essencialmente, nos Estudos de Caso.

O Capítulo I situa o contexto das Políticas Curriculares para o Ensino Básico, entre 1996 e 2005, por ser o período em que surge o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, estruturante da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

No Capítulo II explicita-se o interesse e as questões do estudo assim como as opções metodológicas que foram tomadas para o seu desenvolvimento. Identifica-se o referencial teórico discutindo-se os conceitos-chave que sustentam o estudo.

No Capítulo III, dedica-se à justificação e desenvolvimento dos processos metodológicos adoptados no percurso investigativo, incluindo as questões relativas à credibilidade e à ética que envolveram este percurso.

No Capítulo IV, discutem-se os dados do estudo exploratório, com base em temas emergentes da análise quer das entrevistas, quer dos questionários realizados.

No Capítulo V, descreve-se o percurso e interpreta-se a informação recolhida em contexto de Estudos de Caso. Iniciamos com o *interesse dos Estudos de Caso*, onde se pretende justificar as razões que o sustentam. Apresentamos *as escolas através dos seus projectos*, procurando estabelecer uma relação de reciprocidade entre as duas escolas em estudo e explicitar, simultaneamente, a *marca* de cada uma. Segue-se os *Estudos de Caso* na *Escola B* e na *Escola G*, sendo que nesta última escola, no âmbito do protocolo de investigação, surge um processo de formação específico que também se apresenta. A terminar o capítulo faz-se uma *síntese integrada* de resultados, essencialmente organizada *à luz do referencial teórico*, encerrando com a apresentação de uma proposta global das dinâmicas de construção do PCT.

Por fim, como forma de problematizar e explicitar ideias nucleares que gravitam em torno das questões que orientam este estudo, apresentam-se *reflexões, articulações e implicações finais*.

Consideramos que os sentidos das abordagens aqui propostas onde parece possível situar alguns pontos essenciais da análise e reflexão da mudança das práticas no Ensino Básico, em particular das motivadas pela construção do Projecto Curricular de Turma, contribuam para compreender o conhecimento escolar e/ou profissional como espaço sujeito a mudanças e flutuações e não como uma realidade atemporal e fixa e possibilitem discutir como é que os discursos políticos e profissionais influenciam as práticas educativas.

A realização deste trabalho também propiciou outras formas de valorizar o aprender a ser crítico e criativo, revelando-se como vectores essenciais à educação compreensiva, capazes de facilitar formas múltiplas de conhecimento, pensamento e moralidade, de compreender as subjectividades, do ponto de vista emocional, desencadeando uma relação de proximidade entre os professores e a investigadora participante.

**PRIMEIRA PARTE**

**MAPEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO I**

### **TEMPO E IDEIAS – O CONTEXTO DO ESTUDO**

“ As mudanças sociais, culturais e políticas da última década do século XX vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder de forma diferente à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento de eficácia educativa. É neste contexto que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países na década em causa, caracterizadas no essencial por uma gestão da acção curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma, mais estratégica e mais adequada aos contextos. Nesta linha se insere, em Portugal, a Reorganização Curricular do Ensino Básico” (Roldão *et al.*, 2005)

## **Apresentação**

O capítulo 1 situa o contexto das Políticas Curriculares para o Ensino Básico, entre 1996 e 2005, por ser o período em que surge o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, estruturante da Reorganização Curricular do Ensino Básico, sendo 2005 o ano em que se conclui o processo de generalização, no plano nacional.

Ao longo do desenvolvimento do capítulo, sempre que se considere oportuno, inserem-se trechos de respostas dadas pelos professores entrevistados (opiniões recolhidas no âmbito do estudo exploratório desta investigação). Esta opção sustenta-se na necessidade de valorizar e dar visibilidade aos professores, enquanto voz activa no processo de implementação da mudança pretendida com a Reorganização Curricular. São essas vozes que clarificam as condições do contexto em termos da operacionalização das políticas educativas nas escolas.

O recurso às opiniões, percepções, pontos de vista dos professores entrevistados, entre 2002 e 2003, cria um conflito no tempo. Este conflito temporal pode ser interpretado não só pela morosidade da apropriação da mudança, mas também pela forma peculiar como cada escola e cada professor a aceita e a usa. Contudo, estas opiniões confirmam a necessidade da promoção de medidas que foram instituídas em anos anteriores. Algumas vezes, confirmam a necessidade das medidas depois de elas terem sido implementadas. O que pretendemos foi fazer uma leitura dialógica entre o que ia sendo decidido a nível da política central com o vivido a nível das escolas, especialmente das que constituíram o contexto deste estudo.

### **1. Portugal entre 1996 e 2005: uma abordagem às Políticas Curriculares para o Ensino Básico**

“ (...) A escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca, na sociedade actual.”

“ (...) uma nova prática de gestão do currículo, não se cria por decreto. A gestão flexível é algo que levaremos, todos, muitos anos a aprender e que requer apoio, acompanhamento e avaliação do que se vai fazendo nas escolas (...) “ (Abrantes, 1999: 26)

No período entre 1996 e 2005 o Governo assume um discurso onde destaca a educação como o núcleo da sua actividade governativa. Para dar conta do processo de reforma da educação no país emergem desafios que pretendem incentivar a autonomia da escola, através do reforço da democratização e da promoção da qualidade educativa.

Numa entrevista concedida à *Revista Ibero-America*, Benavente<sup>2</sup> que, entre 1995 e 2001, foi Secretária de Estado de Educação, referiu a necessidade de se assumir a responsabilidade:

“(…) pela concepção e definição das estratégias que adoptaram as políticas educativas no ensino básico face às tendências internacionais, e por identificar as exigências, dificuldades e empecilhos que, longe de serem exclusivas de Portugal, podem encontrar-se nos sistemas educativos de muitos outros países” (2001, p.1).

Benavente sublinhou que, nos últimos vinte e cinco anos, questões ligadas à educação foram sendo consideradas estratégicas para a modernização e desenvolvimento do país. A postura política do “Estado Novo”, no período compreendido entre 1926 e 1974, relegou o país para um estado de *não existir* (Gil, 2005), visível no elevado analfabetismo existente. Dando sentido a este facto, a autora (2001:3) apresentou uma comparação entre as taxas de analfabetismo em Portugal com alguns países da Europa:

“Em meados do século XIX, mais de 80% da população portuguesa era iletrada. No início do século XX, a situação mantinha-se praticamente inalterada, ao passo que países como a Espanha e a Itália, que partiam de uma posição idêntica, apresentavam já taxas de analfabetismo da ordem dos 50%. Nos anos sessenta, o analfabetismo literal rondava ainda os 60%, valor que baixou para cerca de 11% no início da década de 90. Mais importante ainda, a população escolar cresce de um quarto de milhão no início do século XX para dois milhões no final do século (...) importa referir o legado de mais de um século e meio de baixíssimo investimento em educação e a singularíssima posição de Portugal, quer por referência aos países do norte industrial e ‘protestante’, quer por contraste com os países latinos e católicos do sul”.

Foi a partir da Revolução de 1974 que as políticas educativas consideraram aumentar o investimento em educação, através de medidas que permitiram a entrada na escola de muitas crianças e jovens portugueses. O movimento central que iniciou o processo reformista da educação em Portugal foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que legitimou nove anos de escolaridade básica obrigatória. Este foi o passo para que os sucessivos Governos incluíssem temas da educação nos seus discursos numa assunção de prioridade política.

Alguns Governos foram até bastante incisivos, levando essas preocupações a todos os cidadãos, como foi o caso do XIII Governo Constitucional que adoptou como *slogan* a frase “educação, uma paixão”, muito explorada pela comunicação social.

Este movimento em torno da educação criou elevadas expectativas para a resolução dos problemas com que as escolas se deparavam. No entanto, constituindo a educação um espaço de interesses vários, onde se agudiza a dificuldade em encontrar pontos de equilíbrio, naturalmente que múltiplas vozes se levantaram concordando e discordando das políticas anunciadas, o que dificultou acções concretas e harmoniosas.

---

<sup>2</sup> Entrevista de Ana Benavente concedida à *Revista Ibero-America*, n.º 27, em 2001, p.1 (disponível *online* no endereço <http://www.rieoei.or/rie27a05.htm>, acedida em 11/04/06).

Em termos políticos, a educação não é um espaço muito aliciante, pois a complexidade de problemas que comporta e o facto de continuamente surgirem novos problemas, resulta em processos complexos e morosos de resolução, pelo que as mudanças em educação requerem muito tempo, estratégias de continuidade e um bom suporte, quer humano, quer material.

Num sistema de Reforma ou de Reorganização, as escolas são um dos eixos principais da mudança, tendo de corresponder às inúmeras solicitações das medidas educativas. No entanto, elas são também um dos factores que podem dificultar os processos de inovação ao, por um lado, recorrerem, com muita frequência, a rotinas organizativas e de desenvolvimento curricular arregadas, entendidas como as verdadeiras, as mais seguras e viáveis e, por outro, não serem suficientemente valorizadas nas decisões centrais da mudança.

Benavente (2001, pp.5-6), recorrendo a uma síntese sobre como se processam as mudanças em educação, refere-as associadas a um novo paradoxo:

“(…) os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos; esta crítica constante não contribui para o ambiente de responsabilização e de motivação necessário para a construção de novas respostas (...). Como mudar quando a desconfiança da opinião não favorece a inovação? Quando os inovadores não são reconhecidos? Quando se esperam da escola novas práticas imediatamente consolidadas e capazes de ‘provar’ que são melhores do que as anteriores em resultados de médio prazo?”

A desconfiança apontada pode ser um dos factores que leva os professores a resistirem à inovação, mas não só. A dificuldade em “arriscar mudar” é apresentada por professores, que foram entrevistados neste estudo, em várias vertentes que envolvem a adaptação à mudança e a sua aceitação pelos pares:

- “E2 – Têm dificuldade em se adaptar e em saber que têm que gerir as coisas de uma maneira totalmente diferente.  
E1 – Temos aqui um caso, uma colega que faz um trabalho de introspecção e de análise detalhada em relação aos resultados que os seus alunos obtiveram na disciplina e leva o assunto a Departamento. É uma Coordenadora e leva o assunto a Grupo e há uma colega que diz assim: ‘estás a pôr em causa a tua competência!’ Pronto, este tipo de afirmações! Ela disse: ‘não, não estou a pôr em causa a minha competência, eu quero é que analisemos os nossos instrumentos e as nossas práticas para vermos como é que podemos melhorar’. Do outro lado, vem logo: ‘estás a pôr em causa a tua competência’.  
E2 – Se calhar, é o maior constrangimento que nós temos, é ultrapassar esse tipo de mentalidade.  
E1 – Os professores que estão nas escolas, muitas vezes, reproduzem o modelo” (Ent.5, 2003).

É assim que se compreende que a mudança exige um consenso alargado e que as medidas de política educativa devem contemplar o apoio efectivo aos professores e às escolas, entendendo-os como verdadeiros parceiros nos processos de mudança.

É essa também a visão de um dos professores entrevistados, quando afirmou que são os apoios e a mudança da cultura dos professores a permitirem a sua viabilização:

“E2 – Penso que falta o apoio da tutela (...). Costumo dizer e continuo a dizer que o que falta e que se tem de alterar nas escolas é a cultura dos professores” (Ent.2, 2002).

A necessidade de um consenso alargado foi sentida em 1996, pelo governo em vigência, quando argumentou que este é primordial para o êxito político enquanto garante de opções capazes de valorizar a educação e a formação. Foi assim que o Ministério da Educação elaborou um “Pacto Educativo para o futuro”, centrando-se em acções prioritárias, sustentadas em orientações programáticas, princípios e compromissos.

O “Pacto Educativo” visou a promoção de um debate público em torno da educação, uma discussão alargada sobre as políticas educativas e o assumir da mudança através de alterações progressivas centradas nas escolas e nas comunidades.

No entanto, passados sete anos, entre os professores entrevistados, surgem vozes que ainda reclamam o “Pacto Educativo” e as suas promessas não realizadas, por falta de consistência e de continuidade nas políticas educativas:

“E1 – Em primeiro lugar, acho que falta uma dinâmica nacional, (...), que haja um percurso que não mude a toda a hora. Fala-se muito no ‘Pacto Educativo’, por exemplo, e nunca existiu. O que é que nós vemos? Vemos que os governos mudam e as políticas mudam, não há uma estratégia nacional, não havendo uma estratégia nacional passamos a vida em experiências. Não fazemos uma coisa que tenha princípio, meio e fim, que tenha um *timing* previsto ao longo de x anos. Já ouvi um comentador dizer: ‘está mal, pare-se’. Pare-se, é preferível perder um ano e dizer: perdeu-se um ano, mas, esse ano, foi produtivo, em termos de sabermos o que é que queremos, como, quais são as necessidades do país, que políticas vamos ter e, realmente, vamos seguir até ao fim. Ou vamos andar tipo manta de retalhos a tapar buracos. Compreendo que se queira inovar e compreendo que de cada vez que há um novo governo, um novo ministro, se procure dizer: ‘nós temos que mostrar obra’. Então, se têm que mostrar obra, temos que pegar nas coisas e temos que as mudar. Depois, isso vai ser contraproducente. Obrigaria a um ‘Pacto Educativo’, obrigaria a um estudo profundo sobre quais são as necessidades do país, o que é que o país precisa, que cidadãos é que o país quer formar. Era preciso dar maior produtividade à educação, era preciso que, isso, muitas vezes, não acontece, acontecesse um relacionamento entre a tutela e as escolas, era importante que fosse mais próximo, mais cooperante” (Ent.7, 2003).

O “Pacto Educativo” pertenceu já a uma *nova geração de reformas* estruturadas em princípios onde a educação e a formação são chamadas para uma maior igualdade e justiça, com poder para sustentar o acesso e o sucesso educativo de cada estudante. A intenção era que estas medidas de política educativa permitissem que a educação assumisse um papel decisivo na construção de uma sociedade moderna, competitiva e cidadã. À escola atribuiu-se um lugar de destaque, capaz de assegurar a qualidade de aprendizagens para todos, de se modernizar e adequar à sociedade da informação e do conhecimento. A qualidade das escolas é entendida, na perspectiva apresentada por Alonso (2004), como a oferta de um currículo capaz de promover, nos alunos, o desenvolvimento integrado e equilibrado das capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras, através de experiências significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal, possibilitando, de forma progressiva, a aquisição de conhecimento e a valorização de si próprios como pessoas e como intervenientes críticos na sociedade.

Nesta altura *qualidade* era, para muitos, confundida com *eficácia*, o que gerou ambiguidades no papel da escola e dos professores como agentes de mudança, como explica Bolívar (2003:28):

“Em congruência com o que se está a passar noutros âmbitos sociais, o termo ‘qualidade’ está a substituir o de ‘eficácia’ e afins. Mas quando esta se define como ‘satisfação dos utentes’, as escolas ficam sujeitas a competir num mercado para conseguir clientes, que se convertem no árbitro final do que é a qualidade, manifestada através da escolha da escola preferida.

Há, além disso, uma divergência profunda quanto ao conceito de escola. Assim, a eficácia da escola pressupõe que ela exista como realidade social, e que seja uma entidade unitária suficientemente desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos. (...). Para o movimento ‘melhoria da escola’, pelo contrário, transformar as escolas em projectos conjuntos de acção é algo a construir através de um longo processo. Por último, a reestruturação escolar pretende constituir a escola em unidade, como consequência de um conjunto de medidas estruturais; enquanto que o movimento pela qualidade deseja provocar a dita unicidade de acção por pressões externas dos clientes”.

Segundo o mesmo autor (*idem*, p.30), a investigação sobre *escolas eficazes* tem construído um *conhecimento substantivo* sobre os factores que, dependentes da forma como se organiza a escola, têm impacto na aprendizagem dos alunos. Assim:

“(…), as escolas que são ‘eficazes’ requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros”.

Segundo esta postura uma *escola eficaz* será uma *escola de qualidade* se, através da gestão das características apontadas por Bolívar, possibilitar o desenvolvimento integrado e equilibrado nos alunos, tal como também é defendido por Alonso (2004). Desta forma, o que afirma o sistema de acção organizado da escola é a sua combinação específica, no sentido de mediar a aprendizagem dos alunos respeitando o seu desenvolvimento global.

Como se vê não é suficiente publicar legislação com a intenção de mudar a escola, mas também garantir condições materiais e organizativas para responder à desejada igualdade de oportunidades, o que passa pela descentralização e autonomia curricular das escolas (Hargreaves, 1998; Roldão, 1999; Morgado, 2000; Sacristán, 2003; Alonso, 2004). Essas medidas implicam novos papéis para os professores, exigindo formação contínua nos contextos de trabalho, trabalho colaborativo dentro da escola ou com outros parceiros, novos quadros de gestão do currículo, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, ou seja a organização dos processos de ensino e de aprendizagem de maneira a torná-los significativos, quer para os alunos, quer para os professores e para a própria sociedade.

Benavente (2001, p.8) defende estas medidas centradas na escola e nos seus intervenientes, nomeadamente os professores, sublinhando que, na actualidade, num mundo complexo e imprevisível, a

mudança das escolas precisa de todos, em particular dos professores e das dinâmicas inovadoras construídas localmente. Cita Cros<sup>3</sup> quando diz:

“ (...) a maioria das inovações que se desenvolvem actualmente nos países ocidentais nascem dos actores que *interpretam* as orientações das políticas nacionais. Quando dizemos *interpretam*, referimo-nos a negociações e jogos entre as políticas oficiais e as forças do terreno”.

É nesta perspectiva de valorização das escolas como o local onde se promove a igualdade de oportunidades que surgem acordos e iniciativas conjuntas entre Ministério do Trabalho, o da Solidariedade Social e o Ministério da Ciência e Tecnologia<sup>4</sup>. Surgem, também, acordos e iniciativas conjuntas que passam pela formação contínua de professores, pela elaboração de uma Carta de Direitos e Deveres dos Alunos, pela criação de Conselhos Locais de Educação, pela promoção da Cidadania nas escolas, pela alteração da Lei de Bases<sup>5</sup>. De entre as várias medidas é de sublinhar a Avaliação Aferida das aprendizagens dos alunos em final de ciclo e a Avaliação Integrada das Escolas.

Com intenção de combater o abandono e o insucesso escolar, em 1996, surge ainda um conjunto de medidas contra a exclusão, das quais são de destacar os *currículos alternativos*<sup>6</sup>, os *territórios educativos de intervenção prioritária*, os *programas para jovens pouco escolarizados, com carácter pré-profissionalizante*. Simultaneamente, inicia-se o processo participado de Reorganização Curricular (GFC), através do envolvimento voluntário e progressivo das escolas, que em 2001, através da publicação do Decreto-Lei 6/2001 é generalizado, gradualmente, a todas as escolas.

Neste contexto de propostas e medidas emergiram, então, vectores que, de forma interdependente, situaram a intenção de melhorar a escola básica: o da *inclusão escolar*, como princípio, e o da *reorganização curricular do ensino básico*, como processo.

## 2. A Gestão Flexível do Currículo

No plano da política educativa afirmava-se que a Educação Básica carecia de maior atenção, reconhecendo que se trata de uma escolaridade que inicia o processo de aprendizagem ao longo da vida. Entendia-se, ainda, que a Escola Básica, como estava organizada, não conseguia lidar, de forma efectiva

---

<sup>3</sup> CROS, Fr. (1999). *Les écoles innovantes*. OCDE/CERI, Paris.

<sup>4</sup> Como, por exemplo, o caso do PEPT-2000.

<sup>5</sup> Por exemplo, passa a consagrar o mesmo nível de formação académica para todos os professores.

<sup>6</sup> A implementação de Currículos Alternativos foi uma das medidas considerada como polémica, tendo feito correr muita tinta e despoletando ampla discussão entre professores e investigadores. Gostaria de referir o que diz Leite (2000: 20) na revista n.º 7 *Território Educativo*: “(...) os currículos alternativos se justificavam, apenas, enquanto medida curativa de uma situação e que a flexibilização curricular pode constituir uma medida preventiva da exclusão e do *desentusiasmo* de alunos e professores e, portanto, pode evitar a necessidade de recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular”. É ainda de sublinhar o relatório de investigação coordenado por José Augusto Pacheco, intitulado *Projecto de investigação-acção-formação: os currículos alternativos*, apresentado no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, sob o título *Políticas Curriculares: Caminhos da Flexibilização e Integração*, que decorreu de 14 a 16 de Fevereiro de 2000, na Universidade do Minho e foi publicado em actas, do qual sublinho o que regista na página 389: “Retomando o pensamento de Connell (1997), os currículos alternativos podem ser questionados à luz das práticas de justiça curricular, cujos princípios enumera: interesses dos menos favorecidos; participação e escolaridade comum; produção histórica da igualdade”.

e significativa, com a complexidade das situações e com a diversidade de problemas identificados cultural e socialmente. Assim, com a intenção de viabilizar um percurso que possibilitasse dar conta desses desafios, em 1996/97, iniciou-se o processo de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, solicitando aos professores dos diferentes ciclos, que reflectissem criticamente, a organização e a gestão curricular.

Com este propósito, o Departamento de Educação Básica, accionou, naquele ano lectivo, um largo debate em torno dos currículos do Ensino Básico, com o propósito de chamar à participação todos os que intervinham no processo educativo, de forma a integrar os seus contributos no delinear de medidas capazes de melhorar a qualidade deste nível de ensino.

O Projecto de Reflexão Participada enquadrou-se no plano de uma política global para promover a melhoria geral da oferta educativa e da sua operacionalização nas escolas, assente numa convergência de actuações que perpassavam, de forma sistémica, pelos vários níveis de escolaridade, desde a Educação de Infância ao Ensino Secundário.

Esta reflexão, num primeiro momento, implicou que os professores fizessem uma análise sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas suas escolas, referindo, no plano curricular, as dimensões que entendiam ser de alterar. Tratou-se de um trabalho orientado por um leque de documentos organizados e fornecidos pelo Departamento do Ensino Básico, sendo acompanhado, em locais e momentos vários, por elementos do Departamento ou pelos seus convidados. Daqui resultaram documentos que evidenciaram a visão das respectivas escolas. A partir das reflexões produzidas, uma equipa de investigadores<sup>7</sup> elaborou um Relatório-síntese comentado, que foi enviado às escolas em Setembro de 1997.

Num momento seguinte deste processo, foi solicitado aos professores que reflectissem sobre o relatório e sobre o que consideravam importante que crianças e jovens portugueses aprendessem, enquanto cidadãos participantes activos num país democrático (Vasconcelos, 1997), tendo ficado claro, segundo Roldão (1997:10-11), que a problemática em foco neste Projecto “... não poderia ser confundida com um debate sobre eventuais alterações de textos programáticos das disciplinas – aspecto em que se centraram até ao presente as mudanças designadas por *curriculares* no sistema educativo português”.

O Departamento da Educação Básica (1999) sublinhou que, da reflexão realizada, se tornou visível a necessidade de construir um currículo nacional sustentado no desenvolvimento de um eixo comum articulador de saberes de referência, um conjunto de competências de saída do Ensino Básico,

---

<sup>7</sup> A equipa responsável pela elaboração do relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básica era constituída por Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes e Teolinda Silveira, com o apoio de um grupo de trabalho do Departamento de Educação Básica, coordenado por António José Correia.

garantindo, em simultâneo, a existência de referenciais nacionais de exigência e de qualidade e a necessidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola.

Na sequência do processo de Reflexão Participada sobre os Currículos de Ensino Básico, que, como já foi referido, promoveu um debate amplo, mobilizando as escolas no decorrer do ano lectivo de 1996/1997, o Departamento de Educação Básica lançou, no ano lectivo seguinte, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho, e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este projecto pretendeu promover a mudança gradual das práticas de gestão curricular e ambicionou melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas que a diversidade dos contextos escolares colocava, assegurando que todos os alunos aprenderiam mais e de forma mais significativa.

No plano global de actuação da política educativa, a Gestão Flexível do Currículo, pretendeu:

- “Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;
- Proporcionar aos alunos uma diversidade de percursos de aprendizagem garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver;
- Estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intra-disciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento das competências de saída do ensino básico;
- Incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- Favorecer uma maior interacção entre os diversos parceiros da comunidade educativa na concepção e realização do projecto educativo da escola;
- Contribuir para uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objectivos propostos, as aprendizagens efectuadas e as competências desenvolvidas, tendo em conta alunos, professores e encarregados de educação;
- Criar novos espaços curriculares não disciplinares que favoreçam a articulação dos diversos saberes e a realização de aprendizagens significativas;
- Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares e, em particular, dos trabalhos de casa, questionando os factores de desigualdade e as responsabilidades que efectivamente cabem à escola” (DEB, 1999: 6-8)

Perspectivava-se, assim, um envolvimento gradual das escolas num novo quadro de administração, gestão e autonomia, onde se evidenciava como nuclear as expressões *globalizar, integrar, adequar e flexibilizar* que, tal como foi referido por Valente (2001: 7)<sup>8</sup>:

“São quatro verbos e são quatro mandatos, pela ordem com que nos devemos preocupar ao tratarmos de educação básica. Flexibilizar é mesmo o último mandato, tão-só um instrumento de liberdade na gestão dos objectivos principais de uma educação global, integrando várias dimensões e adequando-as às crianças e jovens, os sujeitos da educação

---

<sup>8</sup> No âmbito dos segundos Encontros de Primavera, promovidos pelas Edições Asa, em Abril/Maio de 2001, subordinados ao tema geral *Práticas Curriculares para o 3º milénio – O Currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica*.

básica obrigatória para todos. É este facto de ser obrigatória que nos obriga também a um muito sério exercício de pesquisa e a uma redobrada vigilância na definição daquilo que é realmente essencial e relevante para todos”.

No âmbito da mesma iniciativa, onde se insere esta intervenção, Freitas<sup>9</sup> (2001: 17-18) chamou a atenção para o facto do Sistema Educativo estar confrontado com um dos mais importantes desafios, embora não identificado como reforma:

“O processo que arrancou como a ‘reflexão participada dos currículos’, quer do Ensino Básico quer do Secundário, sujeito embora a um escrutínio cerrado, objecto de contestação e de aplauso, foi iniciado em 1996 pelo Ministério da Educação e acaba por, cinco anos mais tarde, ser concretizado em diplomas legais que, a partir de Setembro de 2001, vão reorientar a educação não superior em Portugal.

Os mais altos responsáveis do Ministério sempre disseram que não se tratava de uma reforma – e de facto não é. Decisão de aplaudir: a ideia de concretizar reformas globais, ideia que atravessou a segunda metade do século XX, mostrou claramente as suas insuficiências. Genericamente, todas as reformas propostas falharam os seus propósitos.

Freitas (*idem*, p.18) indicou como razões para o não reconhecimento deste movimento como uma reforma real a necessidade da educação ter de estar sempre aberta a alterações pontuais, “... mais ou menos profundas, conforme as transformações por que o mundo vai passando” e também porque “a ‘reforma’ por que muitos suspiram, a grande reforma, é impossível ... “, porque a escola de forma alguma consegue resolver os problemas sociais, embora possa contribuir para a tomada de consciência da sua existência e pertinência.

Segundo o autor, o sistema alargou-se com intenção de servir todos os alunos na escolaridade obrigatória de nove anos. Embora paulatinamente, devido à entrada de Portugal na União Europeia e do que financeiramente representam os vários quadros PRODEP<sup>10</sup>, construíram-se novas escolas e investiu-se na melhoria da formação de professores. Porém, é um processo que não acompanha o ritmo célere das mudanças sociais, tornando difícil acompanhar a cadência da transformação, que solicita, de forma continuada, que se reorganize formas múltiplas de ser e de estar no mundo.

Em Portugal, as mudanças pretendidas para o Ensino Básico consubstanciaram-se na Reorganização Curricular iniciada pela Gestão Flexível do Currículo que, como já referi, começou a ser preparada em 1996. Algumas escolas, em número crescente<sup>11</sup>, foram aderindo ao projecto proposto pelo Departamento da Educação Básica com aquela intenção.

Estas escolas foram, de alguma forma, experimentando novos cenários na concepção e na concretização do currículo. Respeitando linhas orientadoras emanadas da Administração Central, o currículo poderá ser construído e gerido pela escola de acordo com as suas características. Algumas destas escolas, participaram neste Projecto para conseguirem enquadramento legal como uma validação

---

<sup>9</sup>Cândido Varela de Freitas participou em acções de consultadoria por convite do Departamento de Educação Básica e, depois, fez parte do Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo, assim como dos chamados Currículos Alternativos e Territórios de Educação Prioritária.

<sup>10</sup> PRODEP: *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal* – surgiu no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, como instrumento fundamental para a concretização da Reforma.

<sup>11</sup> Em 1997/98, foram 10 as escolas que aderiram; em 1998/99, este número passou para 33; em 1999/00, para 93 e, em 2000/01, para 184.

dos processos que já estavam a desenvolver. Uma das entrevistas que realizei situa esta intenção, pois, à pergunta: *O que motivou apostar nesta mudança?* responderam:

“E1 – Quando me meti em tudo isto não estava a apostar no Projecto de Gestão Flexível, estava a apostar numa continuação de trabalho idêntico, ou melhorado, ao da abertura desta escola. Como dava uma cobertura muito grande a todo o desenho que tínhamos feito, até na dinâmica de trabalho estava muito idêntico, achei que era só de legalizar, dado que havia compensações, ou seja, o próprio professor passar a ter a 3ª hora incluída, o horário do aluno passar a ter a sua 3ª<sup>12</sup> hora também incluída e idêntica e no mesmo local para poderem trabalhar em conjunto. Portanto, era só tirar proveito de uma coisa que a gente estava a fazer e que não estava legalizada. A aposta de fazer este trabalho deste jeito, por exemplo, a nível da 3ª hora, era a dificuldade de tratamento daqueles casos que são complicados, nós trazemos a par e com muita mais força, desenvolvemos mais a vertente da socialização do que propriamente a outra que nos é pedida. Em relação ao Estudo Acompanhado, que aparece também inserido no horário, foi muito bom que ele fosse inserido, porque estava a ser feito após horário normal. Portanto, veio só trazer aquilo que nós já oferecíamos em acréscimo de horário e que passou a ser integrado no horário dos alunos”. (Ent.3: 2002)

A Gestão Flexível do Currículo desvalorizou a concepção de um currículo onde os programas determinam conteúdos a ensinar e em que o manual se assume, em vez de um mediador de conhecimento, como o conhecimento em si, o que acaba por instrumentalizar as práticas pedagógicas, substituindo a acção e o conhecimento profissional do professor, remetendo-o para um papel de *manual falante* (Viana, 1996). No contexto da mudança pretendida propõe-se um entendimento de currículo que situa tudo o que a escola organiza com vista à aprendizagem significativa, onde a diversidade é respeitada e valorizada. Para o conseguir é importante articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais. Esta necessidade, tal como refere Alonso (2000b: 35), constitui um desafio para a escola, uma vez que a aprendizagem e a formação ao longo da vida se tornam nucleares no mundo actual:

“Esta necessidade de articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais é um grande desafio para a escola num mundo em que a *aprendizagem e a formação ao longo da vida* tornou-se um paradigma central, já que, (...), corremos o risco de que os alunos adquiram duas estruturas semânticas paralelas e independentes uma da outra, ou seja, os alunos realizarem determinadas aprendizagens e desenvolverem capacidades dentro da escola que só lhes serve para resolver os problemas das aulas, mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano. Cada vez mais, como fruto da influência dos meios de comunicação social e não só, os alunos possuem um manancial de informações e conhecimentos desorganizados, adquiridos na escola paralela e que não podem ser menosprezados. Assim, consideramos que uma das funções fundamentais da escola é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas”.

Este posicionamento sugere uma reflexão sobre a forma como somos chamados a participar encontrando um equilíbrio entre a individualidade e a colectividade, entre o privado e o público, entre a flexibilidade e a homogeneidade. Segundo Blanco (1996), esta imagem fundamenta-se na ideia do surgir de novas condições sociais, políticas e económicas que têm levado a reconceptualizar todo o sistema de

---

<sup>12</sup> Com a Gestão Flexível do Currículo, esta 3ª hora, passou a integrar o desenho curricular do Ensino Básico como Área Curricular Não disciplinar da Formação Cívica.

valores sociais e pessoais. No plano económico surge uma nova concepção de consumo e de acumulação, tanto de bens materiais como de conhecimento e informação. No plano político surge a globalização e a reconstrução das identidades nacionais, enquanto no plano social caem as certezas, dando espaço à aceitação da diversidade nas suas múltiplas dimensões, religiosas, culturais, étnicas, e no plano organizativo, a burocratização dá lugar a instituições mais flexíveis, capazes de se adaptarem a novas funções, sendo solicitada uma capacidade para mudar, para nos adaptarmos a novos desafios. A autora sublinha que se a modernidade valorizou e enfatizou a formação e a criação de identidades pessoais potenciando-as no seio das instituições ou grupos, a pós-modernidade situa o valor das emoções, da identidade individual, das diferenças e da autonomia. Hoje, a incerteza e o relativismo passam para primeiro plano, tornando-se necessário enfrentar a insegurança e a necessidade de tomar decisões, de fazer opções sem que possamos declinar responsabilidades, seja perante o conhecimento científico, seja perante as instituições ou outros sectores da sociedade.

Voltando à Gestão Flexível do Currículo, esta evidenciou como princípio organizador a importância da escola e dos professores na contextualização do currículo. Perspectiva um entendimento do professor como gestor do currículo, levando a uma outra forma de “fazer escola” e de gerir o currículo, que não a de formato “modelo único”, antes pressupondo a adequação do currículo nacional à diversidade dos grupos e dos contextos, possibilitando que o ensino e as aprendizagens fossem de melhor qualidade para todos. Leite (2000: 23) sublinha a importância daqueles princípios para a melhoria do ensino e das aprendizagens, manifestando a sua adesão a esta forma de “fazer escola”, atribuindo importância à escola e aos professores na configuração do currículo:

“(…) a ideia de que a ‘gestão flexível do currículo’ tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos’ [Ministério da Educação, 1998: 19]. Por esta e outras razões, expressei, (...), a minha adesão a esta forma de ‘fazer escola’ e de conceber e viver o currículo. E é evidente que para essas outras razões contribuíram os princípios em que se estrutura esta concepção curricular e que se orientam na linha do que muitos de nós professores há muito reclamámos quando criticávamos a escola e a formação que oferecia”.

A Gestão Flexível do Currículo criou um conjunto de princípios e orientações para gerir o currículo, o que implica fazer a análise de situações, tomar e avaliar decisões e agir coerentemente com o princípio que as configura. Implica trabalho colaborativo e integração de saberes, o que se distancia de um facilitismo consubstanciado num entendimento de programas simplificados para serem mais acessíveis.

Neste contexto surgem novas perspectivas que se traduzem numa maior autonomia das escolas e num entendimento da igualdade construída na base da diversidade de respostas, centrando-se a educação no desenvolvimento de competências, articulando processos de pesquisa, aquisição,

comunicação e utilização dos conhecimentos, o que configura a capacidade para aprender ao longo da vida.

As competências transversais enquadram um entendimento do currículo que não se coaduna com uma simples soma de disciplinas desarticuladas entre si, antes valoriza o conjunto de experiências vividas por cada um, consubstanciadas na aprendizagem de um saber integrado. Este entendimento requer uma transformação da Escola e Benavente (2001: 13-14) esclarece-o, quando refere uma nova concepção de currículo:

“Explicitava-se uma nova concepção de currículo, enquanto conjunto de experiências, de situações de aprendizagem e competências de modo a conseguirmos ‘cabeças bem feitas’ em vez de ‘cabeças muito cheias’ (...). Esta questão situa-se no centro dos problemas da escola de hoje: como resolver o dilema entre o tempo escolar, limitado, e os conhecimentos cada vez mais vastos? Desenvolver competências não significa que se renuncia à transmissão de conhecimentos mas há, sem dúvida, uma opção a fazer: adicionar cada vez mais conhecimentos em cada área do saber ou mudar de lógica, assegurando, com os saberes nucleares, a construção de competências que permitam uma relação positiva e mais autónoma com o conhecimento? Em numerosos países, França, Bélgica, Canadá, por exemplo, esta questão é central nas transformações da escola”.

Em Portugal, procurou-se organizar a escola para que fosse mais humana, criativa, com capacidade para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos. Tal intencionalidade requer professores com autonomia para a tomada de decisões que o processo de gestão do currículo implica, organizados em estruturas de trabalho conjunto. Pretendeu-se também um maior envolvimento da comunidade educativa na elaboração e desenvolvimento de projectos que defendam uma maior qualidade e um melhor sentido e significado para as aprendizagens. Perspectivou-se o ensino com um significado diferente daquele que as práticas de décadas acentuaram. Roldão (2003: 16-17) elucida-o:

“*Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda* (2000; 2003) – tem sido muito largamente preterido em favor de ‘dar matérias’, predominantemente pela via da *fala* do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.

No fim – e no princípio... – desse caminho, oculta-se a verdadeira questão curricular – ensinamos o quê? Para quê? E nessa questão não podemos evitar a centralidade das *competências* que ajudamos, ou não, a construir em cada um”.

Como a mesma autora refere noutra obra (1999a), a articulação do discurso de mudança com a prática real requer que se analise, fundamente e operacionalize conceitos nucleares<sup>13</sup> respeitantes ao currículo e à sua gestão, com intenção de encontrar desenhos que possibilitem gerir e organizar a escola para o sucesso.

---

<sup>13</sup> A autora refere os conceitos nucleares como sendo os de *currículo, gestão curricular e profissionalidade*. Apresenta uma reflexão e discussão sobre estas e outras questões que lhe estão associadas, numa publicação do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, com o título: *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Maria do Céu Roldão foi consultora científica do Projecto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*.

Como já referimos, tratou-se de um Projecto que foi acompanhado de inúmeros debates e reuniões com escolas e associações de professores. O que resultou deste trabalho está documentado em dois relatórios, um sobre a primeira fase das reflexões<sup>14</sup>, outro sobre a unidade da educação básica<sup>15</sup>. É ainda de referir o fórum nacional sobre “Escola, Diversidade e Currículo”<sup>16</sup>, realizado em 1998 com a participação de cerca de 2000 professores, cujas actas foram publicadas. Foram ainda encomendados estudos a especialistas de currículo e de didáctica, resultando publicações várias.

Ao longo do desenvolvimento do processo de preparação da Reorganização Curricular, foram sendo organizadas brochuras com propostas para a organização do Ensino tendo em vista o desenvolvimento das competências essenciais a desenvolver nos três ciclos do ensino básico, quer de carácter transversal, quer relativas a diferentes áreas e disciplinas do currículo. Estas publicações foram enviadas a todas as Escolas Básicas. Houve ainda o acompanhamento de Instituições do Ensino Superior na interpretação das novas orientações.

De todo este processo, enquadrado pelas Políticas Educativas que definiram as grandes orientações para o Ensino Básico, é de sublinhar o “Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo”, reflexão solicitada pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação Educacional e coordenada por Alonso<sup>17</sup>, por constituir um olhar sobre este projecto de inovação. Com base numa “... visão alargada e relacional da GFC, entendida como uma mudança ecológica da escola na sua complexidade e globalidade” (p.4), a análise que apresenta interrelaciona as questões curriculares e pedagógicas com as organizacionais e com as relativas ao desenvolvimento profissional dos professores, estendendo o objecto de análise ao Decreto-Lei n.º 6/2001. Neste *Parecer*, também se enumeram todos os documentos que enquadraram e acompanharam o desenvolvimento do Projecto de Gestão Flexível, organizados por dimensões de intervenção (podem ser consultados no anexo 15).

Uma outra vertente a realçar prende-se com o facto de, neste *Parecer*, se evidenciarem alguns aspectos considerados críticos, apresentados como *Pontos Críticos e Recomendações* (pp. 53-75), que são orientadores de uma reflexão acerca do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Enquanto tal, passo a registar alguns excertos, destacando a dimensão em foco no ponto crítico apresentado:

– A pertinência actual de uma *Escola aprendente*,

“(…), o surgimento dos conceitos actuais de *escola aprendente* ou de *aprendizagem organizacional* – que percebem a escola como contexto natural e básico para a construção do currículo, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas

---

<sup>14</sup> Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, DEB, 1997.

<sup>15</sup> “A Unidade da Educação Básica em Análise – Relatório”, DEB, 1998.

<sup>16</sup> Fórum “Escola, Diversidade, Currículo”, DEB, 1999.

<sup>17</sup> Em 2001, publicado *online*: [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt). Este documento faz uma apreciação ao processo de Gestão Flexível do Currículo e apresenta um conjunto de sugestões consideradas essenciais para a sua sustentação.

(Escudero & Bolívar, 1994) – adquire um maior sentido numa sociedade entendida também como *sociedade cognitiva ou educativa*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*”.

– A indefinição do que se entende por *currículo nacional*,

“Tendo em conta alguma indefinição existente na documentação da GFC acerca do que se entende por *currículo nacional*, parece-nos necessário proceder a uma clarificação deste conceito, já que em vários documentos se defende a existência deste nível de definição do currículo, (...)”.

– A fragilidade da operacionalidade do *conceito de competência*,

“O conceito de *competência*, que é, na perspectiva desta reorganização curricular, a *espinha dorsal* do currículo, se bem que objecto de várias definições globais, que, de uma maneira geral, o enquadram num paradigma holístico, integrador, de cariz construtivista – ‘adopta-se aqui uma noção ampla de competência, relacionada com os conhecimentos, capacidades e atitudes que, de uma forma integrada, todos devem desenvolver e que pode ser entendida como um saber em acção’ – deixa muito a desejar nas operacionalizações que dele foram feitas nos referenciais de competências essenciais, das várias disciplinas, até agora publicados, quer no plano da sua consistência teórica, quer no da sua aplicabilidade prática”.

– A importância do que se considera *Referencial para a avaliação*,

“(…), numa perspectiva de *integração/avaliação*, como se defende nos documentos orientadores, o que funciona como referencial para a avaliação? Este é um aspecto fulcral, já que sabemos que, em última instância, é a avaliação que condiciona e define as práticas curriculares. Como se avaliam competências e qual a relação com a avaliação dos objectivos e conteúdos definidos nos programas? O que funciona no currículo como referencial para definir os processos, estratégias e critérios de avaliação? Qual o referencial para a avaliação sumativa de ano e de ciclo? Qual, ainda, o referencial para a elaboração das provas nacionais de aferição determinadas no artigo 17 do D. L. n.º 6/2001?”

– A urgência em *clarificar as diferenças entre dimensões da educação*,

“É urgente clarificar, também, a diferença (se é que existe e em quê) entre educação para a cidadania, educação cívica e formação pessoal e social e ainda Educação Moral e Religiosa”.

– A importância em *clarificar o entendimento do Projecto Curricular e do seu processo de construção em diferentes níveis de decisão*,

“(…), em nenhum documento consultado se explicita o que se entende por Projecto Curricular, qual a sua diferença relativamente ao Projecto Educativo, o que deve constar dele e a que questões deve dar resposta. Existindo até agora, na cultura recente das escolas (Na tradição das escolas do 1º Ciclo existe, muito arregado, o conceito de Projecto Pedagógico, criando alguma confusão o entendimento e encaixe destes novos conceitos), o conceito de Projecto Educativo, de Plano de Actividades e de Regulamento Interno (por influência do D.L. 115-A/98) torna-se necessária alguma clarificação sobre o entendimento a dar ao Projecto Curricular e ao seu Processo de construção, nos diferentes níveis de decisão. (...)”.

– A importância de se atender à *Intensificação do trabalho docente*,

“Dar atenção ao problema da *intensificação do trabalho docente* que pode levar à desmotivação, stress, frustração e ao afastamento dos profissionais mais inovadores e que assumem grande parte da carga de trabalho. (...)”.

– A necessidade de *criar uma rede de apoio directo às escolas*,

“No projecto de GFC, muitas escolas iniciaram uma prática incipiente de autoavaliação, conjugada com alguns apoios externos à realização desta tarefa como é o caso do Guião de Observação da GFC. (...)”.

Torna-se, assim, necessário criar uma rede de *apoio directo e pessoal às escolas* especialmente àquelas que iniciam o processo. A criação de escolas-pólo (estrutura utilizada para a Reflexão Participada) ou de acompanhantes locais (estrutura usada para a implementação do *Programa Ajustado de Matemática-ES*, no Projecto *Ensinar é Investigar* e no *Projecto PROCUR*) ou de animadores estratégicos (estrutura experimentada com o *Programa ALFA*) poderão ser formas rentáveis de apoiar directamente as escolas”.

Como já referimos, estes são apenas alguns pontos críticos e recomendações do leque diversificado que o *Parecer* coloca. Contudo, entendo-os reveladores de fragilidades que parecem poder condicionar a apropriação e a implementação da mudança pretendida com a Reorganização Curricular.

É, ainda, de referir que o *Parecer* faz uma alusão pertinente ao Decreto-Lei n.º6/2001, por constituir a marca da fase final do Projecto de Gestão Flexível e o início de uma nova fase que enquadra a Reorganização Curricular, a partir do ano lectivo de 2001/2002.

### **3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico**

“Pensamos que esta proposta de Reorganização Curricular que resultou do projecto de GFC terá potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reúnam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo, que levem progressivamente a comunidade educativa a confrontar e reconsiderar as concepções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar, (...). Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais desta proposta, é um grande desafio para a escola democrática que entre todos queremos construir. *A colaboração, a investigação e a reflexão* são os pilares que podem sustentar e alimentar esta aspiração”. (Alonso; Peralta e Alaiz, 2001: 54)

É com intenção de assegurar uma educação básica para todos, sustentando o processo de educação e formação ao longo da vida, que o Governo refere, de forma continuada, a necessidade de acautelar as situações de exclusão, desenvolvendo todo um trabalho de clarificar as exigências relativas às aprendizagens consideradas cruciais e às formas como estas se processam.

De entre as medidas identificadas para concretizar essa intenção assume especial destaque a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Como já pudemos observar nos pontos anteriores, subjacente à preparação desta intervenção da política educativa esteve um longo e contínuo trabalho com as escolas e as comunidades.

As escolas implicadas neste projecto orientaram-se pelo pressuposto essencial de alcançarem “(...) uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas” (Decreto-Lei 6/2001).

Foi no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino*, publicado em 1998, da autoria do Ministério da Educação, que se sintetizaram aspectos-chave a considerar na Reorganização Curricular, evidenciando uma escola que se assume como espaço de excelência de educação para a cidadania, integrando e articulando, no âmbito da sua oferta curricular, um leque de experiências de aprendizagem diversificadas, com espaços de envolvimento dos alunos e iniciativas de apoio ao estudo.

De acordo com estas perspectivas e com base nas experiências e na reflexão dos que viveram a Gestão Flexível do Currículo, iniciou-se o projecto de Reorganização Curricular, consagrado no Decreto-Lei n.º 6/2001. A inovação que a Reorganização Curricular representou consubstanciou-se numa gestão curricular que articula as especificidades de cada contexto escolar, como a expressão da autonomia implicada na concepção e realização de projectos. Trata-se de uma inovação que se incrementa, nomeadamente:

- na necessidade de construção da coerência e sequencialidade entre os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, onde se destaca, para além das áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica –, as áreas transversais e as actividades de enriquecimento do currículo e a sua articulação com o ensino secundário;
- no desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais e estruturantes para o desenvolvimento do currículo;
- na valorização de processos de ensino orientados para aprendizagens significativas e para a formação integral do aprendente, através da articulação e contextualização dos saberes;
- na integração do currículo e da avaliação, afixando-se esta última como elemento regulador do processo de ensino e aprendizagem;
- na adequação das orientações nacionais às especificidades de cada contexto particular – agrupamentos, escolas e turmas – concretizada na construção de projectos curriculares, no quadro da assunção da autonomia das escolas.

Com intenção de aclarar estas opções, com base, essencialmente, na leitura interpretativa do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro e numa brochura, destinada a apoiar o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, publicada pelo Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, da autoria de Abrantes (2001), são apresentados em seguida e de forma breve, princípios e medidas orientadores da mudança das práticas curriculares a promover nas escolas, assim como implicações no plano da sua organização pedagógica.

Os princípios são:

### *1) Conceção flexível de currículo e práticas de gestão curricular*

O currículo é entendido como um conjunto de aprendizagens a realizar pelos alunos, estabelecendo o modo como se organizam, o lugar que ocupam e o papel que desempenham no percurso escolar. No sentido do desenvolvimento do currículo e no exercício da sua autonomia, o professor, em conjunto com a escola, organiza-o segundo três preocupações fundamentais interrelacionadas, a *diferenciação*, a *adequação* e a *flexibilização* (Abrantes, 2001:43), que possibilitam encontrar sentido e significado para o percurso do Ensino Básico. Os professores são entendidos como profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuraram soluções para os questionar e resolver no âmbito das orientações nacionais.

Estas perspectivas representam um grande desafio e não nos podemos esquecer que as mudanças implicadas ocorrem lenta e progressivamente. Trata-se de lidar com problemas complexos, implicados, por um lado, com a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro, com a criação de condições que lhes possibilitam assumir tal protagonismo na gestão do currículo.

### *2) Um currículo nacional assente em competências e em experiências educativas*

O currículo nacional compreende-se como “associado à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram” (Abrantes, 2001:44), explicitadas como competências essenciais, transversais e específicas de disciplinas várias, assim como de experiências de aprendizagem fundamentais a todos os alunos no seu percurso ao longo do Ensino Básico. Envolve um entendimento amplo e integrado de competência, que implica a interactividade de conhecimentos, capacidades e atitudes em situações de maior ou menor complexidade, podendo assumir-se como *um saber em acção* (Perrenoud, 2001). É uma concepção de currículo que não se identifica com um modelo técnico-instrumental onde o conhecimento memorizado surge desgarrado de elementos de compreensão fundamentais para a resolução de problemas. De acordo com o ponto 1., do artigo 2.º, do Decreto-Lei 6/2001, “(...) entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, (...)”. A explicitação das componentes que integram o currículo nos vários ciclos deve contribuir para promover a sua articulação e a articulação destes com o ensino secundário. Numa primeira fase deste processo a reorganização curricular não incidiu na alteração dos programas. “Naturalmente, as competências

e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituirão uma referência à luz da qual os programas devem ser interpretados” (Abrantes, 2001:45).

Acreditava-se que, numa fase posterior, entendida de maior estabilidade, os programas seriam então ajustados aos princípios da Reorganização Curricular, constituíssem um corpo orientador das opções curriculares.

### *3) Um modelo integrado de currículo e avaliação*

Na Reorganização Curricular adopta-se uma posição que considera o currículo e a avaliação como componentes integradas do mesmo sistema e não como sistemas separados, com carácter essencialmente formativo. “A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (*idem*, p.46). Introduce-se também a avaliação externa – provas nacionais de aferição, como factor promotor da confiança no sistema, fornecendo informação relevante às Escolas, aos Professores e ao Sistema Educativo.

### *4) Um papel fundamental da escola e dos professores na gestão do currículo*

A escola e os professores assumem um papel de destaque na decisão e organização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A gestão curricular pressupõe o papel da escola e do professor para além da execução, situando-os no plano da decisão e da organização do currículo.

A escola decide o Projecto Curricular, articulando-o com o Projecto Educativo. A tomada de decisões que implica a concepção e realização daquele Projecto são orientadas pela análise das situações e dos problemas reais, das prioridades estabelecidas pela escola para a sua acção e da apreciação dos recursos humanos e materiais de que dispõe.

A organização e a orientação do processo de ensino e de aprendizagem são da responsabilidade directa dos professores que trabalham com os alunos, com cada grupo ou turma. É neste nível que o Projecto Curricular de Turma se assume como nuclear da gestão do currículo, através do qual as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos podem promover coerência e a articulação entre as várias áreas do currículo.

São pontos decisivos para o sucesso da mudança desenvolver uma “cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar” – por oposição à fragmentação e isolamento das disciplinas – “através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de gestão pedagógica” (Abrantes,

2001:49). Neste quadro de orientação apresenta-se igualmente crucial a responsabilidade de cada professor na tomada de decisões e na realização de um trabalho efectivo com os seus alunos.

*5) Um cuidado particular com a natureza das actividades de aprendizagem*

As aprendizagens significativas são colocadas no núcleo da acção educativa da escola. Neste âmbito perspectiva-se que, mais do que adquirir conhecimentos, se torna necessário compreendê-los, atribuir sentido e saber usar aquilo que se aprende, assim como desenvolver o prazer por aprender e por conquistar a autonomia no processo de aprendizagem. Este interesse requer um cuidado particular com a natureza das actividades de aprendizagem realizadas pelos alunos na escola, desenvolvendo-se as atitudes favoráveis à experimentação e à reflexão. Como diz Abrantes (2001:50) “O trabalho prático, o uso de materiais, as actividades de natureza exploratória, experimental e investigativa – e, neste contexto, a utilização das tecnologias de informação e comunicação – desempenham um papel decisivo na aprendizagem”. As dimensões aqui destacadas justificam um currículo baseado em competências.

Estes princípios apresentam-se como meio de assegurar uma educação de base para todos, entendida como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida.

O desenho que a Reorganização Curricular apresenta implica um conjunto de medidas a tomar em planos vários:

*a) Matriz do currículo nacional*

Procura contribuir para a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes três ciclos com o ensino secundário.

É de realçar a presença, em todos os ciclos de escolaridade, com carácter transversal, da Educação para a Cidadania e a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação:

- **Educação para a Cidadania** pretende ser um contributo para a construção da identidade e da consciência cívica dos alunos, cruza todos os saberes, perpassando as diversas situações vividas na escola. Neste sentido, concretiza-se através de um plano que engloba o trabalho a realizar nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- **Tecnologias da informação e da comunicação** também integra todos os ciclos e assume carácter transversal com expressão nas competências essenciais.

Esta inovação é também marcada pela criação de três áreas curriculares não disciplinares:

- **Área de Projecto**, visando envolver os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, entendidos como facilitadores da articulação de saberes de diferentes áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades dos alunos.
- **Estudo Acompanhado**, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de atitudes e de capacidades favoráveis a uma progressiva autonomia na realização das aprendizagens.
- **Formação Cívica**, espaço favorável ao desenvolvimento da educação para a cidadania, entendido como espaço de envolvimento e de partilha, onde o diálogo e a reflexão evidenciam e valorizam experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, em questões que referem a sua participação, individual e em grupo, na dinâmica da turma, da escola e da comunidade.

No plano do 3.º ciclo, surgem ainda propostas relacionadas com:

- A segunda língua estrangeira para todos os alunos.
- Opções variadas nos domínios da educação artística e tecnológica.

No entanto, o currículo não se limita às componentes obrigatórias. Devem ser promovidas ofertas das escolas ao nível das **actividades de enriquecimento curricular**.

#### *b) Carga horária e tempos lectivos*

- A carga horária semanal obrigatória, para o 1.º Ciclo, situa-se nas 25 horas;
- No que respeita aos 2.º e 3.º Ciclos, os horários são, por regra, organizados em blocos de 90 minutos (os tempos prolongados favorecem um trabalho diversificado dos e com os alunos, para além de favorecerem uma actividade escolar com menos disciplinas e interrupções diárias).  
Em regra, a carga horária semanal para o 2.º ciclo, comportará um máximo de 16 a 17 blocos (de 90 minutos) e, para o 3.º ciclo, 17 a 18 blocos (de 90 minutos), com o propósito de aproximar às 30 horas o tempo semanal para actividades lectivas obrigatórias.  
Estabelecem-se também cargas horárias semanais mínimas nas várias áreas, ficando a escola com uma margem de decisão relativa na sua distribuição dentro de cada ciclo.

*c) Avaliação das aprendizagens*

O seu carácter formativo assim como a valorização de uma lógica de ciclo foi retomado de princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92. Assim, a avaliação é entendida como:

- reguladora das aprendizagens;
- orientadora do percurso escolar;
- certificadora das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do Ensino Básico.

A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Sublinha-se a necessidade de recorrer a diversos modos e instrumentos de avaliação, ao longo de cada ano e ciclo. No sentido de apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal quer as específicas das diversas áreas, assumindo particular responsabilidade o professor titular da turma ou os professores que integram o conselho de turma, caso se trate do 1.º ou do 2.º e 3.º Ciclos, respectivamente. Destaca-se o dever de a escola assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no regulamento interno.

É, também, destacada, no ponto 4, do artigo 12.º, do Decreto-Lei 6/2001, a possibilidade de intervirem no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos “(...) os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente os serviços centrais e regionais da administração da educação, de acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola”.

Em articulação com a avaliação contínua, realizada ao longo do percurso, surge uma avaliação global ligada à conclusão do ensino básico, que atenderá ao percurso do aluno e ao progresso das aprendizagens que realizou. É uma avaliação da responsabilidade de cada escola e de cada Conselho de Turma, que considera a aquisição dos saberes essenciais e estruturantes das disciplinas e o desenvolvimento de competências com carácter transversal, tais como, a autonomia e responsabilização do aluno, as suas capacidades de organização e comunicação.

As medidas tomadas acarretam implicações para a organização pedagógica das escolas que, na brochura aqui referida, Abrantes apresenta como orientações clarificadoras das disposições que constam do D.L. n.º 6/2001 ou como recomendações a serem consideradas pelos órgãos competentes e pelos professores das diferentes escolas, no âmbito dos Projectos Curriculares. Neste sentido, as implicações a salientar são:

*1) Monodocência coadjuvada e o papel do professor titular no 1.º Ciclo*

A coadjuvação é com frequência associada ao ensino nas áreas das expressões e do ensino das línguas estrangeiras. Dependendo do perfil do professor, do tipo de agrupamento e das características da escola, pode levar a que a coadjuvação assuma diversas modalidades e independentemente do formato deve ser desenvolvida na base do trabalho colaborativo. O professor titular da turma é o principal responsável por garantir o desenvolvimento do currículo de forma integrada e globalizante, no quadro do Projecto Curricular definido para a turma. Nesta base e considerando o carácter transversal das Áreas Curriculares Não Disciplinares, o professor titular da turma é o responsável por estas áreas, embora possa ser coadjuvado em aspectos específicos do seu desenvolvimento.

*2) A concretização da matriz curricular nos 2.º e 3.º ciclos*

Com base no exercício da sua autonomia, a escola, no âmbito do seu Projecto Curricular, toma decisões relativas à:

- distribuição das cargas horárias pelas diversas áreas curriculares;
- aos tempos a atribuir a cada disciplina no interior de uma área;
- às áreas curriculares não disciplinares;
- nos tempos indicados na linha “a decidir pela escola”;
- na área da Educação Artística, no 3.º ciclo;
- ao modo de organizar, nos 7.º e 8.º anos, os tempos lectivos da segunda disciplina da Educação Artística e da Educação Tecnológica;
- na área de Ciências Físicas e Naturais (Abrantes, 2001:63-65).

No plano das Áreas Curriculares Não Disciplinares, à Área de Projecto e ao Estudo Acompanhado deverá corresponder um bloco de 90 minutos e à Formação Cívica um tempo de 45 minutos. No 2.º ciclo, em particular no 5.º ano, a carga horária no conjunto das áreas é superior em meio bloco, com intenção de apoiar a transição do 1.º para o 2.º ciclo.

No entanto, é de sublinhar que todas as tomadas de decisão se jogam articuladas com as balizas estabelecidas no currículo nacional e no respeito pelo cumprimento do que os respectivos normativos prescrevem.

### *3) A organização dos horários dos alunos*

Com o argumento de se criarem condições favoráveis a uma aprendizagem significativa, recomenda-se que os horários, como já foi referido, sejam organizados na base dos “blocos” de 90 minutos. Contudo, desde que não comprometa o limite máximo semanal, poderão assumir-se organizações várias. Qualquer organização requer que se considere os espaços disponíveis nas escolas e os tempos dos intervalos.

### *4) A distribuição do serviço docente*

As opções feitas aquando da elaboração do Projecto Curricular das escolas têm implicações na distribuição de serviço docente. No que respeita à leccionação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, no 2.º ciclo predomina uma organização por áreas, correspondendo um professor para cada uma e, no 3.º ciclo, uma organização por disciplinas, o que se reflecte no número de professores por conselho de turma. A escola decide sobre as disciplinas e turmas a atribuir aos diferentes professores, considerando a sua formação e experiência, com base na política de gestão dos recursos humanos definida pela escola. No entanto, Abrantes adverte que “em cada área do currículo, é necessário prever e organizar modos de interacção entre as disciplinas que a integram, sejam ou não leccionadas por um mesmo docente” (2001:67).

Passa a estar previsto, em alguns casos, a leccionação por dois professores ou a possibilidade de desdobramento. Também, na distribuição de serviço, passa a ser considerado o limite do número de turmas por professor: não mais do que seis turmas e só, excepcionalmente, sete.

Quer no 2.º, quer no 3.º ciclo, a constituição de equipas educativas, entendidas como “(...) grupos de professores das diversas áreas e disciplinas a quem são atribuídas, aproximadamente, as mesmas turmas” (*idem*, p. 69). Esta orientação resulta em benefício de um trabalho colaborativo no plano dos conselhos de turma.

### *5) A coexistência de diferentes planos de organização curricular*

A entrada em vigor do DL. 6/2001<sup>18</sup> no ano lectivo de 2001/02, implicou todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos. Isto levou à coexistência de dois planos em escolas básicas 2,3 e básicas integradas. De forma a agilizar a complexidade suscitada, aconselhou-se a que se recorresse a um dos seguintes procedimentos:

---

<sup>18</sup> O artigo 20.º refere produzir efeitos no 3.º ciclo progressivamente, isto é: a partir do ano lectivo 2002/03 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade; 2003/2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade; 2004/2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

- A escola apresentava um projecto de gestão flexível do currículo para o 3.º ciclo, ao abrigo e nas condições do Despacho 9590/99. Nesta hipótese, o projecto a apresentar deveria contemplar uma organização das disciplinas das áreas da Educação Artística e da Educação Tecnológica de acordo com o DL. 6/2001, de modo a evitar diferentes planos curriculares para o 3.º ciclo no ano lectivo seguinte.
- A escola optava pela coexistência de dois regimes diferentes – para o 2.º ciclo de acordo com o DL. 6/2001, para o 3.º ciclo segundo o DL. 286/89 – organizando os horários das aulas e os intervalos de modo adequado.

Estes são os princípios, medidas e implicações essenciais subjacentes ao modelo curricular que enquadra a mudança que a Reorganização Curricular auspicia, de acordo com a leitura interpretativa do que o diploma legal e o documento de orientação curricular, que apoiaram o seu desenvolvimento, explicitam.

Importa ainda salientar que, no *site* do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, com intenção de apoiar o processo de Reorganização Curricular, de o tornar aberto e participado, possibilitando um maior envolvimento e conseqüente esclarecimento, se encontrava disponível o *Fórum da Reorganização Curricular*<sup>19</sup>, agora extinto, que pretendia estabelecer um diálogo questionador e clarificador sobre:

#### *Avaliação*

Incluía-se nesta categoria questões relacionadas com:

- Metodologias
- Fichas de registo de avaliação
- Legislação de suporte
- Intervenientes

#### *Competências*

Incluía-se nesta categoria questões relacionadas com:

- Definição
- Operacionalização

#### *PEE/PCE/PCT*

Incluía-se nesta categoria questões relacionadas com:

---

<sup>19</sup> Acedido em 26/11/02.

- Definição
- Estrutura
- Metodologia

### *Áreas Curriculares Disciplinares*

Incluíam-se nesta categoria questões relacionadas com qualquer uma das disciplinas individuais ou associadas em áreas.

### *Novas áreas Curriculares Não Disciplinares*

Incluíam-se nesta categoria questões relacionadas com:

- Estudo Acompanhado
- Área de Projecto
- Formação Cívica

Existia ainda a rubrica *Outros Assuntos*, onde se apresentavam questões não directamente relacionadas com a Reorganização Curricular, nomeadamente problemas identificados ao nível da operacionalização das orientações do 3.º Ciclo do Ensino Básico em 2001/2002 e da articulação com a Educação Pré-Escolar.

Tratava-se de um espaço *online* onde os professores colocavam questões e obtinham respostas dadas por elementos do Departamento de Educação Básica. Era um espaço em que se partilhavam inquietações, medos, receios e também saberes, construídos com base no ter de agir para responder ao solicitado no tempo previsto.

Desde a publicação do DL. n.º 6/2001 até hoje, a descontinuidade das propostas políticas, provocou ritmos vários na implementação do processo de Reorganização Curricular tendo mesmo levado a uma regressão em relação à proposta inicial, produzindo alterações mais significativas no 3.º ciclo. Foi o caso, por exemplo, da retirada do Par Pedagógico na Área de Projecto e no Estudo Acompanhado, a introdução dos exames nacionais a Português e a Matemática no final do Ensino Básico e a introdução da disciplina de TIC no 9.º ano. Trataram-se de decisões que comprometeram a lógica da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular, fragilizando a articulação vertical e horizontal e a apropriação de uma Cultura de Projecto.

Com base neste registo, referente à sustentação da mudança na Educação, pode dizer-se que, nas propostas iniciais, se perspectivou uma política curricular com coerência entre os normativos e as condições de realização que os contextos reais possibilitavam. Com efeito, esperava-se que as escolas se organizassem para interrogar a sua função, reflectirem o currículo, de forma a serem capazes de irem

além de um entendimento rígido e uniforme do texto curricular, onde, de acordo com Alonso (2001), as propostas curriculares assumem significado e sentido, enquadrando desafios que as especificidades dos contextos escolares colocavam aos professores, enquanto profissionais qualificados para organizar a escola no sentido do sucesso de todos e de cada um.

Acontece de facto, referindo Benavente (2001: 15), um virar de página na Educação Básica portuguesa. Contudo, estudos internacionais<sup>20</sup> continuam a remeter-nos para uma *posição modesta*, no que respeita às competências dos alunos, o que fragiliza, retira credibilidade à mudança. A autora refere que:

“Mostras de materiais, elaboração de catálogos de recursos, círculos de estudos, encontros locais, regionais e nacionais foram alimentando o processo em que os testemunhos e experiências dos professores tiveram um papel relevante. O processo continua e será preciso tempo para saber quais os efeitos finais porém não tenho dúvidas que se virou uma página na escola básica portuguesa.

Democratização e qualidade são duas faces de uma mesma moeda; não nos interessa uma escola para todos sem efectivas e relevantes aprendizagens. Só assim poderemos alterar os indicadores que, em cada estudo internacional, revelam a debilidade dos resultados escolares. Assim aconteceu em Dezembro de 2001 com os resultados do PISA (OCDE) que, mais uma vez, colocou Portugal em posições muito modestas quanto às competências dos alunos. Claro que estes grandes estudos internacionais comparam sociedades muito diversas e em diferentes momentos do seu desenvolvimento, mas não deixam de interrogar o papel específico da escola e os seus resultados”.

Estamos sempre a ser confrontados com o discurso de que a escola, na forma como se tem organizado, não tem sido capaz de lidar com os desafios da sociedade actual. É uma escola amarrada a sentidos e significados do passado, onde os do presente e, muito menos, os do futuro não se articulam, não se encaixam. Mas será verdade? A escola não construir um projecto curricular?

### **Síntese**

Para além das críticas de que sempre foi alvo, a Escola continua sustentada na convicção de que pode mudar o mundo, formando melhor as pessoas. Será a Reorganização Curricular capaz de responder a tais convicções?

O *estado da arte* apresentado evidencia uma *procura de sinal* para a Escola Básica obrigatória, em Portugal – traduzida numa capacidade para promover, gradualmente, uma mudança das práticas educativas. Para esta mudança a Escola tem de melhorar a oferta e a resposta educativa a problemas que emergem da diversidade dos contextos escolares e garantir que todos aprendam de modo significativo.

---

<sup>20</sup> Como, por exemplo, o PISA (OCDE), no plano da Europa.

O cenário apresentado aposta na transformação da Escola, onde dimensões como a confiança, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do currículo se identificam em escolas *capazes de aprender* e em que, a melhoria das aprendizagens dos alunos, é central no processo.

Trata-se de um desafio que, certamente, não deixará de se confrontar com dificuldades várias, desde resistências às rotinas instaladas. Torna-se necessário compreender que as práticas, as mentalidades e as atitudes, as marcas individuais, precisam de tempo para compreenderem e se transformarem. Precisam também de condições culturais e profissionais, que apoiem os processos de mudança.

É na *procura de sinal* para a Escola Básica, considerando a sua pertinência na sociedade actual e com intenção em participar numa problematização facilitadora de novas formas de pensar, de aprender, de sentir, de agir, capazes de possibilitar a compreensão da realidade para nela intervir crítica e responsabilmente, que procuramos identificar o problema e as intenções deste estudo. Apresentamo-los no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROBLEMA E O REFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO**

“ A natureza complexa, multidimensional e processual da inovação (...), obriga-nos a trabalhar com um modelo integrador e compreensivo da inovação, que nos permita contemplar a diversidade de dimensões de tipo pessoal, institucional, cultural, política e profissional que a configuram, assim como a multiplicidade de factores que influenciam e determinam o surgimento da mudança nas escolas. Se queremos ultrapassar alguns dos problemas e obstáculos à mudança do currículo e das práticas que o concretizam, precisamos ter uma visão relacional dos factores que favorecem ou limitam essa mudança, utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência” (Alonso, 1998: 344)

## **Apresentação**

Neste capítulo explicitamos o interesse e as questões do estudo assim como as opções metodológicas que foram tomadas para o seu desenvolvimento. Identifica-se o referencial teórico: *Modelo Integrado de Inovação Curricular* de Alonso (1998 e 2000b). Este referencial não é entendido como normativo e generalizável, mas antes sustentado numa concepção de abertura e flexibilidade, constituindo o objecto de uma escolha com a intenção de empreender uma investigação de referências simultaneamente universais e contingentes, possibilitando a interpretação da mudança exigida pela Reorganização Curricular.

Por último, apresentam-se os conceitos-chave que sustentam este estudo e, em síntese, o modelo de desenvolvimento profissional, resultante da dinâmica interactiva desses conceitos.

### **1. As questões de investigação**

A intenção das escolas implicadas no processo de mudança referido no capítulo anterior é a vivência de processos de gestão curricular que permitam encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos, no sentido de, como refere Alonso (2000a), oferecer aprendizagens significativas, configuradoras de uma educação de qualidade para todos. Esta intenção implica a tomada de decisões com vista à gestão articulada das diversas componentes do currículo, o que só se consegue através do trabalho colaborativo entre os professores e da valorização das diferentes estruturas de orientação educativa.

A decisão curricular que, agora, se encontra na dependência da escola é resultado, como diz Roldão (1999a:16-17), de um deslocamento dos centros de decisão, “(...) de uma centralidade omnipresente da Administração como reguladora e normalizadora de toda a acção educativa para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada.” É assim valorizada uma maior autonomia das escolas pretendendo-se “(...) encontrar, à semelhança do que se passa noutros sectores da vida social e económica, uma forma mais adequada e eficiente de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões a que os sistemas centralizados já não conseguem responder”.

Neste quadro decisório, os professores assumem o papel de construtores e gestores do currículo, o que requer, da sua parte, competências profissionais que lhes possibilitem desenvolver o currículo numa perspectiva de indagação, assumindo grande importância a capacidade de reflectir criticamente e em colaboração sobre os processos individuais e colectivos de ensinar e de aprender.

A valorização do papel do professor na construção curricular concorda com as finalidades da Gestão Flexível do Currículo, nomeadamente em “ (...) promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.” (DEB, 1996:6).

A mudança que as escolas teriam de assumir como resultado da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular, não poderia reger-se pela primazia da aparência, da cultura do espectáculo, mas antes por processos de reflexão e de questionamento, para que, assim, possam surgir novas formas de pensar, de sentir e de actuar na escola. Desta forma torna-se possível compreender a escola e, gerindo as potencialidades, criar condições que permitam encontrar os seus significados próprios, capazes de valorizar as aprendizagens, para o que concorre saber como procurar respostas, como localizar, organizar, avaliar e apresentar a informação. Este entendimento sugere, como indica Freire (1996), pesquisa, respeito pelos saberes dos educandos e dos professores, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, sugere o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabado e consubstancia-se no bom senso, na tolerância, na alegria e na esperança, na curiosidade, na segurança, na competência profissional e social. Assim, este modo de aprender, requer comprometimento, saber escutar, querer bem ao outro, disponibilidade para o diálogo e, sobretudo, que não se desista de sonhar pela convicção de que a mudança é possível.

Enfim, as mudanças que as escolas tinham de assumir como resultado da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular deveriam possibilitar, como refere Alonso (1999a), a visão global e integradora do currículo como Projecto de Educação. Todo este novo processo curricular deveria levar, como assinala esta autora noutra obra (2000a: 54), a novos conceitos de escola, de professor, de aluno e de currículo: “(...) uma nova concepção de escola (comunidade educativa), de professor (investigador, reflexivo, colaborador), de aluno (construtor de aprendizagem) e de currículo (aberto, flexível e integrado)”, o que outorga um papel importante ao Projecto Curricular de Escola e ao Projecto Curricular de Turma, atribuindo aos professores papéis de maior autonomia curricular. Surgiu uma nova concepção curricular que assenta na necessidade de o aluno adquirir e desenvolver um conjunto de competências essenciais ao longo da escolaridade básica. Assumiu-se que as mudanças poderão tornar-se parte activa das escolas, promovendo melhorias, se colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular (Bolívar, 2003).

As orientações para a Gestão Flexível do Currículo e, mais tarde, o DL. n.º6/2001 colocaram a ênfase na construção de um Projecto Curricular com dois níveis essenciais de intervenção, o da escola e o da turma. Assim, as escolas, apossando-se de maior responsabilidade e autonomia, procuraram responder às implicações da mudança através da construção dos Projectos – Projecto Educativo, Projecto Curricular e Projecto Curricular de Turma.

A justificação do interesse deste estudo está em compreender como reagem as escolas escolhidas como contextos de investigação à mudança, entendendo que a Reorganização Curricular, pelos seus princípios e medidas, acarreta implicações na organização pedagógica das escolas e que os processos de gestão flexível do currículo não se desenvolvem por decreto, mas antes de forma gradual e apoiada, assentes em tomada de decisões concertadas e adequadas às especificidades dos contextos e dos alunos. Nessas escolas, de acordo com o quadro proposto pelas orientações centrais, os professores passam a ser entendidos como profissionais que procuram identificar e compreender problemas educativos e tentar soluções para os mesmos, no âmbito do currículo nacional, devendo assumir, assim, grande protagonismo na gestão do currículo, consubstanciado na construção de Projectos, o que tem de implicar uma indiscutível mudança das práticas de gestão curricular nas escolas.

Com base neste entendimento e tendo em conta a importância que o Projecto Curricular de Turma assume como articulador das decisões dos professores, para dar consistência e coerência ao currículo, identificamos as questões deste estudo, como forma de delimitar o problema a investigar e de entrar em contacto com ele, através de um espaço de interacção flexível e aberto e, assim, seleccionar uma direcção concreta.

Com base neste propósito, **as questões** deste estudo são:

- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* contribui para a melhoria do desenvolvimento curricular nas escolas?
- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores?
- De que forma o *Projecto Curricular de Turma* melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos?

De acordo com estas questões, emergem as seguintes **intenções**:

- Compreender as perspectivas que as escolas participantes neste estudo têm em relação à elaboração do *Projecto Curricular de Turma*.

- Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção do *Projecto Curricular de Turma* através da realização de dois estudos de caso em dois Conselhos de Turma, em contextos diferentes.
- Evidenciar o papel que o *Projecto Curricular de Turma* assume na organização integrada e contextualizada dos processos de aprendizagem.
- Analisar os constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a realização do *Projecto Curricular de Turma*, no contexto das escolas e, em particular, no dos Conselhos de Turma.
- Apresentar propostas emergentes do estudo, teoricamente fundamentadas e adequadas à prática, para desencadear a reflexão e a tomada de decisão sobre os processos de Desenvolvimento Curricular e Profissional desenrolados pelo *Projecto Curricular de Turma*.
- Aprofundar e construir conhecimento sobre o conceito de *Projecto Curricular* nos seus diferentes níveis de definição e construção.

## 2. Identificação do referencial teórico

Para o estudo foi escolhido um referencial entendido como esquema de inteligibilidade que suporta toda a investigação numa abordagem de pesquisa da situação<sup>21</sup> (Ardoino, 1996).

O quadro conceptual do *Modelo Integrado de Inovação Curricular*, proposto por Alonso (1998, 2000b) e adaptado para o estudo do Projecto PIIC (Alonso *et al.*, 2006), orientou, de forma particular, a construção do questionário e a problematização dos dados obtidos no processo investigativo. Este modelo sustenta-se no *Paradigma Integrador de Currículo* apresentado pela mesma autora (1996), o qual adopta, como bases epistemológicas de apoio, as abordagens social-construtivistas e ecológicas.

No âmbito deste modelo, entende-se “o currículo como um projecto de cultura e de formação educacional, resultante de uma construção social complexa e participada, através de vários níveis e processos de decisão-acção-avaliação, que se articula coerentemente com uma *concepção de inovação* entendida como processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no contexto ecológico e complexo das escolas” (Alonso *et al.*, 2006:13). Neste sentido, define os constructos centrais da seguinte forma:

- O currículo como projecto aberto, flexível e integrado.

---

<sup>21</sup> Foi na base de uma leitura interpretativa do que Ardoino refere sobre referencial que chego ao entendimento de *abordagem de pesquisa de situação* como revelação de uma realidade viva e dinâmica em processo de mudança continuada, a partir da análise de uma situação.

- A escola como organização capaz de aprender através da reflexão, da negociação, da avaliação participada e da interacção com o meio.
- Os professores como construtores críticos de currículo com base numa interacção dinâmica entre intervenientes vários, que actuam à luz da compreensão que vão desenvolvendo, numa perspectiva de investigação-acção colaborativa.
- Os alunos como construtores de conhecimento sobre o mundo global, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, das quais se salienta as que se referem ao aprender a aprender e à cidadania.

Estes princípios propõem uma perspectiva de currículo que visa melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida pela escola a todos os alunos, enquanto cidadãos, implicando, como estratégia promotora da mudança, uma visão integrada e sistémica das dimensões que concorrem para essa qualidade, isto é, *o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento profissional dos professores.*

Neste cenário, espera-se que o Projecto Curricular seja um processo capaz de responder à complexidade implicada no desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem adequados às especificidades dos alunos e dos contextos. A construção desses projectos requer que se assumam compromissos que se jogam na *decisão da escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas* (DEB, 1988:4).

No âmbito deste estudo defende-se que a qualidade da educação se articula com a possibilidade de desenvolver uma “cultura de projecto” nas escolas (Alonso, 2003) e cuja emergência resulta do cruzamento das quatro dimensões fundamentais já antes referidas.

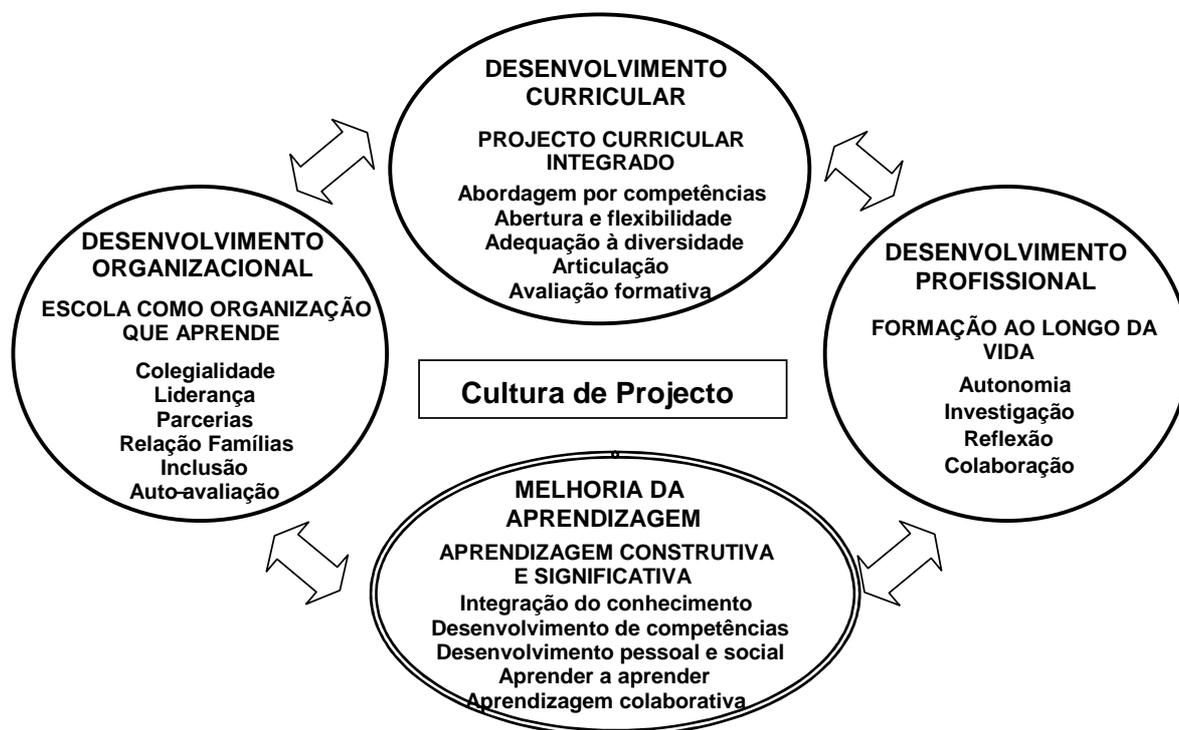
Assim, novamente recorrendo a Alonso (1998, 2000b), evidencia-se, neste estudo:

- O Desenvolvimento Curricular, como a organização do currículo segundo uma perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado, que permite a adequação à diversidade para melhorar as aprendizagens. É possível, assim, que as escolas construam os seus projectos para que os alunos desenvolvam um conjunto de competências essenciais numa perspectiva integradora do saber, do saber fazer, do saber viver em conjunto e do saber ser, em articulação com uma avaliação contínua e formativa.
- O Desenvolvimento Organizacional, como o conjunto de competências que a escola tem para resolver os seus problemas, de forma relativamente autónoma, permitindo-lhe desenvolver o seu potencial enquanto organização que aprende, através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, criando a possibilidade de se organizar de acordo

com uma política de inclusão social, de colaboração participada, de liderança efectiva, de abertura ao exterior e de avaliação sistemática.

- O Desenvolvimento Profissional, como o conjunto de competências que os professores possuem, que lhes permitem desenvolver sistematicamente a aprendizagem através dos processos de investigação, experimentação e reflexão, com a formalidade e a autonomia, que a construção do Projecto Curricular lhes coloca, num contexto de colaboração participada, onde se torna importante observar continuamente princípios como diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, entre outros, na base de um compromisso permanente com a investigação da prática, numa perspectiva de formação ao longo da vida.
- A Melhoria das Aprendizagens dos Alunos, como uma construção de conhecimento que possibilita o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida. Este desenvolvimento de competências exige a assunção de novos papéis para o ensino e aprendizagem, em que a desejável significatividade e funcionalidade das aprendizagens requer práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na experimentação, no estabelecimento de relações interpessoais, na interdisciplinaridade, no aprender a aprender e onde cada estudante sente prazer em desafiar-se a si mesmo e aos outros.

Facilmente se depreende a relação intrínseca que se gera no cruzamento destas quatro dimensões, apresentadas na Figura 1, pelo que é desejável que a mudança para a qualidade considere o equilíbrio entre elas.



**Figura 1. Modelo Integrado de Inovação Curricular** (Alonso, 1998, 2000b)

A Figura 1 mostra não só as relações de interdependência existentes entre estas quatro dimensões responsáveis pela inovação, mas também identifica as condições que, em cada uma, definem a qualidade dos processos e dos resultados, que dependem do equilíbrio e da coerência colocadas na construção interactiva do processo de inovação.

Como já referimos anteriormente, assumi este modelo como referencial para a construção do desenho de investigação, respectivos instrumentos de recolha de informação e para análise e compreensão dos dados recolhidos, por reconhecer que a construção de projectos curriculares de turma é um desafio central da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular e que a sua apropriação envolve processos de inovação curricular.

### 3. Apresentação de conceitos-chave

No sentido de tornar clara a leitura do estudo que aqui se apresenta optou-se por fazer, de seguida, a caracterização dos conceitos presentes no referencial, uma vez que são intrínsecos ao processo investigativo adoptado. Assim, projecto, cultura de projecto, projecto curricular integrado, colaboração,

liderança, formação, mudança educativa, práticas de gestão curricular e profissão professor são os conceitos-chave a clarificar.

### 3.1 Projecto

O Projecto, enquanto metodologia, enquadra-se no movimento da Escola Progressista, nos Estados Unidos, e na Escola Nova, na Europa. Está associado ao pensamento de Dewey (1859-1952), grande impulsionador da pedagogia activa.

O movimento da Escola Progressista abona a favor do experimentalismo, do apelo aos interesses do aluno, de relacionar a educação a objectivos programáticos e práticos, de reconhecer a existência de ritmos individuais de aprendizagem.

A pedagogia dos centros de interesse de Decroly (1871-1932) e dos métodos activos da pedagogia de Freinet (1881-1966) também estão próximos do Trabalho de Projecto.

Enquanto método pedagógico foi teorizado pelo Kilpatrick (1927), discípulo de Dewey. Kilpatrick defendeu a organização do ensino na base dum Projecto que comprometia o aluno, sendo este o obreiro da sua aprendizagem (Rocha, 1988)<sup>22</sup>. Refere-se a um Projecto caracterizado pela intencionalidade resultante duma opção pessoal de apropriação do processo para a construção do conhecimento. Como o contexto social é tido em conta (Castro e Ricardo, 1992), é atribuída importância à reflexão realizada sistematicamente sobre várias vertentes que influenciam o trabalho, nomeadamente as relações com a sociedade, as relações inter e intragrupais e a recolha de informação daí resultante.

O termo Projecto é referido, por Barbier (1993: 49), como uma representação antecipadora, expandida, principalmente, pela planificação educativa, " (...) um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia". Existe uma forte ligação entre as ideias de Educação e de Projecto. Neste sentido, Carvalho (1992) refere que a expressão *projecto educativo* é quase uma redundância dentro do vocabulário pedagógico. Contemporaneamente, as chamadas pedagogias do projecto (ou pedagogias pelo projecto) reforçaram essa situação procedendo a uma autêntica identificação ontológica entre o ser do projecto e a essência da educação.

Os Projectos revestem-se de propostas geradas por conceitos intrinsecamente harmónicos, desencadeadores de consensos e legitimadores de comportamentos, teorias e perspectivas do mundo. Para o mesmo autor (*idem*, p.160):

---

<sup>22</sup> As datas situadas em Dewey; Decroly; Freinet e Kilpatrick são referenciadas por ROCHA, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: editora estante.

“(…), em nenhum momento, as pedagogias do projecto defendem a liberdade absoluta do sujeito ou, quase em alternativa, a visão extremada de uma sociedade ou de um indivíduo rigorosamente controlados, ou controláveis pelo próprio projecto. O projecto, expressão da liberdade e da capacidade criativa do homem, assente no conhecimento das regras objectivas dessa liberdade e dessa capacidade, tem logicamente de evitar tornar-se o seu agente demolidor sob pena de negar, através do processo da sua concretização, aquilo que constitui o seu princípio, a sua essência, a sua identidade, a sua possibilidade e a sua legitimidade”.

Carvalho refere ainda que as perspectivas de projecto, ao envolverem propostas e perspectivas educativas, têm de partilhar os grandes impasses interiores à educação, havendo sempre o risco “... do único sujeito real do projecto ser o pedagogo ou a escola pedagógica que delineou a formulação de uma dada pedagogia do projecto”.

Neste contexto, dá-se relevo à intencionalidade criadora do Projecto, valorizam-se, também, outras dimensões como a imaginação, conciliada com uma razão dinâmica.

O autor distingue *Trabalho de Projecto* de *Pedagogia de Projecto*, entendendo pedagogia como “(...) um conjunto de proposições e de directrizes globais para a prática” (1992:167). A noção de pedagogia fica, de algum modo, associada a prescrições legais.

A dialéctica de um Projecto Educativo pressupõe um diálogo vivo entre o passado, o presente e o futuro. Carvalho (1988:131) dá realce ao futuro referindo que é esta dimensão que nos fornece o sentido prospectivo da educação, “(...) que visa principalmente a reestruturação dos processos educativos e das sociedades e não a sua desestruturação”.

A noção de Projecto possui, na perspectiva de Boutinet (1990: 21), uma conotação positiva, surge como naturalmente bom:

“O projecto faz parte desta categoria de conceitos, tal como o de identidade, que abundam na nossa cultura de linguagem, aureolada de positividade. Tais conceitos não podem ser compreendidos se não se tomar o cuidado prévio de elucidar os seus subentendidos. Pode assim dizer-se que, quanto a si unicamente, só o projecto é mais do que um simples conceito. Pelos seus subentendidos, pela pesquisa de uma idealização que encarna, transforma-se rapidamente em julgamento, afirmando o ganho, a vantagem que os indivíduos e os grupos pretendem retirar dele. Torna-se, assim, uma referência simbólica que comporta mais do que um simples valor antecipador e regulador da acção, susceptível de ser definido metodologicamente”.

Desta forma, uma prática baseada no Projecto propõe uma metodologia interactiva, assumida em grupo, e pressupondo a implicação e valorização de todos os intervenientes quanto às experiências e saberes. Permite um ambiente contínuo de aprendizagem para construir conhecimento e, como referem Katz e Chard (1997:6), permite lidar com a heterogeneidade, “(...) cultivar a vida da mente”<sup>23</sup> e compõe-se por um conjunto de interações que se desenvolvem através de metodologias activas, desencadeando questões e problemas imprevistos que requerem resposta. Esta prática, implica que se pense durante a

---

<sup>23</sup> Katz e Chard (1997:6) esclarecem que o termo *mente* “engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética”.

acção e repense situações e processos. É atribuída ao professor uma posição de observador atento e actuante e à escola uma dinâmica, um ritmo em parceria com os problemas reais que a atravessam.

Chassane (1990) diz ser o Projecto um passo em frente na monotonia pedagógica dos anos 70. O autor caracteriza este avanço como sendo a prova de que a escola não está condenada à reprodução de saberes. A escola só pode conhecer, intervir, transformar o meio se interagir com ele e, por isso, não podendo continuar fechada sobre si própria tem de encontrar as condições para que se vivam Projectos. São eles que favorecem o desenvolvimento de indivíduos observadores, críticos, criativos, participantes activos na cidadania e na construção do seu próprio Projecto de Vida. As escolas não podem continuar a ser palcos para aplicação de resultados apurados por especialistas em laboratórios que estão desfasados dos espaços e tempos de acção, o que leva a questões como as que, Carr e Kemmis (1988) formulam:

- A quem se dirige a investigação educativa?
- Que interesses a investigação educativa serve?

Uma prática educativa baseada em Projecto pressupõe um processo que se enquadra no campo da investigação qualitativa, em Ciências da Educação, procurando apreender, compreender as especificidades dos problemas que aborda. À medida que a prática se desenvolve, os sujeitos formam-se. Tal acontece a par de reflexões, negociações, estudos, análises críticas às situações e problemas, dos quais resulta a construção de conhecimento e a elaboração de estratégias de intervenção assumidas pelos sujeitos. Tudo isto permitiria construir um quadro de formação orientado para a intervenção pedagógica (Lesne, 1977) que, no entendimento do autor, parece favorecer o surgimento de professores críticos, interventivos, mais capazes de agir na e sobre a acção.

O recurso a uma prática educativa baseada em Projecto introduz na escola vários aspectos significativos, dos quais, baseando-nos em Leite *et al.* (1989), destacamos:

- a construção pessoal do saber, de forma interactiva;
- a centralidade colocada nos problemas reais, formulados e definidos pelos próprios grupos;
- o desenvolvimento de forma integrada da teoria e da prática, do intelectual e do sensível;
- o estímulo dado às atitudes investigativas como observar, questionar, reflectir, agir, intervir;
- o desenvolvimento de hábitos de trabalho, aprendendo-se a gerir e a integrar os imprevistos, a gerir o tempo e os espaços, a planificar;
- o alargamento do espaço escolar e, como tal, a abertura de novas perspectivas para a articulação da escola com o meio;
- o desenvolvimento da imaginação, da solidariedade, do espírito crítico .

Assim, o Projecto “(...) é projectil, está em movimento... mexe no estabelecido, acorda o adormecido, provoca rupturas... “(*idem*, p.6).

O ponto de partida surge nas práticas quotidianas, nas experiências, nos interesses, nas perspectivas dos sujeitos, de cada um, numa lógica de desenvolvimento, confronta experiências, constrói saberes, reconstrói, reelaborando práticas e conhecimentos. O Projecto assume-se como um espaço de acção personalizado e um instrumento facilitador para o desenvolvimento do currículo. Os professores, gestores de processos e de espaços de acção apropriam-se, naturalmente, do papel de construtores do currículo, o que requer, da sua parte, conhecimentos e atitudes que lhes possibilitem, como sublinha Stenhouse (1984), desenvolver o currículo numa perspectiva de indagação, assumindo grande importância o trabalho colaborativo e a capacidade de o professor reflectir, criticamente, sobre as decisões a tomar no processo ensino e aprendizagem. Para autores como Perrenoud (1993) e Sacristán e Gómez (1989) o professor precisa de compreender a dinâmica da aula para reduzir a arbitrariedade da intervenção. Na aula encontram-se muitas formas de ser e estar em virtude das interações que se produzem, quer na estrutura de tarefas académicas, quer nas relações sociais que se estabelecem. Estes modos de ser potenciam novos esquemas de conhecimento, de compreensão e de intervenção.

Do modo como se interpreta a dinâmica da aula está dependente a acção educativa. O professor intervém como recurso, podendo surgir como estímulo ao processo de aprendizagem para orientar e preparar o intercâmbio entre os alunos e o conhecimento. Aqui reside, na perspectiva de Stenhouse (1984), o problema mais sensível, o de articular o currículo, concebido no papel, com a situação concreta, o de relacionar ideias com realidades.

O Projecto situa, como nos refere Boutinet (1990), as condutas identitárias, criativas e inovadoras, as condutas preocupadas em dizerem-se significantes, aptas a reconhecerem-se como autónomas. O que designamos, hoje, por “cultura de projecto” traduz, em múltiplos aspectos, uma mentalidade da sociedade pós-industrial, preocupada em legitimar-se no esboço das suas próprias iniciativas.

Quem percorre o caminho da inovação e da mudança, recorrendo ao Projecto como princípio fundamental, considera quatro premissas-base referidas aos próprios sujeitos, na medida em que estes se pretendem orientados para uma busca de *globalidade*, de *singularidade*, de *gestão da complexidade e da incerteza*, de *exploração de oportunidades num ambiente aberto*:

- *Globalidade* – delinear-se um Projecto é, num mesmo movimento, tentar construí-lo e querer realizá-lo. A mesma figura integra a concepção e a execução porque não há separação entre os que pensam e os que executam, constituindo dois tempos que através dos autores do Projecto

reencontram a sua unidade. Não podemos realizar o Projecto de outrem, conceber para outro o seu Projecto.

- *Singularidade* – relaciona-se com o carácter idiossincrático de qualquer Projecto, constituindo uma resposta singular que os autores conferem a uma situação, ela também singular.
- *Gestão da complexidade e da incerteza* – os ambientes apresentam-se complexos. Ora proceder por Projecto revela-se o recurso, o processo apropriado para gerir a complexidade e a incerteza.
- *Exploração de oportunidades num ambiente aberto* – o Projecto concebe-se num ambiente que é passível de ser explorado e modificado.

Como forma de enriquecer este entendimento em torno do Projecto gostaríamos de situar registos de outros autores que entendemos terem marcado o sentido e o significado que lhes atribuímos no contexto da formação de professores e no contexto de trabalho na escola. Neste sentido, referimos que:

- para Dewey (1859–1952), o verdadeiro método pedagógico consiste primeiro em tornarmo-nos inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, em desenvolver estas sugestões de base de tal forma que elas se transformem num Projecto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo. O ponto essencial a reter é que o Projecto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada.
- Arfwedson (1990) descortina a metodologia do Trabalho de Projecto, questionando os seus prós e os seus contras, alertando para o problema da autenticidade do que se chama transformação do método tradicional. Põe o problema do papel do educador que, não habituado e pouco preparado para a nova metodologia, se sente hesitante e mesmo com dúvidas acerca da sua competência para orientar os educandos nos problemas tão diversos e às vezes inesperados que colocam. Os educandos que se vêem de repente entregues a si mesmos, depois de longos anos de ensino tradicional, sentem-se desorientados.
- Para Dacosta (1990) o Projecto não é puramente teórico, é interactivo, todos aprendem com todos e permite desencadear motivações profundas. Ora, com motivações profundas, aprende-se sempre, é uma aprendizagem feita com prazer.
- Malpique (1990) situa três palavras constitutivas do Projecto: *expectativa, interface, intervenção*.

A terminar este registo sublinhamos o ambiente de conhecimento e até de metaconhecimento que o Projecto nos proporciona, onde o poder do grupo se consubstancia numa intervenção significativa, contextualizada e criativa.

### 3.2 Cultura de projecto

O conceito de “cultura de projecto” aplicado à escola remete para uma visão estratégica e integrada do currículo, centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, a partir da acção planificada, reflectida e avaliada, num processo continuado e evolutivo (Alonso, 2004).

Melhorar a oferta educativa, apresentada como corolário da mudança pretendida com a Reorganização Curricular, atribui ao Projecto uma posição nuclear na escola<sup>24</sup>. Esta opção remete para uma concepção de currículo como projecto a trabalhar na escola, com base em processos de tomada de decisões partilhadas e negociadas, geradoras de um compromisso responsável, concretizado à medida que o professor e a escola procuram compreender as situações concretas que se apresentam no contexto de trabalho, de forma a poderem adequar às especificidades do mesmo.

Desta forma, Alonso *et al.* (2006:21) consideram os seguintes descritores como reveladores da existência de uma cultura de projecto:

- Construção do projecto curricular baseada em processos colaborativos de investigação, avaliação e reflexão.
- Envolvimento da comunidade educativa (alunos, pais e parceiros na construção e avaliação do Projecto).
- Partilha de metas orientadas por princípios.
- Integração do currículo na realidade da escola.
- Visão estratégica e articulada do currículo no seu todo (vertical e horizontal).
- Coerência do processo curricular (competências, conteúdos, metodologia e avaliação).
- Valorização de metodologias de construção do conhecimento.
- Utilização de estratégias de diferenciação curricular.
- Regulação participada dos percursos de aprendizagem.
- Avaliação contínua e formadora de processos e resultados.

O Projecto requer o trabalho colaborativo e, como tal, interfere significativamente nas práticas usuais dos professores, frequentemente acusadas de isoladas, de individualistas. O Projecto implica uma actividade intencional, enaltece as emoções e desenvolve-se num contexto social, porquanto a iniciativa e a autonomia daqueles que o realizam é solicitada e, conseqüentemente, desenvolvida. A negociação –

---

<sup>24</sup> Assumindo as designações específicas e centrais de: Projecto Educativo, Projecto Curricular e Projecto Curricular de Turma, entendidos como articuladores de decisões coerentes.

espaço de diálogo democrático inerente ao Projecto – estimula a motivação, aguça o engenho, permitindo a apropriação da situação por parte de todos os implicados, alicerça o estar em Projecto.

A dinâmica que se lhe associa impulsiona um desenvolvimento profissional interactivo ao ritmo das aprendizagens significativas, vinculando um efectivo envolvimento de todos nos processos de ensino e de aprendizagem.

### **3.3 Projecto Curricular Integrado**

A integração curricular é, na perspectiva de Beane (2002:10), uma concepção curricular que está preocupada em ampliar a oportunidade “(...) para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de significantes, identificados em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo”.

A integração curricular associa-se à intenção de renovação das práticas educativas. Não se trata de uma moda, mas de uma necessidade para que as aprendizagens sejam significativas, num determinado período de tempo e capazes de lhe resistir, levando-as para além do tempo dos Projectos, constituindo-se, assim, num *novo sítio* estruturante.

No exercício da autonomia da escola, o Projecto Curricular, articulado com as decisões de política educativa e com as orientações organizativas do agrupamento e da escola, desempenha um papel fundamental como dispositivo para harmonizar decisões estruturadas e partilhadas pela equipa de professores de um agrupamento, da escola ou de uma turma, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação. É assim possível reunir as intenções curriculares nacionais com as necessidades da escola e concretizar propostas de intervenção pedagógica, trabalhadas de acordo com as especificidades do contexto, tendo em conta os vários níveis da decisão e da acção educativa.

Nesta perspectiva, assume-se o Projecto Curricular Integrado como campo e processo de negociação e reflexão sobre as questões curriculares centrais do “porquê, para quê, o quê, onde, quando e como ensinar e aprender, sendo o suporte para uma intervenção integrada, adequada e eficiente nos processos de ensino e de aprendizagem” (Alonso *et al.*, 2006:20). O que significa entender o currículo não somente como meio para melhorar o ensino mas também, como processo reflexivo, incentivo para a melhoria da acção profissional do professor.

Para os autores (*idem, ibidem*), trabalhar com base nesta perspectiva implica, de forma conjunta, ir clarificando um conjunto de questões que esclarecem as que foram formuladas anteriormente:

Quem somos? – Esta questão refere-se à identificação dos princípios, necessidades e traços de identidade a ter em conta na construção do projecto.

O que pretendemos? – Aqui, a equipa de projecto tem de identificar as prioridades a resolver com o desenvolvimento do projecto, as situações centrais a conquistar, as opções a ter em termos de problemas a abordar e objectivos a concretizar e as competências a desenvolver e os conteúdos a explorar para esse desenvolvimento. Em suma, a resposta a esta questão permite projectar as aprendizagens que os intervenientes devem realizar através do projecto e as barreiras a vencer.

Como e quando o vamos conseguir? – Esta questão refere-se às decisões que a equipa de projecto deve tomar em termos das metodologias, da natureza das actividades a desenvolver e da sua sequencialização e dos recursos a utilizar que sejam mais adequados para a concretização das intenções anteriormente definidas.

Como nos organizamos? – esta vertente da construção do projecto refere-se à organização das pessoas envolvidas e às decisões inerentes à coordenação do trabalho e à participação de cada um.

Como saberemos se estamos a conseguir? – aqui surge a preocupação com a regulação sistemática do trabalho, a relação entre o desejado, o planificado, a acção e os resultados dessa acção, caracterizando-se os dispositivos de avaliação e de investigação que acompanharão e orientarão o desenvolvimento do projecto e a validação das aprendizagens realizadas.

Esta clarificação subjacente ao processo de concepção e desenvolvimento do Projecto Curricular Integrado encontra expressão significativa se for trabalhada num ambiente de investigação-acção colaborativa, desenvolvido na base de atitudes de *pesquisa* e de *reflexão*, num cenário de *participação e colaboração*, entendidos como constituintes imprescindíveis da mudança.

### **3.4 Colaboração**

A concepção do papel dos professores que emerge da Gestão Flexível do Currículo ou da Reorganização Curricular estende-se para além da sala de aula. Trata-se de uma concepção que se sustenta na colaboração, na interactividade profissional o que não se coaduna com as rotinas individualistas que foram valorizadas no trabalho dos professores antes das reformas e reorganizações curriculares do final do século passado. Fullan e Hargreaves (2001:77) entendem que para ultrapassar o individualismo é importante compreender o porquê da sua existência. Portanto, “(...) não é nada surpreendente que os professores associem, muitas vezes, a ajuda com a avaliação ou a colaboração

com o controlo. Neste caso o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão”. Na perspectiva dos autores, as culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias, antes o promovem e o facilitam.

A individualidade apresenta-se como solução para o colectivo porque a força do colectivo depende da qualidade do individual, pelo que, em vez de arrasar com o individual torna-se imperioso enriquecê-lo, valorizá-lo. A não separação do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional poderá ser uma estratégia para a valorização do individual como uma vertente para a construção do colectivo. É essa a opinião que Stenhouse (2003) considera, essas duas dimensões são inseparáveis e por isso deveriam ser criadas oportunidades para que os professores trabalhassem em conjunto, aprendendo e desenvolvendo competências em grupo. Segundo Fullan e Hargreaves (*idem*, p.89) as culturas colaborativas revelam-se em todos os aspectos da actividade da escola:

“(...) nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos.

Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. (...). As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição”.

O trabalho conjunto, em contexto escolar, desenvolve um compromisso partilhado. Trata-se de um trabalho que se fortalece quando desenvolvido no ambiente de uma prática docente crítica que, de acordo com Freire (1996), implica um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar-sobre-o-fazer. Os sujeitos envolvidos nesta prática são reflexivos e é por pensarem criticamente a prática de ontem ou de hoje que poderão melhorar a prática de amanhã.

### **3.5 Liderança**

De acordo com Fullan (2003:123), a liderança constrói-se na base de um conhecimento paulatino e da valorização de uma aprendizagem contextualizada. Este autor considera três lições poderosas sobre liderança, intrinsecamente ligadas, “(...) a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno”. Na perspectiva de Fullan, construída com base nos dados científicos recentes, a *lentidão do conhecimento*, que não significa, necessariamente, demorar muito tempo, tratando-se mais de uma

disposição trabalhada para que não se precipitem conclusões, torna-se cada vez mais importante, na medida que os modos mais pacientes foram considerados os mais indicados para compreender situações complexas, enquadradas num desenvolvimento não linear. Este comportamento revela-se importante porque é fundamental e facilitador da mudança, resultando de um saber estar atento, face à incompreensão respeitando a complexidade da situação, e de um saber ouvir, para que as opiniões não se formem antes do tempo necessário, capaz de responder aos interesses das situações e dos grupos diversos que representa, facilitador do aprender em contexto.

Aprender em contexto revela-se um potencial fantástico, com grande significado, porque é adaptado à especificidade das situações, implicando o grupo. Para Fullan (*idem*, p.127), “(...) aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização. Esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto”.

Trata-se de uma mudança que acontece mediada pela negociação continuada das decisões a tomar que, por sua vez, é geradora de uma confiança aprendida, nuclear para a assunção de um compromisso responsável, capaz de responder aos desafios da mudança pretendida com a Reorganização Curricular, em particular, e aos desafios do Mundo Global, no geral.

### **3.6 Formação**

A formação, segundo Garcia (1994), apresenta-se como um fenómeno complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceptualizações e ainda menos consensos a respeito das dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Contudo, depois de um percurso feito sobre o entendimento do conceito de formação, o autor, conclui que:

- A formação como realidade conceptual não se identifica, nem se dilui dentro de outros conceitos em uso, como educação, ensino e treino.
- O conceito de formação incorpora uma dimensão pessoal, de desenvolvimento humano global, que é preciso atender, frente a outras concepções eminentemente técnicas.
- O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Isto é, o indivíduo é o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não significa que a formação seja necessariamente autónoma. É através da inter-formação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

No âmbito deste estudo, concordamos com Cortesão (1988:18) que entende formação como um processo amplo de acção que engloba as experiências vividas em espaços informais e formais, “(...) experiências de vida fortuitas e/ou institucionalmente organizadas”, nos diferentes espaços e processos educativos que atravessam a vida de um indivíduo. Este constructo diz respeito à dimensão das experiências e das aprendizagens intencionalmente instituídas, realizadas nos contextos educativos formais, e à dimensão das experiências mais relacionadas com o quotidiano, realizadas nos diferentes espaços e momentos de vida.

No que diz respeito às competências a adquirir, este constructo, engloba aspectos educacionais, relacionais, culturais, comunicativos e comunitários, que se desenvolvem através de actividades diversificadas, quer ao nível de conteúdos, quer das actividades mais práticas, num exercício de interdisciplinaridade.

Cada indivíduo faz aquisições em situações formais, informais ou não-formais, no sentido de La Belle<sup>25</sup>. Uma vez que os sujeitos em formação não são vistos como estando vazios, despidos de conhecimento e de reflexão sobre o vivido, é nas oportunidades de participação criadas que surgirão possibilidades de construir conhecimento, de produzirem um saber partilhado e globalizado.

Nesta perspectiva, a formação integra uma grande diversidade de informação, porque beneficia da interdisciplinaridade, da mudança de atitudes e de uma relação com a situação de formação.

Falar em *formação de professores* é usar uma expressão que, embora já mais restrita, é, de acordo com Cortesão (1988:17), ainda usada num conjunto bastante amplo de situações:

“Fala-se de formação de professores a propósito de ‘formação inicial’ e ‘formação contínua’ ou ‘permanente’ quando se quer referenciar actividades realizadas em diferentes momentos da vida do professor. Fala-se de formação de professores para designar o modelo, o processo institucional que contribui para a aquisição de um estatuto profissional de professores (a formação integrada, formação sequencial, etc.) mas também para referir os currículos oferecidos por instituições ‘de formação’. Fala-se em acções de formação de professores para designar actividades dispersas que podem interessar aos professores sob o ponto de vista profissional, etc. Gilles Ferry (1983: 35), para ilustrar quanto ‘é flutuante a denotação do termo’, refere que se pode encarar a formação como ‘função social, como se diz, de transmissão de saber, de saber interno e de ocasiões de aprendizagem, de encontros, de experiências’. Mas ainda ela pode ser encarada como uma instituição: ‘é também o local de aprendizagem de uma prática com as suas normas, os seus módulos, a sua tenacidade própria e a sua gíria’”.

Daqui ressalta que o professor constrói o seu conhecimento profissional a partir de uma série de experiências vividas quer de uma forma espontânea, ocasional, quer de uma forma formal, estruturadas em instituições organizadas para esse fim. Contudo, é importante que as instituições formadoras “(...)

---

<sup>25</sup> Refere-se aqui a uma classificação dos processos educativos segundo os conceitos de educação formal, informal e não-formal de Coombs e Ahmed, citados por La Belle (1986:3): Educação formal é o sistema educativo institucionalizado, graduado cronologicamente e estruturado hierarquicamente, abrangendo do mais baixo nível de instrução primária até ao mais alto nível da universidade. A educação informal é um processo ao longo da vida pelo qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimento, qualificações e intuições da experiência diária e exposição ao meio ambiente. Educação não-formal é qualquer actividade educativa sistemática e organizada, levada a cabo fora do quadro do sistema formal para fornecer tipos seleccionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população. Ela indica a exclusão de programas que providenciem meios alternativos de fornecimento de escolarização associados a creditações, graus e diplomas.

conhecessem a profissão a partir do seu interior” (Perrenoud, 2002:17), diminuindo, assim, a possibilidade de utilizar uma visão prescritiva da profissão em vez da análise efectiva da sua realidade, diminuindo o desfasamento entre a realidade da profissão e as perspectivas presentes na formação, num combate à desilusão que, geralmente, assalta os professores no início da sua profissão quando tomam consciência que as suas expectativas não estão articuladas com as exigências e as necessidades dos contextos reais de trabalho.

### 3.7 Mudança educativa

No âmbito deste estudo, defendo uma mudança com implicações na transformação, através de estratégias que respeitem os juízos discricionários dos professores e apoiem o seu desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

De uma forma geral, os processos de mudança advêm de reformas desenhadas pelos centros de decisão governamentais e são acompanhadas por medidas que se concretizam na base de um controlo burocrático muito forte, sufocantes para os professores e para as escolas.

Para Hargreaves (1998:9), a análise significativa da mudança requer que se relacione as diferentes partes do contexto com o todo, “(...) a reforma específica com o propósito e o contexto do seu desenvolvimento”. Assim, para compreender como a mudança educativa implica os professores, torna-se importante perceber qual o seu papel no processo de mudança.

A mudança realiza-se dentro da escola para que não seja encarado como *movimento marginal* (Bolívar, 2003) através dos diferentes e múltiplos processos de organização pedagógica e de acção educativa podendo ou não ser orientada ou apoiada pelos documentos oficiais. As propostas de mudança só se concretizam se os professores as adoptarem na realização das práticas de ensino.

De acordo com Fullan e Hargreaves<sup>26</sup> (2001), se a mudança educativa não envolver o professor e não for apoiada por ele, acaba, de forma geral, por não reflectir qualquer transformação, o que é a negação da própria natureza da mudança.

---

<sup>26</sup> Peter Woods (1999) refere que Michael Fullan e Andy Hargreaves são investigadores reconhecidos como aqueles com maior autoridade – teórica e prática – no campo da mudança e melhoria escolar.

### 3.8 Práticas de gestão curricular

De acordo com Alonso *et al.* (2006), entende-se por práticas de gestão curricular a forma como a escola, com base no Currículo Nacional, faz a mediação estruturada do currículo – gestão curricular – através de processos intencionais, interactivos e articulados de decisão, que se concretizam nos projectos em diferentes níveis de definição<sup>27</sup>. Trata-se de uma dinâmica curricular capaz de desenvolver um currículo adequado às necessidades e interesses dos alunos, facilitador da melhoria das suas aprendizagens. Evidencia-se aqui, de acordo com Thurler (2002), que a qualidade da acção pedagógica, depende cada vez mais da possibilidade dos professores e a escola, de forma conjunta, negociada e partilhada, desenvolverem respostas diferenciadas perante a heterogeneidade dos alunos e a complexidades dos contextos de trabalho.

Esta dinâmica em torno da educação, de acordo com Huebner (2005: 23), situa os professores numa posição curiosa, “(...) pois temos de dirigir as escolas e de ensinar as gerações mais novas e a nós mesmos. Para conseguir semelhante tarefa, necessitamos de utilizar todos os saberes disponíveis”. Na situação em que interagimos temos de nos socorrer de todos os nossos conhecimentos e capacidades criativas, para que possamos interagir de forma aberta e flexível, facilitadora do desenvolvimento da autonomia, propiciadora da construção de saberes profissionais, construídos na base da tomada de decisões negociadas e partilhadas, úteis às especificidades dos contextos de trabalho.

A gestão curricular, segundo Roldão (1999a:37), caracteriza-se por ser “(...) um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se assim de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir”. Portanto, implica um trabalho de interacção no seio de um grupo, pautado por uma reflexão partilhada, o que supõe o trabalho em equipa por parte da escola, aliás, condição essencial para dar conta de um processo de ensino e aprendizagem organizado de forma fundamentada e coerente.

De acordo com a autora (*idem*, pp.55-58), as práticas de gestão curricular constituem decisões que se tomam em torno de campos como “as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos, os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, a avaliação do resultado das opções tomadas, a informação e divulgação”. Trata-se de um conjunto de campos da responsabilidade de actores vários, correspondentes aos níveis de decisão central, da escola e do professor, que articulam o pessoal e o interpessoal dos decisores, esta variedade de níveis precisa de ser articulada e não sujeita a um processo hierarquizado.

---

<sup>27</sup> Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Plano de Actividades e Planificações de grupos disciplinares.

É nossa convicção e, de acordo com Coll *et al.* (2001:9), que seria útil para a tomada de “(...) decisões inteligentes inerentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino” e da aprendizagem, se estas fossem decisões construídas com base numa perspectiva construtivista. Os autores defendem que a assunção de uma abordagem construtivista como orientadora do trabalho profissional implica um conjunto articulado de princípios, segundo os quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino e a aprendizagem, através de uma reflexão dinâmica e interactiva sobre a acção, na acção e para a acção, onde, de acordo com os mesmos autores (*idem*, p.13), se evidencia:

“(...) a dimensão formadora do trabalho docente (ao contrário do que, frequentemente, se defende) não é uma dimensão individual, estritamente autogerida. Pelo contrário, um bom desempenho individual encontra habitualmente condições e justificação para a sua existência num contexto de tarefas partilhadas, de decisões colectivamente tomadas, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais”.

Assim, a participação e a colaboração constituem um meio capaz de garantir que o ensino e a aprendizagem cumpram com os princípios de coerência e qualidade, permitindo dar conta tanto da sua marca socializadora como do seu papel no desenvolvimento individual integrado e global. Neste âmbito, a concepção construtivista revela-se útil porque se apresenta num contexto flexível e aberto, não de exclusão, que se enriquece num espaço inter e multidisciplinar, partindo do que se conhece e sabe, para, depois, progredir, na base da negociação e da colaboração, de acordo com as condições e a orientação do sentido que deve tomar.

### **3.9 Profissão professor**

Segundo autores como Esteve (1991), Nóvoa (1991; 2000), Thurler (1992; 2002) e Santomé (2006) assiste-se, na sociedade actual, a uma desvalorização da profissão de professor, condutora da desmotivação profissional. Parece que os professores se movem num cenário de desconfiança, quer no interior do seu grupo, reflectindo-se no isolamento e no individualismo, quer no exterior, pela desacreditação da eficácia do conhecimento profissional.

Os professores, nas suas tarefas profissionais, constroem interpretações várias, das quais decorrem diferentes comportamentos, resultantes, na sua maioria, das representações que possuem da sua profissão. Para Thurler (2002), tal explica-se pelo facto de que, hoje, os professores são confrontados com uma pluralidade de expectativas, de imagens e de papéis. Perante uma profissão tida em crise, vivida individualmente, os professores, na maior parte das vezes, não sabem que atitude tomar.

Como encontrar um equilíbrio entre o sistema escolar e os professores? É de não esquecer que toda a organização escolar ainda está condicionada pelas formas de pensar e fazer típicas dos sistemas técnico-burocráticos.

A mudança em educação depende daquilo que os professores pensam dela e da forma como são orientados a construí-la. Os discursos que se produzem, quer *a priori* ou *a posteriori*, sobre as práticas dos professores e a eficácia dessas mesmas práticas, acabam por não passar de palavras que esmorecem sobre o papel que as sustém, isto é, não revertem a favor da valorização da profissão professor.

Esta situação parece advir de uma racionalidade técnica que insistia em instrumentalizar o ensino, criando a figura do investigador, afastado dos contextos da prática, incumbido de pensar e construir teorias, deixando para os professores o papel de interpretarem essas teorias e as relacionarem com a sua prática. A pouco e pouco, este afastamento entre os construtores de teorias educacionais e os actores das práticas perde sentido com a valorização do professor como o que reflecte e investiga o ensino e a aprendizagem, preocupando-se com a qualidade dos efeitos do processo educativo.

Para Sacristán (1991), a clarificação das implicações dos professores na prática liga-se a uma progressiva emancipação dos professores como grupo, no desenvolvimento da sua profissionalidade e numa maior qualidade do ensino. Contudo, a prática diz respeito aos professores mas não depende apenas destes, o que torna muito complexo realizar e desenvolver o seu profissionalismo.

Apple (1989, citado por Sacristán, 1991: 68) esclarece que as profissões se definem pelas práticas que realizam e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que desenvolvem, o que coloca a questão de se a profissão de professor pode ser entendida realmente como profissão:

“Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente”.

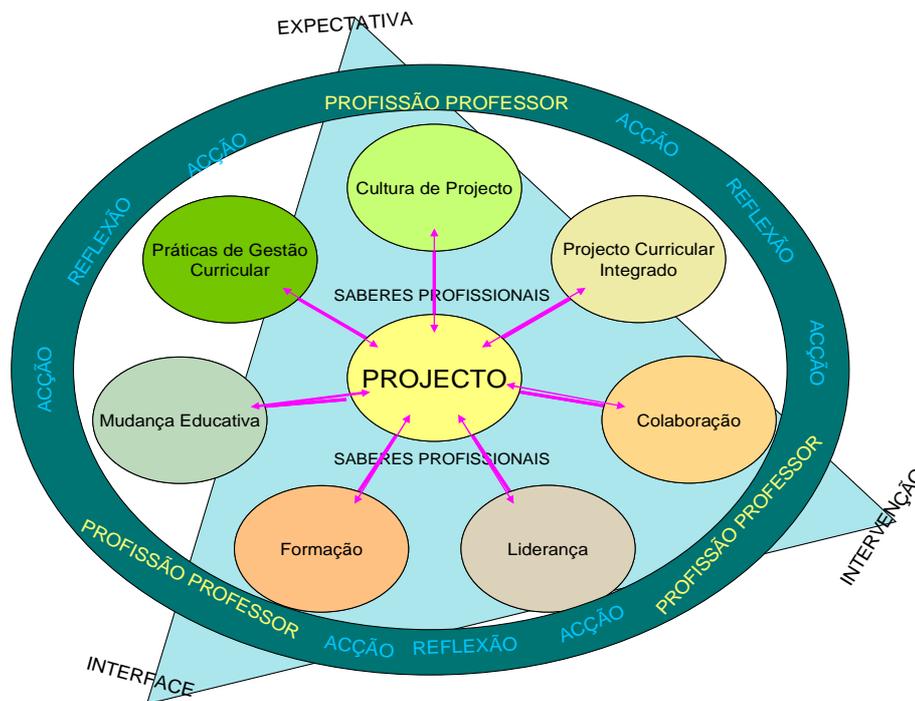
Sacristán (1991) caracteriza a profissionalidade como um pensamento pragmático que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação.

Thurler (2002) refere que seria importante que as escolas valorizassem a partilha de saberes e de experiências, para que os saberes fossem gerados com outro cuidado, evitando recorrer a especialistas externos, em muitos casos rejeitados, porque se entendem como distantes dos problemas e das necessidades das escolas e dos professores.

Assim, com base neste cenário, evidencia-se a importância de um profissionalismo caracterizado por um interesse contínuo pela formação e valorização profissional, por uma ética e por uma autonomia e responsabilização profissional, facilitador de uma relação positiva consigo mesmo e com os outros, de forma a convergir no sentido do sucesso escolar dos alunos e no sentido do bem-estar do professor, corolário de uma escola que aprende.

### Síntese

Em jeito de síntese apresentamos a Figura 2 que situa o Projecto como processo dinâmico de factores, activado pelos vértices de um triângulo dinâmico constituído pela expectativa, a interface e a intervenção, que valorizam e desenvolvem a profissão professor sustentando um paradigma de mudança.



**Figura 2. O Projecto como processo dinâmico de factores que valorizam e desenvolvem a profissão professor**

Este esquema conceptual destaca o carácter preponderante da acção no modelo de desenvolvimento profissional. É uma dimensão que se concretiza no papel activo que os professores assumem no exercício da sua profissão, tendo como ponto de partida o questionamento de saberes profissionais iniciado na identificação e na reflexão dos problemas que surgem na prática educativa. O esquema apresentado defende uma relação dinâmica, interactiva, do professor com a profissão, realizada de forma sistemática, através de um processo flexível, ecológico, orientado por valores. É activado pelos

vértices do triângulo<sup>28</sup> – expectativa, interface e intervenção – e a sua interacção é geradora de sentido para o Projecto:

- A *expectativa*, caracteriza-se pelo questionar sistemático dos saberes profissionais pela assunção do interesse em resolver problemas e fomentar o trabalho colaborativo, através de uma espiral onde se joga a interrogação, a vontade, a necessidade, o risco, o tempo, o imaginário, a invenção, a antecipação e a satisfação.
- O *interface*, caracteriza-se pela procura de equilíbrio entre o *agora* e o *depois*, entre o que é interior e exterior ao sujeito.
- A *intervenção*, caracteriza-se pelos processos de conhecer, de construir conhecimento, onde assumem relevada importância as formas de agir, a procura, os confrontos entre a intenção e a realização das acções, a mudança, a valorização da marca pessoal dos sujeitos, a continuidade dada ao questionamento dos saberes profissionais.

Os fluxos entre as três dimensões consideradas como vértices do triângulo, pretendem atingir a construção de conhecimentos, a valorização de aprendizagens significativas, o desenvolvimento integrado, a alteração de atitudes, a valorização dos implicados, a melhoria do funcionamento dos grupos de trabalho, a cumplicidade, a co-responsabilização e a invenção.

Este esquema desenvolve-se enquadrado por uma perspectiva de cidadania democrática, entendida como participação activa e responsável de todos e de cada um em tomada de decisões conjuntas, em espaço comunitário.

Não se pode realizar de forma fragmentada, é necessária a implicação do grupo porque considera fundamental a tomada de decisões orientadas para o desenvolvimento de comunidades autocríticas, com a finalidade de transformar o meio social.

Trata-se de uma forma de permitir que os professores, na escola, analisem as acções e as situações vividas como problemáticas, passíveis ou não passíveis de mudanças.

O seu propósito é que o professor se desenvolva na compreensão dos problemas, das situações, tendo como base a compreensão do que acontece a partir do ponto de vista de quem actua e interactua nas situações problemáticas, adoptando uma postura exploratória perante os saberes profissionais. Como considera a situação a partir do ponto de vista dos implicados, descreverá e explicará as situações problemáticas através de uma linguagem comum, criando um espaço aberto de diálogo útil à construção de significativos saberes profissionais, desenvolvido em séries de círculos de acção-reflexão-acção, gerador de formação e desenvolvimento dos intervenientes.

---

<sup>28</sup> As dimensões que integram o triângulo foram adaptadas de Malpique (1990).



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Na ciência (como em outras actividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. Criou-se uma ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É tão vital errarmos como acertarmos. Devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. A natureza foi evoluindo graças ao erro básico que é a mutação. Se os genes nunca falhassem não haveria a diversidade necessária para a continuidade da Vida. Os processos vitais exigem, ao mesmo tempo, o rigor e o erro. Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber. (...). Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo. Mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios mas harmonias. Criarmos linguagens de partilha com os outros, incluindo os seres que acreditamos não terem linguagem. Entendermos e partilharmos a língua das árvores, os silenciosos códigos das pedras e dos astros. (...). Para escutarmos histórias que nos são, em todo o momento, contadas (...).”  
(Mia Couto, 2005: 46/47 e 49)

## Apresentação

Espera-se da investigação qualitativa a compreensão e interpretação da realidade de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos implicados em contextos reais, participantes nos contextos onde se desenvolveu o estudo. A ênfase coloca-se “(...) na construção de significados e perspectivas, na adaptação às circunstâncias, na gestão dos interesses no contexto de uma corrente de incontáveis interações eivadas de ambiguidades e de conflitos, nas estratégias adoptadas para promover esses interesses e na negociação entre interesses distintos” (Woods, 1999: 17).

Trata-se de uma abordagem que se pretendeu aberta, onde se tenta valorizar a(s) forma(s) como as pessoas pensam e sentem e a forma como interpretam e constroem significados, enquanto partes integrantes da abordagem qualitativa que estrutura este estudo.

Neste capítulo, começamos por apresentar o paradigma qualitativo em que se inscreve o Estudo de Caso, onde apontamos aspectos significativos desta abordagem, seguindo-se as opções metodológicas que se foram realizando no percurso de investigação, destacando-se o estudo exploratório e os Estudos de Caso. A seguir, discutimos questões relativas à credibilidade e à ética que envolveram este estudo.

### 1. Paradigma qualitativo e Estudos de Caso

A investigação qualitativa e a investigação quantitativa têm alimentado grandes discussões<sup>29</sup>. Têm sido objecto de debates geradores de tensões entre investigadores. No entanto, segundo Bogdan e Biklen (1994: 39-40), as tensões têm vindo a diminuir. A este respeito, o interesse parece residir em procurar complementaridade no diálogo entre as duas tendências:

“De facto, instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos. Alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização (i.e., Bronnfenbrenner, 1976; Campbell, 1978; Cronbach, 1975; Glass, 1975). Grande número de investigadores educacionais começou a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades (os problemas que conseguia resolver) tinham atingido o limite. Os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não tinham cumprido. Com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas (...). Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação.”

No âmbito da educação, à medida que vai sendo mais frequente o recurso a uma metodologia qualitativa, diminui o recurso à metodologia quantitativa. A investigação qualitativa visa obter um conhecimento intersubjectivo que permita a compreensão em vez de um conhecimento objectivo, explicativo, ou seja, deixa de se centrar em testar hipóteses. Daqui releva a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. A investigação quantitativa,

---

<sup>29</sup> Quem pretender ampliar esta discussão – *Investigação Qualitativa versus Investigação Quantitativa* –, é aquilo que não entendemos relevante no contexto deste estudo, poderá fazê-lo através das obras de autores como Stake (2003); Olabuénaga (2003); Bogdan e Biklen (1994), entre outros.

enformada por uma racionalidade positivista (técnica), inibe a acção crítica e torna o processo exterior ao sujeito. Segundo Giroux (1986), na perspectiva da Escola de Frankfurt, o resultado da racionalidade positivista e a sua concepção tecnocrática da ciência representa uma ameaça à noção de subjectividade e ao pensamento crítico. Para Carr e Kemmis (1988: 143), esta Escola afirma que a difusão da racionalidade instrumental surge da influência do positivismo e que tal racionalidade trata todos os problemas práticos como assuntos técnicos, o que conduz a uma perda da capacidade do indivíduo para reflectir sobre as próprias situações e para as modificar. A Escola de Frankfurt tem como preocupação fundamental contribuir para a emancipação das pessoas da *dominação do pensamento positivista* através de uma compreensão dos seus próprios actos:

“ (...) [Esta Escola tem] a convicção de que a influência do positivismo tem dado lugar a uma extensa difusão da racionalidade instrumental, a tendência em contemplar todos os problemas práticos como assuntos técnicos. Isto tem criado a ilusão de uma ‘realidade objectiva’ sobre a qual não tem nenhum controlo o individual, do que resulta uma diminuição da capacidade dos indivíduos para reflectir sobre as suas próprias situações, assim como para modificar estas através de seus próprios actos. A preocupação principal da escola de Frankfurt, portanto, reside em articular um enfoque da teoria que tenha como missão central a emancipação de pessoas da ‘dominação do pensamento’ positivista mediante seus próprios entendimentos e actos”.

A perspectiva positivista transforma a acção educativa numa questão técnico-instrumental, objectificando os intervenientes e atribui, ao conhecimento, um papel puramente instrumental na resolução de todos os problemas educacionais. É importante compreender o significado que a prática tem para aqueles que a levam a cabo, pois, na perspectiva daqueles autores, a teoria educativa tem a finalidade de informar e guiar as práticas dos professores, deve orientar-se para a transformação das formas como os professores se vêem a si mesmos e vêem a sua situação, permitindo reconhecer e eliminar os factores que frustram os seus objectivos e intenções educativas.

Habermas, citado pelos mesmos autores, desenvolve a teoria de uma ciência social crítica, tendo como principal alvo recusar a crença positivista na unidade lógica e metodológica das Ciências Naturais e Sociais. Para Habermas o saber resulta da actividade humana motivada por necessidades naturais e interesses. Designa estes como *interesses constitutivos do saber*, porque guiam e dão forma à maneira como se constitui o saber em relação com as diferentes actividades humanas. Estes interesses podem ser de carácter *técnico, prático ou emancipador*, dando formas características e específicas a diferentes tipos de investigação social.

Carr e Kemmis (1988: 157) referem que, para Habermas, uma ciência social crítica constitui um processo social com combinações: “(...) um processo social que combina a colaboração no processo da crítica com a vontade política de actuar para superar as contradições da acção e das instituições sociais enquanto sua racionalidade e justiça”.

Segundo os autores, um dos aspectos relevantes de uma ciência social crítica consiste em articular o teórico e o prático. Dizem ser esta uma relação que não se pode limitar a prescrever uma prática aplicando sempre a teoria, pois, é preciso interrelacionar as ideias com as exigências dos contextos reais.

No âmbito de uma ciência educativa crítica os professores convertem-se em investigadores dentro da sua própria acção, onde a inter-relação pensamento e acção é de suma importância. O professor assume um papel de investigador e, como refere Stenhouse (1993), tal posicionamento deve-se ao facto de os professores terem de gerir práticas educativas marcadas pela diversidade, pela complexidade, pela imprevisibilidade.

A preocupação da teoria crítica com a separação entre investigação e acção, entre teoria e prática, pretende evidenciar a importância que a sua inter-relação adquire na tentativa de compreensão da acção educativa. Neste âmbito, de acordo com Alonso (1998:109), a teoria educativa “não é uma teoria aplicada como também não é certo que a teoria derive da prática, nem que seja um mero reflexo dela. Trata-se antes de, ao submeter à análise crítica e reconsideração racional as crenças e justificações que orientam as práticas tradicionais vigentes, a teoria enforme e transforme a prática modificando as formas em que a prática é entendida e realizada.

Para Carr e Kemmis (1988) a concretização na acção educativa das preocupações da teoria crítica poderão ser possíveis através da investigação-acção<sup>30</sup>, enquanto forma de investigação auto-reflexiva que requer uma atitude activa, participativa, por parte dos professores. Trata-se de um cenário onde, cada vez mais, a atenção se dirige para novas metodologias de investigação em educação. Neste sentido, os autores (*idem*, pp.195/6) referem que a dupla dialéctica *do pensamento e da acção e do indivíduo e da sociedade* se resolve num espaço de investigação-acção, onde os sujeitos adquirem um papel actuante, empenhados em melhorar a educação, o que requer um enquadramento epistemológico diferente do positivista e do interpretativo:

“ (...) já que em ambos resulta difícil relacionar a explicação retrospectiva ou o entendimento retrospectivo com a acção prospectiva. Como fundamento que enforma a sua acção futura, a investigação positivista tem uma noção de predição baseada sobre leis científicas estabelecidas em situações do passado e expressas como intervenção controlada. A investigação interpretativa descansa numa noção de juízo prático fundada nos entendimentos do praticante, e deriva da observação de situações anteriores. A investigação-acção implica tanto a intervenção controlada como o juízo prático, ainda que ambos tenham atribuído um lugar limitado na noção de espiral auto-reflexiva da investigação, que se dispõe como um programa de intervenção activa e de juízo prático conduzido por indivíduos comprometidos não só em entender o mundo como também em mudá-lo”.

A investigação-acção valoriza as experiências dos indivíduos, desenvolvendo teias de implicação, que são favoráveis à mudança. Permite desenvolver uma reflexão sobre a acção, da qual resulta uma

---

<sup>30</sup> Quem pretender um debate alargado sobre a investigação-acção poderá, entre outros, consultar Carr e Kemmis (1988), Cortesão (1990), Elliott (1993), Silva (1996), Alonso (1998) e Caetano (2005).

flexibilidade para articular e relacionar o passado, o presente e futuro. Valoriza-se que o professor consciencialize e construa um percurso, o que implica, como refere Schön (1983), conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre o conhecimento e sobre a acção.

A articulação da Investigação-acção colaborativa com o Trabalho Projecto resulta numa relação útil a destacar, não só porque se revelam processos de acção adequados, em situações diferentes, mas, ainda, porque pelas suas características, poderão constituir quadros metodológicos adequados à mesma situação, uma vez que ambos se centram na resolução de problemas reais e requerem uma participação activa de todos os implicados no processo que, aliás, são os mesmos que lhe dão forma e o põem em acção. Desta forma, remetidos para um *continuum* que se alicerça enquanto processo aberto, não limitado a procedimentos técnico-instrumentais, mas entendido como um processo múltiplo e flexível capaz de responder às exigências das práticas educativas plurais (Viana, 2000).

Referindo o quadro epistemológico em que hoje se situa a pesquisa em educação, Cortesão (1990: 85) refere a teoria crítica como quadro teórico do Trabalho de Projecto:

“A possibilidade da acção educativa intervir em fenómenos de produção, para além da reprodução de que participa, e a possibilidade de ela gerir uma certa margem de liberdade de que, apesar de tudo isto, dispõe (analisada através dos conceitos de ‘correspondência crítica’ e ‘autonomia relativa’), começa a ser mais aceite. Está (...) criado o contexto científico no qual a investigação-acção e o Trabalho de Projecto se revelam (...) [processos] metodológicos adequados pois que, ambos, embora em situações diferentes, tomam um problema, que estudam, a fim de o tentarem resolver, intervindo portanto na situação em que se encontram”.

O Projecto assenta numa actividade colectiva, na ligação entre os sujeitos e o seu meio, que pretende transformar. São os sujeitos a dar sentido à situação, são eles que contribuem para a sua criação e transformação.

Falar de Projecto na escola, como diz Weber (1990), implica outra relação da instituição escolar com as práticas profissionais e sociais, pois, trata-se de criar, dentro da própria escola, situações de formação não *artificiais*, que levem a produções, à construção do conhecimento. Cortesão e Stoer (1997: 11) reforçam esta ideia quando dizem que a acção pedagógica não tem de ser só uma actividade de reprodução do saber mas pode estar ligada também à produção desse saber:

“(…) não é forçosamente uma actividade que se limita à reprodução descomplexificada do conhecimento científico mas, sim, uma actividade relacionada com uma produção de saber que tem lugar numa área específica do conhecimento e que é desenvolvida de uma outra forma através de um processo de construção/elaboração que lhe é próprio”.

Trata-se de construção, de reconstrução curricular e acção no contexto das práticas educativas, o que confere um papel actuante e criativo aos intervenientes directos, professores, alunos e pais.

Parece-nos pertinente sublinhar que, na prática, os contextos educativos se preenchem de atitudes individuais que requerem outra atenção, estudo e valorização. As rotinas que compõem a profissão de professor são realizadas de forma mais ou menos consciente, mas, como diz Perrenoud (1993: 21):

“(…)sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo, sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição colectiva, retomada por conta própria, ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. Outros momentos da prática são a expressão do habitus, sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver”.

Daqui emerge uma ideia da complexidade das práticas educativas, reveladora do valor de uma formação de professores conducente a uma atitude de reflexão, de reconstrução dessa prática e análise das situações em que a mesma ocorre. Este cenário evidencia a necessidade de se problematizar a natureza complexa e situacional das decisões e práticas em educação, destacando para professores e alunos um papel de construtores crítico-reflexivos do currículo. Apresenta-os como mediadores crítico-reflexivos entre o projecto global e as práticas curriculares em contextos diferenciados. Neste âmbito da intervenção educativa, considero que o Projecto garante o desenvolvimento das potencialidades da investigação-acção, uma vez que a entendendo como uma teia de desenvolvimento em vínculo contínuo com a realidade.

A sua prática exige autonomia, flexibilidade, adaptabilidade, reflexão, crítica, tolerância à frustração e à ambiguidade, resposta à especificidade dos contextos enquanto facilitadores de uma construção de saberes que visam a optimização da prática. Espera-se que os professores procurem o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, a acção e o pensamento no seu quotidiano profissional, aí situando os problemas da educação e questionando os saberes profissionais. Estes problemas, para Carr e Kemmis (1988: 191), baseiam-se nas interacções complexas entre diferentes profissionais, que orientam a sua acção em função das suas percepções:

“(…) [Os problemas da educação] não se limitam à consecução de uns fins propostos e conhecidos, antes se baseiam no actuar educativamente em situações sociais que, de modo característico, supõem valores em conflito e interacções complexas entre diversas pessoas que trabalham em função de diferentes percepções da situação comum e que obedecem a diferentes valorizações acerca de como deveriam conduzir-se tais interacções”.

A convicção de que os professores podem melhorar a sua capacidade de realização mediante o recurso a uma prática por Projecto baseia-se no modo desafiador e construtivo de encarar a mudança. Nos cenários aqui traçados, enquadrados numa abordagem qualitativa, emerge a Investigação-Acção Colaborativa e o Projecto como vectores fundamentais no processo de mudança gradual das práticas educativas.

Foi no contexto paradigmático apresentado que optámos pelos Estudos de Caso, enquanto modo privilegiado para realizar a investigação, uma vez que, conforme refere Stake (1998), possibilita a análise da particularidade e da complexidade de casos singulares, para chegar a compreender, de forma vivenciada, a sua actividade em circunstâncias importantes. Houve uma preocupação, por um lado, com o processo, a descrição do contexto e dos participantes no estudo e, por outro, uma atenção com as diferentes fases de construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.

Tal como defendem alguns autores (Stake, 1998; Yin, 2001; André, 2002, entre outros) foi dada preferência a perguntas do tipo “*Como?*” e “*Porquê?*”. Trata-se de uma metodologia de investigação que possibilita compreender casos singulares, considerando o seu contexto e a sua complexidade. Assim, pretendeu-se aceder a um conhecimento profundo, amplo e integrado sobre o Projecto Curricular de Turma, enquanto espaço social e profissional complexo, composto por múltiplas variáveis. No entanto, é pertinente sublinhar que para o desenvolvimento desta metodologia, de forma rigorosa, é necessário disponibilizar tempo e recursos em quantidade apreciável, que foram utilizados quer para a recolha de dados quer para a interpretação e redacção do relatório de investigação.

Esta metodologia exige um longo período de permanência em campo, que, neste estudo, foi facilitada pela boa aceitação dos participantes, sendo clara a necessidade da investigadora estar atenta e ser sensível, quer na observação, quer nas relações mais ou menos formais.

A experiência marcante que este estudo nos proporcionou foi o ter permitido “mergulhar” nos cenários vivos do quotidiano escolar, onde, de acordo com Yin (2001), se preservaram as características holísticas e significativas dos acontecimentos reais.

Foi nossa intenção, ao recorrer aos Estudos de Caso, contribuir para compreender problemas das dinâmicas educativas associados à construção do Projecto Curricular de Turma e fornecer informações pertinentes à mudança das práticas educativas e, através destas, fomentar a sua inovação. Tal contributo poderá ser favorável ao desenvolvimento profissional dos professores e a uma melhoria das aprendizagens dos alunos, onde a escola, entendida como uma organização que aprende, se transforma concertando esforços e, como refere Perrenoud (2002), aprende a negociar a mudança.

Para desenvolver os Estudos de Caso, e de acordo com a literatura consultada, foi importante uma convivência com as dúvidas, adoptar um desenho de trabalho aberto e flexível, onde as decisões se tomavam no aqui e agora, sempre que o momento o exigia. Não existiu um guião pré-determinado para proceder na especificidade de cada situação, só linhas orientadoras, as que o referencial teórico e os eixos resultantes do estudo exploratório proporcionavam. É verdade que a literatura consultada deu orientações valiosas, mas, contudo, existe um conjunto de especificidades que são próprias e dependem

das situações singulares em estudo. Assim, aconteceu que as decisões sobre como analisar e apresentar os dados estiveram sujeitas a um processo evolutivo que acompanhou, a par e passo, a forma como a investigação se desenvolveu. Estivemos perante *ressonâncias* diversas e irrepetíveis, casos singulares, desafiadores. O trecho de Kandinsky (1987: 91-92), que a seguir registamos, ilustra o sentido que lhe atribuímos:

“Deixo ao cuidado de cada um imaginar quantas desarmonias – em força e profundidade iguais à harmonia – e quantas combinações seriam possíveis. Tanto numa arte isolada, quanto no contraste de artes diferentes.

É uma opinião corrente, mas errônea, que a possibilidade de substituir uma arte por outra (por exemplo pela palavra, ou seja, pela literatura) provaria a inutilidade das diferenças entre elas.

Como já verificámos, a repetição exacta da mesma ressonância por várias artes não é concebível. Mesmo se esta repetição fosse possível, a mesma sonoridade tomaria uma cor diferente – pelo menos na sua aparência exterior. Mesmo se diferentes artes pudessem reproduzir uma mesma sonoridade de modo idêntico (interior e exteriormente), uma tal repetição, não seria, no entanto, inútil. E isto pela razão de que os homens diferentes receberam dons diferentes que os predisuseram para artes diferentes (activa ou passivamente, quer dizer, enquanto emissores ou receptores desta sonoridade). E, caso assim não fosse, a repetição das mesmas sonoridades e a sua acumulação acabariam por concentrar a atmosfera espiritual necessária para amadurecer a sensibilidade (mesmo da espécie mais delicada), como para certos frutos que exigem para amadurecer a atmosfera densa e quente de uma estufa”.

Neste sentido, as atitudes, os pensamentos e os sentimentos em torno dos esforços que os Estudos de Caso requerem, espero que acabem por exercer, nos participantes na investigação e no leitor, enquanto emissores e receptores únicos, uma acção dialógica, capaz de provocar o questionamento de saberes vários, úteis à resolução de problemas singulares complexos, característicos das dinâmicas educativas em contextos reais irrepetíveis. O investigador, em estudos qualitativos de Casos, conforme refere Stake (1998), tenta ajudar a compreender que as acções humanas importantes têm, poucas vezes, uma causa simples. No contexto deste estudo identificaram-se acontecimentos com causas e resultados múltiplos como as polémicas que surgiram nas reuniões, os diferentes tempos das mensagens que foram circulando, as expressões de confiança inesperadas, as Acções de Formação. Estas situações produzem-se continuamente sem que haja oportunidade ou possibilidade de descodificar todas as causas. Este quadro explicita a importância dos estudos qualitativos na compreensão de situações, de fenómenos complexos em contextos reais, sendo mesmo referidos, por defensores deste tipo de estudos, como Elliot (1991), Stake (1998) e Alonso (1998), Guba e Lincoln (2003), como aqueles que concedem maior prioridade à compreensão dos acontecimentos, permitindo, na base da interacção com os sujeitos em situação, dar conta da sua intencionalidade e da sua subjectividade. Também Denzin e Lincoln (1994) referem que, dos Estudos de Caso qualitativos se esperam *descrições abertas, compreensão mediante a experiência e realidades múltiplas*<sup>31</sup>, o que parece requerer uma atenção continuada do investigador.

---

<sup>31</sup> Destaque meu.

Com base neste entendimento, na análise dos casos, procurámos dar sentido a dimensões que os constituem, mediante um estudo atento e uma reflexão cuidada. Defendemos o Estudo de Caso como um poderoso campo de subjectividades múltiplas, que permite dar sentido à complexidade dos contextos e das situações reais, possibilitando, através da experiência e da reflexão, encontrar formas de análise úteis às especificidades dos casos que, perspectivadas por uma visão crítica, construtivista e holística, possibilitem evidenciá-las para as compreender.

## **2. Opções metodológicas: o percurso**

Este estudo desenvolveu-se enquadrado por uma perspectiva de investigação-acção colaborativa, na medida em que valorizou as experiências dos participantes na investigação e os implicou nos processos de mudança, possibilitando uma construção reflexiva e partilhada do conhecimento científico e profissional, entre investigadora participante e professores participantes, criadora de significados e orientada para a mudança individual e social. Caracteriza-se por possuir uma plasticidade útil à observação e à supervisão, por parte daqueles professores, das práticas educativas que desenvolvem e, sobretudo, implica-os na mudança. Possibilita uma construção crítica do conhecimento que, como assinala Alonso (1998: 440), requer dos professores “(...) atitudes de investigação-acção colaborativa no seu próprio processo reflexivo de construção do conhecimento profissional”.

Nesta linha de acção, assumimos um papel de investigadora participante em colaboração com a equipa do Conselho de Turma e, do ponto de vista da recolha de dados, tentámos, de acordo com Albarello *et al.* (1997), trabalhar com um *corpus aberto*, ou seja, com um conjunto de materiais em que os limites e as origens não estavam predefinidos, antes provieram de diferentes meios, como a bibliografia, as entrevistas, os questionários, os documentos oficiais, os diários dos casos e notas de campo, a observação participante, as reuniões, as actas e os depoimentos.

Nos Estudos de Caso há uma valorização do contexto espacial e temporal onde a acção e os comportamentos acontecem, se desenvolvem e onde adquirem verdadeiro significado. Centrando a minha atenção na mudança educativa que visa melhorar a qualidade da formação oferecida pela escola, as abordagens curriculares provenientes das perspectivas construtivistas, ecológicas e sócio-críticas (Alonso, 1998) que também defendo, vêm fortalecer uma visão complexa, aberta e interactiva dos processos de inovação. Por outro lado, atribuindo papel de destaque aos professores na mudança educativa, a problemática relativa ao desenvolvimento profissional e pessoal será objecto de análise nesta pesquisa.

Por tudo isto, neste trabalho, a postura metodológica que adoptámos e que a Gestão Flexível do Currículo implica, foi orientada pelo referencial teórico para a análise das tendências da mudança, já referido no Capítulo II, o *Modelo Integrado de Inovação Curricular*, apresentado por Alonso (1998: 17), onde se evidencia:

“(...)o entrelaçamento entre [quatro] núcleos temáticos que se cruzam e enriquecem na prática, sem perder, por isso, a sua natureza teórica própria, enquanto campos de estudo. São eles: o ‘desenvolvimento profissional’ pertencente ao âmbito da teoria de Formação de Professores; o ‘desenvolvimento curricular’ que se enquadra na Teoria do Currículo; o ‘desenvolvimento organizacional’ proveniente do campo da Organização Escolar e o ‘desenvolvimento do ensino-aprendizagem’ enquadrado no âmbito da Didáctica.”

Este referencial teórico, potenciador de uma dinâmica interactiva evolutiva e integrada do estudo, enriqueceu a construção e a reconstrução dos processos e permitiu aprofundar a análise dos Estudos de Caso. Com base nesta linha de orientação delineou-se o desenvolvimento do estudo que se descobria através de técnicas e procedimentos vários, prioritariamente, próprios da investigação qualitativa.

Desta forma, as entrevistas semi-estruturadas, de carácter exploratório, dirigidas a Coordenadores da Reorganização Curricular e dos Projectos, Coordenadores dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos e Presidentes do Conselho Executivo, sob o tema *O Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico*, aconteceram em 2002/2003, com intenção de iniciar o primeiro contacto com a realidade em análise, de forma a possibilitar estruturar e orientar:

- A elaboração do questionário, composto por questões abertas e fechadas, intitulado o *Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico*, dirigido a Coordenadores dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos e a Presidentes do Conselho Executivo, enviado a todas as escolas EB 2,3 e EB 2,3/S da Região Norte do País, em 2003;
- O trabalho de campo em duas escolas EB 2,3, onde realizei os Estudos de Caso, mais especificamente, num Conselho de Turma do 2.º Ciclo e noutro do 3.º Ciclo, em cada escola. Este estudo decorreu durante o ano lectivo de 2003/2004. No entanto, na **escola G**, surgiu a solicitação de desenvolver Formação no âmbito do Projecto Curricular de Turma, levando a que o acompanhamento e a permanência se prolongassem até final do ano lectivo 2004/2005, em particular, na qualidade de *Formadora Observadora*<sup>32</sup>.

A recolha e análise dos dados, numa primeira fase, esteve sujeita a movimentos pendulares e, numa fase posterior, a movimentos de reflexão integrada e interactiva, orientados pelo referencial teórico

---

<sup>32</sup> Entendida, pelos formandos, como Formadora com função de registar as ocorrências e não com a função de dinamizar a Acção, uma vez que entendiam o interesse da investigação centrado na compreensão das dinâmicas que a construção do Projecto Curricular de Turma implicava, constituindo, tal como para os professores, o que se pretendia compreender.

referido, sobretudo, nos Estudos de Caso, onde, progressivamente, tentámos descobrir e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às solicitações a que são expostos.

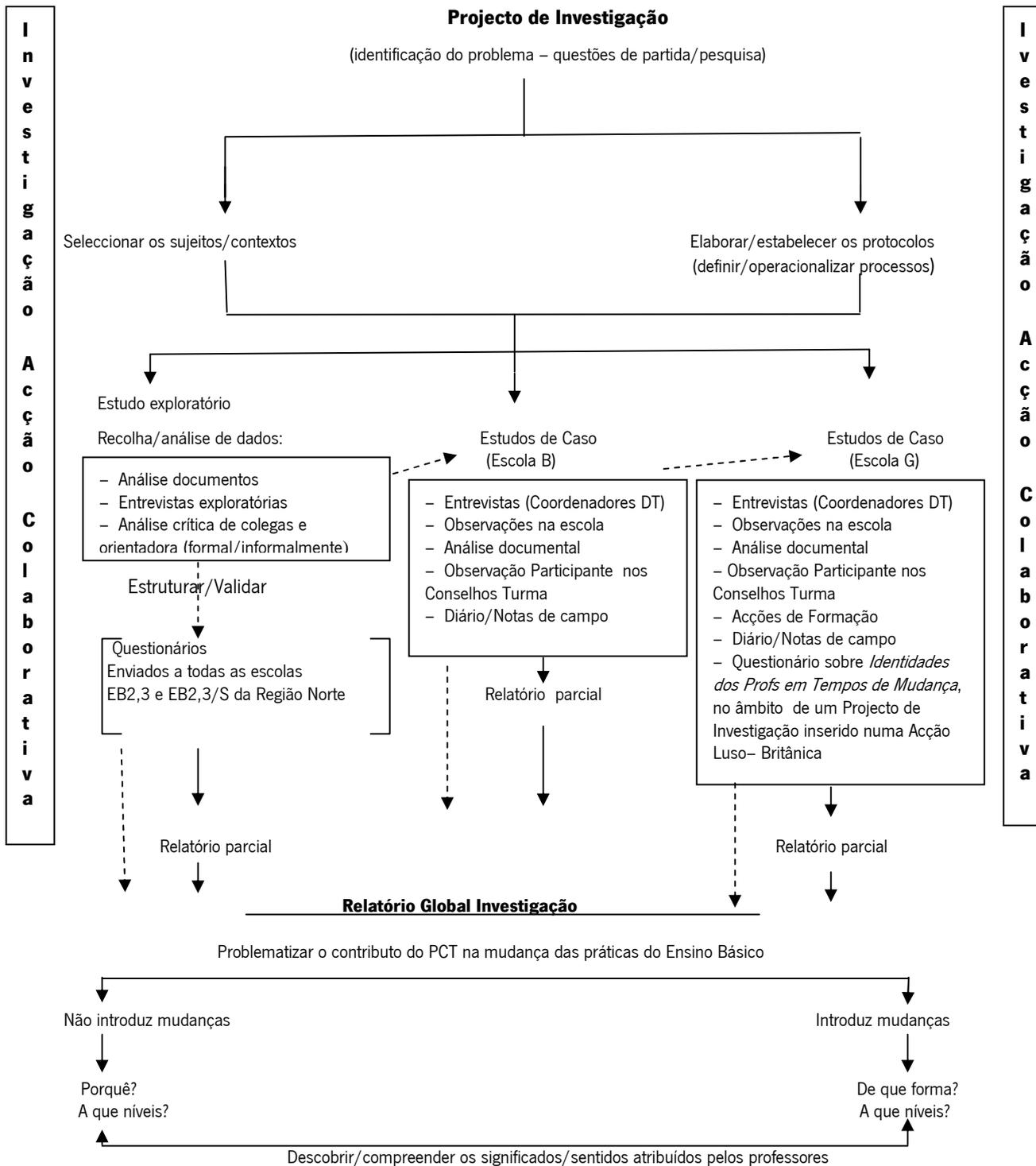
No processo de análise, para as questões fechadas do questionário, recorreremos a um programa informático, o SPSS para Windows<sup>33</sup>. A análise estatística foi sujeita ao método de *distribuição de frequência*, uma vez que pretendíamos identificar como os dados recolhidos se distribuem pelos temas. Por “frequência” entende-se o número de vezes que algo ocorre (Bryman e Cramer, 2003:81). Através deste efeito, esclarecemos a maior ou menor ocorrência dos diferentes temas (ver quadros resultantes, anexo 6), possibilitando compreender as tendências de resposta, através dos temas considerados relevantes e, por isso, com maiores ocorrências.

Para as entrevistas, os diários, questões abertas do questionário e demais dados recorreremos à análise de conteúdo, de onde emergiram, da interação entre a leitura flutuante dos dados recolhidos (Bardin, 1977), das intenções do estudo e do referencial teórico, um conjunto de temas.

Optámos pelos temas, por um lado, por entendermos que ficam mais próximos das falas dos participantes na investigação e dos contextos de proveniência e, por outro, por se tratar de assuntos que pretendemos desenvolver, permitindo salientar sentidos atribuídos pelos professores e pela investigadora. Assim, o esforço de compreensão apoiou-se na importância que se descobriu, através de evidências várias recolhidas para o estudo, com intenção de gerar um espaço dinâmico de discussão dos temas emergentes. As combinações resultantes – os temas – facilitaram a identificação das tendências de mudança. O desenvolvimento de cada tema foi acompanhado de uma problematização e, o conjunto dos temas, de uma síntese global. Para explicitar o percurso de investigação, as decisões tomadas e os procedimentos, em cada fase, e com intenção de permitir uma leitura global imediata, apresentamos na Figura 3, a síntese do percurso de investigação, bem como o Quadro 0, que reúne o processo e formas de recolha de dados.

---

<sup>33</sup> *Statistical Package for the Social Sciences*



**Figura 3. Síntese do percurso de investigação**

Quadro 0: Recolha de dados – processo e formas

Modos de recolha	Tipo de informação	Procedimentos/Informantes
<p><b>INQUÉRITO:</b></p> <p><b>A) por entrevista exploratória semi-estruturada (oral/gravada em áudio)</b></p> <p>– Centrada no tema: <i>O Projecto Curricular de escola e o Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do EB</i> – com guião</p> <p><b>B) por questionário (com questões abertas e fechadas)</b></p> <p>– Sobre <i>o Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico</i></p>	<p><b>A)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepções e perspectivas face à Reorganização Curricular do Ensino Básico, que se geram nas práticas dos professores quando confrontados com as solicitações da Reorganização Curricular.</li> </ul> <p><b>B)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização da Escola e dos respondentes</li> <li>- Opiniões sobre formas de organização e de desenvolvimento do PCT</li> <li>- Opiniões sobre potencialidades e constrangimentos da experiência vivida na construção do PCT</li> </ul>	<p><b>A)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas conjuntas: Presidente do Conselho Executivo; Coordenador da Reorganização Curricular e/ou Coordenador de Projectos; Coordenadores dos Directores de Turma 2.º e 3.º Ciclos</li> <li>- Entrevistas em 5 escolas que participaram e 2 que não participaram na Gestão Flexível do Currículo</li> <li>- Entrevistas a Coordenadores dos Directores de Turmas do 2.º e 3.º Ciclos das escolas onde os Estudos de Caso se desenvolveram</li> </ul> <p><b>B)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um questionário dirigido ao Presidente do Conselho Executivo e outro dirigido aos Coordenadores dos Directores de Turma do 2.º e 3.º Ciclos</li> <li>- Os questionários foram enviados a todas as escolas EB2,3 e EB2,3/S da Região Norte</li> </ul>
<p><b>OBSERVAÇÃO:</b></p> <p><b>C) por observação participante</b></p> <p>– Registo naturalista</p> <p>– <i>Diário do caso</i> – para o registo dos dados recolhidos – vivências nas escolas e nos Conselhos de Turma implicados</p>	<p><b>C)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos e dinâmicas de construção do PCT</li> </ul>	<p><b>C)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas escolas/quatro conselhos de turma (um do 6.º ano do EB e outro do 8.º ano do EB, em cada escola)</li> </ul>
<p><b>ANÁLISE DOCUMENTAL:</b></p> <p><b>D) por fontes oficiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normativos /documentos emanados pela administração central</li> </ul> <p><b>E) por fontes formais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos produzidos nas escolas e nos Conselhos de Turma onde desenvolveram os Estudos de Caso: Projecto Educativo; Projecto Curricular; Regulamento Interno; Plano Anual de Actividades; Projectos Curriculares de Turma; Actas da Assembleia; Actas do Conselho Pedagógico; Actas dos grupos Disciplinares; Actas dos Departamentos Curriculares; Actas do Conselho de Directores de Turma; Actas dos Conselhos de Turma onde se desenvolveram os Estudos de Caso</li> </ul>	<p><b>D)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intenções/Prescrições oficiais que regulamentam as práticas educativas no contexto da Reorganização do Ensino Básico</li> </ul> <p><b>E)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referências relativas à discussão dos problemas, tomada de decisões e avaliação produzidas no âmbito dos diferentes documentos que regulam a gestão curricular nas escolas</li> </ul>	<p><b>D)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo</li> </ul> <p><b>E)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os documentos produzidos na escola foram analisados na própria escola – consulta/análise de dossiers</li> </ul>

Tendo como referência as dimensões e procedimentos de investigação que a figura e o quadro acima registam, passamos a situar, nos pontos que se seguem, as decisões e procedimentos realizados em cada uma delas. O quadro de investigação foi, como sugere Bisquerra (1989), sujeito a um desenho holístico, flexível e evolutivo, onde se reconhece a realidade social como múltipla e dinâmica e onde a interacção entre a investigadora e os sujeitos participantes activos na investigação vai provocando transformações em ambos.

Sendo um trabalho de cariz qualitativo e delimitado aos contextos de investigação, pretendemos, no entanto, trazer para o debate educacional as questões relativas às mudanças operadas pelo Projecto Curricular de Turma (PCT), no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

### **3. Estudo exploratório**

No início deste projecto entendemos importante utilizar a entrevista e o questionário de forma mais livre e exploratória, uma vez que, naquele momento, a intenção era a compreensão geral das perspectivas sobre a problemática em estudo, de forma a facilitar o desenho dos Estudos de Caso.

#### **3.1 A entrevista**

A entrevista é utilizada para acolher dados descritivos na fala dos sujeitos entrevistados, possibilitando que o investigador desenvolva uma ideia sobre a forma como estes sentem e interpretam as problemáticas em questão (Bogdan e Biklen, 1994).

Para Rodrigues (2002: 152-153) a posição interaccionista na entrevista mostra como os entrevistados, por efeito da necessidade de explicitar o seu pensamento, consciencializam, recriam e até modificam as suas opiniões no decorrer da entrevista, num processo de co-construção interactiva:

“A este respeito sublinhe-se que Bordet (1988: 93) verificou que após a entrevista «muitos dizem: ‘Eu não pensava que tinha tantas coisas para dizer’, ou ‘É engraçado o que eu disse, nunca tinha pensado nisso’», tendo também Bezille (1985: 135) registado: «Isto obrigou-me a estruturar um pouco o meu pensamento, a formulá-lo, se quiser, o que até agora eu não tinha verdadeiramente feito». A entrevista constitui, assim, uma ocasião para a pessoa entrevistada reflectir e fazer um balanço para si própria (como refere Blanchet 1985<sup>5</sup>), podendo desenvolver, alterar e, até, mudar em sentido inverso a sua atitude, opinião e perspectiva.

Ou seja, como reconhecem também Guespin (1984), Holstein e Gubrium (1995) e Rubin e Rubin (1995), o que o entrevistado diz é fruto da sua reflexão no momento, não tendo sido pensado antes, pelo que a opinião e perspectiva do sujeito são, pelo menos em parte, (re)construídas ou (re)formuladas na entrevista, ou mesmo no questionário, como demonstra Ghiglione (1987b), podendo dizer-se, nesse sentido, que elas são co-construídas com o entrevistador, embora isso não queira dizer, como nota Trognon (1987) que sejam um ‘artefacto’, no sentido de um ‘puro efeito da técnica’”.

Segundo Flick (2004), no campo da investigação qualitativa, a observação foi durante muito tempo entendida como método privilegiado para a recolha de dados. Agora, as entrevistas abertas e semiestruturadas suscitam bastante interesse. É um interesse que surge associado à expectativa de ser mais provável os entrevistados apresentarem o seu ponto de vista a partir deste recurso que não de outros.

O autor diz ser possível distinguir vários tipos de entrevista semiestruturada contudo, no âmbito deste estudo, optámos pela modalidade semiestruturada focalizada, recorrendo a Merton e Kendall, (1996: 89), que a têm desenvolvido, a qual consiste em, através de um guião, estimular os entrevistados a interpretar, a posicionarem-se face a um determinado assunto, onde se confronta o objectivo com o subjectivo. O entrevistado organiza a sua opinião, onde evidencia os significados atribuídos, possibilitando que se questione perturbando-o o menos possível. Os autores (*idem*, p.100) referem que quando o investigador

“(...) utiliza um guião de entrevista que incorpora perguntas e estímulos narrativos, é possível recolher dados biográficos a respeito de certo problema – compreende um breve questionário anterior, o guião de entrevista, a gravação áudio e o comentário (um protocolo de entrevista). O guião serve para orientar o registo desenvolvido pelo entrevistado, este serve-se do guião para não se descentrar do assunto em questão/do interesse essencial – pode-se levar este enfoque a outras formas de entrevista – forma de manejar a situação, amplitude e profundidade das questões em estudo.”

A entrevista semiestruturada apresenta-se como uma base metodológica da investigação qualitativa, que contribui para clarificar o ponto de vista dos sujeitos. O entrevistador decide durante a entrevista quando e em que sequência fazer as perguntas. As decisões tomadas ao longo da entrevista requerem sensibilidade para o decorrer da entrevista e para com o entrevistado, onde o comportamento não verbal e as reacções do entrevistado assumem importância.

Também Valles (1997) reforça este entendimento quando refere que a entrevista semiestruturada é orientada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, é um diálogo que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado. E quando, ao descrever diferentes tipos de entrevista qualitativa, refere a entrevista baseada num guião, caracterizada pela preparação de temas a tratar, similar à apontada por Flick, foi também o tipo de entrevista por que optámos. As entrevistas, como técnica crucial de recolha de dados nos estudos qualitativos, são referidas sistematicamente nos diferentes manuais de metodologia, onde se encontram orientações sobre como agir durante a sua realização.

Neste estudo foi elaborado um guião que, previamente enviámos aos entrevistados (ver anexo 5) e, aquando da interacção estabelecida, as posições, as perspectivas apresentadas, quer através das questões colocadas pela entrevistadora, quer pelas opiniões dos entrevistados, não bloqueou o

pensamento. Os entrevistados revelaram-se muito *entranhados nas práticas profissionais* e, de forma muito convincente, marcaram o seu posicionamento no assunto em questão. Contudo, o tipo de informação que procurávamos através da entrevista, o tipo de perguntas colocadas não permitiram tornar o *enviesar da entrevista* visível. Percebemos uma preocupação, por parte dos entrevistados, em mostrar que estavam informados e que dominavam os assuntos em questão, o que pareceu ser entendido como garante de valor profissional.

É também de referir que as entrevistas<sup>34</sup> foram sujeitas a gravação áudio e, depois de transcritas, foram devolvidas aos entrevistados para que pudessem inteirar-se do conteúdo registado, esclarecer ou explicitar ideias ou, ainda, desenvolver outras que considerassem pertinentes e, só depois de revistas e devolvidas, foram submetidas a análise, sendo arrumadas segundo o princípio da lógica do guião que as presidiu (a título exemplificativo, pode ver-se o anexo 9).

Deste modo, a análise feita teve como princípio organizador uma abordagem através de dois vectores essenciais. Por um lado, coloca as regularidades, isto é, o que se evidencia como comum e, por outro, as singularidades, ou seja, aquilo que se particulariza. Aqui convém sublinhar que uma vez que não houve preocupação em contabilizar respostas, o que se apresenta comum e singular não se regista como maioritário ou minoritário, antes houve uma preocupação em seleccionar o excerto considerado mais relevante para o quadro temático em que se inseria e, depois, organizá-lo<sup>35</sup> em temas, subtemas, dimensões e indicadores ou em temas, subtemas e indicadores ou, ainda, temas, dimensões e indicadores, de forma a possibilitar arrumar e organizar a informação para construir os respectivos quadros temáticos, respeitando, prioritariamente, o sentido atribuído pelos entrevistados.

### 3.2 O questionário

O questionário, de acordo com Flores *et al.* (1999), define-se como uma forma de inquirir caracterizada pela ausência do inquiridor e considera que para recolher opiniões sobre o problema em estudo é suficiente uma interacção impessoal com o inquirido. Assim, registará um conjunto de questões e as fará chegar àqueles que considera poderem proporcionar opiniões sobre o problema em análise, solicitando que respondam.

---

<sup>34</sup> A totalidade das entrevistas transcritas não será disponibilizada em anexos. Apenas acesso restrito aos membros do Júri, se assim o entenderem e solicitarem.

<sup>35</sup> A organização dos excertos seleccionados consistiu em sintetizá-los, mas com a preocupação de aproximar à fala dos professores, de forma a não desvirtuar as suas perspectivas, do que resultaram quadros não uniformes quer na lógica de organização, quer na estrutura do texto, uma vez que pretendi respeitar os sentidos e significados atribuídos por aqueles ao tema em estudo.

No âmbito deste estudo, pretendeu-se abordar a problemática em análise a partir de uma óptica exploratória. A sua forma, de acordo com os autores, reflecte o que se pensa acerca do problema em estudo, a partir do marco conceptual porque optámos, pelo que as respostas acabam por ser discutidas a partir do esquema que orientou a sua elaboração. Esta contingência determinou uma atenção particular para com o seu conteúdo, levando a reflectir sobre o tipo de informação que desejava obter para que as questões fossem colocadas com a clareza necessária de modo a não levantarem problemas de interpretação por parte dos inquiridos.

Para dar conta deste cuidado concorreu a informação recolhida no âmbito das entrevistas, a análise crítica das especialistas Luísa Alonso e Isabel Candeias e as recomendações de Fox (1987), relativas aos princípios que devem orientar o processo de elaboração do questionário, tais como a limitação da extensão para que os inquiridos não precisem de despende de muito tempo (dada a complexidade da problemática foi uma tarefa bastante dificultada), a estruturação do tipo de resposta para que o respondente tivesse que escrever o menos possível sobre cada item (a dificuldade residiu em não desvirtuar o sentido do tema em questão), o registo de um texto de apresentação claro e sincero, de forma a permitir que os inquiridos conheçam a finalidade da investigação e o uso a dar aos dados (tivemos particular cuidado na justificação da utilidade do estudo, quer no plano do desenvolvimento do currículo, quer no do desenvolvimento profissional) e, ainda, a possibilidade dos inquiridos, caso o desejassem, conhecerem os resultados da investigação (inicialmente tínhamos previsto enviar uma síntese dos resultados obtidos, à qual solicitaríamos um comentário, mas dado o atraso do reenvio e em número reduzido, obrigando a uma segunda volta, não foi cumprido (ficando, numa fase posterior, aberta a possibilidade, caso o desejassem, de aceder aos resultados da investigação).

Com base neste entendimento, o questionário teve como *finalidade principal* conhecer opiniões sobre formas de organização e de desenvolvimento do Projecto Curricular Turma e opiniões sobre constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam a realização do Projecto Curricular de Turma, no contexto das escolas, conhecer a forma como este influencia o quotidiano escolar, quais as dinâmicas que implica.

Assim, o interesse situou-se nas opiniões dos inquiridos face ao PCT, no que respeita a:

- desenvolvimento curricular na escola;
- desenvolvimento organizacional da escola;
- desenvolvimento profissional dos professores;
- qualidade das aprendizagens dos alunos.

Os questionários<sup>36</sup> (ver anexo 5) foram enviados a 237 escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e 26 escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com Ensino Secundário, ou seja a todas as escolas com aquelas tipologias, da Região Norte. O questionário, composto por questões fechadas e abertas, pretendeu recolher informação sobre o que os professores fazem e como percebem a prática profissional, valorizando o que é vivido e explicitado por eles Woods (1995).

A problematização teórica foi, sobretudo, influenciada pelos contributos teóricos de Fox (1987), Leite *et al.* (1989), Shön (1992), Sacristán e Gómez (1993), Coll *et al.* (1994), Alonso (1998) e Flores *et al.* (1999), pela opinião crítica de especialistas, em particular de Luísa Alonso e, como contributo prático, pelas ideias provenientes das entrevistas e da minha experiência vivida no quotidiano profissional ao longo dos últimos anos.

O questionário, do ponto de vista técnico, foi validado externamente por um especialista da Universidade de Lisboa, e, no que respeita à validade interna do conteúdo, foi validado por professores implicados no processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico e, como já referimos, por Luísa Alonso e Isabel Candeias, enquanto especialistas na área em estudo.

#### **4. Estudos de Caso**

Os Estudos de Caso, de acordo com Stake (2003), impuseram-se pela natureza do que se pretendeu estudar, isto é, *compreender como se faz o Projecto Curricular de Turma – processo e produto – saber o que implica, quais as dinâmicas que desencadeia (conhecer e analisar as potencialidades e os constrangimentos)*.

Para desenvolver o estudo, de acordo com Yin (2001), no que respeita às capacidades consideradas pelo autor como necessárias a um Estudo de Caso, considerámos o fazer perguntas e interpretar e compreender as respostas; o sermos bons ouvintes, esforçando-nos por deixar de lado ideias preestabelecidas e preconceitos; o tentar adaptarmo-nos aos contextos e às situações e o sermos flexíveis, para que o investigador pudesse ser visto como oportunidade e nunca como ameaça.

Partimos com um propósito claro, construído a partir das entrevistas conjuntas exploratórias. Para esse propósito contribuiu também a atenção que demos à informação oriunda quer da bibliografia quer

---

<sup>36</sup> Os dados obtidos através do questionário, no contexto deste estudo, serão abordados de forma sumária por se entender que não cumpre totalmente com o princípio que o motivou, na medida em que foram devolvidos em número reduzido. No entanto e por se entender que o questionário é um instrumento consistente e útil para compreender as práticas, podendo constituir um contributo para uma imagem realista dos problemas que todos os dias os professores precisam de resolver, as decisões que tomam, propomos, numa fase posterior a este relatório, em jeito de continuidade do estudo, voltar a usá-lo. No que respeita ao tratamento dos dados, umas respostas foram quantificadas e tratadas através do SPSS, apresentadas em quadros, através do Microsoft Word e outras sujeitas à análise de conteúdo e apresentadas em quadros temáticos.

de documentos oficiais e relatos de professores, mas sempre com a preocupação de sermos imparciais e abertos às diferentes perspectivas. Tentámos ser sensíveis e estar atentos ao que ia surgindo, ao que ia acontecendo.

Com a análise dos dados (recolhidos, sobretudo, através do diário do caso, das notas de campo, conversas mais ou menos formais e Acções de Formação) procurámos descobrir os sentidos atribuídos às dinâmicas de construção do Projecto Curricular de Turma, mediante um estudo mais atento e uma reflexão mais cuidada, como sugere Olabuénaga (2003:77), consistindo numa acção que possibilitasse *desentranhar as estruturas de significação* atribuídas pelos sujeitos. Da interpelação dos sentidos e dos significados resultou uma reflexão como forma de regeneração do nosso discurso, tendo como referencial o *Modelo Integrado de Inovação Curricular* de Alonso (1998, 2000b). O que permitiu olhar para esta realidade com uma visão holística e relacional das diferentes perspectivas e dimensões que se cruzam nas perspectivas dos professores participantes na investigação, quando confrontados com os desafios que as dinâmicas de gestão curricular assentes em Projectos implicavam, em particular, os que o Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico provocava. Esta foi a forma encontrada para dar sentido à complexidade dos Estudos de Caso em análise – compreender a sua particularidade, recorrer às perspectivas para oferecer a melhor oportunidade de alcançar uma compreensão do caso baseado na experiência, considerar a intencionalidade dos participantes e a sua subjectividade.

André (2002), citando Walker (1980), refere que nos Estudos de Caso, o processo de investigação deve envolver uma constante negociação entre o investigador e os implicados sobre aquilo que é relatado, negociando-se o que pode ou não ser tornado público. No caso dos Estudos de Caso aqui levados a cabo, a negociação situou-se no *feedback* dado pela investigadora participante e na solicitação de um comentário a dois tipos de documentos. Um analisava o Projecto Curricular de Turma, enquanto documento escrito, a partir de uma grelha elaborada com base em dimensões que considerámos pertinentes. A organização da informação pelas diferentes dimensões permitiu salientar aquelas que o Conselho de Turma privilegiou no referido documento escrito. O outro documento apresentava o *feedback*<sup>37</sup> – *síntese final* – dado sobre os dados de observação recolhidos nas reuniões de Conselho de Turma em que participámos, através do levantamento de questões críticas para a construção do Projecto Curricular de Turma. Foram documentos que se apresentaram num estilo dialógico com o intuito de provocar uma conversação que suscitasse comentários e reflexões, da parte dos professores, sobre a temática em estudo (conforme exemplo anexo 7).

---

<sup>37</sup> O primeiro *feedback* dado – *síntese preliminar* – aconteceu no último Conselho de cada Turma, é apresentado no Diário do Conselho de Turma respectivo.

Pretendemos que a qualidade e a utilidade destes Estudos de Caso não dependam da possibilidade de serem reproduzidas, mas sim do valor dos significados que geraram na investigadora participante e nos participantes na investigação, quer no sentido global da escola, quer no sentido específico de professores e alunos (a reflexão em torno das problemáticas em discussão desencadeou um importante estímulo na reconstrução de concepções teórico-práticas e na mudança das práticas) ou, ainda, no leitor, atribuindo-lhe um carácter único.

#### **4. 1 A opção pelos locais do estudo**

O que motivou a opção pelos locais de estudo foi, por um lado, uma das escolas em estudo – que passaremos a designar por **escola B** – ter participado no Projecto de Gestão Flexível do Currículo e a outra – passaremos a designá-la por **escola G** – não ter participado nesta experiência, iniciando os processos de inovação directamente com a implementação da Reorganização Curricular. O interesse por estes contextos, aumentou com a disponibilidade e abertura de alguns elementos-chave pertencentes às escolas. Não foi uma opção com intuito de comparar, antes com intenção de melhor poder compreender o percurso efectuado por duas escolas com experiências diferentes. Foram também valorizados os factores de proximidade e de acessibilidade, tendo como referência quer o local de trabalho quer a área de residência.

Optámos, também, por o estudo decorrer, em cada Escola, em dois Conselhos de Turma – um do 6.º ano de escolaridade e o outro do 8.º ano de escolaridade, dos 2.º e 3.º Ciclos. A escolha de um 6.º ano em vez de um 5.º, deveu-se, por um lado, a acreditar que no 6.º ano, o Projecto Curricular de Turma, pudesse representar o trabalho de professores mais esclarecidos quanto às potencialidades e constrangimentos desencadeados pelas dinâmicas da sua construção. A opção pelo 8.º ano foi por saber que entre o 2.º e o 3.º Ciclos há condições e hábitos de trabalho diferenciados e também o facto de saber que na **escola G**, a generalização da Gestão Flexível do Currículo, estava precisamente no 8.º ano, havendo, por isso, uma experiência acumulada de construção do PCT.

## 4.2 Investigação-acção colaborativa

Elliott (1993) é um investigador que, entre outros que se seguem (como Stenhouse, 1993; Carr e Kemmis, 1988; Cortesão, 1990; Silva, 1996; Cortesão e Stoer, 1997; Alonso 1998; Pereira, 1998; Caetano, 2005), desde a década de sessenta, difunde a ideia do professor investigador, traz para o espaço dos formadores e dos professores, que designa de práticos, a dimensão de investigação-acção como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com possibilidade de uma procura continuada de compreensão e melhoria das suas práticas educativas, num ambiente de trabalho conjunto que valoriza e desenvolve.

Este mesmo autor diz-nos que a expressão foi usada pela primeira vez por Lewin, nos anos quarenta. É o criador desta forma de indagar sobre as relações humanas, com uma maior acuidade quer para com as questões relativas à mudança de atitudes e juízos de valor, quer para com a melhoria da qualidade dessas relações. Diz-nos ainda que Lewin (1946) situa, como princípios da investigação-acção, *o carácter participativo, o impulso democrático e a contribuição para a mudança social*<sup>38</sup>. Concebe-a como um posicionamento real da acção, sempre orientado por uma reflexão autocrítica e uma avaliação de processos e resultados. É uma actividade empreendida por grupos com o objectivo de *modificar as circunstâncias a partir de valores humanos partilhados*<sup>39</sup>. Ainda que Ribeiro (2005:67), citando Ebbu (1985), refira dever-se a Lewin a conceptualização da noção de investigação-acção, embora esta tenha decorrido de uma prática precedente “(...) desenvolvida e expressada por Collier, enquanto Comissário para os Assuntos Indianos entre 1933 e 1945, onde procurou salientar a importância da investigação para o planeamento social, integrando os resultados dessa investigação na prática da gestão de mudança social”. Ribeiro (*idem*) afirma ainda que, desde Lewin, a evolução que o conceito de investigação-acção sofreu, desde os anos 40 do séc. XX até hoje, foi originada pelos movimentos políticos, culturais e sociais ocorridos nas décadas seguintes, perspectivados por correntes teóricas e metodológicas e por mudanças no enquadramento ético e ideológico.

Retomando o pensamento inicial, a investigação-acção é um processo em que, tanto os intervenientes como a situação, se modificam num processo contínuo de aprendizagem, de tal forma que a acção educativa se transforma numa acção, criticamente construída, em que a cumplicidade e a invenção assumem comprometimento com práticas educativas com sentido, onde se destacam os significados atribuídos pelos sujeitos que nela intervêm.

---

<sup>38</sup> Destaque meu.

<sup>39</sup> Destaque meu.

No plano metodológico concebe-se de modo amplo e flexível e desenha-se na relação entre os elementos nela implicados. Este tipo de investigação está a assumir cada vez maior importância, pois, caracterizada por uma continuada dinâmica entre a teoria e a prática em que o investigador intervém no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e implicação, possibilita ir além dos binómios: teoria-prática, professor-investigador.

A investigação-acção colaborativa enquadra situações de indagação em que os professores pesquisam questões em que estão directamente implicados como intervenientes onde os produtos, os elementos servem a transformação da própria acção e/ou dos contextos. Caetano (2005: 50), de acordo com Carr e Kemmis (1988), refere uma acepção de investigação-acção que diz subscrever, entendendo-a como:

“(…) um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção. Os casos pontuais em que a investigação serve a acção de um modo linear, ou em que a acção é um ponto de partida para uma investigação sem que haja um reinvestimento do conhecimento na acção, não deverão, pois, ser considerados casos de investigação-acção”.

Esta perspectiva evidencia as potencialidades da investigação-acção como um processo de investigação valioso que requer a participação de grupos, através de processos de busca e diálogo entre os participantes, constituindo-se, desta forma, um modo privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores, ao propiciar um clima de aprendizagem profissional baseado no conhecimento das práticas educativas que desenvolvem, facilitador da sua compreensão e da sua transformação, por que pautado pela colaboração, a reflexão e a pesquisa. Segundo Alonso (1998: 483), a *colaboração*, a *reflexão* e a *pesquisa* constituem conceitos-chave da investigação-acção colaborativa, situando-os com o seguinte significado:

*Colaboração* – o acordo explícito entre duas ou mais pessoas para reunir e trabalhar conjuntamente na procura de objectivos específicos comuns, num determinado espaço de tempo. O conceito de participação democrática é fundamental, no sentido em que todos os participantes têm as mesmas oportunidades de exprimir as suas ideias e influenciar a tomada de decisões.

*Reflexão* – processos mentais que operam interactiva e retroactivamente quando um educador ou grupo de educadores reconhecem uma situação problemática relacionada com a sua prática profissional, e procuram compreender, investigar e resolver essa situação, ampliando e melhorando as suas concepções acerca dessa prática.

*Pesquisa* – tentativa deliberada de recolher sistematicamente dados que possam oferecer uma melhor percepção e iluminação da prática profissional. A investigação é colaborativa quando todas as partes concordam que os dados podem contribuir para a consecução de objectivos comuns”.

A investigação-acção colaborativa constitui-se num processo de auto-descoberta, convergindo para o auto-conhecimento, onde o prático assume um posicionamento e entende que a mudança não lhe é exterior, antes resulta de um engajamento daquele com o seu quotidiano profissional, o que possibilita a

transformação das práticas e, concomitantemente, das pessoas, onde a partilha de significados, de sentidos atribuídos, o diálogo, a negociação e o grupo se impõem como estruturantes da mudança.

É uma forma de fazer investigação que, simultaneamente, contribuiu para responder a preocupações dos professores (práticos) e da investigadora, relativas à problemática em estudo, isto é, a construção de conhecimento sobre o Projecto Curricular de Turma. Foi no contexto da **escola G** que algumas características da investigação-acção colaborativa se evidenciaram, tais como a intenção de mudança das práticas, uma melhor adaptação dos participantes na investigação ao contexto, aos problemas emergentes, atribuindo-lhe uma marca, a da singularidade. No contexto desta escola, registaram-se dois cenários: um que situa o contexto dos Conselhos de Turma em que participámos e, outro, o grupo de trabalho, com os Coordenadores de Turma do 2.º e 3.º Ciclos, que desencadeou o processo de Formação ao nível do Agrupamento. No primeiro cenário, a mudança, a construção de saber e a implicação em processos de transformação, destacou-se ao nível dos Directores de Turma, sendo, sobretudo, visível ao nível da atitude do Director de Turma do 2.º Ciclo, turma do 6.º ano. No segundo cenário, observou-se uma inquietação em compreender e melhorar a prática educativa. Havia uma explícita preocupação com a mudança efectiva da situação problemática identificada: compreender o que é e como se constrói o Projecto Curricular de Turma. Foi um processo que se modificou continuamente através do processo de reflexão crítica na e sobre acção, onde, de acordo com Pereira (1998: 162), se tentou:

- “aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de acção;
- desenvolver essas estratégias e avaliar a sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- proceder aos mesmos passos para a nova situação prática”.

São características que se constituíram como meio de atingir o interesse comum de forma colectiva e não individual. Em conjunto decidia-se a melhor forma de trabalhar os interesses práticos, desencadeados, sobretudo, pela necessidade de construir o Projecto Curricular de Turma. Os processos de acção-reflexão-acção-formação desenharam-se com base nas relações que se estabeleceram entre os intervenientes implicados, acabando por estabelecer uma significativa relação dialéctica entre teoria e prática e entre professor e formadora. A mesma autora (Pereira, p.167) diz, referindo Elliot (1991), que a condição é que os práticos sintam a necessidade de iniciar mudanças, de inovar:

“A pesquisa-acção unifica processos considerados muitas vezes independentes, como o ensino, a avaliação, a pesquisa, o desenvolvimento profissional. Integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa. Da perspectiva da pesquisa-acção, o aperfeiçoamento do ensino e o desenvolvimento do professor constituem dimensões do

desenvolvimento do currículo, e o desenvolvimento do currículo constitui, em si mesmo, um processo de desenvolvimento do professor. O professor não precisa desenvolver-se primeiro para depois implementar o currículo. A pesquisa-acção reforça a postura colaborativa dos professores. A prática educativa não é criação isolada dentro de ambientes institucionais”.

Os professores participantes no processo de Formação trabalharam as práticas dialogicamente com os seus pares, quer em contexto de sessões presenciais, no decorrer da Formação, quer em contexto do Conselho de Turma que integravam, ou, no caso dos professores do Pré-Escolar e dos do 1.º Ciclo, em contexto da escola a que pertenciam. Há um conhecimento prático que foi trabalhado e sistematizado, onde se percebeu o desenvolvimento do currículo, em simultâneo, com o desenvolvimento do professor, a acção educativa como um espaço de pesquisa e os professores como investigadores práticos. O entendimento do ensino como um processo reflexivo, possibilitou apreender o currículo como um constructo capaz de valorizar as concepções dos professores sobre ensinar e aprender. Neste cenário, a Formação em contexto foi entendida pelos participantes como uma prática reflexiva geradora do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento curricular de forma integrada e singular.

Para Geraldi *et al.* (1998: 262) o movimento da prática reflexiva constituiu-se a partir de duas motivações básicas. As autoras referem que:

“Num primeiro momento, podemos dizer que a reflexão emerge como uma reacção a um tecnicismo já instalado, como uma crítica generalizada à racionalidade técnica, na qual o professor e a professora são somente executores de ordens (ou regras preestabelecidas, que são definidas *a priori*, sem que ele/ela tenham qualquer interferência). [Num segundo momento] O professor e a professora, querendo retomar o processo em suas mãos, propõem o trabalho docente como um processo reflexivo, enfatizando a necessidade de um profissional que desempenha um papel activo, tanto no planeamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita”.

Como já referimos, foi com base na reflexão crítica conjunta que o grupo de professores, da **escola G**, implicados no processo de Formação, iniciou o seu percurso de mudança, segundo testemunho dos próprios professores, permitiu construir um conhecimento orientador do processo de desenvolvimento e de transformação das suas práticas educativas. O processo de Formação referido foi construído, prioritariamente, com os professores, houve uma preocupação constante em integrar e valorizar os seus conhecimentos, houve, como recomenda Zeichner (1993), o cuidado da Formação não deixar de lado os saberes vários dos participantes e de não impor soluções para os problemas escolares, arquitectadas fora da escola e argumentadas como resultados de pesquisas, onde a sua participação activa é inibida por ideias concebidas por outros, sem qualquer sentido ou significado para as práticas que desenvolvem em contextos específicos, caindo-se, deste modo, num processo fútil de transformação da escola, em particular, das práticas educativas.

### 4.3 Observação participante

A observação participante tem provocado algumas controvérsias geradoras de assunções várias, Valles (1997: 147) refere que a expressão *observação participante* é usada frequentemente na literatura sociológica e antropológica para designar uma *estratégia metodológica* composta por uma série de técnicas de recolha e análise de dados, mas discorda e clarifica argumentando que:

“O uso que Denzin faz do termo OP (observação participante) supõe designar a qualidade da estratégia de investigação que tão pouco é uma técnica. A estratégia aqui é o método de campo (field method, fieldwork) ou estudo de casos (case study), como tradicionalmente se tem chamado e se continua chamando a este tipo de investigação com raízes metodológicas em medicina, história, periodismo, antropologia e outros ramos do saber. (...). A estratégia do estudo de casos ou do método de campo tende a confundir-se com um instrumento específico de obtenção e análise de dados, como é a técnica de observação participante (entendida correntemente segundo o modelo antropológico clássico, praticado também por sociólogos).”

Parece existir, assim, alguma sobreposição entre a estratégia de Estudo de Caso e a técnica de observação participante. Valles (*idem*) referindo Adler (1994), também assinala que a observação participante é confundida por alguns autores devido à escassa atenção que é dada, nos manuais de metodologia, a outras técnicas de observação qualitativa ou “naturalista”, como por exemplo, *a observação simples, isto é, sem participação activa, ou a auto observação*. A observação participante combina diferentes técnicas metodológicas, tais como a análise de documentos, a entrevista a sujeitos informantes, a participação e a observação directa.

Neste estudo a observação participante combinou a observação directa que incidiu em duas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; a observação directa e participante que incidiu em quatro Conselhos de Turma, um do 6.º ano, 2.º Ciclo e outro do 8.º ano, 3.º Ciclo, em cada uma das escolas, e a análise de documentos que, com necessidade de encontrar as referências relativas à discussão dos problemas, tomada de decisões e avaliação das intervenções inerentes aos Projectos Curriculares de Turma, incidiu nos seguintes documentos<sup>40</sup>: Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, Projectos Curriculares das Turmas e as Actas da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, dos Grupos e Departamentos Curriculares, do Conselho de Directores de Turma e dos Conselhos de Turma onde se desenvolveu o estudo.

Assumindo a postura de observadora participante tentámos a implicação em actividades que possibilitassem compreender a situação em estudo e a observação cuidada da mesma, onde sentimos

---

<sup>40</sup> Nota: Os documentos aqui referidos, no caso das Actas da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, dos Grupos e Departamentos Curriculares, do Conselho de Directores de Turma, não foram todos facultados, apenas alguns e, o tipo de documentos a que se teve acesso, variou entre as escolas. O acesso estava pendente da autorização dos Grupos/Departamentos implicados. Também por se tratar de documentos que se entendem confidenciais, os quadros de análise, não serão disponibilizados em anexos. Serão feitas alusões em função das dimensões de análise: Discussão dos problemas; Tomadas de Decisão e Avaliação relativas aos Projectos Curriculares de Turma, analisadas em função das Agendas que organizaram os próprios documentos, no caso das actas; da grelha, no caso do Plano Anual de Actividades; do índice, no caso do Projecto Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento e de capítulos, no caso do Regulamento Interno. No entanto, nas actas, como não foi possível encontrar informação que servisse a intenção subjacente à análise dos documentos, estas não foram consideradas.

que nos posicionaram, simultaneamente, como membro e como estranho ao grupo. Na **escola G**, com uma permanência de dois anos lectivos, durante o 2.º ano, apenas no plano do processo de Formação, já referido no ponto anterior, não inserida em Conselhos de Turma, predominava o posicionamento de membro, sendo, ainda, de sublinhar que o elo com a escola não foi quebrado, continua a existir, com os Coordenadores dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos, um diálogo constante, uma cumplicidade que nos tem vindo a implicar em Projectos conjuntos<sup>41</sup>.

Todas as idas às escolas e aos Conselhos de Turma em que participámos, provocaram registos sistemáticos, quer das actividades gerais ao nível da Escola, quer das observações ao nível dos Conselhos de Turma, ora em forma de “diário do caso”.

Em síntese, e socorrendo-nos da terminologia de Valles (1997: 156), podemos situar a nossa participação nos contextos de estudo, como uma *Participação Moderada*, e caracterizada como:

“Num grau de menor a maior participação (i. e., implicação, interacção, actividade...) este escalão representa o ponto médio. Spradley (1980: 60) o define como o balanço entre membro e estranho, entre *participação* e *observação* que o etnógrafo trata de fazer. (...).

Para Schatzman y Strauss (1973: 60) esta opção táctica tem várias vantagens. Facilita o acesso do investigador ao significado que dão os actores à sua actividade, pois este papel permite pedir esclarecimentos. Estas solicitações de esclarecimentos, por sua vez, dão pistas aos anfitriões sobre a direcção da investigação. O que contribui para minimizar a inclusão e esquecer a presença do observador, e que a situação se aproxime da normalidade.”

Esta foi a postura que, no início do trabalho de campo, projectámos neste estudo. No entanto, a **escola B**, as formas de proceder, de organizar e desenvolver o PCT, obrigaram-nos a uma postura ora nesta posição ora numa que o mesmo autor apelida de *Participação Passiva*, onde nos colocavam mais num papel de espectador. No caso da **escola G**, a postura variava entre uma *Participação moderada* e uma *Participação activa*, que, para o mesmo autor, equivale a implicarmo-nos na actividade estudada, sendo chamada, frequentemente, a explicitar a nossa posição ou opinião. Neste continuum de *observação-participação*, entendemos ter-se verificado a vivência de uma situação com características de *investigação-acção colaborativa*, devido à implicação continuada nos processos de reflexão-acção, a construção de conhecimento entre investigadora e participantes tornava-se efectiva. Contudo e como já referimos, a nossa intenção nunca foi de impor uma postura, antes, ir aproveitando as oportunidades que iam surgindo no decorrer dos processos de investigação.

---

<sup>41</sup> Nestes Projectos, destaca-se a apresentação de um testemunho no *Fórum Discussão 2005* (decorreu de 14 a 15 de Fevereiro de 2005, na Universidade do Minho), sob o tema *Ser e estar na profissão, hoje*, com publicação nos cadernos do CIEd, Universidade do Minho, e apresentação de uma comunicação conjunta no VII Colóquio sobre Questões Curriculares sob o tema *O que é ser Coordenador dos Directores de Turma em tempo de construção de Projectos e de Globalização – sentimentos e percepções de um percurso*, também com publicação nas Actas do referido colóquio (decorreu de 9 a 11 de Fevereiro de 2006, na Universidade do Minho).

#### 4.4 O diário

Os manuais de investigação qualitativa referem os diários e a importância que assumem na compreensão da “vida real” das situações ou pessoas estudadas. Zabalza (1994) atribui-lhe a vantagem do imediatismo, da penetração experiencial no facto narrado por quem o narra. O diário permite que permaneçam “vivos” dados, sentimentos e experiências de investigação.

O diário é a expressão diacrónica do percurso de investigação. Exibe, por um lado, dados formais e precisos da realidade concreta e, por outro, preocupações, decisões, sensações, a valorização das pessoas investigadas e dos processos desenvolvidos, captando a investigação em situação (Vázquez e Ângulo, 2003; Flick, 2004). É um recurso reflexivo e de análise, onde se registam as notas de campo e as reflexões sobre o que se vê e ouve e onde se documenta o processo de aproximação ao campo empírico, as experiências e os problemas que daí resultam.

O diário, segundo Vasconcelos (2006: 91), permite dar forma à disciplina que o trabalho de campo implica, através do *estudo disciplinado daquilo que é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas que podem ser diferentes das nossas. (...)*. Se o trabalho de campo significa, sobretudo, aprender com as pessoas, o diário possibilita ler e reler as experiências vividas de forma benévola ou crítica, mas com oportunidade de reconstruir o conhecimento e de apoiar a reflexão sobre o processo de investigação.

No contexto deste estudo, o diário não foi elaborado como uma folha de registos estruturada, mas foi tomando forma à medida que foram sendo descobertos aspectos significativos e relações relevantes para, como refere Zabalza (1994), podermos elaborar um relatório de interesse. Assim, realizámos dois diários, um para o estudo da **escola B**, que se subdividia em Conselhos de Turma **B6** e **B8** e, outro, para o estudo da **escola G**, também subdividido em Conselhos de Turma **G6** e **G8**.

No diário considerámos três tipos de registo, um que situa, de forma cuidada e pormenorizada, os dados da observação e, outro, que situa a planificação/calendarização das visitas aos contextos, bem como os aspectos logísticos, respeitantes, essencialmente, a contactos a estabelecer com pessoas e/ou instituições, foi exemplo, o Centro de Formação a que é afectada a **escola G**; e, outro ainda, que destaca a interpretação dos dados segundo o ponto de vista da investigadora.

No que respeita à análise, de acordo com Zabalza (*idem*), foi considerada num *desenvolvimento em espiral*, iniciando por uma leitura geral, com intenção de possibilitar uma percepção global do campo em estudo e dos seus contextos, passando para dimensões concretas e significativas sob o ponto de vista dos propósitos do estudo e voltando depois a uma visão geral que interage como campo de significações e de contraste das análises realizadas em dimensões mais específicas. Assim, a análise desenvolveu-se

apoiada numa dinâmica interactiva entre os organizadores – interrogações; propostas e mudanças –, e as dimensões constitutivas do *Modelo Integrado de Inovação* (Alonso, 1998, 2000b) – desenvolvimento curricular, desenvolvimento organizacional, desenvolvimento profissional e melhoria das aprendizagens – com o propósito de destacar, problematizando, as dinâmicas implicadas na construção do Projecto Curricular de Turma.

A análise do diário de cada caso, que compreende os registos efectuados no âmbito dos quatro Conselhos de Turma, organiza-se estruturada em passos identificados nos diferentes momentos em que os Conselhos de Turma reuniram. Dentro de cada passo, os registos obedecem:

- a uma caracterização geral;
- à estrutura da tarefa referida à organização da dinâmica de trabalho no Conselho de Turma, configurando o cenário de acordo com vários documentos: guião organizador da construção do PCT, relatórios das ACND, dos Apoios Educativos, dos Balanços globais, da avaliação, pautas para a avaliação dos alunos e actas, e, no último Conselho de Turma, o *feedback*, síntese preliminar, desta investigação.

O processo relativo à estrutura das tarefas advém, quase exclusivamente, da acção do Director de Turma e segue a seguinte orientação:

- acolhimento e apresentação;
- passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa;
- apresentação das propostas de trabalho e caracterização das situações e dos alunos;
- esclarecimentos de relatórios relativos às ACND, produzidos pelos respectivos responsáveis;
- apresentação e análise de casos particulares ou de situações designadas de problemáticas;
- apresentação das propostas de PCT;
- eleição dos representantes dos pais;
- avaliação intermédia e final do PCT;
- avaliação e classificação dos alunos;
- apresentação e discussão dos conflitos gerados na turma;
- apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos dos conflitos;
- Balanço global do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo – encerramento de ano;
- Elaboração da acta;

- comentário e o *feedback*, síntese preliminar, da investigadora participante.

No entanto, é de notar que este esquema organizador não se assume como fixo, isto é, os elementos que o constituem utilizam-se em função do teor dos registos de cada passo. Assim, a totalidade dos elementos aqui referidos retratam a globalidade dos passos e não cada passo isoladamente.

#### **4.5 Análise documental**

É uma estratégia metodológica que abrange a documentação. Segundo Valles (1997) a investigação documental foi uma ferramenta importante no campo da sociologia, dando como exemplos, os sociólogos Marx, Durkheim e Weber que produziram estudos importantes recorrendo a ela.

No que respeita ao uso dos documentos disponíveis, Valles (1997:131) recomenda:

“O uso que o investigador social faça da documentação disponível, deverá ir acompanhado da correspondente avaliação e interpretação do material documental. O uso vantajoso desta singular fonte de informação passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos seus limites. Pois estes, como as vantagens, são sempre relativos. Depende de qual seja o propósito do estudo e das decisões de desenho adoptadas. Uma vez mais, o desenho (que é tanto como evocar a imaginação sociológica) se nos apresenta como a chave para tirar o máximo proveito dos sempre limitados recursos da investigação”.

A informação que os documentos contêm, de acordo com Olabuénaga (2003), podem não permitir respostas completas às nossas questões, mas, a partir de uma análise atenta, orientada por um princípio organizador, podem ser retiradas interpretações suficientemente contrastadas que possibilitem captar o sentido e o significado que encerram.

No âmbito deste estudo, a consulta documental justifica-se, por um lado, por se tratar de documentos que regulamentam as práticas profissionais, no caso dos documentos oficiais, e de outro, no caso dos documentos formais, por legitimar a acção e por enquadrar o exercício da profissionalidade<sup>42</sup>. A articulação que se procura estabelecer entre o plano da intenção e o da realização, justificam esta abordagem.

A análise dos documentos da escola, solicitados com intenção, prioritariamente, de encontrar referências relativas à discussão dos problemas, tomada de decisões e avaliação das intervenções inerentes aos Projectos Curriculares de Turma, provocou uma combinação entre entrevista e observação.

---

<sup>42</sup> Entendida de acordo com Sacristán (1991:64) como “(...) a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Contudo, consciente que, no caso dos professores, o entendimento exacto não é tarefa fácil. No entanto e como o mesmo autor refere, importa sublinhar que remete para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente.

Desta forma, ao tratar-se de documentos produzidos pelos professores com quem interagimos, evidenciou um cenário de diálogo, o que não aconteceu com os documentos oficiais.

#### 4.6 Análise de dados

Os dados, segundo Flores *et al.* (1999), apresentam-se como material bruto a partir do qual se realizam operações oportunas que possibilitem organizar a informação disponível num todo coerente e significativo. Os autores (*idem*, p.200) definem a análise de dados como “(...) um conjunto de manipulações, transformações, operações, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Analisar dados supõe observar, organizadamente, o conjunto de elementos disponíveis para descobrir as relações entre as partes e relacioná-las com o todo, possibilitando atingir um maior conhecimento da realidade estudada. No caso da análise de dados recolhidos no âmbito do estudo que apresentamos, esta obedeceu a um processo flexível, orientado pelo interesse de encontrar sentido para a informação, através de um esforço reflexivo, criativo, imaginativo e regenerativo que acabou por dar origem aos temas.

Para dar conta desta forma de entender a análise, as tarefas realizaram-se com base no princípio da aproximação à natureza textual dos dados. Por isso, de acordo com os autores (*idem*, p.201), preferimos não utilizar, exclusivamente, a denominação análise de conteúdo, dada a conotação que a sua origem possui:

“(...) inicialmente, a análise de conteúdo surgiu como uma estratégia de investigação desenhada para ser aplicada a informações pré-existentes (artigos de imprensa, publicidade, documentos diversos, etc.), baseada na codificação, que considerava as categorias como variáveis susceptíveis de tratamento quantitativo. Pelo contrário, os procedimentos que [defendemos] constituem técnicas de análise de dados que se aplicam também aos dados gerados pela própria investigação, contando com a participação activa do investigador, que utiliza as categorias para organizar conceptualmente e apresentar a informação, mais interessado no conteúdo das categorias e na sua interpretação do que nas frequências dos códigos”.

As opções que fizemos explicitam que o eixo articulador para apresentar os quadros e os temas assenta na preocupação em conhecer, compreender e dar voz aos professores, em evidenciar a forma como experienciam, pensam e sentem o seu trabalho, a forma como são afectados pelas mudanças que se lhes impõem e as que os próprios procuram. É nossa intenção oferecer uma imagem o mais realista possível do trabalho dos professores que ajude a conhecê-lo, a compreendê-lo e a melhorá-lo. Esta preocupação tem intenção de provocar um questionamento continuado de saberes profissionais capaz de melhorar a qualidade das práticas educativas, para que, de acordo com Blanco (1996), contribua para a

conversão das escolas em lugares onde professores, alunos e demais intervenientes possam estar com gosto, desenvolver os seus propósitos e dispor de autonomia para melhorar.

No âmbito das dificuldades que a análise de dados no processo de investigação qualitativa coloca, gostaríamos de sublinhar o carácter polissémico dos dados, a sua natureza predominantemente verbal, a sua singularidade e o grande volume de dados que se acaba por recolher no decorrer da investigação. Constatámos, ainda, de acordo com os autores (Flores *et al.*, 1999), uma dificuldade em situar a análise de dados numa fase precisa do processo de investigação, já que o processo investigativo que desenvolvemos não se apresentou com uma linearidade temporal<sup>43</sup>, mas antes se propôs enquadrado por uma perspectiva crítico-construtivista e compreensiva, provocando movimentos interactivos múltiplos, caracterizados por uma sobreposição de diferentes momentos, que entrelaçaram, se reiteraram no decorrer da investigação. A análise de dados foi determinada e determinou o problema de investigação, realizou-se simultaneamente com outras tarefas, tais como a recolha de dados ou a redacção do relatório.

A análise esteve presente quando elaborámos os diários, onde se registaram opiniões, inquietações, reflexões, interpretações e as questões críticas na construção dos PCT. No âmbito do estudo exploratório, a análise apoiou a organização dos Estudos de Caso. Desta forma, a análise dos dados recolhidos neste campo de acção, possibilitou uma primeira observação da realidade, onde, momentos de apreciação e momentos de recolha de dados se alternavam ou eram simultâneos no decurso da investigação.

O estudo dos dados obedeceu a um processo de organização do texto possibilitando explorar e sistematizar a informação e as ideias compreendidas nos mesmos. Os sentidos substanciais dos discursos estão já nos registos efectuados. Foi nossa intenção, e porque estávamos implicados na problemática, devolver esses sentidos, torná-los visíveis, na forma de quadros temáticos, facilitadores de um texto que pudesse integrar as regularidades, as particularidades e os desacordos. Assim, a análise surgiu como forma de evidenciar o discurso dos professores, quer sobre as questões relativas à Gestão Flexível do Currículo/Reorganização Curricular, quer sobre o Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico e, ainda, trazer a debate questões que consideramos pertinentes sobre a realização do Projecto Curricular de Turma – potencialidades e constrangimentos e seus contributos para a construção e caracterização do conhecimento profissional.

Segundo Correia (1993) o tratamento da informação foi, também, organizada, por um lado, de forma *indutiva*, em que, partindo do material empírico, a análise consiste em abstracções sucessivas,

---

<sup>43</sup> Linearidade temporal como se propunha numa perspectiva positivista – identificação do problema, seguida da formulação de hipóteses, da recolha de dados, da análise, da interpretação e da redacção do relatório.

fazendo agregações de significado e, por outro, de forma *interactiva*, em que a análise se situa entre a linguagem teórica e a linguagem dos discursos das respostas/propostas empíricas.

A este respeito, no âmbito deste trabalho, predominou uma análise de tipo interactiva, querendo com isto dizer que, embora não perdendo de vista o referencial teórico, tivemos como preocupação trazer para este trabalho os temas que emergiram do discurso/respostas dos implicados.

Relativamente à segmentação do discurso dos implicados, optámos por segmentos semânticos, com o intuito de evitar a espartilhação muito fina que poderia levar a alguns riscos de interpretação.

Desta forma, a análise de dados orientou-se no sentido de organizar, de modo sistemático, o que se foi acumulando ao longo da investigação, com intenção de possibilitar a sua compreensão e discussão. Segundo Bogdan e Biklen (1994:205) a análise de dados é

“(…) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais”.

Foi com vontade de ir além *das páginas de descrições vagas* que, no processo de análise, optámos pela apresentação de temas, enquanto espaço aberto de discussão e problematização da temática em estudo, permitindo dar voz aos professores e tornar visíveis as suas práticas.

Também, no plano da análise dos dados, em particular no da análise de conteúdo, Olabuénaga (2003: 195) sublinha a inferência como elemento central, distinguindo-se da análise documental. Olabuénaga situa-a da seguinte forma: “A análise de conteúdo distingue-se da análise documental na medida em que esta última se limita estritamente ao conteúdo do próprio texto, enquanto que o primeiro elabora, a partir do texto, inferências sobre o contexto do mesmo”.

A análise de conteúdo, na sua vertente qualitativa, segundo o mesmo autor (*idem*, p.196), parte de um conjunto de pressupostos, segundo os quais, um texto qualquer equivale a *um suporte* dentro do qual constam uma série de dados que:

- Têm *sentido simbólico* e que este sentido pode ser extraído dos próprios.
- Este sentido simbólico, *nem sempre é manifesto*.
- Este sentido ou significado *não é único*, senão que é (ou pode ser) múltiplo, em função da perspectiva e do ponto daqueles que lêem o texto. Um mesmo texto contém muitos significados, o que significa:
- O sentido que o autor pretende dar ao texto *pode não coincidir* com o sentido percebido pelo leitor do mesmo.
- O sentido do texto *pode ser diferente* para leitores (audiências) diferentes.
- Um mesmo autor pode emitir uma mensagem (texto) para que *diferentes leitores* possam captar sentidos diferentes (caso comum em textos políticos).
- Um texto pode ter um sentido de que o próprio *autor não seja consciente*.
- Um texto pode ter *um conteúdo expressivo e um conteúdo instrumental*”.

A análise de conteúdo, de acordo com o mesmo autor, situa o texto como *um campo* de onde se extrai informação através da leitura múltipla e reiterada, onde o investigador progride movendo-se desde o *campo* ao *texto* e deste ao *leitor*, procede de forma cíclica e circular e não de forma sequencial e linear. Acontece que quando se conclui o primeiro passo e se prossegue para o seguinte, prevendo, com alguma frequência, regressar à primeira fase e reiniciá-la com uma informação mais rica e completa, constitui um processo que pretende pôr os dados a falar, pois sabemos que não falam por si.

Não há uma forma única de fazer análise de dados, pode ser levada a cabo de múltiplas formas, tudo depende dos interesses, das intenções e condições com que o investigador se defronta para a realização do seu trabalho.

## 5. Credibilidade do estudo

Segundo Woods (1999:195) há investigadores (*Lather, 1986; Erikson, 1986; Lincoln e Guba, 1985*) a defenderem que a validação se realiza (...) *pelos praticantes ao avaliarem a credibilidade da investigação através do seu próprio conhecimento e experiência e integrando a investigação na prática através do seu ensino.*

Para Flick (2004) a validação pode acontecer através da triangulação dos dados, que pode indicar a combinação de variados métodos qualitativos, mas, ainda, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, devendo ser vistos como complementares e não como oponentes.

Na perspectiva do autor, a triangulação da investigação qualitativa e da quantitativa, pode focalizar-se no caso individual. Desta forma, o mesmo indivíduo é sujeito a uma entrevista e preenche um questionário. As respostas obtidas, nas duas situações, comparam-se umas com as outras, agregam-se e remetem-se umas às outras na análise. Contudo, esta união pode acontecer ao nível do conjunto dos dados – as respostas dos questionários analisam-se, no todo, enquanto frequência e distribuição, as respostas na entrevista analisam-se e comparam-se entre si, daqui emerge uma tipologia, possibilitando que a distribuição das respostas do questionário e a tipologia se unam e comparem.

Também Maroy (1997: 151) fala de triangulação como a utilização e combinação de estratégias várias de investigação no mesmo estudo:

“A triangulação é um *modus operandi* para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos factos, ou melhor testemunhos e dados factuais). É particularmente útil quando se visa obter informações factuais sobre uma realidade, e não apenas representações construídas de um ou de outro actor”.

De acordo com Stake (1998:115), entendo o estudo qualitativo de casos como sendo uma pesquisa de marca muito pessoal. Presume-se que o caso e o investigador *interactuem de um modo único e não necessariamente reproduzível noutros casos e investigadores*.

Assim, a qualidade e a utilidade da investigação derivam do valor dos significados que geraram no investigador, nos investigados ou no leitor. A tendência e a curiosidade de cada investigador serão singulares.

Este estudo, de natureza qualitativa, com interesse, sobretudo, em compreender potencialidades e constrangimentos do Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas no ensino básico, procurou dar conta da credibilidade não através do cruzamento de testemunhos sobre os mesmos factos, mas através de uma reflexão crítica continuada, sustentada numa espiral dialógica, resultante de uma interactividade constante com os participantes, a orientadora (enquanto supervisora e formadora, no caso das Acções de Formação desenvolvidas na **escola G**) e Isabel Candeias (enquanto especialista na área em estudo e formadora principal nas Acções de Formação desenvolvidas na **escola G**). Assim, partilharam-se saberes vários em benefício de um Projecto Comum, através de um compromisso responsável com a mudança, em particular, das práticas no Ensino Básico.

É, ainda, de sublinhar que, na fase exploratória deste estudo, relativo às entrevistas, houve o cuidado das transcrições serem devolvidas aos entrevistados, na íntegra, para que pudessem avaliar da sua concordância e, só depois de devolvidas, submetidas à análise. No âmbito dos Estudos de Caso, surge o *feedback* com sentido formativo, com base na informação partilhada com os participantes, de forma informal, apresentaram-se, no contexto de Conselhos de Turma (**escolas B e G**) e de Acções de Formação (**escola G**), percepções e discutiram-se as suas implicações na mudança pretendida com a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 278), para o investigador qualitativo, o *feedback* apresenta-se como uma preocupação metodológica útil:

“Uma vez que um dos objectivos da investigação é o de construir as múltiplas realidades que os participantes experimentam, o investigador necessita de encontrar formas de verificar junto dos informadores se as suas construções reflectem o mundo tal como eles o vêem. O feedback usado como estratégia de investigação”.

Acresce que, para o investigador qualitativo, implica a capacidade de desenvolver uma maior empatia, quer quando se compromete com uma avaliação formativa, quer para tornar clara e partilhada a condução da investigação, facilitadora do desenvolvimento da investigação de uma forma interactiva e geradora de confiança entre a investigadora e os participantes na investigação.

## 6. Questões éticas

Uma tese constitui uma boa focalização da atenção, baseia-se numa debate e pode cativar o interesse.

A ética situa emoções e significados vários. Na investigação estabelece normas relativas aos procedimentos designados de correctos ou incorrectos. Hoje, a tendência é para que as profissões estabeleçam códigos deontológicos que determinam regras, uns resultam da reflexão, da negociação e despertam os seus membros para questões morais com as quais se podem deparar, outros funcionam como forma de organizar o grupo profissional.

No campo da educação, Reis (2005: 50) defende que um organismo de auto-regulação profissional não concorre com as funções do Estado (na posição de empregador e regulador) e dos sindicatos (na posição de juizes), antes as completa. A função principal de um organismo de auto-regulação profissional (...) é *proteger os destinatários dos serviços da profissão e garantir a sua qualidade, no interesse dos educandos e no interesse público*. Diz-nos, também, que das escolas e dos professores não se pode esperar que mediem todos os problemas sociais encontrados. No entanto, sabemos que diariamente lidam com a condição humana em toda a sua variedade. E um ensino de qualidade implica fazer opções delicadas e fundamentadas, acautelar juízos de forma cuidada e dignificar a natureza da missão educacional.

No campo da investigação com sujeitos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 75), a ética situa o *consentimento informado* e a *protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos*, para garantir que:

- Os sujeitos participam de forma voluntária nos projectos de investigação, informados da natureza do estudo e dos perigos e obrigações que possam implicar – neste estudo tivemos esta preocupação, aliás visível no pedido de autorização à DREN, Conselhos Executivos e Conselhos de Turma e nos termos de participação (conforme anexo 1 e 2, respectivamente);
- Os sujeitos não incorrem em riscos superiores aos ganhos que possam advir da sua implicação no projecto de investigação – neste estudo também zelámos para que tal não acontecesse.

Segundo os autores (*idem*, p.76) *nos últimos anos surgiram propostas relativas a um código deontológico para os investigadores qualitativos (Cassel, 1978; Cassel e Wax, 1980; Punch, 1986)*. Contudo, é de sublinhar que na investigação qualitativa a relação é continuada, desenvolve-se ao longo do tempo. Pelo que, desenvolver este tipo de investigação, se aproxima mais de uma amizade e compromisso relacional do que de um contrato. Os sujeitos participam na regulação da relação, tomando decisões relativas à sua participação.

Neste estudo, de acordo com os princípios referidos por Bogdan e Biklen, as preocupações e cuidados centraram-se em acautelar que:

- As identidades dos participantes fossem protegidas – o anonimato ponderou o material escrito e os relatos verbais da informação recolhida durante as observações, com particular cuidado para que a informação partilhada não pudesse vir a ser usada de forma pessoal<sup>44</sup>;
- Os participantes e as suas ideias fossem tratadas respeitosamente, de forma a obter a sua colaboração na investigação, tendo o cuidado de nada omitir ou registar sem o seu consentimento;
- A realização do estudo estivesse sujeita à negociação da autorização com os Conselhos de Turma e escolas implicadas, sendo que os termos do acordo foi integralmente respeitado;
- A análise e compreensão dos dados obedecessem ao princípio de autenticidade e fidelidade aos dados obtidos.

Segundo Lima (2006: 148), os movimentos críticos, oponentes do paradigma tradicional, procuram trazer para a arena da investigação uma nova “ética das relações”, transportando-a para o texto da pesquisa. De acordo com esta óptica, no texto que apresentamos ao longo deste relatório, tivemos o mesmo cuidado de respeitar os participantes que demonstrámos durante o trabalho conjunto, e não escrevemos nada que não fossemos capazes de lhes comunicar frente a frente.

Neste contexto, a percepção da credibilidade e da ética, considerada no âmbito deste estudo, desenvolveu-se com base nos processos metodológicos utilizados, onde se destaca a importância das relações de comunicação que se foi capaz de estabelecer com os participantes no estudo, admitindo aprender a descobrir e a analisar os processos lógicos implícitos na investigação com autenticidade.

## Síntese

A opção pelo desenvolvimento de um estudo com cariz qualitativo, em que assumimos uma postura, prioritariamente, de observadora participante, permitiu aceder aos dados e situações significativas da construção do Projecto Curricular de Turma, facilitando a aproximação aos dados e aos acontecimentos gerados no contexto real das próprias práticas educativas. Deste modo, em geral, contribuiu para a análise da forma como os professores estavam a experimentar a mudança pretendida com a Reorganização Curricular e, em particular, com os Projectos Curriculares de Turma.

---

<sup>44</sup>No caso da **Escola G**, dois elementos envolvidos na investigação, ignoraram o anonimato. Tiveram duas participações fora da escola. Uma, com uma comunicação conjunta apresentada no VII Colóquio Sobre Questões Curriculares e III Luso-Brasileiro, em Fevereiro de 2006, na Universidade do Minho, cuja participação e Tema desenvolvido acontecem na sequência da Acção de Formação, na modalidade de Projecto, que integraram, esta Formação decorreu em 2004/2005, na própria escola. Outra, no âmbito do projecto de investigação Luso-Britânico sobre *Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, apresentaram testemunho no *Forum Discussão* para divulgação de resultados da investigação, em Fevereiro de 2005, na Universidade do Minho. Ambas decorrentes da participação neste estudo de investigação.

O Estudo de Caso revelou-se um processo metodológico privilegiado para compreender como se faz e como se está a fazer o Projecto Curricular de Turma, especificamente nos Conselhos de Turma, numa turma do 6.º ano e noutra do 8.º ano, nas duas Escolas onde decorreu o estudo. Assim, possibilitou, através de uma relação dialógica crítica e holística, recriar o sentimento autêntico de um acontecimento, reconstruir o ambiente e regenerar o nosso discurso, explorar os próprios sentimentos e as perspectivas dos professores, valorizando sentidos e significados atribuídos aos desafios que a mudança das práticas educativas implicam. Maximizou benefícios da reflexão crítica na e sobre a acção educativa, para o desenvolvimento do currículo, das dinâmicas organizacionais flexíveis, do professor e do aluno, promovendo a melhoria da qualidade das aprendizagens.

A metodologia por que optámos, de cariz essencialmente qualitativo, propiciou a organização crítica das práticas de investigação, de forma a colocá-las em destaque, permitindo que o problema em estudo fosse compreendido enquanto sistema complexo e não como a soma das partes que o integram e que o processo de investigação se adaptasse ao ritmo do desenvolvimento da compreensão ou sempre que se observava alteração das situações. Sendo, assim, marcada e transformada pelas interacções com os participantes na investigação, que respeitou e valorizou.

**SEGUNDA PARTE**

**A MUDANÇA DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO COMPREENSIVO E RECONSTRUTIVO**

## **CAPÍTULO IV**

### **ESTUDO EXPLORATÓRIO**

“ O processo de mudança educativa e da própria cultura escolar, longe de veleidades administrativas de controlo é, por natureza, dinâmico e, em parte, imprescindível. Após várias décadas dedicadas a introduzir alterações no currículo e a analisar e investigar a vida de tais inovações, sabemos que se trata de um processo complexo, não dependente apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais, que deve implicar todos os membros da escola em dinâmicas de trabalho e compromissos que a tornem capaz de se auto-renovar, com a esperança de que essas mudanças se possam institucionalizar, passando assim a fazer parte da cultura organizativa da escola” (Bolívar, 2003: 49)

## **Apresentação**

O capítulo apresenta o estudo exploratório tal como a seguir se justifica. Desenvolve-se estruturado em torno dos temas emergentes da análise realizada, quer às entrevistas, quer aos questionários, enquanto instrumentos privilegiados para a realização deste estudo.

As entrevistas e os questionários permitiram, assim, recolher dados que descrevem as situações problemáticas geradas pela necessidade de implementar a Gestão Flexível do Currículo a que se seguiu a Reorganização Curricular e também os significados que assumiram no quotidiano das escolas e dos professores.

### **1. Justificação de um estudo exploratório**

O estudo exploratório procurou indagar e compreender perspectivas sobre a construção de Projectos na Escola, no âmbito da mudança curricular do Ensino Básico. Pretendia-se compreender as práticas curriculares sustentadas no desenvolvimento de projectos, de acordo com as orientações da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular.

A condição exploratória deste estudo tinha como intenção encontrar linhas de orientação para os Estudos de Caso que nos propusemos realizar. Tratou-se, assim, de um processo que nos permitiu, como investigadora, conhecer o contexto em que se iriam desenvolver. Os resultados das entrevistas e dos questionários tornaram o contexto inteligível, passou a ser possível “mexer” e “mexermo-nos” porque, de acordo com Denzin e Lincoln (2003), o estudo exploratório, enquadrado numa perspectiva qualitativa de investigação, submete o investigador qualitativo à tensão, por um lado, de ser atraído por ampla sensibilidade interpretativa e crítica e, por outro, de se encontrar num momento de descoberta e redescoberta, com novas formas de ver, interpretar, argumentar e escrever.

Neste sentido, este estudo caracterizado como *multimetódico* no enfoque, implica uma leitura naturalista e interpretativa do seu objecto em contexto natural, procurando encontrar os significados dados pelas pessoas que nele estão implicadas.

As entrevistas e os questionários permitiram, assim, recolher dados que descreviam a rotina e as situações problemáticas geradas pela necessidade de implementar a Gestão Flexível do Currículo a que se seguiu a Reorganização Curricular e os significados que assumiam no quotidiano das escolas e dos professores.

## 2. As entrevistas

Como já referimos no capítulo III, as entrevistas permitiram recolher informação na fala dos professores implicados nos processos da mudança pretendida com a Reorganização Curricular. Neste âmbito, como situa o Decreto-Lei n.º 6/2001, o desenvolvimento do currículo nacional está sujeito a um Projecto Curricular de Escola onde se sustentam Projectos Curriculares de Turma o que, segundo Alonso (2004:150) permite entender o currículo “(...) enquanto instrumento que fundamenta, articula e orienta as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, realçando a sua orientação para o desenvolvimento de competências essenciais ou nucleares e estimulando uma cultura de qualidade nas escolas (...)”.

Esta perspectiva implica que os professores sejam construtores e gestores de currículo, mostrando-se aptos para alterar um texto curricular assente em objectivos e conteúdos fragmentados por disciplinas num projecto caracterizado pela integração e visão conjunta.

As entrevistas feitas ao Coordenador da Reorganização Curricular e aos Coordenadores dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos<sup>45</sup> procuraram recolher informação sobre o modo como os professores e demais intervenientes se estavam a apropriar das mudanças pretendidas, com especial incidência na construção do Projecto Curricular de Turma.

### 2.1 O guião das entrevistas

A construção do guião teve em conta alguns aspectos essenciais às entrevistas, como a relação entre entrevistador e entrevistado, o tipo de perguntas e a sua formulação, a forma de recolha e de registo de respostas.

Os entrevistados procuram explicitar o sentido e o significado que atribuem à realidade o que implica que se estabeleça uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. É neste contexto de confiança que surge o guião das entrevistas.

Foi no primeiro contacto com as escolas onde pretendíamos realizar as entrevistas que percebemos um certo sentimento de apreensão nos professores por não compreenderem o para quê da entrevista, nem como seria interpretado aquilo que se diz ou até se seriam capazes de responder ou compreender com a clareza necessária as questões, com o receio do prejuízo possível para a imagem de um profissional capaz, e isto tanto do ponto de vista do entrevistado como do entrevistador.

---

<sup>45</sup> Entendidos como informantes-chave, na medida em que se consideram como profissionais implicados com a escola que, pela sua posição e conhecimento, se pensa poderem fornecer informação pertinente para o estudo que proponho, isto é, o Projecto Curricular de Escola e de Turma na mudança curricular.

O guião pretendeu ser gerador de confiança, como um instrumento tendente a favorecer o processo de entrevista, ajudando a conseguir um clima de à vontade e de livre expressão. Por um lado, os entrevistados tiveram a oportunidade de se inteirarem do tipo de perguntas e da amplitude do tema em discussão e, por outro lado, o entrevistador teve a liberdade de reconduzir a entrevista para o tema central sempre que os entrevistados se desviassem de forma prolongada. O guião foi também utilizado para a exploração de diferentes tópicos que constituíam o tema em estudo, orientando o sentido da entrevista, facilitando a revisão ou o completar das ideias, mostrando-se como um dispositivo de valorização dos entrevistados.

Organizou-se o guião da entrevista em dez eixos estruturantes articulados entre si (ver anexo 4) que tornassem possível a compreensão do tema em análise, nas suas diferentes dimensões e níveis. Para essa compreensão contribuíram também as questões que caracterizaram cada eixo e que estão intrinsecamente orientadas para a recolha de informação sobre a concepção e realização dos Projectos Curriculares, nomeadamente para a identificação e definição de princípios, metodologias e formas de avaliação, que foram formuladas da seguinte maneira:

- Para quê?
- Como fazê-lo?
- O que valorizar?
- Como apreciar os efeitos?
- Que dispositivos facilitadores utilizar?
- Que potencialidades?
- Que constrangimentos?
- Como valorizar as potencialidades?
- Como ultrapassar as dificuldades?
- Que sugestões para a concretização dos desafios da Reorganização Curricular?

É ainda de referir a utilização do gravador para o registo das entrevistas, o que permitiu um registo fiel das interacções verbais. Todos os entrevistados aceitaram a gravação das suas opiniões.

O uso do guião e a gravação das entrevistas constituíram-se, assim, como facilitadores da recolha e da organização da informação, na identificação dos temas dispersos, permitindo que estes fossem recolocados no eixo de significação a que pertenciam (ver exemplo no anexo 9).

## 2.2 Os entrevistados

A entrevista surgiu, como já referimos, porque era importante ouvir os professores face ao processo de Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, com a intenção de estruturar e orientar o processo de investigação.

Os contactos ocorreram em Novembro de 2002 e, salvo três excepções, as entrevistas aconteceram em início de 2003. Contactámos sete escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino básico, das quais cinco tinham participado na Gestão Flexível do. Todas estavam situadas na região norte do país.

Nas escolas que participaram no Projecto de Gestão Flexível, cada entrevista reuniu um conjunto de informantes-chave:

Entrevista 1 (Ent.1) – A Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo (professora de História, com vinte e oito anos de serviço e já tendo ensinado em diferentes zonas do país) e a Coordenadora dos Directores de Turma do 3.º Ciclo, (professora de Francês, com vinte e um anos de serviço, dos quais apenas quatro no Ensino Básico)

Entrevista 2 (Ent.2) – A Presidente do Conselho Executivo (com vinte e sete anos de serviço, dos quais dezassete passados no Conselho Executivo da escola) e a Assessora da Comissão Executiva Instaladora e também Coordenadora dos Projectos (com trinta e quatro anos de serviço).

Entrevista 3 (Ent.3) – A Presidente do Conselho Executivo (com vinte anos de serviço), a Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo (com vinte e sete anos de serviço) e a Coordenadora dos Directores de Turma do 3.º Ciclo (com dezoito anos de serviço).

Entrevista 5 (Ent.5) – A Presidente do Conselho Executivo (sendo este o seu primeiro ano como presidente mas tendo desempenhado, durante cinco dos seus catorze anos de serviço, as funções de vice-presidente) e a Coordenadora do Estudo Acompanhado, de Projectos e Directora da Biblioteca Escolar (com vinte e sete anos de serviço).

Entrevista 6 (Ent.6) – A Coordenadora da Gestão Flexível do Currículo (com trinta e cinco anos de serviço), a Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º Ciclo (com trinta e seis anos de serviço) e a Coordenadora dos Directores de Turma do 3.º Ciclo (vinte e dois anos de serviço).

Nas escolas que não participaram no Projecto de Gestão Flexível do Currículo os entrevistados foram:

Entrevista 4 (Ent.4) – O Presidente do Conselho Executivo (pertencente ao grupo de Educação Visual e Tecnológica, com vinte e sete anos de serviço, há quinze anos como Presidente do Conselho Executivo da escola).

Entrevista 7 (Ent.7) – O Coordenador dos Directores de Turma do 2.º Ciclo e Presidente da Assembleia de escola (pertencente ao grupo de Português, com dezanove anos de serviço) e a Coordenadora dos Directores de Turma do 3.º Ciclo (pertencente ao grupo de Matemática, com doze anos de serviço).

Sublinhámos a coragem e a generosidade dos entrevistados, pois, com responsabilidades profissionais e interesses pessoais, não recusaram emitir as suas opiniões e posições, mesmo na dimensão da contingência situada na marca da oralidade.

### **2.3 Análise dos dados das entrevistas**

É consensual que, no ensino, a especificidade e a exigência das tarefas vêm mudando ao longo dos tempos, intensificando-se nestes últimos anos. As mudanças são constantes e múltiplas, à medida que as inovações proliferam e que aumentam as pressões no âmbito das reformas. Torna-se cada vez mais necessário dar resposta a um conjunto diverso de necessidades, recorrendo a estratégias diversificadas.

Tenta-se um maior envolvimento dos pais, da comunidade e uma maior colaboração entre pares. As responsabilidades dos professores crescem e os seus papéis são cada vez mais dispersos. Como compreender e apreender as mudanças?

Mesmo sabendo que é consensual focalizar a amplitude da mudança no trabalho dos professores, o seu sentido e importância apresentam-se menos concordantes. Hargreaves (1998:131) avança duas das explicações mais amplas em debate, a da *profissionalização* e a da *intensificação*. Relativamente à primeira, ele diz;

“(...). Os argumentos que se organizam em torno do princípio da profissionalização têm sublinhado a luta por (e, em alguns casos, a concretização de) um maior profissionalismo entre os professores, através de extensões do seu papel. (...). De acordo com estes relatos, o ensino está a tornar-se mais complexo e mais qualificado. Aquilo que Hoyle designa pelo profissionalismo alargado dos professores, e a que Nias e os seus colegas, mais cuidadosamente, profissionalidade delimitada é, segundo esta perspectiva, simultaneamente uma realidade emergente e um ponto de aspiração”

Hargreaves diz, ainda, que uma segunda linha de argumentação relativa ao processo de trabalho, releva tendências significativas no sentido da deterioração e da *desprofissionalização* dos professores. Nestes argumentos, o trabalho é visto como sendo cada vez mais rotineiro e mais desqualificado, ficando distante de um trabalho de profissionais autónomos em quem se deposita confiança para exercerem o seu poder e juízos discricionários qualificados, em contextos profissionais que conhecem melhor do que ninguém. Alega-se que o seu trabalho se *intensificou* cada vez mais, aguardando-se que respondam a pressões mais intensas e se moldem a inovações múltiplas, em condições estáveis ou dificultadas, na cadência de cada vez mais esforço exigido.

O esforço, no contexto deste estudo, orienta-se para os processos de compreensão e realização dos Projectos Curriculares, já que estes são apresentados como realizações concretas associadas a um elevado grau de complexidade (Abrantes, 2002).

Há quem refira que o recurso a projectos é uma moda que leva a que se use e abuse do conceito, acabando por descaracterizá-lo. Contudo, Abrantes (2002:21) refere tratar-se de “uma filosofia de intervenção sobre os problemas com que nos confrontamos, com o reconhecimento da natureza de muitos desses problemas e com o modo como nos organizamos para os procurar resolver”.

Boutinet (1990) refere o Projecto como uma figura emblemática da modernidade, referindo-se às “culturas de antecipação” do tempo actual e Abrantes (2002) encara-o como uma forma de explorar o futuro ao ritmo do desenvolvimento científico e tecnológico.

No campo educativo, a actualidade dos Projectos é uma evidência, como exemplifica Abrantes (2002:22):

“Desde o início dos anos 90, os projectos interdisciplinares da área escola, os projectos profissionais como modalidade de formação de professores ou os projectos educativos de escola foram sendo utilizados de modo crescente no nosso discurso. Mais recentemente, o processo de reorganização curricular do ensino básico apresenta a gestão do currículo como um projecto a ser desenvolvido em vários níveis, introduzindo os conceitos de projecto curricular de escola e de turma.”

O Projecto tem carácter interdisciplinar, estando-lhe, geralmente, associado a possibilidade de responder a problemas concretos e significativos para aqueles que o realizam. Mobiliza saberes e constrói saberes, favorecendo e enriquecendo o trabalho conjunto e, por isso, é também visto como um orientador essencial dos processos de aprendizagem ao ter sido criado em todos os ciclos uma nova área curricular ‘não disciplinar’, designada ‘Área de Projecto’, apresentada como um espaço de articulação de saberes das diversas disciplinas, com o propósito de envolver os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos (DEB, 2001a).

Abrantes (*idem*, p.22) diz ainda que:

“...o documento das ‘competências essenciais’ estabelecidas no quadro do currículo nacional do ensino básico, refere explicitamente o trabalho de projecto entre as acções a desenvolver por todos os professores em relação com o desenvolvimento de algumas competências gerais e transversais, assim como entre os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos em vários domínios disciplinares específicos”.

Organizar, desenvolver, reflectir e avaliar práticas educativas na base do Projecto situa o trabalho do professor para além da mera execução, requerendo um questionamento continuado dos saberes profissionais. Trata-se de uma tarefa complexa que solicita e valoriza a construção de saberes, partindo-se de processos activos e participados, onde professores e alunos são co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, existindo uma cumplicidade útil entre o desenvolvimento integrado do aluno e o desenvolvimento profissional do professor. O Projecto assume grande importância enquanto articulador das decisões dos professores, para dar consistência e coerência ao currículo.

Foi a partir deste quadro, que estabelece a importância do projecto como organizador do processo de ensino-aprendizagem, que se definiram um conjunto de temas emergentes das entrevistas, resultantes de uma aproximação aos significados atribuídos pelos professores entrevistados, tais como:

- *O papel dos projectos;*
- *Os processos e formas de organização para construir os projectos;*
- *Os dispositivos de apoio aos projectos;*
- *O conteúdo dos projectos;*
- *A avaliação dos projectos;*
- *As potencialidades encontradas na construção de projectos;*
- *Os constrangimentos;*
- *As mudanças introduzidas;*
- *As sugestões para que a mudança possa acontecer;*
- *Os bloqueios e as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades;*
- *O que falta para dar conta dos desafios da Reorganização Curricular.*

Os Quadros Temáticos que serviram e organizaram a informação foram estruturados em torno de:

- subtemas, entendidos, por um lado, como essência ou centro do tema e, por outro, como linhas que atravessam o tema e em torno do qual executam movimentos interactivos, ou
- dimensões, entendidas no sentido das direcções que possibilitam reflectir e interagir com a amplitude do tema, ou ainda
- subtemas e dimensões, combinando os dois constructos.

Esta tomada de decisão resulta, por um lado, da forma como compreendemos estes conceitos, o significado que lhes atribuímos e, por outro, por entendermos que são capazes de dar uma melhor visibilidade à voz dos professores entrevistados, aos sentidos e significados dos temas.

Desta forma, as dimensões identificadas resultaram das relações que se estabeleceram entre os eixos estruturantes do guião da entrevista, as questões que caracterizavam cada eixo e as perspectivas dos entrevistados, arrumadas de uma forma que entendemos compreensiva, isto é, com sentido e significado. Os subtemas, por seu lado, resultaram dos movimentos interactivos que se estabeleceram nesta relação provocada pela análise, tornando-os a essência do que aconteceu.

Assim, o princípio organizador dos Quadros foi determinado pela preocupação em conhecer, compreender e dar voz aos professores, à forma como experienciaram, pensaram e sustentaram o seu trabalho, a forma como foram afectados pelas mudanças que se lhes foram impostas e aquelas que os próprios procuraram.

É nossa intenção oferecer uma imagem o mais realista possível do trabalho dos professores que ajude a conhecê-lo, a compreendê-lo e a melhorá-lo. Esta é a preocupação primeira, com intenção de provocar um questionamento continuado de saberes profissionais, para que, de acordo com Blanco (1996), possa contribuir para a conversão das escolas em lugares onde professores, alunos e demais intervenientes estejam com gosto, desenvolvendo os seus propósitos e dispondo de autonomia para melhorar.

### **2.3.1 O papel dos projectos**

O Quadro 1, que se segue, estrutura-se em três subtemas. Foi organizado de forma a explicitar as percepções dos professores entrevistados sobre o papel de cada um dos Projectos a desenvolver na escola. O registo (indicadores) é feito com a preocupação de se aproximar do discurso dos entrevistados, permitindo uma maior visibilidade do campo de significação em que o tema se inscreve, provocando uma relação dialógica com os diferentes leitores.

Deste quadro retira-se uma tendência para remeter o PE e o PCE para o plano das intenções, onde se recorre a um discurso que apelidamos de *estratégico* (entendido como um discurso hábil, sagaz, com perspicácia, preocupado, sobretudo, com o princípio legal) e que deve resultar de uma intenção, que nos pareceu constante em todos os entrevistados, de projectar uma imagem positiva de si enquanto profissional capaz e conhecedor dos documentos que regulam e legitimam a acção educativa. Tiveram a preocupação, por exemplo, de afirmar que “as escolas devem ter os Projectos segundo a Lei” (Ent.1,

2002) e que “os Projectos só vão em frente se forem assumidos por toda a escola e não ilhas dentro da escola” (Ent.1, 2002) e, ainda, que “a articulação entre Projectos surge para dar conta do princípio que está na Lei, a interdisciplinaridade. O PCT tem preocupação na articulação horizontal. Dizer quais os saberes que são fundamentais trabalharem, que são fundamentais em cada disciplina e depois interligá-los” (Ent.5, 2003).

**Quadro 1: O papel dos Projectos**

SUBTEMAS		
PROJECTO EDUCATIVO (PE)	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA (PCE)	PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (PCT)
INDICADORES		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir com o princípio legal</li> <li>- Definir os princípios que orientam toda a acção</li> <li>- Promover o sucesso educativo</li> <li>- Responder às intenções da escola</li> <li>- O Projecto de Flexibilidade Curricular é para se apresentar, anualmente, ao DEB, para ser aprovado, tem substituído o PE</li> <li>- PE é o documento mais extenso</li> <li>- O PE não se move em torno de acções concretas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir com o princípio legal</li> <li>- Quadro de referência para toda a Comunidade Educativa</li> <li>- Considera o contexto onde se desenvolve a acção (aprendizagens significativas, com mais interesse para os alunos)</li> <li>- Facilita o processo ensino-aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor</li> <li>- Tenta operacionalizar os princípios do PE</li> <li>- Adequa e oferece aos alunos aquilo que é melhor para o seu desenvolvimento</li> <li>- é aquilo que a escola oferece aos seus alunos</li> <li>- Contextualiza o Projecto Curricular Nacional</li> <li>- Tem grandes linhas orientadoras que fazem com que os PCT se escudem nele para dar continuidade e haver articulação</li> <li>- no caso de uma escola, foi construído numa Oficina de Formação</li> <li>- Tem intenções relativas aos alunos e às formas de actuar dos professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir com o princípio legal</li> <li>- Processo de integração das ACND</li> <li>- Tem em conta o grupo de alunos (saber os seus interesses e necessidades)</li> <li>- Mobiliza o trabalho em equipa (essencial mas difícil)</li> <li>- Consubstancia a articulação curricular, a integração de saberes – preocupação na articulação horizontal</li> <li>- Responde/adequa as aprendizagens essenciais, as competências gerais a desenvolver em qualquer ano de escolaridade, numa determinada turma</li> <li>- Prioriza competências a desenvolver numa determinada turma</li> <li>- Tenta-se, em conjunto, analisar certos factores para ir ao encontro das competências a trabalhar</li> <li>- Operacionaliza os princípios do PE e do PCE dentro da turma</li> <li>- Surge a partir do PCE</li> <li>- Melhora a qualidade do ensino na turma a partir das dificuldades que têm os alunos</li> <li>- Surgiu em primeiro lugar, sem PCE e sem PE</li> <li>- Poderia permitir resolver as questões relacionadas com o insucesso e a desintegração de saberes</li> </ul>

Neste quadro também se observa um discurso que designamos de *operacional* (entendido como um linguagem orientada para a eficiência e para a eficácia), com intenção de mostrar o efeito que produz. Os entrevistados disseram, por exemplo:

“O nosso PE tem várias finalidades e uma delas é promover o sucesso educativo e, portanto, foi também para dar resposta a essa finalidade que nós achamos que tínhamos de mudar. Nós tivemos que, com as balizas estabelecidas, adequar e oferecer aos nossos alunos aquilo que achamos que era melhor para eles e para o desenvolvimento deles e aí começa a surgir o PCE. Porque o PCE, em palavras rápidas, é aquilo que a escola oferece aos seus alunos ou tem de oferecer aos seus alunos” (Ent.2, 2002).

No que respeita ao PCT, pensamos tratar-se mais de um discurso *valorativo*, entendido na relação com a importância que assume, onde se exterioriza um valor atribuído, explicitando um maior

envolvimento, uma experiência vivida, partilhada, onde o particular assume significado no desenvolvimento do grupo e assume-se como espaço de resolução de problemas.

Parece haver uma preocupação, por parte dos professores, em mostrar capacidade para dominar a situação e desenvolver mudanças, numa linha mais progressista ou mais tradicional, com implicações diferenciadas para a prática, e em que o ensino privilegia a aprendizagem

“(…) pela descoberta e pelo jogo, a criatividade colectiva, a aprendizagem através da acção, o holismo e a integração; a segunda enfatiza a instrução, o conhecimento factual organizado em disciplinas académicas, a sistematização, a aprendizagem estruturada, os objectivos claros e a avaliação formal” (Woods, 1999:27).

Contudo, não se trata de uma dicotomia, uma vez que a maioria dos professores evidenciam componentes de ambas, embora manifestando um nível baixo de flexibilidade. É um estado que evidencia uma necessidade sistemática de responder a rotinas, onde a reprodução das práticas ganha pontos em relação à inovação das mesmas.

O PCT surge entendido como meio de incentivar o desenvolvimento integral do aluno, situando-se para além da mera aquisição de conhecimentos nos aprendentes, onde o pensamento divergente e a problematização crítica da realidade são valorizados, potenciando uma investigação e contextualização e o desenvolvimento de comportamentos relacionais e adaptativos. As dinâmicas inerentes aos Projectos requerem da escola uma organização orientada por uma cultura de Projecto que se caracteriza, relativamente à configuração da mudança, segundo Alonso *et al.* (2004: 43), por uma “apropriação integrada e profunda, uma mudança reflectida, competente e articulada ao nível do discurso e das práticas em contexto”. Nesta perspectiva, uma vez que as escolas se inserem numa realidade que não é uniforme, os caminhos percorridos para a apropriação e apreensão da mudança são diversos e difíceis de situar.

Assim, a leitura do quadro orienta-se mais no sentido do *parecer* e não tanto do *ser*, onde poderia dizer-se que os professores entrevistados parecem reconhecer que o PCT potencia a resolução de problemas relativos ao insucesso e à integração de saberes, através de um trabalho conjunto, evidenciando um carácter interventivo, resultante de uma dinâmica auto-reflexiva (Pacheco, 2001).

Parece haver consenso quanto à necessidade de desenvolver a cooperação entre os pares – entendida como uma responsabilidade partilhada, onde se evidenciam três vectores indissociáveis: o saber interagir, o poder interagir e o querer interagir (Le Boterf, 2005). O autor chama a atenção para o facto de que a cooperação não se desenvolve espontaneamente numa organização. Para a alcançar, é necessário que os líderes/professores disponham de competências que os tornem capazes de animar o grupo, facilitando e não controlando. Contudo, trabalhar assim não se apresenta fácil nem possível de

alcançar a curto prazo, uma vez que implica mudança das atitudes dos diferentes intervenientes implicados nas práticas educativas. Esta situação é tanto mais complexa quanto mais as experiências anteriores contrariarem aquele princípio. Como sublinham Leite e Esteves (2005), há uma tendência dos professores para ensinarem da mesma forma que aprenderam.

Concordando com Fernández (2000), diríamos que o nuclear nos Projectos não é elaborá-los de forma a cumprirem todos os requisitos académicos e administrativos, mas a possibilidade da equipa de professores, alunos, encarregados de educação e outros parceiros, se auto-formar e construir saber, *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar* em conjunto. Assim, os Projectos cumprem um papel exclusivo na mudança, favorável a um modelo educativo mais coerente, eficaz e participado, capaz de responder ao questionamento continuado dos saberes profissionais, onde se enquadra a procura de respostas adequadas aos alunos e contextos concretos com que os professores trabalham no dia-a-dia.

### **2.3.2 Processo e formas de organização para construir os projectos**

Este tema foi organizado em cinco quadros, estruturados em subtemas e dimensões, sinalizados de 2a) a 2e). Surgem, assim, várias dimensões que implicam a construção dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Com esta intenção, o quadro 2a) (apresentado em duas partes), nas páginas seguintes, estrutura-se em subtema e quatro dimensões, para cada quadro, sendo que, para cada subtema (Projectos), resultaram quatro dimensões. Tal como já referimos no Quadro 1, também aqui surge a preocupação em dar visibilidade à voz dos entrevistados, tendo como valor a marca da oralidade, próxima do discurso dos professores.

Como se pode observar no Quadro 2a) (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> partes), a elaboração e o desenvolvimento dos Projectos possibilitam actuações individuais e de grupo que configuram uma orientação organizativa, que torna possíveis acções articuladas e coerentes, enquanto suporte de legitimação da acção, ora da Escola, patente no PCE, ora da turma, patente no PCT.

**Quadro 2a): Construir os Projectos (1.ª parte)**

SUBTEMA	
PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	
INDICADORES	
<b>DIMENSÕES</b>	<p><b>Como se inicia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está estipulado na Lei; é estipulado por uma base superiormente estabelecida;</li> <li>- Equipa voluntária que surge no Pedagógico e se propõe coordenar o processo;</li> <li>- Trabalho em grupos – cada grupo trabalha um aspecto diferente – mas com intenção de dar sentido e encaminhar esse trabalho, há uma pessoa do Pedagógico a dinamizar o grupo;</li> <li>- Nos Departamentos</li> <li>- Com ajuda do Centro de Formação, num grupo de trabalho, definiram as grandes linhas para o PCE – com base no trabalho realizado pelos 20 formandos, fizeram uma reunião com todos os professores da escola, apresentando as linhas orientadoras. A seguir, com os Departamento e com base nestas reuniões definiu-se o Projecto Curricular de Escola;</li> <li>- O resumo do PE utilizado como linhas orientadoras do PCE, do PCT e do PAA;</li> <li>- Iniciou-se pela organização de duas equipas (constituídas por educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos) para a reformulação do guião com os parâmetros para a construção do PCT e do PCE. A estratégia foi definida em Conselho Executivo e em Conselho Pedagógico, foi apresentada e discutida, para que dos vários Conselhos de Docentes e dos Departamentos fossem nomeadas pessoas para a constituição das equipas de trabalho</li> <li>- O PCE foi organizado em 2001/2002 – o currículo nacional ia sendo contextualizado nos PCT. Foi um trabalho organizado a partir dos PCT.</li> <li>- Iniciou-se pela necessidade dos documentos terem de ser produzidos no ano da generalização – elaborado por uma equipa nomeada pelo Conselho Executivo</li> </ul>
	<p><b>O que se pretende?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um Projecto que sirva a escola e esteja de acordo com ela</li> <li>- Situar a oferta da escola</li> <li>- Que oriente para a educação pela arte</li> <li>- Melhorar a oferta educativa da escola</li> <li>- O PCE é uma macro estrutura onde se formaliza a adequação do currículo nacional ao contexto da escola, através de documentos emanados dos órgãos pedagógicos da Escola. O PCE é a oferta da Escola para desenvolver os alunos.</li> </ul>
	<p><b>Processo de construção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de pareceres – com intenção de democratizar o processo, de torná-lo participado e se construir com base no compromisso de todos;</li> <li>- Feito no 1.º ano – no ano seguinte foi aplicado e avaliado e, depois, reformulado, entendido em movimento continuado;</li> <li>- Partiu de um grupo de formandos e foi reavaliado pelos Departamentos, o documento voltou à Acção de Formação e resultou no PCE da escola, depois de ser validado/aprovado por toda a escola;</li> <li>- O Pedagógico foi dividido por secções de trabalho e uma das secções teve a seu cargo acompanhar o PCE;</li> <li>- Dinamizado por uma equipa responsável por elaborar o PCE. A estratégia foi definida em Conselho Executivo, em Conselho Pedagógico foi apresentada e discutida para que dos vários Conselhos de Docentes e dos Departamentos fossem designadas pessoas para a constituição das equipas de trabalho</li> <li>- Em Setembro de 2001 organizou-se a escola para a construção do PCE. Organizaram-se sessões de trabalho em Julho de 2001 com os coordenadores de disciplina, com o objectivo de caracterizar a Escola, de definir a intencionalidade do seu Projecto Curricular (principais problemas existentes) e de identificar os intervenientes. A partir do Conselho Pedagógico de 3 de Setembro, criam-se subprojectos para resolver os problemas apontados, tendo como intervenientes os professores coordenadores. Concomitantemente, constroem-se os Projectos Curriculares das Disciplinas. Envolve-se também a Associação de Pais na construção do PCE, com reunião própria. Para cada uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares, é elaborado um documento com as finalidades, as competências a desenvolver, os dispositivos de mediação pedagógica e a avaliação. Documento esse que foi aprovado pela Assembleia de professores responsáveis por cada uma das áreas;</li> <li>- O PCE foi elaborado por uma equipa nomeada pelo Conselho Executivo.</li> </ul>
	<p><b>Validação/Aprovação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Executivo, Assembleia, Pedagógico, Departamento e, de novo, Pedagógico para aprovação final (Nota: este é o circuito de validação referido por todos).</li> </ul>

**Quadro 2a): Construir os Projectos (2.ª parte)**

SUBTEMA	
PROJECTO CURRICULAR TURMA	
INDICADORES	
<b>DIMENSÕES</b>	<p><b>Como se inicia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com as Coordenadoras dos DT a trabalharem com os professores em geral (entendendo-se que qualquer professor é, potencialmente, um Director de Turma), através da dinamização de pequenas Acções de Formação dentro da escola</li> <li>- Depende de cada CT e do DT – em princípio partem das orientações do PCE</li> <li>- Com um grupo de trabalho apoiado por especialistas das Ciências da Educação</li> <li>- O Projecto Pedagógico antecipou o PCT – apoiado por especialistas das Ciências da Educação, trabalho permanente com os estagiários</li> <li>- Conselho de Turma</li> </ul> <p>Iniciou pela organização de duas equipas (constituídas por educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos) para a reformulação do guião com os parâmetros para a construção do PCT e do PCE. A estratégia foi definida em Conselho Executivo e em Conselho Pedagógico foi apresentada e discutida, para que dos vários Conselhos de Docentes e dos Departamentos fossem nomeadas pessoas para a constituição das equipas de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciou com o processo de adesão à GFC no final do ano lectivo de 1998/99 – O Conselho Executivo elaborou a proposta de adesão ao Projecto e propô-la ao CP. Organizou um grupo de trabalho e celebrou-se um protocolo com a Universidade do Minho, para a formação dos DT e avaliação externa</li> <li>- Iniciou pela necessidade de se fazerem os PCT, foram dadas instruções aos coordenadores que passaram instruções aos Directores de Turma</li> </ul>
	<p><b>O que se pretende?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar a escola no sentido de assumir a importância do PCT</li> <li>- O PCT é uma resposta curricular da escola a um grupo específico de alunos; Contêm o que é necessário para trabalhar com um determinado grupo de alunos</li> <li>- Que oriente para a educação pela arte</li> </ul>
	<p><b>Processo de construção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar mobilizar a escola no sentido de assumir a importância do PCT: Trabalho directo com os Directores de Turma</li> <li>- Caracterização da Turma, no 5.º ano o processo é mais complexo, demora mais tempo</li> <li>- Tenta-se a implicação de todo o CT. O DT pede dados, que considera essenciais, aos colegas. Estabelece um prazo que nem sempre é cumprido, comprometendo o desenvolvimento do Projecto</li> <li>- Utiliza-se um guião – os parâmetros, a estrutura é idêntica em todas as turmas, em todos os Ciclos, podendo o CT introduzir outros parâmetros, se tiver necessidade introduz outros parâmetros e dá-lhe uma estrutura. Os PCT são desde a sua concepção, implementação até à avaliação da responsabilidade dos CT</li> <li>- O grupo de trabalho fez o levantamento de problemas e a maneira organizada de os resolver (apoiados pela Universidade semanalmente, permitiu organizar e montar a estrutura em termos de grelhas de planificação, de maneira a que houvesse alguma uniformidade na recolha dos dados e no seu tratamento, com intenção de se chegar a uma planificação interdisciplinar nos primeiros CT intercalares a realizar em Novembro</li> <li>- As reuniões de CT, em Setembro, servem para que cada equipa de trabalho se conheça e defina uma dinâmica. Quando na posse dos dados dos alunos, a todos os níveis, desde os interesses às dificuldades e ao desenvolvimento, fazem-se os Conselhos de Turma para a construção dos PCT</li> <li>- Assenta no trabalho prévio do DT, que passa pela caracterização da turma (no CT desenham-se umas ideias, umas linhas orientadoras e, depois, o DT compila os dados e produz o documento. Neste momento, como já vai no 4.º ano de generalização, os DT já têm os PCT dos anos anteriores. Nas reuniões dos DT é dito isso, pois, entendem-se como uma base de partida para a turma que vão ter naquele ano)</li> </ul>
	<p><b>Validação/ Aprovação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Executivo, Assembleia, Pedagógico, Departamento e, de novo, Pedagógico para aprovação final (Nota: este é o circuito de validação referido por todos). – Circunscrito ao Conselho de Turma</li> <li>- A equipa constituída definiu o guião para elaboração do PCT. Depois, vai ao Pedagógico para ser discutida, rectificada e aprovada e, por fim, passa a guião de realização</li> </ul>

Tornou-se um lugar-comum referir que o desenvolvimento da acção profissional do professor reclama trabalho em equipa, em que a concertação e a partilha entre pares são imprescindíveis,

relativamente aos Projectos Curriculares. Assim, de acordo com Aran (2000), as linhas orientadoras definidas pela Escola são necessárias enquanto referente básico para as decisões a tomar por cada um dos seus membros. Esta ideia, está implícita nas perspectivas dos entrevistados, por exemplo, quando disseram que:

“Em Setembro de 2001, a escola organizou-se para a construção do PCE. (...), fizeram-se sessões de trabalho em Julho de 2001 com os coordenadores de disciplina, com o objectivo de caracterizar a Escola, de definir a intencionalidade do seu Projecto Curricular e de identificar os intervenientes. Na questão da intencionalidade, fez-se o levantamento dos principais problemas existentes, para que o Projecto tivesse a intencionalidade de os resolver. Anteriormente, tinha-se feito um inquérito aos alunos para recolher os dados necessários. A partir do Conselho Pedagógico de 3 de Setembro, criam-se então subprojectos para resolver os problemas apontados, tendo como intervenientes os professores coordenadores. Concomitantemente, constroem-se os Projectos Curriculares das Disciplinas. Envolve-se também a Associação de Pais na construção do PCE, com reunião própria. Para cada uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares é elaborado um documento com as finalidades, as competências a desenvolver, os dispositivos de mediação pedagógica e a avaliação. Documento esse que foi aprovado pela Assembleia de professores responsáveis por cada uma das áreas” (Ent.6, 2003).

No âmbito do PCT, noutra entrevista, pode ler-se:

“Usa-se um guião. O guião é o mesmo, os parâmetros, a estrutura é idêntica em todas as turmas, em todos os Ciclos, podendo o Conselho de Turma introduzir outros parâmetros, se tiver necessidade de introduzir outros parâmetros e dá-lhe uma estrutura. Os PCT são desde a sua concepção, implementação até à avaliação da responsabilidade dos Conselhos de Turma” (Ent.5, 2003).

Os Projectos, como temos vindo a mostrar, são um instrumento essencial para a coerência das decisões que se tomam dentro da escola e devem resultar do consenso sobre as directrizes nucleares a que deve responder o seu quotidiano.

Realizar os Projectos é, antes de mais, um espaço para que os professores reflectam em conjunto sobre a prática educativa e as formas de a melhorar. Este entendimento é reforçado quando observamos, no quadro apresentado, a relação que se estabelece entre as quatro fases do processo de construção dos Projectos apresentados, onde o discurso dos entrevistados reflecte o percurso efectuado pela escola e grupos a que pertencem. Há uma preocupação em descrever o que fizeram, para o que o fizeram, de que forma o fizeram e como legitimam o que se propuseram fazer.

O Quadro 2b), que a seguir se apresenta, obedece aos princípios subjacentes à elaboração dos quadros anteriores. Neste caso, o enfoque é na participação e nos participantes, em cada um dos Projectos, em que a leitura deste quadro sugere uma reflexão sobre a forma como somos chamados a participar encontrando um equilíbrio entre a individualidade e a colectividade, entre o privado e o público, entre a flexibilidade e a homogeneidade.

Como é possível observar no Quadro 2b), o processo de participação pode entender-se como expressão da sua necessidade, evidenciando-se ao longo das dimensões apresentadas, parecendo explicitar uma maior vivência no âmbito do PCT, do que no âmbito do PCE.

Com base neste entendimento, diria que os professores e demais intervenientes aprendem a participar, participando. No entanto, observa-se que a intervenção dos que não são professores é remetida para uma forma passiva de participação. Isto porque ora os situam como participando através dos órgãos de gestão a que pertencem, ora porque dão a sua opinião através da resposta a questionários aplicados dentro da escola.

**Quadro 2 b): Construir os Projectos – participantes e participação**

SUBTEMAS		
	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR TURMA
<b>DIMENSÕES</b>	<b>INDICADORES</b>	
	<b>INTERVENIENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver a escola; Tentar envolver os pais (representados no Pedagógico); Importante a opinião dos alunos; Funcionários (representados no Pedagógico</li> <li>- Assembleia de Escola</li> <li>- Executivo</li> <li>- Pedagógico</li> <li>- Departamentos</li> <li>- Equipa coordenadora</li> <li>- Grupos de trabalho (em alguns, casos integram pais)</li> <li>- Os alunos não participam</li> <li>- Representantes de todos os Ciclos</li> <li>- Os encarregados de educação participaram respondendo a inquéritos – Na elaboração do PE do Agrupamento foram definidas problemáticas que os encarregados de educação acham que são situações problemáticas a resolver. No PCA a participação é feita através da participação do seu representante no pedagógico</li> <li>- Interveniente toda a comunidade educativa</li> <li>- Equipa de professores nomeada pelo Executivo</li> </ul>
	<b>FORMAS DE PARTICIPAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de pareceres e de elementos por todos os Departamentos</li> <li>- Grupos de trabalho</li> <li>- Reuniões</li> <li>- Inquéritos</li> </ul>
<b>NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver toda a escola é a proposta apresentada – dificuldade em conseguir recrutar professores, mantêm-se, praticamente, as equipas nomeadas</li> <li>- Participação geral de todos</li> <li>- Todos participaram – não se admitiu quem não trabalhasse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DT – coordenador/compilerador</li> <li>- CT – difícil pôr o CT todo a operar</li> <li>- Alunos em assembleias com o DT – também através de inquéritos, dos seus representantes no CT, a nível da relação com os professores da Turma e escolhendo os temas que querem abordar na Área de Projecto (podem mesmo, dentro das ACND, tomar alguma decisão sobre as matérias ou coisas que acham pertinente estudar na turma). A partir dos alunos obtêm-se dados para a sua elaboração</li> <li>- Representantes dos pais – reuniões de CT para a sua elaboração</li> <li>- Os pais, uma vez por período, têm um contacto com o DT, reunião de avaliação. Participam quando preenchem os questionários que lhes são enviados. E, de acordo com a legislação, participam sempre nos CT Disciplinares. Também, quando têm uma experiência positiva com o DT, vêm muito à escola.</li> <li>- O psicólogo e o professor do ensino especial participam em casos especiais</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de opiniões sobre determinados assuntos que vão ser tratados no CT para o DT tratar e apresentar já um pré-documento que se põe à discussão</li> <li>- Assembleia de turma – para que os alunos possam comentar assuntos da turma, assuntos da escola, também dar uma importância grande ao Delegado e Subdelegado de turma, incluindo a sua participação nos CT intercalares</li> <li>- Sugestões dos alunos (em sessões de trabalho, na exposição da avaliação, nas sugestões de trabalho que dão, nas ACND</li> <li>- Grupos de trabalho</li> <li>- Os alunos participam através dos dados recolhidos nos inquéritos sobre os seus interesses, os seus gostos, as suas motivações, os seus pontos fracos e fortes</li> <li>- Coordenadores de Departamento e de Ciclo dão orientação para que os DT avancem com a construção do Projecto</li> <li>- Os professores preenchem grelhas, a pedido do DT</li> <li>- Iniciativas de alguns professores favorecem o trabalho</li> <li>- EE – reuniões periódicas com o DT</li> </ul>

Evidencia-se importante referir que a participação não parece mediada pela negociação, pois, as perspectivas dos entrevistados denunciam uma acção imposta:

“O PCE, de alguma maneira, não admitiu, na sua estrutura, que houvesse quem não trabalhasse. (...) não tem sido uma caminhada fácil e não tem sido também uma caminhada sem fricção, tem sido polémico, mas ‘casa que não é ralhada não é governada’, como diz o ditado. Tem havido choques fortes, mas o trabalho faz-se. Esta é uma escola onde o trabalho é para fazer, faz-se, mesmo que haja agruras pelo caminho” (Ent.6, 2003).

No âmbito do PCT, a participação reestrutura-se no plano de horário a cumprir: “O nível é bastante sofrível, (...), lida como um espaço que existe no horário” (Ent.7, 2003).

Assim, o nível de participação parece enquadrar-se numa estratégia prescritiva, comprometedora de uma estratégia profissionalizante. Neste sentido, para Perrenoud (2002), prescrever a acção dos professores, choca com o seu cepticismo e não garante qualquer mudança das práticas. Contrariamente, uma estratégia profissionalizante consistiria em elevar o nível de formação específica dos professores, levando a que cada um compreendesse que possui um saber que é pertinente para a construção de Projectos, dando oportunidade a que o professor o exprima sem qualquer receio de ser desvalorizado e também possa construir outros saberes.

Para o autor, acreditar no desenvolvimento de saberes partilhados, na estruturação de competências profissionais mais precisas, na prática reflexiva, orientada por valores éticos, é ser coerente com abordagens que pretendem sustentar o desenvolvimento da educação escolar, tais como o construtivismo, a educação para a cidadania, o desenvolvimento de competências, a autonomia dos sujeitos.

No contexto em que nos movimentamos evidencia-se uma profissionalização alicerçada no acumular de prescrições, parecendo difícil abandonar este registo, que mais parece intensificar o trabalho dos professores, retirando-lhes capacidade e tempo para reflectir as práticas, tornando o seu trabalho cada vez mais desqualificado e rotineiro. É nossa convicção que práticas curriculares reguladas burocraticamente não podem ser prometedoras. O seu sentido e qualidade parece inscrever-se em saberes profissionais continuamente questionados e partilhados e numa reflexão ética que não é passível de ser decretada.

Perrenoud (2002:79) refere que influenciar as práticas através dos saberes é informar e formar de todas as maneiras possíveis:

“(...) da mais clássica transmissão de saberes constituídos até à análise de práticas profissionais e de situações educativas complexas, que reconstroem o saber sem o dar a entender, passando pelo conselho, pela supervisão, pelo acompanhamento de projectos e por todos os processos de auto-avaliação, de reflexão, de confrontação que contribuem para fazer evoluir as representações e os saberes”.

Na base deste entendimento, as práticas partilhadas favorecem a construção de saberes, favoráveis a novas formas de pensar e, conseqüentemente, de agir, criando a possibilidade de responder aos desafios, que hoje se nos colocam.

O Quadro 2c) que a seguir se apresenta ilustra o tema da liderança, com base nas perspectivas dos professores entrevistados, situadas nas dimensões de quem lidera e no perfil adequado do líder, por cada subtema, ou seja, cada Projecto.

**Quadro 2 c): Construir os Projectos – liderança**

SUBTEMAS		
	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR TURMA
<b>INDICADORES</b>		
<b>DIMENSÕES</b>	<b>QUEM LIDERA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa coordenadora</li> <li>- Colega com experiência anterior em elaboração de Projectos ou aqueles que já estão há muito tempo implicados no processo</li> <li>- A Presidente da Comissão Executiva é quem lidera o processo</li> <li>- O Conselho Executivo</li> </ul>
	<b>PERFIL ADEQUADO DO LÍDER</b>	<p>Características do Director de Turma: Que o queiram ser; Facilidade de contacto; Sociável; Compreensivo; Boa relação com os alunos; Cria empatia com os pares; Capaz de manifestação de afectos em relação aos alunos; Pessoa flexível; Ótimo em relações humanas; Facilidade de comunicação com os colegas; Carisma pessoal; Capaz de dinamizar o grupo; Que domine a legislação relacionada com o trabalho; Pessoa sensata; Sabe ouvir; Sabe dar opinião; Com sentido crítico; Com sentido reflexivo; Competência e experiência profissional; O Director de Turma tem de ter consciência do que implica esse papel; Saber gerir conflitos; O DT deve procurar ter uma ligação especial com a turma e com a família – disponibilidade para encontrar soluções; Os DT são escolhidos pelo Conselho Executivo, a distribuição de serviço situa-os – Regra geral, são professores efectivos ou destacados com experiência (nem sempre é possível respeitar este perfil); Requisitos consignados na Lei; Há DT que têm a visão do cargo de DT como um cargo burocrático – trabalho de muita papelada, de fazer a gestão da assiduidade dos alunos.</p>

Como se pode observar, este quadro, explicita que o sentido para o líder se expressa com base numa lógica burocrática. Por exemplo, na entrevista 7 (2003) surge a seguinte perspectiva:

“A maior parte dos DT têm a visão do cargo de DT como um cargo burocrático, de trabalho, de muita papelada, de fazer a gestão da assiduidade dos alunos, etc. e é capaz de desvalorizar outros aspectos mais importantes, embora o trabalho burocrático tenha de ser feito e deva ser feito. O DT deve procurar ter uma ligação especial com a turma e com a família. E na disponibilidade que possa ter para com os pais e com a turma encontrar soluções. (...) tem que, diariamente, estar atento às necessidades”.

Na entrevista 4 (2003) encontra-se uma preocupação com o domínio da legislação: “Que domine tudo aquilo que é legislação que se relaciona com o trabalho que vai desenvolver” e também se observa uma preocupação com a dimensão das qualidades relacionais e pessoais.

A liderança no âmbito da intervenção no PCE fica sujeita a uma lógica de cuidado referido em ambientes informais, muito dependente dos voluntários, embora sabendo-se que o Director Executivo é quem lidera o processo, conforme é referido nas entrevistas 6 e 7 (2003).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) há um hiato entre os líderes e os liderados, relacionado com o facto de a responsabilidade recair exclusivamente sobre os líderes formais, ficando sobrecarregados. Esta postura condiciona a preparação de professores para papéis de liderança.

Numa época em que estamos constantemente a interpelar a precariedade da mudança, os líderes educativos, como referem os autores, não têm com quem partilhar o peso da responsabilidade, resultando numa sobrecarga geradora de dependência e de um sentimento de impotência. Contudo, os professores acreditam que só com lideranças fortes será possível motivar os pares a alterar práticas arraigadas: “Outra dificuldade é como é que vamos motivar os colegas para alterar as suas práticas na sala de aula? Só com lideranças muito fortes em termos de Grupos Disciplinares” (Ent.5, 2003).

Fullan (2003) diz-nos que instituições fortes possuem muitos líderes em vários níveis e que o melhor contributo da liderança é desenvolver líderes dentro da organização (liderança distribuída) que a projectem para além do tempo da sua própria liderança.

Na perspectiva do autor, esta liderança forte terá maior probabilidade de acontecer se os líderes trabalharem para atingir as cinco capacidades que define de nucleares:

- objectivo moral – agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos intervenientes como um todo;
- compreensão do processo de mudança, através de seis linhas de orientação: não inovar demasiado; não chega ter as melhores ideias; avaliar dificuldades inerentes à experimentação do novo; entender a resistência como um potencial positivo; criar uma nova cultura; valorizar a complexidade;
- construção de relações – melhorar o nível de relacionamento com pessoas várias;
- construção do conhecimento – o papel do conhecimento está relacionado com os três temas anteriores, isto é, as pessoas só partilham conhecimentos se sentirem algum compromisso moral, só há partilha se a dinâmica da mudança o favorecer e se não houver confronto, a existência de dados serve apenas para um crescer de informação,

não se transforma em conhecimento, uma vez que este, resulta de um processo social que carece de bons relacionamentos;

- a criação de coerência – vista como parte integrante da complexidade que não pode ser completamente alcançada, porque na mudança o desequilíbrio é frequente.

Desenvolver estas capacidades prende-se mais com o tempo disponível para o conhecimento e com a aprendizagem em contexto e menos com a formação da liderança. Assim, a mudança é valorizada não pelo líder que se é, mas pelo efeito da liderança que provoca nos outros. Este entendimento da liderança e da forma de a desenvolver implica um profissionalismo que não aquele desenvolvido de forma solitária, limitado quase exclusivamente à sala de aula, levando a uma visão restrita das lideranças, alicerçada num processo burocrático, onde não há espaço para assumir compromissos com uma responsabilidade partilhada.

O Quadro 2d) que a seguir se apresenta, obedecendo aos princípios de elaboração dos anteriores, regista perspectivas relativas, essencialmente, ao tempo investido para construir os Projectos e as formas de registar a tomada de decisões, desenvolvidas ao longo das quatro dimensões: periodicidade das reuniões, tempo investido, produtividade das reuniões e formas de registar a tomada de decisões, para cada nível de Projecto.

Ao observarmos o quadro, aquilo que de imediato parece evidenciar é que os tempos atribuídos para construir os Projectos parecem obedecer a prazos fixos e reduzidos, considerando a sua elaboração mais como um produto do que como um processo.

**Quadro 2 d): Construir os Projectos – tempo e formas de registar decisões**

SUBTEMAS			
	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR TURMA	
<b>INDICADORES</b>			
<b>DIMENSÕES</b>	<b>PERIODICIDADE DAS REUNIÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uma vez por mês o Pedagógico reúne – está na Lei</li> <li>– Várias reuniões voluntárias ao longo do ano</li> <li>– Início e final de ano</li> <li>– Trabalho feito nos primeiros 15 dias de Setembro</li> <li>– Duas horas à quarta-feira no horário dos professores para reunir</li> <li>– As reuniões nos Núcleos são obrigatórias uma vez por mês – motivo de horário incompatível entre as escolas do Agrupamento</li> <li>– Semanalmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reuniões formais:</li> <li>1.º Trimestre, 3 reuniões e, 2.º e 3.º Trimestre, 2 reuniões</li> <li>– Proposta: o Conselho de Turma reunir regularmente – não têm espaço para isso. É importante que, dentro do próprio horário, haja um espaço para cada Conselho de Turma poder reunir com uma certa periodicidade</li> <li>– Reuniões que aconteceram dentro e fora de calendário</li> <li>– Semanalmente</li> </ul>
	<b>TEMPO INVESTIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Durante o ano lectivo</li> <li>– Conjunto de meses, para desenvolver a Acção de Formação</li> <li>– Foi um trabalho de muitas horas</li> <li>– Muito tempo investido que quebrou a rotina do professores</li> <li>– A GFC implicou muitas mais reuniões, decorreram ao longo do ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1.30h é a duração da reunião – implica levar o trabalho estruturado</li> <li>– Intercalares – 1.30h. Proposta: Conselhos de Turma com a duração de 2.30h</li> <li>– Construído ao longo do ano</li> <li>– Difícil estimar – varia em função das necessidades. Para além das reuniões de avaliação, nunca foram menos de duas reuniões por período</li> <li>– A GFC implicou muitas mais reuniões, decorreram ao longo do ano</li> <li>– Reuniões legalmente referidas e o trabalho do DT (pesquisa, processos individuais dos alunos, Projectos Curriculares dos anos anteriores. A elaboração do Projecto fica a cargo do DT)</li> </ul>
	<b>PRODUTIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não se admitiu que houvesse quem não trabalhasse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– São reuniões produtivas, mas condicionadas pelo factor tempo</li> <li>– A produtividade depende do líder</li> </ul>
	<b>FORMAS DE REGISTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acta com anexos</li> <li>– Relatório por período – resultante dos Grupos de trabalho que reúnem informalmente</li> <li>– Grelhas de registo do trabalho</li> <li>– Documento final</li> <li>– Informatização (a começar a informatizar tudo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acta – é o registo formal e os anexados</li> <li>– Registos informais/pessoais – Reuniões informais sem registo oficial, utilizam o caderno</li> <li>– Relatório por período – Grupos de trabalho que reúnem informalmente</li> <li>– Grelhas de registo do trabalho)</li> <li>– Guião</li> <li>– O próprio PCT</li> <li>– Dossiers com os registos dos Conselhos de Turma (actas e um exemplar do PCT, assim como todas as alterações que este vai sofrendo ao longo do ano lectivo)</li> </ul>

Parece não haver grande espaço para o trabalho colectivo, comprometendo debates úteis, que atribui responsabilidades ao factor tempo e à capacidade dos líderes. Daqui parece só poderem resultar

documentos que contrariam os processos de reflexão partilhada, gerando angústia e *stress* para os produzir a tempo, tendo como consequência a frustração.

Para Ramos (2000) a elaboração de Projectos Educativos ou Curriculares produz um sentimento contraditório nos professores. Por um lado, a possibilidade de tomar decisões sobre o próprio trabalho e, por outro, a responsabilidade e complexidade das decisões que se devem tomar. Contudo, a novidade não reside na capacidade de decisão, mas em que as decisões devem ser colectivas, sensatas e públicas. Este triplo carácter é que determina a sua complexidade e a sua dificuldade, pois é necessário o acordo do grupo. Sabemos que as decisões colectivas implicam muito tempo, que é aquilo que os professores entrevistados reclamam não ter, e também não ser fácil mobilizar todos para participarem. Estas são razões que acabam por conduzir a fracassos e a interrupções na construção dos Projectos. É também de referir que a decisão do início do processo de construção surge por imposição administrativo-legal.

O Quadro 2e), que se segue, situa as perspectivas dos professores entrevistados relativas às formas das escolas se organizarem para construírem e concretizarem os Projectos. Os registos oscilam entre a situação considerada ideal – o que deveria ser e a experiência vivida, sendo que nesta as respostas parecem um pouco evasivas.

A leitura do quadro evidencia as dificuldades em alterar horários e organizar espaços na escola, de acordo com as necessidades sentidas. Embora se possa referir que no plano técnico parece tratar-se de um processo mais simples, já não parece possível referi-lo no plano social. Os professores entrevistados referiram:

“Não faltam espaços físicos, mas falta tempo comum, é difícil consegui-lo” (Ent.3);

“Duas horas nos horários dos professores são insuficientes para as necessidades em termos de articulação. É pouco tempo para reunir, não para uma reunião, mas para a necessidade de reunir Departamentos, Grupos, nos próprios Conselhos de Turma, (...), as semanas por mês são insuficientes para o número de reuniões que era necessário. Com o Pré e o 1.º Ciclo já não é assim, (...), há escolas a funcionar em regime duplo e só saem às 18h e qualquer coisa. Portanto, já não abrange as reuniões nos Núcleos, nessas escolas, passa a ser só depois das 18h e qualquer coisa, uma vez por mês” (Ent.5);

“Falta de espaços para sessões de trabalho” (Ent.2);

“Não houve alterações significativas. Neste momento, a situação é que é muito difícil encontrar horários e espaços” (Ent.7).

Parece, de facto, que o problema para organizar horários e espaços se prende com a dificuldade em planificar e coordenar um processo social com múltiplos níveis, com elevado número de sujeitos, nem sempre disponíveis para mudar as suas práticas.

**Quadro 2 e): Construir os Projectos – organização e concretização**

SUBTEMAS		
	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR TURMA
	<b>INDICADORES</b>	
<b>DIMENSÕES</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DE HORÁRIOS E ESPAÇOS DA ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Horário definido para o Pedagógico (Os horários são feitos de forma a que, os professores que compõem o Pedagógico, estejam libertos nessa tarde)</li> <li>– Reuniões marcadas no início do ano para o ano inteiro (em função das necessidades podem surgir outras durante o ano)</li> <li>– Faltam espaços para sessões de trabalho</li> <li>– Falta tempo comum (é difícil de conseguir)</li> <li>– Espaço às quartas-feiras, 2 horas no horário dos professores</li> <li>– Passou de cinco para seis tempos, em cada um dos turnos, com a gestão dos noventa minutos e com os intervalos (organizaram-se toques de entrada e de saída, tempo de aulas, tempo de intervalo)</li> <li>– Semanalmente reúnem-se: a Comissão de Acompanhamento da Reorganização Curricular, os Coordenadores de Directores de Turma</li> <li>– A escola tentou encontrar mais tempos livres (para permitir que todos se consigam reunir à quarta-feira a partir das 16.40h, para evitar o pós-laboral. A Escola funciona em dois turnos. Os horários dos professores e dos alunos são mistos com predominância da manhã ou da tarde)</li> </ul>
	<b>COMO SE CONCRETIZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Situação ideal: bloco comum nos horários dos professores que integram o mesmo Conselho de Turma</li> <li>– Cada Departamento tem um dia para reunião (acabam as aulas mais cedo)</li> <li>– Formação Cívica com dois tempos de 45 minutos (porque a escola aposta no desenvolvimento da educação para a cidadania) e com tempos comuns em várias turmas (para poder haver interacção, intercâmbio)</li> <li>– O Director de Turma convoca reuniões de acordo com as necessidades</li> <li>– Faltam espaços para sessões de trabalho</li> <li>– Falta tempo comum (é difícil de conseguir)</li> <li>– Duas horas no horário dos professores (quarta-feira, os dois últimos tempos livres) para que se realizem as reuniões de Departamento e algum Conselho de Turma que seja necessário. Outra estratégia de organização, a seguir às reuniões de avaliação sumativa, no primeiro sábado em que haja já aulas, reunião com os encarregados de educação (primeiro há uma reunião da Associação para os encarregados de educação, depois há uma reunião entre Directores de Turma e os pais da respectiva turma)</li> <li>– O Director de Turma é um coordenador de Projectos</li> <li>– 50h de Formação para Directores de Turma</li> <li>– Não houve alterações significativas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender qual a direcção que a escola deve tomar (a pouco e pouco tentam concretizar, sobretudo, através do PCT)</li> <li>– Fazendo – (o PCE tem um aspecto mais teórico, serve de farol aos PCT)</li> <li>– Ao nível dos Coordenadores (a implementação do PCE dá-se quando os Coordenadores dão as orientações aos professores)</li> <li>– A nível do contexto de turma</li> <li>– Através de várias reuniões (de planificação anual dos Grupos Disciplinares, Grupos e Conselhos de Docentes, Delegados e Coordenadores e com os Representantes dos Conselhos de Docentes – uma articulação horizontal dos programas, desta articulação saem temas integradores a constarem no PCA)</li> <li>– A equipa de trabalho, nas reuniões periódicas dá as orientações necessárias para construir o Projecto)</li> <li>– O PCE concretiza-se na dinâmica de toda uma escola</li> <li>– Na existência do documento PCE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No dia-a-dia, no trabalho que desenvolve</li> <li>– Realizando-o</li> <li>– Em Conselho de Directores de Turma, arranque dos Projectos (os esclarecimentos são prestados aos professores novos, são contextualizados, é partilhada alguma experiência dos Directores de Turma do ano anterior)</li> <li>– A Turma é a concretização de todos os Projectos (nas actividades desenvolvidas pelos alunos/turma)</li> <li>– Os PCT têm uma aplicação prática</li> </ul>

O processo de mudança em questão, revela-se complexo, pois lida com a singularidade das situações e dos sujeitos, tornando difícil encontrar equilíbrio entre a singularidade e a complexidade, entre o individual e o colectivo, entre a flexibilidade e a rigidez, entre o que é exterior e interior ao indivíduo.

Recordando Fullan e Hargreaves (2001), quando referem que as culturas colaborativas implicam organizações muito complexas, com um equilíbrio delicado, razão pela qual se torna difícil estabelecê-las e ainda mais mantê-las, percebe-se que um ponto crítico se situa na necessidade de concertar a autonomia profissional com o trabalho conjunto. Bolívar (2000) amplia a caracterização deste ponto crítico quando refere que uma acção profissional é caracterizada por um juízo independente, por iniciativa e criatividade, pelo que o trabalho colaborativo não deveria impedir a referida independência e iniciativa. Assim, de acordo com as perspectivas dos autores aqui referidas, não é possível conseguir culturas colaborativas fortes sem um desenvolvimento profissional também forte, de enriquecimento mútuo, resultando em benefícios para o sujeito, o grupo e para a instituição entendida como organização que aprende.

Para este autor (*idem*), quando se parte de uma concepção da organização como resultado do pensamento e da acção dos seus membros, a aprendizagem aparece como um contínuo de ambos. Deste entendimento, emerge a organização que aprende como um grupo de sujeitos que trabalham em conjunto para ampliar colectivamente as suas capacidades, para atingir resultados que consideram valiosos, onde se partilham responsabilidades, por oposição a uma organização entendida como um agregado de sujeitos. O autor (*idem*, p.24) situa alguns princípios comuns necessários para uma aprendizagem da organização:

“(...) compromisso activo pela melhora contínua, grupos coordenados que se esforçam por partilhar metas em colaboração, desenvolvimento de visões comuns sobre os objectivos da organização, difusão das melhores práticas em toda a organização, aprendizagem e desenvolvimento profissional, avaliar criticamente as práticas habituais, experimentar novas práticas, disposição para mudar formas habituais de pensar, desenvolver um espírito de empresa comprometida com a melhoria, redes horizontais de fluxos de informação internamente e com o exterior, habilidades para compreender, empregar sistemas dinâmicos de funcionamento, entre outros”.

De uma forma geral, como assinala o autor, todas as organizações aprendem, mas só algumas se comprometem com um processo de construção social da aprendizagem organizativa.

O quadro que aqui apresentamos parece ser revelador, por um lado, de uma preocupação em criar espaços favoráveis à co-responsabilidade, aos compromissos partilhados,

“(...) a Comissão de Acompanhamento da Reorganização Curricular, os Coordenadores de Directores de Turma, na sua reunião semanal, de alguma maneira, trabalham os dados todos e organizam-se. (...) No final do ano faz-se a avaliação e, ao fazer-se a avaliação do trabalho realizado, ouve-se toda a comunidade. Há formas de organizar que partem da própria dinâmica da escola. Quem coordena a nível médio tem que se juntar para coordenar, então, todas as segundas-feiras se juntam Coordenadores de Directores de Turma com a Coordenadora da GFC para realizar os trabalhos. (...) há

uma Comissão de Acompanhamento da Reorganização Curricular. A psicóloga vem, muitas vezes, trabalhar connosco e outros professores de acordo com o trabalho a desenvolverem” (Ent.6).

No entanto, por outro lado, como acima referi, surgem vozes reveladoras das dificuldades, em haver comprometimento com a mudança:

“Não houve alterações significativas. Neste momento, a situação é de que é muito difícil encontrar horários e espaços” (Ent.7);

“Faltam espaços e faltam tempos comuns” (Ent.4).

Há também quem explicita a situação que considera ideal, desejável:

“A situação ideal, em termos de organização de horário, era que de facto houvesse um bloco comum na maior parte dos horários dos professores que compõem o Conselho de Turma” (Ent.1).

A dificuldade para organizar horários e espaços parece maior no caso do Projecto Curricular de Turma – Conselho de Turma, acabando por resultar numa sobrecarga do Director de Turma, parecendo haver um espaço nulo para os compromissos partilhados.

As escolas que funcionam em dois turnos (manhã e tarde), geralmente, são escolas sobrelotadas, com elevado número de alunos, de turmas, de professores, tornando difícil ou até mesmo impossível inventar espaços comuns para o trabalho partilhado, co-responsabilizado.

No plano da sua concretização, o Projecto Curricular de Escola parece funcionar como um documento de referência, a partir do qual se concretizam e desenvolvem todas as acções que sistematizam a vida da escola, pretendendo garantir a participação ordenada e eficaz de todas as estruturas na tomada de decisões. No que respeita ao Projecto Curricular de Turma, é referido que a turma é um espaço de concretização de todos os Projectos que se concretiza no dia-a-dia.

Os Projectos implicam alterações no quotidiano das escolas difíceis de integrar, uma vez que requerem uma mudança significativa na cultura, como refere Fernández (2000), não só dos professores como da sociedade em geral. Não parece ser difícil de aceitar que cada um deve renunciar a alguns dos seus interesses ou opiniões em prol de uma decisão que satisfaça os interesses de todos. No entanto, superar modelos, práticas arraigadas, supõe um posicionamento revelador de maturidade pessoal e social que nem sempre é fácil de conseguir em contextos tão diversos.

### 2.3.3 Dispositivos de apoio aos projectos

O Quadro 3 regista as perspectivas dos professores entrevistados relativas aos dispositivos que apoiaram a construção dos Projectos. Organiza-se, por um lado, de forma a explicitar o que caracterizou cada Projecto, mostrando os percursos das escolas a que os professores entrevistados pertencem (dinâmicas específicas) e, por outro, surge um espaço comum aos dois Projectos (dinâmicas gerais), para destacar os processos escolhidos para a construção, com a intenção de os difundir por toda a escola.

**Quadro 3: Dispositivos de apoio aos Projectos**

SUBTEMAS		
	PROJECTO CURRICULAR ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR TURMA
	<b>INDICADORES</b>	
<b>DIMENSÕES</b>	<b>DINÂMICAS ESPECÍFICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação externa – apoiar a articulação do PCT com o PCE</li> <li>- Encontros multidisciplinares de professores</li> <li>- Equipas nomeadas pelo Executivo ou equipas de voluntários que surgem no Pedagógico</li> <li>- Recursos humanos – os anos de experiência na GFC permitiram realizar muitas Acções de Formação, iam, semanalmente, formadores à escola</li> <li>- Legislação</li> </ul>
	<b>DINÂMICAS GERAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação – interna e externa (proporcionada quer pela organização da GFC, quer pelo PEPT 2000, permitiram levar muita gente especializada à escola, em particular, para trabalhar as ACND e o PCT)</li> <li>- Trocas de experiências positivas (aproveitar, aquando das reuniões, como factor de ânimo)</li> <li>- Trocas de experiências diárias, resultantes da responsabilidade, enquanto Director de Turma, para elaborar o PCT (os Directores de Turma, por iniciativa própria, a escola não participou na GFC e não se mobilizou, tentam saber como é que estão a fazer noutras escolas)</li> <li>- Leituras várias</li> <li>- Divulgação de trechos de livros no Placar da sala dos professores</li> <li>- Documento específico de orientação (elaborado pelas Coordenadoras de Directores de Turma, construído com a ajuda das publicações que vão surgindo, e fornecido aos Directores de Turma)</li> <li>- Reunião de sensibilização de Directores de Turma para a necessidade do PCT</li> <li>- Materiais de apoio (construídos, pelas Coordenadoras de Directores de Turma, com a ajuda das publicações das diferentes editoras)</li> <li>- Suportes teóricos (muita gente chega à escola sem nunca ter trabalhado na Gestão Flexível e tentámos elaborar um documento com alguns pressupostos teóricos)</li> <li>- Acção de Formação para professores da escola (usada como “travão de desânimo”, em que se fala do PCT, do papel das ACND dentro do PCT)</li> <li>- Passagem de testemunho “aos colegas novos”</li> <li>- Reuniões para divulgação (divulgar a toda a escola o que aconteceu na Acção de Formação)</li> <li>- Legislação</li> </ul>
	<p>Arranque dos Projectos através da Formação (exemplo: Acção de Formação que deu início a um trabalho de grupo com todos os professores de uma turma, com estagiários das Ciências da Educação e com a Comunidade. Chamaram-lhe Projecto Pedagógico da Turma, mas correspondia ao PCT, depois passaram testemunho a toda a escola); Reuniões para dar a conhecer as dinâmicas da escola e envolver os professores; Professores que recorrem à Formação para obter créditos, mas trazem as experiências e o conhecimento para a escola; Publicações do PEPT 2000 e outras; Equipar as escolas com livros, para que ajude os professores com ideias (importante nas ACND); Formação solicitada pela escola de acordo com as necessidades; Muitas reuniões dos Coordenadores de Directores de Turma com os DT; Dossiers só com Legislação.</p>	

A leitura deste quadro, num primeiro plano, suscita uma reflexão em torno do papel da formação contínua, enquanto imperativo do exercício da profissionalidade, em contexto da Reorganização Curricular. A formação contínua, a cargo dos Centros de Formação parece entender-se como um dos pilares dessa mudança. De acordo com Feldfeber e Imen (2003), as estratégias implementadas orientadas pelos discursos da profissionalização e da autonomia dos professores, ao serem projectadas

por especialistas sem a participação dos professores, estão condenadas a não vingarem e comprometerem o processo de mudança.

Para os autores, o discurso em torno da profissionalização do trabalho docente, foi colocado em moda, concomitantemente, com a promoção de políticas de desqualificação, de controlo burocrático, podendo-se vislumbrar uma desconfiança na autonomia do professor. Assim, o discurso que se orienta para impulsionar a necessidade da profissionalização do trabalho docente também é aquele que responsabiliza os professores por aquilo que vai mal no ensino, sendo, com muita facilidade, remetidos para últimos executores dos processos de mudança e primeiros responsáveis dos insucessos, sendo também acusados pela crise do Sistema Educativo. Este cenário de elevada complexidade parece caracterizar-se, como refere Barroso (2003), pela “tirania da transformação”, entendida como a obrigação de mudar. A mudança apresenta-se como o meio privilegiado para “modernizar a escola”.

Em Portugal, de acordo com o autor (*idem*), as mudanças têm-se efectuado desarticuladas entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferenciadas. A ausência de objectivos globais claros fragiliza a coerência da mudança, acabando por descaracterizar o trabalho pedagógico, favorecendo o agravamento de conflitos na escola (Alonso, 1998, 2004).

Formar professores, segundo o *Modelo Integrado de Inovação* de Alonso (1998, 2000b), converte-se num trabalho muito concreto para converter destrezas profissionais em processos de ensino e de aprendizagem, assim, esta visão preconiza uma estreita articulação entre o currículo e avaliação e a autonomia e organização escolar e ainda a formação dos professores

As mudanças actuais, como situa Thurler (2002), confrontam o professor com o desafio de transformar a escola enquanto local de trabalho e de se transformarem a si próprios enquanto profissionais. O ritmo das mudanças *empurra-os* para condições e contextos profissionais novos, bem como para assumirem desafios intelectuais e emocionais diversos daqueles que caracterizaram o contexto em que aprenderam a profissão. Isto remete para cenários que implicam não só questionar e reinventar práticas educativas, mas também reinventar relações profissionais com os pares e a organização do trabalho na escola. Os professores entrevistados parecem ilustrá-los quando, por exemplo, no âmbito do PCE, como dispositivos de apoio à sua construção, situam a formação externa, os encontros multidisciplinares, as equipas de trabalho, nomeadas ou voluntárias e, no âmbito do PCT, as trocas sistemáticas de experiências, a formação interna e externa, as leituras e suportes teóricos, a passagem de testemunho, as reuniões de sensibilização e os materiais de apoio.

As novas formas profissionais de agir e de pensar, distanciam-se de práticas rígidas assentes no manual escolar e limitadas à sala de aula e aproximam-se da criação de formas de responder à heterogeneidade das necessidades da escola e dos aprendentes.

Gairín (2000) sublinha que o desenvolvimento da autonomia da escola exige que se arbitre mecanismos de participação quando se pretende respeitar o direito dos pais e dos estudantes em intervir na educação. Neste sentido, torna-se necessário regular e organizar essa intervenção o que pode ser facilitado com o recurso aos Projectos, uma vez que permitem não só legitimar a acção, como articular decisões de forma coerente e contextualizada. A construção de Projectos leva, na perspectiva do autor (*idem*), a passar de uma mentalidade individualista para uma mentalidade de Escola.

No Quadro 3, ao nível das dinâmicas gerais adoptadas, podemos observar que o despoletar dos Projectos se fez a partir de formação organizada nesse sentido:

“A Acção de Formação é que deu início a um trabalho de grupo com todos os professores de uma turma, com estagiários das Ciências da Educação e com a Comunidade. Chamamos-lhe Projecto Pedagógico da Turma, mas era o PCT, depois passou-se testemunho a toda a escola” (Ent.3, 2002).

Num outro plano, os registos que compõem este quadro parecem evidenciar uma procura de sentido para os projectos com o intuito de ajudar os professores a desenvolverem ideias que apoiem a construção dos projectos.

O aperfeiçoamento profissional parece, de acordo com Tomlison e Allan (2002), uma componente subestimada do processo de transformação educativa. Ao fim de um percurso de reformas, parece cada vez mais visível que as escolas e os professores têm dificuldade em produzir o tipo de aprendizagens que exigem. Contudo, gostava de sublinhar, que a dificuldade resulta não porque o não desejem mas sim porque não sabem como o fazer. Daqui se pode depreender o quanto a formação parece essencial, pelo que merece ser objecto de considerações próprias e mais ampliadas.

#### **2.3.4 O conteúdo dos projectos**

O Quadro 4 organiza-se em dois subtemas e duas dimensões, a dimensão do conteúdo dos projectos e o do entendimento da viabilidade da integração curricular. Os registos (indicadores) parecem oscilar entre a representação daquilo que deveria ser feito e do que foi realmente experienciado pelos professores entrevistados.

Ao observar o Quadro recordámos *uma* publicação onde Candeias (2004) regista uma experiência que intitulou de *Gestão do currículo da turma*, vivida na Escola onde leccionava Ciências da Natureza, no

âmbito da Área de Projecto. Ao comentar a sua experiência, vivida pelo lado de dentro da profissão, esclarece com a clareza de quem se implicou e descobriu o sentido das práticas e da profissão no questionamento continuado dos saberes profissionais, dando conta da complexidade inerente à gestão do currículo na Escola, entendida, na generalidade, como sincrética e difícil ou até impossível de realizar.

O que pretendemos, com este registo de Candeias, é atribuir sentido às formas de agir e à tomada de decisões implicadas, visíveis através das perspectivas dos professores entrevistados e registadas no Quadro 4. A autora (*idem*, p.116) situa duas questões, entendendo que a Gestão Flexível do Currículo abriu perspectivas sobre a forma de lhes responder:

- “– O entendimento do currículo como um projecto que se deve adequar à escola, e depois à turma, é essencial para responder às características dos alunos, quer como pessoas individualmente, quer interagindo em grupo. A necessidade de desenvolver o currículo em trabalho de projecto, exige uma metodologia de reflexão e reformulação permanentes. É assim, mais fácil, detectar os entraves à aprendizagem e agir sobre eles.
- As áreas não disciplinares permitem, por um lado, a aprendizagem dos métodos de trabalho que sustentam o desenvolvimento de uma metodologia pessoal de estudo e de investigação, e por outro, a reflexão sobre as formas de cada um se relacionar com os outros e com o ambiente que o rodeia”.

O cenário traçado explicita a diversidade de desafios a que o professor é sujeito, sendo-lhe solicitadas respostas rápidas e eficientes em tempos reduzidos, o que com facilidade nos remete para um cenário cinematográfico, em particular, o do Super-Homem, que, retomando o contexto de análise e a perspectiva da autora, sugere o Super-Professor.

**Quadro 4: O conteúdo dos Projectos**

		<b>SUBTEMAS</b>	
		<b>PROJECTO CURRICULAR ESCOLA</b>	<b>PROJECTO CURRICULAR TURMA</b>
<b>DIMENSÕES</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização da comunidade</li> <li>- Oferta da escola</li> <li>- Integra todos os projectos</li> <li>- Tenta criar o interesse pela escola</li> <li>- Contempla o Ciclo</li> <li>- Articula ano e ciclo</li> <li>- Valorização a pessoa enquanto ser humano, cidadão activo, cidadão que participa e que reflecte, que discute e crítica</li> <li>- Cruza com as características do meio, com aquilo que o meio proporciona aos alunos, considerando as saídas profissionais</li> <li>- Formação Pessoal, Formação Social e o Saber</li> <li>- Competências a privilegiarem</li> <li>- Critérios de avaliação</li> <li>- Metodologias</li> <li>- Actividades de enriquecimento curricular</li> <li>- Quadros de referência para cada ACND</li> <li>- TIC</li> <li>- Base geral estável – currículo nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem uma matriz que orienta a sua feitura</li> <li>- Nos Departamentos estão os 2.º e 3.º ciclos, uma articulação vertical e horizontal</li> <li>- Tem uma preocupação com o ano</li> <li>- Caracterização dos alunos da turma (por exemplo: pré-requisitos, dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, da comunicação oral e escrita, do raciocínio, da criatividade, interesses, métodos de trabalho</li> <li>- Competências a privilegiarem</li> <li>- Considera momentos Interdisciplinares</li> <li>- Operacionalidade transversal</li> <li>- Actividades a desenvolverem nas ACND</li> <li>- Procura articular a componente disciplinar e a transdisciplinar, a nível horizontal</li> <li>- Procura concretizar os anseios expressos no PE, procura concretizar o ideal de educação da escola</li> <li>- Procura que cada disciplina vocacione todo o trabalho na perspectiva de educação pela arte.</li> <li>- Tenta concretizar o PCE</li> <li>- Articulação horizontal – interdisciplinaridade</li> <li>- Valoriza e conjuga os interesses com as potencialidades do meio e com a possibilidade financeira das famílias</li> <li>- Formação Pessoal, Formação Social e o Saber (o Saber, com um pouco mais de peso, aliado ao Saber Estar, ao Saber Agir, ao Saber Tornar-se)</li> </ul>
	<b>INTEGRAÇÃO CURRICULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagens Sustentáveis (a partir do diagnóstico há a possibilidade de integrar saberes)</li> <li>- Difícil de conseguir, a escola organiza-se para que cada um trabalhe na sua sala de aula</li> <li>- Os professores foram formados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Paradigma Disciplinar torna extremamente difícil encontrar pontos comuns</li> <li>- Os professores foram formados para o trabalho individual</li> <li>- Apostar em momentos interdisciplinares (tentar pontos de ligação em actividades comuns) – no 3º ciclo torna-se mais difícil do que no 2º ciclo</li> <li>- Trabalho dentro de uma integração parcial do currículo (as disciplinas e os saberes disciplinares intervêm em projectos de acordo com a sintonia, a afinidade, a oportunidade de cada etapa do Projecto. Os professores preocupam-se com que as actividades sejam tão significativas que desenvolvam e estruturam as competências. A Área de Projecto está a desenvolver o Projecto X integrado no PCT e, as disciplinas mais afins, funcionam interdisciplinarmente)</li> </ul>

Candeias (2004: 116) elucida:

“O professor, para acompanhar este processo, qualquer que seja a sua área de especialidade, tem de conhecer as competências gerais e transversais do currículo e ser capaz de orientar as acções inerentes ao desenvolvimento de projectos que vão estar primordialmente nas mãos dos alunos, sendo, simultaneamente, promotor da educação para a cidadania e para a protecção ambiental e conhecendo cada um dos alunos nos seus interesses, destrezas e estilos de aprendizagem. Este é o retrato de um super-professor que, só é possível, quando se pensa numa equipa em que se partilham conhecimentos, habilidades e ideias”.

A autora afirma que o professor tem a possibilidade de responder à multiplicidade de desafios quando desenvolve a profissão de forma interactiva, “numa equipa em que se partilham conhecimentos, habilidades e ideias”. Na base desta ideia e da análise que tem vindo a ser feita no âmbito deste estudo, percebo que, salvo algumas excepções, a profissão professor está votada ao insucesso enquanto se

mantiver numa relação de divórcio entre a teoria e a prática – como se de dois mundos se tratasse, rejeitando o princípio de reciprocidade que lhe está subjacente –, entre o individual e o colectivo – onde apenas se entende a colaboração como espaço confortável, assumida como forma circunscrita e não alargada –, entre a rigidez e a flexibilidade – onde a burocratização serve o princípio da verticalidade normativa (De Bono, 2005) e parece recusar dar espaço a uma escola mais flexível, capaz de se adaptar, de se adequar a novas funções, com capacidade para mudar.

Nesta configuração, a escola resiste à proposta de Candeias (2004), pois apresenta-se organizada de outro modo, que não se relaciona com a falta de implicação dos professores, como refere Roldão (1999a). Trata-se de uma configuração onde o currículo se desenvolve com a preocupação de responder ao princípio da verticalidade normativa, que parece entender a educação como um método de transmissão de ideias fixas, estabelecidas. Como dar conta do conflito que se gera entre a nova informação e a ideia obsoleta? De acordo com De Bono (2005), não é possível que se resolva através da organização autónoma da imensa informação que um sujeito é capaz de reunir. No âmbito das disciplinas desenvolvemos ferramentas para lidar com a informação. No entanto, no conflito cognitivo provocado pelo confronto da informação nova com a ideia obsoleta, encontramos um bloqueio difícil ou até mesmo intransponível, quando a nova informação só é referenciada, avaliada através da ideia obsoleta. Assim, a única possibilidade é fortalecer esta ideia, torná-la mais rígida, onde a transformação não tem espaço para que possa acontecer.

Para o autor (*idem*, p.19), esta situação pode alterar-se se entendermos que a modificação das ideias preconcebidas é um processo interior ao sujeito, “(...) mediante a reorganização da informação disponível. A percepção é a única maneira eficaz de mudar ideias no que toca a mitos (...)”. Educar não se pode limitar à recolha de informação mas deve incluir também as formas adequadas de utilizar essa informação. “Quando as ideias lideram a informação, em vez de se deixarem ficar para trás, o progresso é rápido”.

As práticas de projecto, quando entendidas como espaço aberto, flexível, preocupado em adequar à diversidade e à especificidade dos contextos, indiciam um espaço óptimo porque se realizam valorizando e integrando as percepções e a criatividade dos intervenientes. São os próprios sujeitos que identificam os problemas e tentam a sua resolução. No entanto, numa escola onde, como refere Vidiella (2003), a tendência habitual para situar os diferentes conteúdos de acordo com a perspectiva disciplinar, tem levado a que a aproximação à aprendizagem se realize segundo o interesse da respectiva disciplina, onde não há espaço para diferentes pontos de vista, acabando por compartimentar aquilo que não se encontra

compartimentado nas estruturas do conhecimento, elas não encontram um campo de significação útil à sua realização.

Esta forma de organizar a escola também é percebida pelos professores entrevistados, pois, quando questionados sobre o que continham os projectos e como entendiam o desenvolvimento integrado do currículo, as suas vozes orientaram-se no sentido de ser necessário inserir alterações. No entanto, conscientes da dificuldade que constitui consegui-lo, disseram:

“É extremamente difícil. Os professores discutem, dão sugestões, mas depois (...) cada um põe-se outra vez no seu cantinho” (Ent.1);

“ É extremamente difícil. Na escola, enquanto continuar o paradigma disciplinar, é extremamente difícil encontrar pontos comuns” (Ent.1);

“ Os professores não foram formados para trabalhar em conjunto, mas para o trabalho individual” Ent.5);

Mesmo referindo que as escolas devem orientar os Projectos segundo os normativos legais, afirmando que “(...) principalmente, correspondem a um sentido de mudança a que a escola deve corresponder e em que a escola deve apostar” (Ent.2), entendem que os Projectos só se realizam, efectivamente, se forem assumidos por toda a escola, se os professores os entenderem como úteis.

Ao observarmos a informação contida no Quadro 4, o tipo de registo que encontramos mostra que os professores entendem a escola “(...) ainda muito rígida na sua organização” (Ent.1), mas parecem preocupados em mostrar que a sua escola é eficaz. O debate sobre as escolas eficazes é colocado por autores vários, entre eles Marzano (2005:14), que situa o debate na problemática de como organizar as escolas para o sucesso educativo. Refere que as mais recentes pesquisas sobre as escolas eficazes “(...) apontam para que tenham um impacto bastante substancial nos níveis de realização dos alunos”. Neste estudo não houve a preocupação em aprofundar esta questão mas os dados disponíveis mostram que os Projectos possibilitam uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Alguns entrevistados, disseram, por exemplo, que “apostar no Projecto tinha em vista contribuir para o sucesso, para diminuir o abandono e a exclusão escolar/social – ser uma resposta a problemas de uma comunidade muito difícil” (Ent.3). Este apontamento, dada a sua pertinência para alargar o debate desencadeado pelo estudo que apresentamos, será considerado nas próximas fases desta pesquisa.

No que respeita ao desenvolvimento integrado do currículo os professores entrevistados explicitaram, também, as dificuldades que encontraram, associando-as a aspectos claramente identificados:

“Momentos interdisciplinares” (Ent.1);

“Procura articular a componente disciplinar e a transdisciplinar, mais ao nível horizontal” (Ent.2);

“Trabalhamos dentro de uma integração parcial do currículo. As disciplinas e os saberes disciplinares intervêm em projectos de acordo com a sintonia, a afinidade, a oportunidade de cada etapa do Projecto. Por parte dos professores, há a preocupação de que as actividades sejam tão significativas que desenvolvam e estruturam as competências. A Área de Projecto está a desenvolver o Projecto X integrado no PCT e, as disciplinas mais afins, funcionam interdisciplinarmente” (Ent.6).

A interdisciplinaridade enquanto dimensão essencial para o desenvolvimento integrado de competências encontra na organização da escola, uma forte oponente, comprometendo as práticas de Projecto, que, no contexto da mudança pretendida com a Reorganização Curricular, perspectivam a integração de saberes.

Para Santomé (2000:67) a interdisciplinaridade é “(...) fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que se põe em acção no momento de enfrentar-se os problemas e as questões que preocupam cada sociedade”. Diz, ainda, ser costume associar-se à interdisciplinaridade alguns traços de personalidade, tais como “(...) a flexibilidade, a confiança, a paciência, a intuição, o pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade para com as outras pessoas, aceitar os riscos, aprender a mover-se na diversidade, a aceitar novos papéis, etc.”. Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade nunca poderá derivar de formas totalitárias de integração, onde se evidencia uma imposição de marcos teóricos, conceptuais e metodológicos, obrigatoriamente comuns a todos os sujeitos, onde se torna impossível assumir a complexidade da realidade.

O quadro traçado fundamenta a ideia de que nas escolas, na forma como se organizam, apenas há espaço para executar Projectos, com o propósito de legitimar a acção, de cumprir com o princípio legal, relegando para um plano de utopia a construção de Projectos.

### **2.3.5 Avaliação dos projectos**

O Quadro 5, que se segue, organiza-se em cinco dimensões para cada Projecto (subtema) e, comum aos dois Projectos, surge uma nota, com intenção de tornar mais claro os registos (indicadores) que acontecem nas diferentes dimensões.

Os registos evidenciam-se próximos do que foi realmente vivido pelos professores entrevistados evidenciando, deste modo, uma maior experiência ao nível do PCT do que ao nível do PCE. Os registos apresentados também explicitam uma preocupação em cumprir o princípio legal.

A avaliação dos Projectos entende-se levada a cabo pelos seus intervenientes através de um processo de análise, reflexão e apoio à melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos (Escudero, 2000). Atravessa-a problemas, tensões e dificuldades de várias ordens. Na perspectiva do autor (*idem*, p.149), os problemas mais substantivos relacionam-se com as posturas adoptadas para realizar os Projectos e a sua razão de ser “(...), quais os critérios para avaliar a sua elaboração, desenvolvimento e incidência educativa, quem e como implicar na prática da avaliação, em que medida é facilitada e se é capaz de fazer da avaliação um processo integrado em dinâmicas e compromissos institucionais centrados na melhoria da escola” e das aprendizagens. Problemas como os do plano metodológico, dos processos, das condições gerais, recursos e actividades práticas, através das quais se desenvolve o processo avaliativo, são também significativos.

Para Alaíz *et al.* (2003) avaliar a escola supõe uma clarificação quer do conceito de escola quer do de avaliar, considerando-se o momento para uma reflexão alargada. Na lógica deste princípio é importante iniciar o processo de avaliação dos projectos, começando por uma reflexão alargada onde o princípio organizador se consubstanciasse numa discussão da sua interdependência e no valor que assumem na organização das escolas para o sucesso.

**Quadro 5: Avaliação dos Projectos (1.ª parte)**

<b>SUBTEMA</b>	
<b>PROJECTO CURRICULAR DE TURMA</b>	
<b>INDICADORES</b>	
<b>DIMENSÕES</b>	<p><b>COMO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretizado no dia-a-dia</li> <li>- Discussão da tomada de decisão – Avaliação sumativa</li> <li>- Pontos de situação</li> <li>- Pequenos inquéritos para situar dificuldades de realização</li> <li>- Tipo descritivo</li> <li>- Análise de documentos produzidos</li> <li>- Avaliação quantitativa</li> <li>- Avaliação periódica a nível informal – reuniões intercalares</li> <li>- Reflexão “leve” no Pedagógico sobre a aplicação</li> <li>- Através de grelhas (reflexão em relação ao previsto)</li> <li>- Tratamento estatístico por ano e por disciplina (a partir da análise de resultados académicos)</li> <li>- Análise da estatística da avaliação das Turmas (Áreas Disciplinares e ACND)</li> </ul>
	<p><b>QUANDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos CT</li> <li>- Final de cada período, conforme a Lei</li> <li>- Reuniões gerais (promoção de discussão de temáticas ligadas ao PCT, a nível de escola)</li> <li>- Apreciação constante</li> <li>- Reuniões finais de período</li> <li>- Reuniões intercalares</li> <li>- Final do ano</li> <li>- Sempre que acontece Conselho de Turma</li> </ul>
	<p><b>REGISTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actas (são os registos oficiais)</li> <li>- Instrumentos próprios criados pelo DT (por exemplo: escalas para a análise das opiniões)</li> <li>- Varia de CT para CT</li> <li>- Grelhas do que foi o PCT ao nível do CT</li> <li>- Relatórios</li> </ul>
	<p><b>DIVULGAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O DT divulga pessoa a pessoa</li> <li>- Placar</li> <li>- No CT</li> <li>- Famílias respeitantes a cada turma</li> <li>- Reuniões com pais</li> <li>- A nível da turma</li> <li>- Reuniões de DT</li> <li>- Associação de Pais</li> <li>- Circunscrito à escola</li> <li>- Contexto sala de professores</li> </ul>
	<p><b>EFEITOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da situação</li> <li>- Introduz novas práticas</li> <li>- Se os resultados não correspondem ao esperado procede-se à reformulação</li> <li>- Modificam-se estratégias /actividades (alunos com actividades diferenciadas)</li> <li>- O CP procede a uma análise global dos resultados académicos por disciplina, por ano e ciclo</li> <li>- Se uma disciplina específica apresenta resultados abaixo do esperado, no Departamento, analisa-se, mas o Pedagógico analisa as razões apontadas e passa-se a uma situação de feedback contínuo</li> <li>- A Comissão Executiva tem acesso ao conjunto de actas, donde retira elementos que orientam o seu trabalho</li> <li>- Reflexos ao nível de turma</li> <li>- Alteração de âmbito restrito</li> <li>- Trocas positivas não assumidas, resultantes de os professores pertencerem a vários CT com grupos diferentes de professores (“fenómeno natural”)</li> <li>- Tentar chegar a um consenso sobre integração curricular</li> <li>- A experiência adquirida leva a introduzir alterações</li> </ul>

Quadro 5: Avaliação dos Projectos (2.ª parte)

SUBTEMA	
PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA	
INDICADORES	
<b>COMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em fase de execução/construção</li> <li>- Não está a ser feita uma avaliação – Acção de Formação Pedida</li> <li>- É feita uma “ponderação de percurso” que leva os Projectos, mais ou menos, a nível de Conselho Pedagógico</li> <li>- Relatórios anuais de Delegados e de Coordenadores de Departamento</li> </ul>
<b>QUANDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No Pedagógico – é possível, pelo menos, anualmente</li> <li>- Final de Ano</li> </ul>
<b>REGISTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actas</li> <li>- Relatórios</li> </ul>
<b>DIVULGAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa responsável pela auto-avaliação (elaboração de relatórios enviados, anualmente, para o IIE</li> <li>- Em Executivo e em Pedagógico</li> <li>- Preenchimento e reenvio, ao DEB, do guião (situação válida para os que participaram na GFC)</li> </ul>
<b>EFEITOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O feedback continuado serve para reformular</li> <li>- A legislação que vai surgindo leva à sua reformulação</li> </ul>

**Nota:** De entre os professores entrevistados, há quem assume a falta de um processo claro que permita realizar a avaliação e também há quem refira que orienta opções.

Ao observar o quadro, a primeira leitura leva a pensar que se trata mais de uma prática que acontece ao ritmo do princípio legal, sem uma orientação clara. Se focalizarmos a nossa atenção na dimensão *Quando*, nos dois Projectos mas com maior visibilidade no PCE, parece podermos constatá-lo através de frases como *“final de cada período”, “conforme a lei”, “final do ano”, “sempre que acontece o Conselho de Turma”*. Talvez a situação aconteça, pelo menos em parte, devido ao que a *Nota* do quadro regista, isto é, assume-se a falta de um processo claro para avaliar:

“Falta um processo objectivo de recolha de dados de todo o processo” (Ent.3);

“Falta de referenciais que posicionassem as turmas – não se trata de um processo organizado” (Ent.4).

No entanto, outros referiram entender a avaliação como orientadora das opções tomadas:

“A avaliação orienta as opções” (Ent.5).

Contudo, parece possível dizer-se que o processo, desenvolvimento e funcionamento do projecto de uma escola ou de uma turma, abordado numa perspectiva de análise, de reflexão crítica e tomada de

decisões é, em si próprio, e em todas as suas fases, de acordo com Escudero (2000), essencialmente avaliativo.

Rever a situação em curso e decidir com base no princípio da melhoria, constitui um processo de avaliação, assim como o leque de questões e de decisões que, a par e passo, se tomam na gestão do currículo, no âmbito do ensino e da aprendizagem, das relações entre pares. Isto é, se se vai reflectindo e questionando o que se valoriza na aprendizagem dos alunos, no modo de estar na profissão, está a fazer-se a avaliação dos Projectos.

No plano do PCT, os registos na dimensão *Efeitos na Gestão/Reconstrução do Currículo*, parecem vislumbrar um cuidado envolto numa perspectiva tecnicista, porque, essencialmente, se focaliza nos resultados. Pode ler-se: “*Se os resultados académicos não corresponderem ao esperado procede-se à reformulação*”, “*O Conselho Pedagógico procede a uma análise global dos resultados académicos por disciplina, por ano e ciclo*”, “*Se uma disciplina específica apresenta resultados abaixo do esperado, no Departamento analisa-se, mas o Pedagógico analisa as razões apontadas e passa-se a uma situação de feedback contínuo*”.

Este tipo de posicionamento face à avaliação é estranho aos princípios subjacentes à lógica de Projectos entendidos como espaço aberto de participação partilhada e continuada, pois, parece ignorar o processo. É, assim, reforçada a ideia de que o que mais parece acontecer é executar-se Projectos, consumir-se Projectos e não os construir.

Como referem Leite *et al.* (1993), esta é a prática de avaliação que mais tem caracterizado o sistema escolar em Portugal, limitando-a aos aspectos relacionados com os resultados de aprendizagens realizadas pelos alunos e com os processos de os atingir, remetendo para Tyler (1976), que no sentido de introduzir objectividade, sublinha a importância dos objectivos serem definidos em termos comportamentais, para que possam ser observáveis e quantificáveis. Assim, a preocupação da avaliação centra-se em contribuir para a eficácia e rentabilidade do currículo e para as actividades técnico-instrumentais que lhe estão subjacentes, com a preocupação de produzir dados que esclareçam sobre o grau de êxito das intenções definidas *a priori*, entendendo a avaliação como forma de verificar se os objectivos curriculares foram atingidos, exercendo mais uma função de controlo do cumprimento desses objectivos.

Outro aspecto a chamar atenção é o facto de parecer só entender-se necessário agir caso “*os resultados não correspondam*”. O que nos sugere, recordando Cortesão (1992) quando se refere aos princípios subjacentes à avaliação no sistema educativo anterior ao 25 de Abril, é que a avaliação em escolas a que pertencem os professores entrevistados, parece reger-se pelo princípio:

- da prova,
- do castigo,
- do primado administrativo,
- da repetência recuperada,
- da centralização;
- do controlo.

Parece reflectir uma concepção de escola selectiva e rejeitante, embora se afirme inclusiva.

Porém este tipo de avaliação não satisfaz os desafios actuais, Perrenoud (2002) destaca o desfasamento entre a realidade da avaliação e o que se tem em conta quando se avalia. Alerta para o facto de as competências não poderem ser construídas na ausência da avaliação e esta não pode prefigurar-se na forma de testes ou exames clássicos. Ela deve ser formativa e não limitar-se a atribuir classificações.

O tipo de avaliação apontado por Perrenoud implica uma responsabilização colectiva. Coloca o ensino e a aprendizagem, o currículo e a escola, no seu todo, na lógica de uma perspectiva de análise crítico-reflexiva com vista à melhoria, valorizando a compreensão das relações e percepções dos diversos intervenientes implicados nos Projectos e que permitem interpretar a sua complexidade.

Um outro aspecto que o Quadro 5 destaca prende-se com a articulação, ou a desarticulação, entre as diferentes dimensões. Se tentarmos cruzar e articular o “*Como*” com o “*Quando*” com as “*Formas de Registo*”, as “*Formas de Divulgar*” e com os “*Efeitos na Gestão/Reconstrução do Currículo*”, o que parece apresentar-se como denominador comum é uma preocupação para com o cumprimento do princípio legal, sendo difícil estabelecer uma articulação, uma correspondência positiva entre si.

### **2.3.6 Potencialidades dos projectos**

O Quadro 6 estrutura-se numa linha comum de três e quatro dimensões e em dois subtemas, um para cada tipo de Projecto. Dentro de cada subtema, situam-se as dimensões que os entrevistados entenderam ser beneficiadas com práticas de Projecto, resultando que, no subtema do PCT, surja uma outra dimensão: *Professores*. O espaço comum aos dois Projectos é aqui denominado como *Nuclear*, por entendermos que integra ideias gerais consideradas centrais quanto às potencialidades dos projectos. Os registos explicitam o que os entrevistados percebem como potencialidade de cada Projecto e não tanto o que resulta da experiência vivida por cada um deles.

**Quadro 6: Potencialidades dos Projectos**

		SUBTEMA	
		PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA	PROJECTO CURRICULAR DE TURMA
		INDICADORES	
<b>DIMENSÕES</b>	<b>ALUNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite aprendizagens significativas</li> <li>- Dá resposta a situações problema – quer a nível cognitivo, quer a nível comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite tentar superar as dificuldades</li> <li>- Considera a Turma e permite tentar ir ao encontro e articular interesses vários</li> <li>- Contribui para melhorar as aprendizagens</li> <li>- Trabalham motivados e com mais sentido</li> </ul>
	<b>PROFESSORES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exige” que trabalhem mais em colaboração uns com os outros</li> <li>- Trabalham motivados e com mais sentido</li> <li>- Permite saber o que se faz e o que é que se vai fazer (o que é que vão ‘inventar’ para os alunos, totalmente partilhado)</li> <li>- Reflexão partilhada sobre os problemas da turma (permite que os professores reflectam mais sobre como trabalhar e como partilhar o trabalho com outros professores da mesma turma)</li> <li>- Permite partilha de experiências com professores de áreas diferentes (é bom para os alunos. Apercebem-se que as coisas não são estanques, nem divididas, que os saberes se interligam)</li> </ul>
	<b>GESTÃO DO CURRÍCULO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio curricular – Permite oferecer um pouco da região, adequar o currículo às necessidades dos seus alunos</li> <li>- Define uma resposta para determinada comunidade (referência importantíssima)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite trabalho sintonizado na mesma direcção</li> <li>- Articulação entre os intervenientes</li> <li>- Articula interesses vários</li> <li>- Melhora a articulação curricular – vertical e horizontal</li> <li>- O esforço de tornar o documento objectivo e de partilhar com os outros aquilo que se faz</li> <li>- Torna claro e orienta “as metas” que se propõem (requer maior cuidado, maior atenção às estratégias que se usam e à forma de organizar o trabalho no Conselho de Turma)</li> <li>- Maior autonomia para gerir e organizar as aprendizagens</li> </ul>
	<b>ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera o meio (é importante para a manifestação de interesse dos alunos pelas aprendizagens)</li> <li>- Permite entrar na sala de aula e alterar rotinas</li> <li>- Dão corpo à autonomia da escola</li> <li>- A escola com oferta curricular própria</li> <li>- Permite operar com clareza perante todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite maior organização</li> <li>- Considera as potencialidades das várias equipas que trabalham dentro da escola</li> <li>- Maior abertura à partilha</li> <li>- Orientam a escola no sucesso</li> <li>- Permite operar com clareza</li> </ul>
	<b>NUCLEAR</b>	<p>Os Projectos melhoram as aprendizagens e a organização da escola. Articulam interesses vários. Orientam a escola no sucesso. As potencialidades acontecem em condições específicas.</p>	

Como nos parece possível observar no Quadro 6, a identificação no plano da explicitação das potencialidades dos Projectos, por parte dos professores entrevistados, aponta para um conhecimento que permite supor que foram interiorizadas as dimensões e os instrumentos necessários para pensar e actuar.

O carácter dinâmico subjacente ao entendimento das potencialidades dos Projectos sugere que, com um apoio eficaz, os professores estão preparados para proporcionarem aos alunos, aos seus pares e à organização da escola, alterações nas práticas que levem a melhorias nos processos de aprendizagem, no desenvolvimento profissional e organizacional. Os alunos, neste cenário, também poderão apropriar-se

da situação em âmbitos não previstos pelo professor, favorável ao desenvolvimento da sua autonomia, valorizando o papel activo de sujeitos responsáveis pela construção e apropriação de conhecimento útil e necessário a uma participação activa e responsável na cidadania.

Os processos de intercâmbio e de negociação proporcionados por práticas educativas de Projecto realizam-se num espaço de participação mediada, sendo o professor o principal mediador.

Os professores entrevistados parecem valorizar os Projectos, atribuem-lhes a possibilidade de articularem coerentemente a tomada de decisões relativas aos processos de ensino-aprendizagem organizados para grupos de alunos específicos em contextos específicos. Nesta perspectiva, os Projectos permitem personalizar o ensino-aprendizagem, possibilitam aprender a diferenciar as práticas educativas (Tomlinson e Allan, 2002). Do discurso dos professores entrevistados emerge um entusiasmo para abraçar práticas de Projecto, pois, permitem diferenciar, o que parece ser muito gratificante, uma vez que remete para o entender que se está a agir, profissionalmente, de forma correcta. No entanto, também se revela inquietante, pois abre oportunidades para trabalhar outras dimensões, entra-se num movimento espiralado do conhecimento, apresentando-se, por isso, tão difícil de concretizar quanto é, também, promissor. As potencialidades, segundo os professores entrevistados, acontecem em condições específicas:

“(…), porque é necessário partilhar muito mais tudo isto, há necessidade de discutir muito mais, há necessidade de reflectir muito mais sobre isto. De alguma forma e é uma crítica que posso fazer, ainda não há muito este tipo de cultura implementado nas pessoas, esta cultura da partilha, a cultura de partilhar e de dividir com as pessoas dificuldades, sucessos e insucessos, tudo isto não está muito implementado e penso importantíssimo que se faça isso” (Ent.4, 2003);

“Melhora a articulação curricular, vertical e horizontal” (Ent.6, 2003);

“Penso que o PCE e os PCT vêm dar um pouco de corpo à autonomia da escola. Até agora, falávamos de autonomia e na prática não podíamos fazer nada porque estávamos manietados pela legislação. Agora, no domínio curricular, já temos possibilidade da escola oferecer um pouco do que é próprio da sua região, quer dizer, não estamos limitados só por aquele currículo estabelecido pelo Ministério da Educação, a escola pode ir além e fazer a sua própria oferta curricular. (...). Anteriormente, estávamos presos àquele programa (...) o professor trabalhava muito só, o professor estava muito só, era um constrangimento. Os professores estavam habituados, foram anos e anos de trabalho solitário. Não é fácil mudar essa filosofia, mas agora nota-se a mudança: são as equipas educativas, os Pares Pedagógicos nas ACND a trabalhar em conjunto. Nos alunos, o serem constantemente chamados a intervir. (...). Não nos é dada liberdade total. Se calhar também não saberíamos o que fazer com ela, também lhe digo com muita honestidade. Mas é dada à escola uma certa margem de liberdade, um corredor de liberdade em que ela já pode circular dentro de determinadas fronteiras” (Ent.2, 2002).

Realizar os Projectos parece provocar nos professores uma tensão entre o envolvimento e a distância. Um problema desta tensão é aquele que se estabelece entre envolvimento, apropriação e empatia, por um lado, e distância, avaliação e cumprimento do estabelecido nos programas, por outro.

O primeiro apresenta-se útil para que compreendam como é que uns e outros percebem a situação, para identificarem os problemas e preocupações e para descodificarem os comportamentos. Implica acesso negociado, desenvolvimento das relações de confiança e de amizade, sociabilidade, integração, identificação com os envolvidos, sensibilidade face às preocupações e aos sentimentos, assim como as orientações do saber e do saber fazer.

Por outro, a distância que práticas arreigadas de isolamento profissional, de trabalho cada um no seu espaço ou disciplina, a preocupação com o “dar o programa”, bloqueiam a intervenção do professor ao nível do Projecto.

### **2.3.7 Constrangimentos para realizar os Projectos**

No quadro 7 não emergem os subtemas Projectos. Isto porque a característica dialógica que preside à organização dos quadros assim o exigiu, isto é, os professores situaram os constrangimentos para realizar os projectos como sendo provocados pelas seis dimensões que o quadro identifica. A atravessar todos as dimensões surge, ainda, um espaço comum denominado “ Canais de Comunicação” por ter sido destacado pelos professores entrevistados.

Ao analisar o Quadro 7 é possível observar que, de acordo com os professores entrevistados, são *o Meio; a Escola; os Professores; os Alunos; a Família e a Administração Central* a constrangerem a realização dos Projectos. É dado destaque especial aos *Canais de Comunicação*, os quais apresentam de forma dilemática, ora apoiando, ora colocando entraves, na medida em que, na percepção dos professores entrevistados, o que mais destacam é aquilo que não corre bem na prática educativa. Por um lado, são os primeiros a informar os professores das decisões da Administração Central e, por outro, são eles que mais desvalorizam o trabalho do professor.

Todo este cenário leva a pensar que apesar do compromisso que a legislação possa representar, as dimensões políticas, sociais, culturais... da sociedade não estão preparadas para dar conta das novas concepções. Há vozes a reclamarem a participação, a partilha do saber, do saber fazer, mas também há modelos educativos arreigados que acabam por influenciar formas de agir e reagir à mudança.

**Quadro 7: Constrangimentos para a realização dos Projectos (1.ª parte)**

		INDICADORES
<b>DIMENSÕES</b>	<b>MEIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atrai para a actividade profissional</li> <li>- Não reconhece o trabalho e esforço do professor</li> </ul>
	<b>ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interacção entre diferentes elementos da comunidade educativa</li> <li>- Não cria motivações aos alunos</li> <li>- A cultura dos professores</li> <li>- Falta de trabalho articulado com o meio</li> <li>- Falta de flexibilidade para trabalhar em conjunto</li> <li>- Falta de uma escola viva, participada</li> <li>- Horários rígidos – mancha horária muito preenchida</li> <li>- Escola rígida e antiquíssima</li> <li>- Corpo Docente em mudança constante</li> <li>- Falta de tempo para reflexão</li> <li>- Falta de tempos comuns e de espaços físicos livres</li> <li>- Divisão entre disciplinas, prevalência do Paradigma Disciplinar</li> <li>- Uma escola de manhã e outra à tarde</li> <li>- Falta formação de acordo com as necessidades dos professores</li> <li>- Equipamentos desactualizados – falta de condições/recursos</li> <li>- Não se consegue pôr a escola toda a funcionar da mesma maneira, só uma ou outra turma – não passa de uma experiência laboratorial</li> <li>- Partir para a GFC sem bases para operar</li> <li>- Demasiado burocrática – faz com que se faça porque tem que ser feito e não porque é gerador de sucesso, porque é bom que se faça</li> </ul>
	<b>PROFESSORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisam alterar atitude</li> <li>- Funcionam muito rigidamente</li> <li>- Falta entendimento da importância da mudança</li> <li>- Falta reconhecimento da importância dos Projectos (práticas arreigadas inibem sentir necessidade, motivações, crenças)</li> <li>- Desenvolvem o trabalho intuitivamente</li> <li>- Dificuldade alterar hábitos de trabalho individual/solitário – torna difícil a partilha</li> <li>- Falta de formação – pedida para construir o PCE</li> <li>- Faltas de elevado número de professores aos Conselhos de Turma para realizar o PCT</li> <li>- Os professores sentem-se perdidos – provoca reacções de desinteresse, faz de conta, angústia, inquietação, tentar a todo o custo cumprir o legislado é o mesmo que remar contra a maré e desanimam</li> <li>- A acção do professor surge para estar em conformidade com o que lhe é solicitado – legitimar a acção instituída no processo organizacional da própria escola</li> <li>- Posicionamento face à mudança: os professores têm dificuldade em se afastarem do programa (referido como mais acentuada no 3º ciclo)</li> <li>- “Perder tempo” é a posição do professor face à alteração da rotina</li> <li>- Discrepância de posição face ao cargo que desempenha</li> <li>- Preocupado em cumprir programas</li> <li>- Atitude face ao Poder Central – continua a ter muito poder na cabeça dos professores</li> <li>- Não reconhecem o trabalho e esforço dos pares</li> </ul>

**Quadro 7: Constrangimentos para a realização dos Projectos (2.ª parte)**

		INDICADORES
<b>DIMENSÕES</b>	<b>ALUNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de motivação</li> <li>- Quererem fazer o 9.º ano para trabalharem, para ajudarem a família</li> <li>- As expectativas dos alunos condicionam a atitude enquanto alunos da escola</li> </ul>
	<b>FAMÍLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de preparação para as novas funções/competências exigidas pelo Decreto-Lei 115-A/98</li> <li>- Há muitos pais carenciados – apresentam dificuldade em perceber a linguagem técnica dos professores</li> <li>- Não valoriza a escola</li> <li>- Desmotiva com muita facilidade</li> </ul>
	<b>ADMINISTRAÇÃO CENTRAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Põe e dispõe sem considerar o que os professores dizem</li> <li>- Corte do Par Pedagógico no 3º ciclo – ACND</li> <li>- Não acompanham os professores</li> <li>- Não dão liberdade nenhuma – inibe que a escola se organize de forma a servir o seu PE</li> <li>- Falta de uma linha de orientação contínua</li> <li>- Alteração constante do discurso político – antes a tónica era no currículo, agora é na gestão</li> <li>- A saída de legislação deveria ser acompanhada de preparação da família para novas competências</li> <li>- Não fez nenhuma revisão programática – alteram-se os tempos lectivos, mas mantêm-se os mesmos conteúdos programáticos</li> <li>- Falta de apoio às escolas na sua formação</li> <li>- Fragilidade da Revisão Curricular: a não-revisão dos programas</li> <li>- Pedidos repentinos e em abundância retiram capacidade de reacção ao professor</li> <li>- Não reconhece o trabalho e o esforço do professor</li> <li>- Falta debate</li> <li>- Apenas diz: “determina-se [ou] cumpre-se” – fórmula convertida em Lei</li> <li>- Entende que é na base do constrangimento nacional ou de gestão que se implica o trabalho das escolas, dos professores e se melhoram as aprendizagens</li> <li>- Considerar os professores de forma igual, o que leva a que não se impliquem porque vão ser todos considerados de igual forma</li> <li>- Afirmações que depreciam a classe de professores e o trabalho que é realizado nas escolas</li> </ul>

Nota: Canais de Comunicação: Organizações que prestam serviços a todos em geral, em particular, aos professores, informa-os do que acontece, mas não há debate, a comunicação surge com ruídos, distorcida – provoca reacções diversas nos diferentes contextos, nos diferentes ouvintes, mas sempre desvalorizam o trabalho da escola e do professor – os professores sabem, em primeira mão, de decisões da Administração Central através destes mecanismos, o que compromete o compromisso e a confiança necessários à mudança efectiva

A educação apresenta-se como uma forma de entendimento de que é possível encontrar outras formas de ver e de estar no Mundo. Santomé (2006, p.20) refere os sistemas educativos como pilares essenciais na “(...) construção de um mundo mais justo, é um dos recursos primordiais, através dos quais todos e cada uma das pessoas levam por diante a conquista dos seus direitos, assim como das comunidades e dos povos em que vivem e trabalham”. São conquistas que se repercutem no sistema educativo e que, segundo o autor, nem sempre os professores têm consciência de como estas conquistas afectam o seu trabalho. O mundo das certezas desmoronou-se, o manual já não se pode entender como contendo a verdade única e imutável. A sociedade da informação derrubou a verdade única, trazendo consigo muitas inseguranças relativas ao que se considera conhecimento e instalou nas escolas um sentir continuado de desorientação, dando origem à referida “crise” em que a educação “mergulhou”. O quadro traçado provoca uma falta de confiança na mudança. Os professores entrevistados referem-no:

“As pessoas questionam-se e entram em angústia e, muitas vezes, desanimam, descrêem e têm toda a razão para isso. Isto é, realmente, complicado. A escola é um universo extremamente complexo, nela movimentam-se muitos elementos, alguns entram mesmo em colisão e, para acreditar, é importante que, pelo menos, não haja contradição nas coisas, é fundamental que saibamos que o nosso trabalho está a ser apoiado e que vale a pena e, muitas vezes, não temos essa sensação” (Ent.1, 2002);

“A sociedade portuguesa não está a conseguir cativar para a Formação. Há casos em que os alunos não têm Projecto de Vida, não existe nada. A escola não consegue ser suficientemente apelativa. A escola tem que competir com tudo que se passa fora, é muito mais apelativo para os alunos. Os pais têm a ideia de que tudo que se passa fora da sala de aula é brincadeira, andam todos a brincar e isso não interessa. Há uma luta constante entre o que é necessário e o que se pensa necessário” (Ent.7, 2003).

Assiste-se, hoje, a uma progressiva diversidade cultural e social dos alunos.

Exige-se à escola, cada vez mais, de acordo com Marques (1998:11),

“(…) a função de animação cultural, a função da ocupação educativa dos tempos livres e a função de socialização. O modelo da educação pluridimensional tem respostas para estes problemas. Uma escola integral e pluridimensional é incompatível com uma escola por turnos, (...), é incompatível com a ausência de espaços e equipamentos (...)”.

O autor aponta como solução para resolver os problemas da sociedade actual, da diversidade cultural e social, a escola integral e pluridimensional, uma escola a tempo inteiro que ofereça actividades lectivas, extra-lectivas e interactivas, relegando, para as duas últimas, um carácter livre, participado e de co-gestão que implica toda a escola, vista como uma comunidade educativa, em proximidade com as famílias e as instituições comunitárias.

O enquadramento legal do nosso sistema educativo preconiza a participação activa das famílias na vida da escola, no acompanhamento dos seus educandos. No entanto, ouvimos os professores referirem que há “falta de preparação para as novas funções/competências exigidas pelo Decreto-Lei 115-A/98”, “Há muitos pais carenciados – apresentam dificuldade em perceber a linguagem técnica dos professores”, “Não valorizam a escola”, “Desmotivam com muita facilidade”.

Assim, parece clara a necessidade de a Escola se organizar para suscitar a motivação. É importante que o clima e a cultura da escola favoreçam o envolvimento de todos aqueles que nela intervêm, a que o clima de desconfiança entre uns e outros é gerador de mal-estar e provoca desarmonias incompatíveis com uma cultura de Projecto.

### 2.3.8 Mudanças introduzidas pelos Projectos

O Quadro 8 apresenta uma estrutura e lógica idênticas à do quadro anterior. Os professores situaram as mudanças introduzidas pelos Projectos identificando os efeitos em cada uma das quatro dimensões identificadas.

A atravessar todas as dimensões surge, ainda, um espaço comum: *Percepção Geral*, em jeito de síntese das mudanças.

Os registos resultantes das percepções dos professores entrevistados, são presididos por acções concretas em cada dimensão, isto é: *Professores* é presidido pelo verbo *começar*, *Alunos* pelo *possibilitar*, *Escola* pelo *levar* e *Comunidade* pelo verbo *requerer*, pensadas como mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular, quer no âmbito geral, quer no âmbito da experiência vivida na escola, nas práticas.

Como é possível observar no Quadro 8, os professores apontam mudanças introduzidas e a introduzir pela prática de Projecto nas escolas. Os Projectos contribuem para começar a ultrapassar o individualismo, levando a escola a alterar formas de trabalhar, do mesmo modo que se iniciam parcerias várias, fortalecendo as relações com o meio. Surge, também, uma escola com margem de liberdade que possibilita organizar ofertas diferenciadas e significativas para os alunos, possibilitando que estes participem activamente no processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores referiram:

“A escolaridade básica era quase só entendida a nível da chamada Primária. Hoje, o alargamento da escolaridade obrigatória até 15 anos trouxe à escola uma população que é diferente da população de antigamente e essa população implica, forçosamente, que a escola mude. Porque se a escola não mudar não vai corresponder às necessidades desses alunos, por isso, a mudança da escola está um pouco dependente das necessidades da população que agora está a receber.

Os Projectos nascem a partir de indicações que contém a legislação, principalmente, correspondem a um sentido de mudança a que a escola deve responder e em que a escola deve apostar” (Ent.2, 2002);

“Os que desenvolvem um bom Projecto não são aqueles que, teoricamente, estão mais habilitados para o fazer, mas sim aqueles que estabelecem uma maior empatia com os seus pares e têm capacidades de liderar o seu grupo” (Ent.3, 2002);

“As escolas começam a aderir à criação de parcerias – criação de intercâmbio com outras instituições como forma de responder às suas angústias, às suas expectativas, numa perspectiva de melhor acolher os alunos” (Ent.4, 2003);

“Acho que as grandes mudanças são em termos de professores, porque o professor começa a partilhar muito mais as suas experiências e a tentar, em grupo, trabalhar para um bem comum, que é fazer com que aquela turma tenha sucesso” (Ent.5, 2003).

**Quadro 8: Mudanças introduzidas pelos Projectos**

		INDICADORES
<b>DIMENSÕES</b>	<b>COMUNIDADE</b>	Requer: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Um envolvimento activo</li> <li>– Que todos os parceiros sejam entendidos como importantes</li> </ul>
	<b>ESCOLA</b>	Levou a: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alterar formas de trabalhar</li> <li>– Conseguir o PCE e que o PCT estivesse de acordo com ele</li> <li>– Construir a escola com um Projecto seu</li> <li>– Trabalho em equipa</li> <li>– Liberdade para adequar o currículo às necessidades dos alunos</li> <li>– Trabalhar as competências a atingir no final do ciclo</li> <li>– Nova imagem da escola: margem de liberdade que possibilita organizar ofertas diferentes para os alunos</li> <li>– A uma abertura facilitadora de uma ligação forte à comunidade – surgem parcerias</li> <li>– A uma cultura de partilha, a sentir necessidade de dividir com as pessoas as dificuldades</li> <li>– Encarar os Projectos como peça de um puzzle onde todos trabalham em conjunto</li> </ul>
	<b>ALUNOS</b>	Possibilita: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Organizarem-se melhor</li> <li>– Motivação e o interesse tende a crescer. Contudo, começam encantados com a escola e, depois, esmorecem</li> <li>– Melhoria a nível do processo escolar – mais dirigido aos seus interesses</li> <li>– Ter acesso a outros espaços que não só o espaço aula, por exemplo: as ACND possibilitam desenvolver outro tipo de competências e outra forma de estar no espaço aula (pesquisa, trabalhar com outros materiais, debates, comentários)</li> <li>– Aperceberem-se que os saberes estão interligados – as ACND permitem que o aluno perceba que os saberes estão interligados e também aprende a trabalhar grupo/pares</li> <li>– Partilharem mais os saberes</li> <li>– Terem acesso a outras áreas: TIC, ACND – Criar hábitos de trabalho</li> <li>– Envolvê-los em trabalhos significativos</li> <li>– Maior autonomia</li> </ul>
	<b>PROFESSORES</b>	Começam a: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber pôr em comum</li> <li>– Mudar a maneira de actuar</li> <li>– Trabalhar em equipa/conjunto – partilham mais</li> <li>– A discutir o que fazer nas ACND</li> <li>– A pôr elementos do Conselho de Turma a discutir assuntos importantes para o desenvolvimento do PCT</li> <li>– A deixar de estar “presos ao programa”</li> <li>– A deixar o “trabalho solitário”</li> <li>– A ter uma noção diferente de Conselho de Turma: começa a ser entendido como espaço com possibilidade de discutir e corrigir o percurso do aluno, orientá-lo para o sucesso e não só no âmbito disciplinar ou de avaliação</li> <li>– A aumentar a colaboração entre professores</li> <li>– A surgir grupos de reflexão</li> <li>– A trabalhar em conjunto para um bem comum – implica muita coordenação entre professores, vertical e horizontalmente – Discrepância de posição face ao cargo que desempenha</li> <li>– Preocupado em cumprir programas</li> <li>– Atitude face ao Poder Central – continua a ter muito poder na cabeça dos professores</li> <li>– Não reconhecem o trabalho e esforço dos pares</li> </ul>

**Nota: Percepção Geral:**

- Mudanças na actividade docente, no desenvolvimento do currículo, na escola e na comunidade educativa
- Maior participação de todos, constantemente solicitados a intervir
- Sentem que ainda não existe um trabalho de equipa mais implementado, mais sentido e mais interiorizado

Os professores entendem que os Projectos permitem melhor compreender as necessidades de aprendizagem dos alunos, reflectir sobre as práticas e fomentar o trabalho conjunto entre pares, com os alunos e com o meio, parecendo atribuir maior confiança ao seu papel de professor. É de sublinhar a

importância atribuída à partilha de experiências, ao trabalho colaborativo, a um trabalho mais participado por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, onde estão, continuamente, a ser solicitados a participar activa e responsabilmente.

Os desafios da mudança apresentam-se múltiplos, pois, de acordo com Cardoso (2003:19), “(...) envolve pais, alunos e profissionais, situados em todos os níveis do sistema educativo, requer tempo, uma acção concertada e persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínuas, por parte dos professores e demais intervenientes no processo inovador”.

No entanto, as perspectivas dos professores entrevistados são reveladoras de que é no âmbito da sua actividade que as mudanças começam a acontecer, com implicações na melhoria das aprendizagens dos alunos, levando a que a escola se organize de forma a possibilitar um envolvimento maior de todos nos processos de organização das práticas educativas, parecendo importante compreender o que motiva os professores e o tipo de propósitos que os move no seu trabalho.

Para Fullan e Hargreaves (2001:42) no anseio de concretizar a mudança foram esquecidos aspectos importantes do professor considerado como um todo: “Estes aspectos são: o propósito do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto do ensino (ou o contexto real em que os professores trabalham); A cultura do ensino: as relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus colegas”.

Os propósitos do professor são referidos como sendo resultantes de uma experiência acumulada, de um saber e de um conhecimento especializado que situam a sua capacidade de desenvolver juízos discricionários informados no ambiente em constante alteração. O professor é valorizado como pessoa, uma vez que defendem que o desenvolvimento do professor tem implicações que estão para além da aprendizagem de novas competências técnicas. Para compreender o professor é importante compreender a pessoa que ele é. Assim, os autores (*idem*, p.62) defendem que “(...) o reconhecimento dos propósitos dos professores e a sua compreensão e valorização enquanto pessoas deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua e de desenvolvimento da escola”.

No que respeita ao contexto do ensino, os autores sublinham a importância de compreender as circunstâncias e o contexto em que os professores trabalham, apontando para a necessidade da compreensão ecológica do ensino. A *cultura do ensino* reporta-se ao conjunto específico de relações que se estabelecem entre pares, para que (*idem*, p.70):

“(...) os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante. Na nossa opinião, os *professores integrais* têm maior probabilidade de surgirem, de se desenvolverem e prosperarem

em escolas integrais, escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam os juízos e as competências de todos os docentes, na busca comum do aperfeiçoamento”.

Por isso, parece importante orientar a sensibilidade do professor para o meio profissional que o rodeia, fomentando as qualidades e hábitos sociais e profissionais positivos, como seja a preocupação com os outros e consigo próprio, a partilha, a colaboração, o sentido de auto-eficácia, entre outros, para assim poder avançar no seu processo de maturação, adaptação e construção profissional, para a qual a organização escolar deve proporcionar ambientes adequados à sua realização.

Neste sentido, alguns professores entrevistados entendem que a escola tem vindo a fazer opções de forma consciente, “a formação privilegiou as ACND, embora, a nível da disciplina, continuasse praticamente na mesma. Há uma preocupação em movimentar toda a escola, não ‘ilhas’ dentro da escola” (Ent.1, 2002). É importante que a escola seja um espaço favorável ao desenvolvimento do profissionalismo interactivo, constituindo-se como espaço gerador de novas ideias que questionem o estabelecido, flexibilizando o que se entende como rígido e gerador de mal-estar.

### **2.3.9 Sugestões para que a mudança aconteça**

O Quadro 9 estrutura-se em cinco dimensões emergentes das perspectivas dos professores entrevistados, relativas, por um lado, ao que consideravam faltar para que a mudança pretendida com a Reorganização Curricular acontecesse e, por outro, como achavam possível consegui-la.

Os registos organizam-se indicando as acções que os professores atribuíram para cada dimensão – observado pelo lado do que é preciso fazer, mas também pelo lado do que consideram corresponder ao tipo ideal.

A leitura do Quadro 9 remete para uma vontade de ir para além do tempo da racionalidade burocrática que entende a escola como uma organização formal (Alonso *et al.*, 2006) dominada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pelas hierarquias, pela abundância de regras e regulamentos que pretendem prever e responder a todas as solicitações, com base na decisão centralizada, das relações impessoais, pela prevalência dos documentos escritos (preferencialmente as actas), pela uniformidade das formas de agir organizacionais e pedagógicas.

**Quadro 9: Sugestões para que a mudança aconteça**

		INDICADORES
<b>DIMENSÕES</b>	<b>ADMINISTRAÇÃO CENTRAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entenderem que as reformas se fazem na prática e não no papel</li> <li>- Apoiar os professores</li> <li>- Não constringer a realização do PE</li> <li>- Contrariar o processo de mudanças constantes, pois geram contradições, exemplos: fala-se de desenvolvimento de competências, mas, depois, surge o exame no 9º ano; nas ACND no 3º Ciclo, retiraram o Par Pedagógico</li> <li>- Criar espaços de debate efectivo com a Escola e com os Professores</li> <li>- Divulgar e reflectir/discutir resultados de avaliações realizadas</li> <li>- Formação deve ser centrada nas necessidades da escola</li> <li>- Haver uma via profissionalizante no 3º ciclo</li> <li>- As medidas devem ser tomadas no âmbito da estratégia nacional (sair do registo da experiência)</li> <li>- É importante que mobilize os professores, estes, precisam sentir que têm alguém que os orienta</li> <li>- Trabalho mais próximo e mais cooperante com as escolas</li> <li>- Há uma ruptura do Sistema – é importante que se debruce na busca de soluções</li> </ul>
	<b>ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar alunos, professores e família como principais actores da reforma</li> <li>- Avaliar os percursos escolhidos</li> <li>- Trabalho em equipa, cooperativo, conjunto</li> <li>- Tempo e espaços comuns para reunir</li> <li>- Encarar-se a Escola como universo complexo onde se movimentam muitos elementos que entram em colisão</li> <li>- Assumir os Projectos como importantes, com a dimensão que realmente têm</li> <li>- Única saída, não olhar à legislação – para se ultrapassar a falta de confiança</li> <li>- A mudança só é possível se se trabalhar em conjunto com a família</li> <li>- Criar situações de bem-estar entre professores e alunos – onde se ultrapasse a pressão de andar com muita psicologia para que os alunos façam alguma coisa</li> <li>- Criar outro tipo de oferta para motivar alunos</li> <li>- Explorar o que os Projectos têm de bom, exemplo, partilha entre professores</li> <li>- A Escola deixar de ser muito burocrática – compreende-se que a burocracia exista, não se compreende que se tenha de viver em função dela</li> </ul>
	<b>MEIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho da comunidade</li> <li>- Reconhecer o trabalho da escola e dos professores</li> </ul>
	<b>FAMÍLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar a escola – Associação de Pais dinâmica</li> <li>- O sucesso educativo só é possível “se escola e família estiverem de mãos dadas”</li> <li>- Trabalhar em conjunto com a escola</li> <li>- Reconhecer o trabalho da escola e dos professores</li> </ul>
	<b>PROFESSORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar a classe – têm de acreditar mais</li> <li>- Encarar os desafios como hipótese para aprender mais</li> <li>- Terem mais autonomia dentro da escola – margem de acção que leve a fazer o que entendem importante para o PE</li> <li>- Fundamental sentir que o seu trabalho está a ser apoiado e que vale a pena</li> <li>- Professores empenhados e dedicados</li> <li>- Ter vontade de mudar</li> <li>- Acreditar na mudança</li> <li>- Valorizar as reuniões – deixar de reunir muito e produzir pouco</li> <li>- Continuar a sonhar muito para não desanimar</li> <li>- Surgirem fóruns de interacção e formação (para saírem da prática de trabalho muito no seu canto)</li> <li>- Deixar de estar preocupado em dar programas – investir nas aprendizagens significativas sem o encarar como “perder tempo”</li> <li>- Alterar a rotina</li> <li>- Alterar a atitude face ao Poder Central (continua a ter muito poder na cabeça dos professores)</li> <li>- Reconhecer o trabalho e esforço dos pares</li> </ul>

Isto porque os professores entrevistados referem, como sugestões para que a mudança aconteça, que a “Escola deixe de ser muito burocrática – compreende-se que a burocracia exista, não se compreende que se tenha de viver em função dela”, “os professores deixarem de estar preocupados em dar o programa – investir nas aprendizagens significativas sem o encarar como “perder tempo”, “a família trabalhar em conjunto com a Escola”, “a Administração Central entender que as reformas se fazem na prática e não no papel”.

Alves (1999) refere que, de facto, o processo burocrático pode considerar-se como um sistema de protecção que desresponsabiliza os agentes diante a resolução dos problemas concretos, que inibe a autonomia, sendo este o preço a pagar. No entanto, Lima (1992) refere que a Escola, enquanto organização, não se revela unicamente burocrática nem unicamente anárquica, sendo que a acção organizacional dos actores ora se ampara na ordem das conexões, ora fomenta a ordem das desconexões. Alves (*idem*) situa também a perspectiva política que vê a organização escolar como um espaço onde predomina a política assente numa perspectiva neo-institucional, que caracteriza as práticas de escolarização pela “(...) débil conexão entre estruturas e actividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução”(p.14). Esta situação advém do facto da função prioritária da escola se basear em responder às normas, aos valores e às expectativas da sociedade. Por último, o autor situa a perspectiva da ambiguidade que olha a escola como um sistema ambíguo:

“(...) considera-a como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objectivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos actores é fluida, em que a tomada de decisões é desordenada, imprevisível e improvisada (...).

No caso do planeamento da acção educativa, traduzido no projecto educativo de escola e no plano anual de actividades, verifica-se a ambiguidade de objectivos, quer na relação com os normativos de referência, quer na sua escassa explicitação, coesão interna e exequibilidade, a ambiguidade de papéis e articulações, a ambiguidade de critérios e indicadores de avaliação da qualidade dos processos e resultados” (pp.15–16).

O autor entende que a ordem escolar tem vantagens em ser lida e compreendida a partir de um enfoque mobilizador da acção educativa.

Os professores entrevistados afirmaram que a escola devia assumir “os Projectos como importantes, com a dimensão que realmente têm; explorar o que os Projectos têm de bom, por exemplo, a partilha entre professores”. Falam, também, da importância da formação para “saírem da prática de trabalho muito no seu canto”. Entendem, ainda, ser importante para que a mudança aconteça que os professores “acreditem na mudança; tenham vontade de mudar; continuem a sonhar muito para não desanimarem”, evidenciando que os professores não se sentem motivados para assumirem novos papéis na gestão das práticas curriculares. Esperam que a Administração Central desenvolva um “trabalho mais

próximo e mais cooperante com as escolas e que contrarie o processo de mudanças constantes, pois geram contradições”. Reclamam informação, formação, “uma mobilização para que sintam que têm alguém que os orienta” para que possam cumprir com o que se espera que cumpram e a mudança possa acontecer.

Alaiz *et al.* (2000:21) referem, a respeito da motivação dos professores, do empenho profissional, que os estudos realizados sobre este domínio, parecem ter revelado que:

“(…) entre os incentivos extrínsecos sobre a motivação dos professores contam-se as compensações monetárias, as melhorias das condições de trabalho, mais equipamentos, a redução do número de alunos por turma, etc. Entre os incentivos intrínsecos, contam-se o orgulho no trabalho, o sentido de eficácia pessoal, o aumento das responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos, o apoio ou suporte emocional e as oportunidades para a progressão na carreira”.

Os autores sublinham a importância dos incentivos intrínsecos em relação aos extrínsecos. Esta valorização dos incentivos intrínsecos para a motivação dos professores também foi observada num estudo luso-britânico<sup>46</sup>, desenvolvido conjuntamente com Christopher Day e Assunção Flores, onde se observou que os professores portugueses destacaram, por exemplo, como razões motivacionais intrínsecas “(...) a vontade de ensinar, a oportunidade de educar os alunos, o relacionamento com as crianças e com os jovens, a partilha de experiências com as pessoas, a oportunidade de aprender e de se desenvolver, sentir-se útil à sociedade” (2007:13). São ainda apontados como incentivos o trabalho colaborativo, a motivação dos alunos, a motivação dos pais e as condições de trabalho.

Os professores entrevistados atribuem à escola um papel chave que acaba por favorecer ou não a forma como os desafios actuais são vividos no contexto escolar. Referem como é importante para que a mudança aconteça que a Escola “considere alunos, professores e família como principais actores da reforma; tempo e espaços comuns para reunir; avaliar os percursos escolhidos; criar um tipo de oferta para motivar os alunos”. Destaca-se que refere, como única saída para que a mudança aconteça, não olhar à legislação – para se ultrapassar a falta de confiança. Parece, de acordo com Bolivar (2003), que a mudança se situa nos movimentos interactivos entre organização, formação, consultas, experiência, assessoria, comunicação e divulgação. Assim, o fracasso ou o sucesso do processo de mudança parece depender do nível de intervenção de quem lidera e do apoio que os professores recebem.

---

<sup>46</sup>Estudo focalizado no *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*.

### 2.3.10 Bloqueios e formas de ultrapassar dificuldades na realização dos Projectos

O Quadro 10 apresenta uma estrutura diferente dos anteriores por entendermos ser esta a forma que melhor respeitava a marca oral que tentámos imprimir na apresentação dos Quadros Temáticos, daí que cada um se apresente singular, pois são as perspectivas dos professores a darem-lhes forma. Com base nesta posição, o Quadro foi organizado em duas dimensões.

O Quadro 10 dá conta da forma como os professores entrevistados ultrapassaram, viveram os desafios que a realização de Projectos coloca. As dimensões apontadas reforçam, sustentam as sugestões apontadas no Quadro 9 “Sugestões para que a mudança aconteça”. Evidencia-se através das vozes dos professores, que a mudança pretendida com a Gestão do Currículo ou com a Reorganização Curricular foi implementada negligenciando, por um lado, as condições das escolas e, por outro, as condições profissionais dos professores, as suas culturas, bem como as condições sociais dos grupos que serve, manifestado, por exemplo, em frases como: “O Governo não cria condições para que as ideias se concretizem; A forma como a escola se organiza – escola muito rígida; O contexto cultural dos alunos distante da cultura da escola; A disparidade de culturas na escola; A falta de competência para trabalhar com outro colega – hábito de trabalho individual; aulas expositivas.”

Na dimensão “Como ultrapassam as dificuldades” uma das formas referidas é fazê-lo “com criatividade”, apontamento interessante se cruzarmos com os *bloqueios* e entendermos que a criatividade carece de um ambiente pessoal, de estímulo e de condições de trabalho para se desenvolver. Estes campos de actuação são também condicionados, como refere Martins (2000:38), por factores decorrentes de níveis de decisão vários, “(...) quer do micro, quer do meso, quer do macrossistema educativo”.

A criatividade evidencia-se entendida como um meio e como um recurso pessoal que se apresenta para o ultrapassar de dificuldades.

**Quadro 10: Bloqueios e formas de ultrapassar dificuldades**

		INDICADORES
<b>DIMENSÕES</b>	<b>BLOQUEIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Governo não cria condições para que as ideias se concretizem</li> <li>- As orientações superiores inibem a intervenção – exemplo: Par Pedagógico retirado do 3º ciclo</li> <li>- A forma como a escola se organiza – escola muito rígida</li> <li>- Falta de espaços físicos</li> <li>- Os horários – manchas horárias muito preenchidas</li> <li>- Falta de tempos comuns – professores da manhã e professores da tarde não se encontram</li> <li>- Dificuldade de comunicação entre as pessoas</li> <li>- Elevado número de pessoas</li> <li>- Grande dispersão das pessoas</li> <li>- Dificuldade em gerir os espaços – exemplo: sala de informática fecha às 17h, a biblioteca fecha às 18h</li> <li>- O desânimo dos professores</li> <li>- A quantidade e diversidade de solicitações</li> <li>- Os professores não quererem</li> <li>- Não valorizar o trabalho dos colegas</li> <li>- Falta de competência para trabalhar com outro colega – hábito de trabalho individual</li> <li>- Aulas expositivas</li> <li>- Não poder reunir porque colide com a Lei</li> <li>- Disparidade de culturas na escola</li> <li>- O contexto cultural dos alunos distante da cultura da escola</li> <li>- Dificuldades económicas das famílias limitam o trabalho com os alunos</li> </ul>
	<b>COMO ULTRAPASSAM AS DIFICULDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através do Conselho Executivo</li> <li>- A ouvir as “resmunguices” dos professores</li> <li>- Mantendo o Placar com informação actualizada como garante de comunicação</li> <li>- Através da troca de informações – entrega de documentos e de modelos aos colegas que chegam de novo à escola</li> <li>- Através do contacto personalizado com os professores</li> <li>- Através de informações importantes no papelinho entregue em mão</li> <li>- Estando atento</li> <li>- A discutir as preocupações</li> <li>- Com o Director de Turma a chamar à atenção</li> <li>- Despistar as dificuldades orienta a sua superação</li> <li>- Abrindo a escola à comunidade</li> <li>- Valorizando o tempo de adaptação/integração mútua – professores e alunos</li> <li>- Através de uma maior coordenação de trabalho</li> <li>- Com empenho</li> <li>- Com criatividade</li> <li>- Através da aposta em lideranças fortes em torno de grupos disciplinares</li> </ul>

Outro aspecto que parece pertinente é os professores referirem que ultrapassam as dificuldades para realizar os Projectos *através da aposta em lideranças fortes em torno de grupos disciplinares*. A liderança parece ser apontada como um pilar essencial no processo de mudança. Senge (2005:187) sugere que esta mudança leve a:

“(…) repensar as escolas e a autoridade de modo fundamental – de um modo que reconheça a centralidade da cultura, da política e da ética na luta quotidiana dos estudantes, professores e administradores. Nossa visão mudou de administrar as escolas para transformá-las: de gerenciar as escolas para desafiar os pressupostos fundamentais com base nos quais elas operam”

A liderança requer professores reflexivos. O autor refere que a maior parte dos professores experientes possui um conhecimento considerável acerca do seu trabalho e não o adquiriram unicamente

na sala de aula. Vem da reflexão cuidada e informada sobre o trabalho desenvolvido e provoca uma dinâmica de relações entre os intervenientes, onde todos e cada um são chamados a participar, possibilitando, por exemplo, *discutir as preocupações; ouvir as “resmunguices” dos professores; através da troca de informações – entrega de documentos e de modelos aos colegas que chegam de novo à escola.*

### **2.3.11 O que falta para dar conta dos desafios da Reorganização Curricular**

O Quadro 11, tal como o Quadro 9, estrutura-se em cinco dimensões que emergem das perspectivas dos professores entrevistados. Este quadro embora próximo do Quadro 9 revela-se singular, pois, explicita tanto o que entendem ser preciso *fazer* como o que é preciso *não fazer*, oscilando as suas perspectivas entre o que entendem como tipo ideal e a experiência vivida no quotidiano profissional, enquanto no Quadro 9 predomina a perspectiva do tipo ideal.

Os registos organizam-se indicando as acções que atribuíram para cada dimensão, como condições de resposta aos desafios que a Reorganização Curricular coloca. Para que se possa responder aqueles desafios surge *a vontade* como denominador comum para o conseguir, isto é, em primeiro lugar, a mudança para começar a acontecer, é preciso que, os intervenientes nela implicados, tenham *vontade*. No entanto, a *vontade* parece depender, como afirma Thurler (2002:100), dos professores se sentirem bem informados:

“(...) no que diz respeito às intenções das autoridades políticas e dos recursos e meios que lhes serão proporcionados; eles se sentem mais levados a sério pelo facto de pedirem a sua opinião e de levarem em conta os seus questionamentos; as vantagens vislumbradas em termos de responsabilidade, de novas margens de autonomia e de empowerment estimulam os professores a se engajar em um processo que eles esperam que contribua, no final, para revalorizar sua profissão”.

**Quadro 11: O que falta para dar conta dos desafios da Reorganização Curricular**

INDICADORES		
<b>DIMENSÕES</b>	<b>ADMINISTRAÇÃO CENTRAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio – eliminar atitudes que desvirtuam os Projectos</li> <li>- Uma dinâmica nacional que possibilite um percurso que não mude a toda a hora – Pacto Educativo</li> <li>- Pensar a via profissionalizante no 3º Ciclo</li> <li>- Alterar as afirmações que depreciam a classe de professores e o trabalho realizado nas escolas</li> <li>- Reduzir o número de alunos por turma – não exceder os 25 alunos</li> <li>- Dentro das 35 horas de trabalho dos professores, definir o que é: Competência Activa; Trabalho de Escola; Trabalho Autónomo. Para na gestão da escola poder ser gerido de forma mais adequada</li> <li>- Creditar professores, dentro da escola, para fazerem formação</li> <li>- Avaliar experiências e Projectos e divulgar/discutir os resultados</li> </ul>
	<b>ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vontade</li> <li>- Sair de uma caminhada demasiado lenta</li> <li>- Implicar a escola e não ilhas dentro da escola</li> <li>- Sair do registo de muitas disciplinas e espartilhadas</li> <li>- Reflectir os percursos feitos</li> <li>- Criar incentivos para “ganhar os alunos”</li> <li>- Criar pontos de interesse que vão para além do que se pratica na sala de aula</li> <li>- Criar situações de bem-estar, por exemplo, clubes, reflecte-se no sucesso escolar</li> <li>- Espaços para trabalho conjunto</li> <li>- Tempo – gasto com burocracias e menos com o que realmente é a escola</li> <li>- Opções ponderadas e não impostas</li> <li>- Tirar os Projectos da gaveta</li> <li>- Formação mais activa e centrada na escola</li> </ul>
	<b>ALUNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investirem na sua motivação</li> </ul>
	<b>FAMÍLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vontade</li> </ul>
	<b>PROFESSORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vontade</li> <li>- Têm que sentir que o trabalho é visível e que tem valor</li> <li>- Discutir e ouvir muito</li> <li>- Encarar as experiências como um percurso de formação</li> <li>- Assumir os Projectos – reconhecer-lhes importância (desiludidos devido à atitude da tutela, exemplo, retirar o Par Pedagógico)</li> <li>- Trabalho conjunto</li> <li>- Trabalho colaborativo</li> <li>- Não continuar a repetir o que se fez durante o 1º ano de trabalho – ter alterações de percurso</li> <li>- Adaptarem-se a realidades diferentes de modo interessante (exemplo, o que é diferente permite experiências diferentes com os alunos mais difíceis da escola)</li> <li>- Reflectirem sobre o que se faz</li> <li>- Sonharem para não desanimar</li> <li>- Encararem os desafios como hipótese de aprenderem mais</li> </ul>

Os professores afirmaram como essencial o *apoio da Administração Central*, de forma a *eliminar atitudes que desvirtuem os Projectos; Alterar afirmações que depreciem a classe de professores e o trabalho realizado nas escolas* e, no plano da Escola, referiram ser importante *Sair de uma caminhada demasiado lenta; implicar a escola e não “ilhas” dentro da escola e Sair do registo de muitas disciplinas e*

*espartilhadas*. Estas *vontades* sugerem, como refere Alonso (2007:111), “(...) a necessidade de articular estreitamente os processos de inovação e de melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional, num contexto de colaboração, investigação e reflexão, (...)”. Como a autora (*idem*, p.112) afirma, a escola deveria considerar-se uma organização que aprende, no entanto, ainda se defronta com a ausência de um “(...) projecto para ‘a sociedade cognitiva ou educativa’, para o qual é fundamental repensar o currículo e reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais deste projecto”.

O sentido de identidade profissional e pessoal dos professores é, na perspectiva de Day (2007:53), uma chave que determina a sua motivação “(...) na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto-eficácia; e estes aspectos serão também eles próprios condicionados na medida em que as próprias necessidades dos professores em relação à autonomia; às competências e às relações profissionais são satisfeitas”.

No que diz respeito aos factores necessários para dar conta dos desafios da Reorganização Curricular, como é possível observar no Quadro 11, as perspectivas dos professores indicam, no plano da Escola, *implicar* todos nos processos; *sair* do registo de saberes compartimentados; *criar* incentivos e pontos de interesse para motivar os alunos; desenvolver *formação* activa e contextualizada e *tirar* os projectos da gaveta. No plano dos Professores, surgem como factores determinantes: *sentir* que o trabalho é visível e tem valor; o *Discutir e ouvir* muito; *encarar* as experiências como percurso de formação; *assumir* os projectos; *alterar* rotinas; *reflectir* sobre as acções desenvolvidas e *sonhar* para não desanimarem. No plano da Administração Central, indicam: o *apoio* para não desvirtuar os Projectos; *definir* os limites da profissão professor; *avaliar* experiências e discuti-las; *creditar* professores dentro da escola para fazerem formação. Para os alunos indicam: *investirem* na sua própria motivação e, para as famílias, situam a *vontade*.

De acordo com a perspectiva dos entrevistados, estes parecem ser os elementos constitutivos e essenciais da mudança pretendida com a Reorganização Curricular e que era importante apoiar, enquanto meio para agilizar a acção educativa.

## **2.4 Eixos para a organização dos questionários**

Nos últimos tempos, como tenho vindo a referir, são muitas as mudanças propostas às escolas. Iniciam-se nas políticas educativas, visíveis na letra da Lei e no discurso político, que, de forma mais ou

menos explícita, vão alterando a organização das escolas, desencadeando muitas perspectivas sobre a profissão professor.

Cada vez é mais difícil conseguir a estabilidade nos contextos escolares. Contrariamente àquilo que nos habituamos a ouvir, parece haver menos espaço, menos tempo para inovar, para a cumplicidade e uma maior pressão para agir, de acordo com as directivas vindas de cima. A implementação das políticas educativas está a tomar um rumo mais linear e menos negociado, elevando a ansiedade nos professores.

A mudança das práticas educativas, pretendida pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, deveria possibilitar, como sugere Alonso (1999a), a visão global e integradora do currículo enquanto Projecto de Educação. Todo este novo processo curricular introduz, como assinala esta autora (2000a:54) “(...) uma nova concepção de escola (comunidade educativa), de professor (investigador, reflexivo, colaborador), de aluno (construtor de aprendizagem) e de currículo (aberto, flexível e integrado)”.

Neste contexto, os professores, através da voz dos entrevistados, enfrentam circunstâncias muito desafiadoras e dilemáticas<sup>47</sup> (Zabalza:1994), em que “(...) qualidades como a auto-formação, a adaptabilidade, a flexibilidade, a reflexão e a capacidade para trabalhar em equipa se tornam imprescindíveis para confrontar a mudança constante e a complexidade social crescente” (Alonso e Viana, 2003:1865).

As escolas emergem como contextos formativos, onde é importante e, por isso, necessário criar espaços e ambientes para a troca, para a partilha, propiciadores do trabalho colaborativo e crítico.

Na voz dos professores entrevistados defende-se a necessidade do trabalho colaborativo, da responsabilização partilhada como imprescindível para a construção do Projecto Curricular e reclamam-se as condições para o realizar. Contudo, parece evidenciar-se a prevalência de uma cultura de isolamento e individualismo pedagógico (Fullan e Hargreaves, 2001) que, para ser transformada, precisa que se invista em processos de formação centrados na resolução de problemas que a gestão curricular criativa e inteligente solicita aos professores e à organização escolar. Este cenário chama a atenção para a importância da *cultura de colaboração* (Alonso *et al.*, 2002) nos processos de mudança e inovação, sendo um exemplo pertinente a experiência do Projecto “PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social”, onde os dispositivos para fomentar esta cultura foram determinantes para o sucesso da inovação curricular que se pretendia promover, isto é, tornar o currículo mais integrado em todas as suas vertentes. São múltiplas, tal como referem os autores, as vantagens que uma *cultura de colaboração*

---

<sup>47</sup> Zabalza situa o conceito de dilema para se referir a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional, por exemplo, articular as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas dos seus alunos. Frente a situações problemáticas, o professor é chamado a fazer opções, a tomar decisões e fá-las, de facto, orientando-se num ou noutro sentido do pólo.

pode trazer ao desenvolvimento organizacional e educativo das escolas: “(...) contribuindo para a clarificação do seu projecto educativo/curricular, assim como ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, afectando ambas as dimensões a qualidade de educação proporcionada aos alunos” (p.206).

Na mudança das práticas curriculares pretendida com a Reorganização Curricular salienta-se, pela sua importância, a procura conjunta e situada de novas certezas profissionais construídas na produção de conhecimento inter-subjectivo que o trabalho em torno de Projectos Curriculares de Escola ou de Turma coloca aos professores.

As razões que se destacam essenciais, para uma gestão curricular mediante Projectos, prendem-se com interesses psicopedagógicos e organizativos, tais como são evidenciados no discurso dos professores entrevistados:

- 1) Valorizam a diversidade – através da coerência e da tolerância no processo de ensino e de aprendizagem, procuram o equilíbrio entre tensões que a diversidade provoca. Os projectos estabelecem um espaço de acção partilhada, explicitando intenções e interesses que dão conta dos princípios educativos e organizativos propostos, atribuindo identidade à escola e, dentro desta, às turmas, para que possam funcionar de forma coerente e articulada.
- 2) Assumem rupturas com documentos de referência e que se desenvolvem de forma articulada, a partir dos quais se sistematiza o quotidiano escolar – a partir do PE define-se o RI e o PCE e com base nestes os PCT, os PAA e outros Projectos existentes na escola. Realizar os Projectos é um espaço de tensões e conflitos, desencadeados pela tomada de decisões que exige, mas que, no entanto, poderá ser harmonizada através da boa vontade e implicação dos intervenientes na procura da identidade da escola ou da turma. No entanto, esta harmonia parece ameaçada, sobretudo, quando se entendem os Projectos apenas como cumprimento do princípio legal e, também, quando a organização da escola se apresenta “muito rígida” como os professores entrevistados referiram.
- 3) Asseguram a participação partilhada e organizada de todos os implicados na tomada de decisões – o currículo nacional estabelece-se como um referencial de acção, abrangendo todas as estruturas e dimensões da escola, incentivando o debate. Os Projectos representam um esforço comum de clarificação do espaço de acção dos implicados, de tomada de decisões continuadas e articuladas coerentemente. Nas escolas portuguesas, parece impor-se um modelo burocrático desenvolvido na base do princípio da verticalidade normativa. Daí a emergência de legislação abundante que solicita um desenvolvimento linear técnico-instrumental, levando a que

a acção da escola e dos professores se centre na execução dos Projectos. Factor restritivo, limitando a tomada de decisões ao como, ignorando o porquê e o para quê, criando um espaço de tensão asfíxiante provocado através da necessidade do cumprimento do que está na Lei de forma célere e eficaz. No entanto, aliviada através do recurso ao manual, entendido como o conhecimento valioso a transmitir e que é necessário cumprir.

- 4) Procuram espaços de negociação para a tomada de decisões, geradores de consensos – gerir a escola e a turma através dos Projectos solicita uma mudança de cultura dos professores e da sociedade em geral. Para que os Projectos possam ser documentos de referência torna-se importante que se realizem de forma participada, onde a tomada de decisões é negociada.
- 5) Favorecem um modelo da auto-avaliação formativa da escola, da turma – propiciando validar e regular os processos e as ofertas educativas ao longo do percurso escolar.
- 6) Estimulam uma formação contextualizada – facilitadora do desenvolvimento de destrezas e habilidades necessárias para trabalhar em equipa.

Estes interesses associados a uma intenção de melhorar as práticas educativas, atravessam as dimensões do desenvolvimento curricular na escola, do desenvolvimento organizacional da escola, do desenvolvimento profissional dos professores, concorrendo, assim, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Deste contexto, surgem como eixos organizadores do questionário:

- 1) A Escola como contexto singular, com especificidades próprias (identificação, alunos, pessoal docente, pessoal não docente, recursos especializados, projectos programas em que a escola se encontra envolvida, Projecto Educativo da Escola, Projecto Curricular e Projecto Curricular de Turma).
- 2) A organização e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma (processo de concepção e implementação, divulgação, articulação com o Projecto Educativo e o Curricular, reflexos na organização do Conselho de Turma, gestão das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, avaliação dos alunos; sucesso dos alunos, formação de professores, apoios para construir o Projecto Curricular de Turma e avaliação do Projecto Curricular de Turma).
- 3) As experiências vividas, procura de sentidos e significados encontrados (avaliar a experiência vivida ao nível do Projecto Curricular de Turma).

Estes eixos, nucleares, constituíram a linha que atravessa o tema: *O Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico*. Com a finalidade de conhecer e analisar as potencialidades e os constrangimentos que se colocam às escolas na construção do Projecto Curricular de Turma.

### **3. Os questionários**

O questionário, já referido no capítulo III, com carácter exploratório, pretendeu descobrir ideias e perspectivas gerais sobre a realidade em estudo e surge como forma complementar das entrevistas, sendo que estas situariam um trabalho mais em profundidade, presencial e, aquele, um trabalho em extensão, à distância. Contudo, como já foi referido no capítulo da metodologia, não cumpriu totalmente os objectivos, uma vez que foi devolvido em número muito reduzido. No entanto, este facto, não provocou danos significativos no processo de recolha de dados, dado que, no contexto do estudo, não constituiu técnica única nem a fundamental. Porque, mesmo assim, se revelou útil, uma vez que permitiu uma aproximação à realidade estudada e, dada a sua consistência e relevância para a problemática em análise, se propõe voltar a usá-lo na continuidade do estudo que se apresenta. A sua elaboração, como se refere no capítulo III, partiu de referências teóricas e documentos oficiais, das perspectivas de especialistas na área em estudo e dos entrevistados, relativas ao tema em análise (experiências partilhadas).

O envio do questionário via correio pareceu-nos não ter tido grande receptividade.

O reenvio foi muito reduzido, apenas dezoito escolas responderam, o que levou a fazer um segundo pedido, onde obtivemos resposta de mais onze escolas. Este resultado talvez se deva, por um lado, ao facto de os professores estarem constantemente a serem solicitados para este tipo de respostas e, por outro, por entenderem que, desde que iniciou o processo de generalização da Reorganização Curricular até ao momento em que estava a ser solicitado responder ao questionário, não tinha decorrido o tempo de vivências que consideravam necessário para possibilitar um posicionamento face aos novos desafios. Esta ideia estrutura-se no feedback dado por professores inquiridos, que a seguir apresento. Através deste foi possível perceber que alguns professores consideraram o questionário difícil de responder, e assumirem falta de domínio ou de segurança relativamente ao seu âmbito. O Presidente do Conselho Executivo de uma EB 2,3 referiu:

“Não vou responder ao questionário e não vou pedir aos colegas, não me sinto à vontade para lhes pedir. Estou há pouco tempo na escola e não tenho intimidade para o fazer, são coisas de foro íntimo, não vou pedir favores aos colegas. Se fosse para colegas da escola... ainda há pouco tempo aconteceu, também temos colegas a fazerem mestrados e doutoramentos. Portanto, se fosse para dentro da escola, tudo bem, mas como é para fora da escola, não

vou fazê-lo. Também o antigo Director Regional está a fazer uma investigação no âmbito das Assembleias, enviou muita papelada para preencher”.

Uma professora, Coordenadora dos Directores de Turma de uma EB2,3, disse:

“Estou a responder ao questionário e, à medida que vou respondendo, começo a pensar que não será muito útil para a investigação o que tenho para dizer sobre o assunto. A escola não participou na Gestão Flexível do Currículo e, então, acho que ainda é muito cedo para responder sobre o PCT. Está no segundo ano de generalização e ninguém sabe, no início, o que isso é. Há uma grande dificuldade e considero uma grande violência ter de entregar, no Conselho Executivo, uma planificação muito bonita sem sabermos sequer o que é! Estou a perguntar-me, questiono-me se não será muito cedo para responder a este questionário, acho que ao fim de um período, mais ou menos três anos, será o momento ideal para responder. A primeira necessidade é saber o que é o PCT. Na escola ninguém sabe e a escola não tem PCE. Por isso, estava tudo em branco e comecei a ficar aflita e a achar que não adiantava nada responder ao questionário”.

Tentámos explicar-lhe a pertinência do que estava a dizer para a investigação e, nesta base, aceitou preencher o questionário e, depois, referiu: “o tipo de perguntas colocadas está a dar-me muitas pistas sobre para o que é o PCT. É através das questões que estou a compreender o PCT”.

O *feedback* dado por esta professora parece atribuir um carácter formativo ao questionário, factor de valorização que acentua a sua utilidade, por exemplo, no plano do questionamento de saberes profissionais implicados no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento do currículo na escola.

### **3.1 Os respondentes**

#### **3.1.1 As escolas<sup>48</sup>**

Foram vinte e nove as escolas respondentes. Destas, vinte e quatro são do tipo EB2/3 e cinco do tipo EB2/3+S. No que respeita ao tipo de agrupamento, uma vez tratar-se de uma questão só contemplada nos questionários dirigidos aos Directores Executivos, apenas nos é possível referir a informação relativa às vinte escolas que os vinte respondentes representam. Assim, destas, catorze são do tipo vertical, uma do tipo horizontal e cinco das Escolas não deram resposta.

#### **3.1.2 Directores Executivos**

Foram vinte os Directores Executivos respondentes. Destes, dezasseis representam escolas do tipo EB2/3 e quatro do EB2/3+S.

---

<sup>48</sup> Quem pretender uma leitura mais detalhada sobre a caracterização das escolas respondentes, poderá fazê-la consultando o anexo 8.

A participação no Projecto de Gestão Flexível do Currículo foi confirmada por sete dos respondentes e oito responderam não ter participado, sendo que cinco dos vinte respondentes não deram resposta. Quando inquiridos sobre em que ano teve início a participação, seis deram resposta, sendo que: um aderiu a partir do ano lectivo de 1998/99; um a partir do ano lectivo de 1999/00; um a partir do ano lectivo de 2000/01; e três referem terem aderido a partir do ano lectivo de 2001/02, sendo de notar que estes últimos indicam o ano em que se inicia, no plano nacional, a generalização do processo de Reorganização Curricular.

### **3.1.3 Coordenadores de Directores de Turma**

Dos trinta e cinco professores que responderam, treze são Coordenadores dos Directores de Turma do 2º Ciclo, quinze são do 3º Ciclo e sete são, simultaneamente, do 2º e 3º Ciclos. É, ainda, de sublinhar que 28 destes professores desenvolvem as suas funções profissionais em escolas de tipologia EB2/3 e sete em escolas de tipologia EB2/3+S.

É também de salientar que nem todos os Coordenadores de Directores de Turma (CDT) pertencem às escolas caracterizadas no ponto anterior. Isto porque nem sempre o questionário dirigido aos Directores Executivos (DE) foi devolvido conjuntamente com o dirigido aos CDT, sendo que, dos questionários devolvidos, temos, de escolas diferentes, apenas os que se dirigiam aos DE, apenas os que se dirigiam aos CDT e os que se dirigiam a cada um, mas mesma escola e devolvidos conjuntamente.

## **3.2 Análise de dados dos questionários**

Mais do que dar uma imagem numérica do tema em estudo, procurámos compreender a forma como o vivemos. A forma como o assunto é olhado e como os professores o apreenderam pode não corresponder à maneira como os professores em geral pensam ou ao nível da escola ou até ao nível individual. Como sabemos as formas de interpretar variam de grupo para grupo, de sujeito para sujeito, tornando difícil, para não dizer impossível, uma abordagem generalizada a todos os professores, a todas as escolas. Assim, a análise que apresentamos procura sugerir tendências num local, no caso, situado na Região Norte do país, consciente da contingência dos questionários terem sido devolvidos em número muito reduzido, como atrás referimos. Esta preocupação surge com o intuito de tornar visível o valor que atribuímos à consistência e pertinência do questionário enquanto instrumento capaz na exploração do

tema em questão, abrindo novos caminhos para explorar as suas implicações na mudança das práticas do Ensino Básico, ampliando a reflexão em torno do Currículo do Ensino Básico.

Propõe-se descobrir as formas como os professores dizem abordar os assuntos relativos ao tema, reflectindo sobre o que é que os professores inquiridos registam a respeito daquilo que pensam e de como agem. Portanto, este espaço de análise de dados recolhidos através do questionário caracteriza-se pela exploração das percepções dos sujeitos implicados no inquérito, baseada no posicionamento de uma abordagem qualitativa aos dados quantitativos, incidindo, assim, na compreensão de como é que o processo de construção dos Projectos se realiza e não como é que se devia realizar (Bogdan e Biklen, 1994). Pretende, sobretudo, valorizar a visão que registam, convicta de que esta resultou da convergência entre a voz e a vontade dos professores como profissionais especializados.

No plano da análise dos dados, como já referimos no capítulo III, recorreremos a um apuramento simples apresentado sob a forma de *tabelas de frequência* (Ghiglione e Matalon, 1995), para as questões fechadas, elaborado em função dos objectivos que nortearam a concepção e a redacção do questionário. Para as questões abertas, tentou-se organizar a informação recolhida em temas organizados em torno das questões/temas que já constam no questionário.

A principal dificuldade que encontrámos na análise efectuada prende-se com o facto de, continuamente, ser necessários estarmos atentos ao tipo de análise, pois, de acordo com o que os autores referem sobre o assunto, com facilidade correspondia mais ao desejo de *ver o que lá há* do que à constatação do que era ou não verificado em função das questões. Contudo, a sua marca qualitativa tornou inevitável a dinâmica interpretativa, acabando por não reduzir à verificação de visões dos professores a análise dos dados.

No âmbito das questões fechadas, apresenta-se a descrição/análise dos resultados, explicitando as respostas dos Directores Executivos (DE) e dos Coordenadores dos Directores de Turma (CDT) sobre os diferentes itens que integram os respectivos questionários. Relativamente à dimensão *potencialidades e constrangimentos* do Projecto Curricular de Turma (PCT), a análise realiza-se à luz do *Modelo Integrado de Inovação* (Alonso, 1998, 2000b), contemplando a frequência de respostas, nos diferentes itens, dos DE e dos CDT, na mesma tabela. Os 84 itens de resposta fechada, divididos em duas partes, a primeira, relativa a potencialidades, com 40 itens e a segunda, relativa a constrangimentos, com 44itens. Estes itens apresentavam uma escala tipo Lickert com 5 níveis de resposta (sendo um, *sem opinião*).

Para além da estrutura de apresentação dos itens, havia uma estrutura latente dependente do referencial teórico de Alonso acima referido. Assim, parte dos itens, relativos às *potencialidades*, interrogava sobre o Desenvolvimento Curricular (DC) (10 itens), sobre a Melhoria das Aprendizagens (MA)

(13 itens), outros eram relativos ao Desenvolvimento Profissional (DP) (11 itens) e outros ainda ao Desenvolvimento Organizacional (DO) (6 itens). No caso dos itens relativos aos *constrangimentos* também interrogava sobre o Desenvolvimento Curricular (14 itens), sobre a Melhoria das Aprendizagens (12 itens), outros eram relativos ao Desenvolvimento Profissional (10 itens) e outros ainda ao Desenvolvimento Organizacional (8 itens). Esta secção do questionário (secção **C**) era comum aos dois questionários (o que se dirigia aos Directores Executivos e o que se dirigia aos Coordenadores de Directores de Turma). Como já referimos no capítulo III, os dados obtidos foram analisados a partir de um ficheiro SPSS. No que respeita às questões abertas, apresentam-se figuras temáticas que emergem das percepções que os DE e os CDT registam, relativas às dimensões em questão nos respectivos questionários.

Sempre que se justifique apresenta-se uma síntese dos dados descritos/analísados.

### **3.2.1 Os intervenientes no processo de construção do PCT**

A apoiar a intervenção no processo de construção do PCT surge o recurso a directrizes/orientações para a construção e avaliação do PCT. No entanto, de acordo com os registos, nem sempre estiveram presentes.

O que respondem os DE:

Dos 20 DE respondentes, 11 disseram que existiam e 9 disseram que não.

No que respeita às orientações para a avaliação do PCT, 8 disseram que existiam orientações e 12 disseram que não.

O que respondem os CDT:

Dos 35 CDT respondentes, 28 disseram que existiam orientações para a construção do PCT e 7 disseram que não.

No que respeita às orientações para a avaliação do PCT, dos 32 que respondem a este item, 22 disseram que não existiam orientações e 10 disseram que existiam.

O tipo de participação dos diferentes intervenientes no processo de concepção do PCT<sup>49</sup> – na percepção dos Directores Executivos:

#### **– A participação dos Directores de Turma,**

Dos 19 respondentes, 15 referiram a participação ao nível da *elaboração*; 11 ao nível da *iniciativa*; 10 ao nível da *avaliação*; 8 ao nível da *colaboração* e 6 ao nível da *aprovação*.

---

<sup>49</sup> Uma vez que a maioria dos respondentes situou mais do que um tipo de participação, optámos por referir as que registam maior frequência de respostas e as que, quando agrupadas, porque situam mais do que um tipo de participação, também registam maior frequência de respostas.

Quando se observa a frequência de resposta em mais do que um tipo de participação, 3 disseram que os DT participam em todas as fases (*iniciativa; elaboração; aprovação; colaboração; avaliação*) e 3 situaram a participação ao nível da *elaboração* e da *avaliação*, 2 assinalaram a sua resposta, exclusivamente, na *iniciativa* e outros 2, exclusivamente, na *colaboração*.

**– A participação dos Coordenadores de Directores de Turma,**

Dos 18 respondentes, 12 disseram que são os CDT a terem a *iniciativa*, 10 disseram que participavam ao nível da *colaboração*, 8 ao nível da *avaliação*, 5 referiram a participação dos CDT ao nível da *elaboração* e 3 ao nível da *aprovação*. A maior frequência de resposta, por sinalização única, situa-se na *colaboração* (5 respostas); seguida da *iniciativa* (3 respostas).

**– A participação do Conselho Executivo (CE),**

Dos 15 respondentes, 12 disseram intervir ao nível da *iniciativa*, 7 ao nível da *colaboração*, 5 ao nível da *avaliação*, 2 ao nível da *elaboração* e 2 ao nível da *aprovação*. Quando observamos a maior frequência de resposta, por sinalização única, é ao nível da *iniciativa* que os respondentes mais situam a sua participação (6 respostas).

Há 5 DE que não sinalizaram qualquer tipo de participação, será que este silêncio denuncia uma ausência de participação no processo de concepção do PCT?

**– A participação do Conselho Pedagógico (CP),**

Dos 15 respondentes, 10 disseram que a participação deste órgão se situa ao nível da *avaliação*, seguida da participação ao nível da *iniciativa* (8 respostas); 6 referiram-na ao nível da *aprovação*, 5 ao nível da *colaboração* e 1 ao nível da *elaboração*.

Há 5 DE que optaram por não responder, talvez este silêncio seja revelador de pouca clareza quanto à participação do CP no processo de concepção do PCT.

**– A participação do Departamento Curricular (DepC),**

Dos 13 respondentes, 10 referiram que DepC *colabora* no processo de concepção do PCT, sendo que 3 referiram a sua participação ao nível da *iniciativa* e outros 3 ao nível da *avaliação*, 2 situaram a participação ao nível da *aprovação* e 1 ao nível da *elaboração*.

Para 7 dos DE que responderam ao questionário, mas não registaram qualquer resposta neste item, parece incómodo situar a participação do DC no processo de concepção do PCT.

**– A participação do Conselho de Turma (CT),**

É de notar que este é o item em que os 20 DE respondentes sinalizaram as suas respostas. 19 situaram a participação ao nível da *elaboração*, 18 ao nível da *avaliação*, 15 ao nível da *aprovação*, 12 ao nível da *colaboração* e 7 situaram a participação ao nível da *iniciativa*.

Quando se observa a frequência de resposta em mais do que um tipo de participação, tipos agrupados, é *todas as fases (iniciativa; elaboração; aprovação; colaboração; avaliação)* que tem maior frequência de respostas (5 respostas); seguida de 4 respostas para *elaboração, aprovação, avaliação*, com igual número de respostas surge *elaboração, aprovação, colaboração e avaliação*.

**– A participação do Conselho de Directores de Turma (Conselho DT),**

Dos 14 respondentes, 9 disseram que a participação acontece ao nível da *colaboração*; 7 ao nível da *avaliação*; 5 ao nível da *aprovação* e outros 5 ao nível da *elaboração*; 4 situaram a participação ao nível da *iniciativa*. Há 6 DE que se remetem ao silêncio, não dão qualquer resposta, parecendo pouco clara a participação do Conselho DT no processo de concepção do PCT.

**– A participação dos Serviços de Psicologia e Orientação,**

Dos 7 respondentes, 5 referiram que estes Serviços *colaboram* no processo de concepção do PCT; 1 disse que participam em *todas as fases (iniciativa, elaboração, aprovação, colaboração, avaliação)* e 1 disse que não participam em fase alguma. Há 13 DE que não dão qualquer resposta a este item, talvez se relacione com o facto de muitas das escolas não disporem destes Serviços ou por não entenderem adequada ou possível a sua participação, entre outras possibilidades.

**– A participação dos Serviços de Apoio Educativo,**

Dos 14 respondentes, 12 disseram que a participação destes Serviços é ao nível da *colaboração*; 4 referiram-na ao nível da *elaboração*; 3 ao nível da *avaliação*; 2 ao nível da *iniciativa* e 1 ao nível da *aprovação*. Há 6 DE que não dão qualquer resposta, talvez esteja relacionado com o facto de não terem experiência de participação destes Serviços no processo de concepção do PCT.

**– A participação da Associação de Pais,**

Dos 9 DE respondentes, 8 referiram que esta Associação *colabora* no processo de concepção do PCT; 3 situaram a participação ao nível da *elaboração*; outros 3 ao nível da *avaliação* e 2 ao nível da *aprovação*. São 11 os DE que não respondem a este item, talvez porque não perspectivam a possibilidade desta Associação participar naquele processo, parece revelar ausência de experiência a este nível.

**– A participação do Representante dos Pais e Encarregados de Educação,**

Dos 11 respondentes, 9 disseram que a participação se situa ao nível da *colaboração*; 3 situaram-na ao nível da *elaboração*; outros 3 ao nível da *avaliação*; 2 ao nível da *aprovação* e 1

ao nível da *iniciativa*. A tabela evidencia, frequência de sinalização única, a participação ao nível da *colaboração* (6 respostas). São 9 os que não respondem a este item.

**– A participação das Instituições do Ensino Superior,**

São 2 os DE que respondem a este item, 1 referiu que *colabora* no processo de concepção do PCT e outro referiu que não participa em fase alguma. Na sequência da lógica que nos parece estar subjacente à possibilidade de resposta do DE, o silêncio de 18 DE poderá estar relacionado com a ausência de experiência ao nível deste tipo de parcerias.

**– A participação de Outras Parcerias,**

Dos 6 respondentes, 4 situaram a participação ao nível da *colaboração*; 2 ao nível da *elaboração*; outros 2 ao nível da *avaliação*; 1 ao nível da *iniciativa* e outro ao nível da *aprovação*. São 14 os que não respondem a este item.

*Síntese*

A análise das tabelas evidencia que é ao nível da *elaboração* que os DT e os CT mais participam, sendo relegada para o Conselho DT e o DepC uma participação mais ao nível da *colaboração*. Os principais implicados neste processo são os CT e os DT, participam em *todas as fases (iniciativa, elaboração, aprovação, colaboração, avaliação)*. O CE situa a sua participação ao nível da *iniciativa, colaboração, avaliação*. No CP predomina uma participação ao nível da *avaliação, iniciativa, aprovação*. Este órgão apresenta-se com um papel ao nível da regulação, da prescrição. Os demais intervenientes são referidos, essencialmente, como participantes ao nível da *colaboração*.

O tipo de participação dos diferentes intervenientes no processo de concepção do PCT<sup>50</sup> – na percepção dos Coordenadores dos Directores de Turma:

**– A participação dos Directores de Turma,**

Dos 33 respondentes, 24 situaram a participação ao nível da *iniciativa*, 22 ao nível da *elaboração*; 19 ao nível da *avaliação*; 17 ao nível da *colaboração* e 7 ao nível da *aprovação*. Quando observamos a maior frequência de resposta por sinalização em mais do que um tipo de participação, é ao nível da *iniciativa, elaboração, avaliação* que se obtém mais respostas (7 respostas); logo seguida da participação ao nível de *todas as fases (iniciativa, elaboração,*

---

<sup>50</sup> Tal como no ponto 1.3, uma vez que a maioria dos respondentes situou mais do que um tipo de participação, optámos por referir as que registam maior frequência de respostas e as que, quando agrupadas, porque situam mais do que um tipo de participação, também registam maior frequência de respostas.

*aprovação, colaboração, avaliação*) com 6 respostas e da *colaboração* e da *iniciativa* com 4 respostas cada.

**– A participação dos Coordenadores dos Directores de Turma,**

Dos 29 respondentes, 22 situaram a sua participação no processo de concepção do PCT ao nível da *colaboração*; 13 ao nível da *iniciativa*; 6 ao nível da *avaliação*, 4 ao nível da *elaboração* e outros 4 ao nível da *aprovação*. Quando observamos a maior frequência de resposta por sinalização única, é a participação ao nível da *colaboração* que mais se evidencia (13 respostas). É ainda de referir que há 6 CDT que não deram qualquer resposta. Este silêncio pode ser revelador de certo desconforto para referir a sua própria forma de participar naquele processo.

**– A participação do Conselho Executivo,**

Dos 29 respondentes, 18 situaram a participação deste órgão ao nível da *iniciativa*; 10 situaram-na ao nível da *colaboração*; 9 ao nível da *aprovação*; 6 ao nível da *avaliação* e 1 referiu que participa ao nível da *elaboração*. São 6 os CDT que não sinalizam qualquer resposta neste item.

**– A participação do Conselho Pedagógico,**

Dos 23 respondentes, 13 referiram que a participação deste órgão incide na *aprovação* do PCT; 9 situaram-na ao nível da *iniciativa*; 7 ao nível da *avaliação*; 4 ao nível da *colaboração* e 2 ao nível da *elaboração*. Quando respondido com um só tipo de participação, a *aprovação* é que obtém maior frequência de respostas (6respostas); segue-se-lhe a *iniciativa* e a *colaboração* (3 respostas cada). É de notar que parece haver um certo incómodo em referir a forma ou formas de participação deste órgão uma vez que há 12 dos respondentes que não sinalizam qualquer resposta neste item.

**– A participação do Departamento Curricular,**

Dos 22 respondentes, 20 situaram a participação ao nível da *colaboração*; 2 ao nível da *avaliação* e 1 ao nível da *iniciativa*. Há 13 dos CDT que não sinalizam qualquer resposta neste item. Este silêncio pode ser revelador de uma ausência de participação desta estrutura de orientação educativa no processo de concepção do PCT que não se quer denunciar.

**– A participação do Conselho de Turma,**

Dos 34 respondentes, 32 situaram a participação ao nível da *elaboração*; 29 ao nível da *avaliação*; 22 ao nível da *aprovação*; 15 ao nível da *colaboração* e 12 ao nível da *iniciativa*. Quando observamos a tabela, verificamos que a maior frequência de respostas, por registo de mais do que um tipo de participação, recai sobre *todas as fases (iniciativa, elaboração, aprovação, colaboração, avaliação)* com 8 respostas. Segue-se-lhe *elaboração, aprovação, avaliação* (7

respostas) e, depois, a *elaboração*; *avaliação* (5 respostas). Neste item os CDT parece surgirem com maior à vontade para responder, pois, dos 35 respondentes, são 34 os que sinalizaram a sua resposta, o que poderá evidenciar o Conselho de Turma como principal, ou quase único, interveniente no processo de concepção do PCT.

**– A participação do Conselho de Directores de Turma,**

Dos 25 respondentes, 18 disseram que a participação se situa ao nível da *colaboração*; 9 ao nível da *iniciativa*; 6 ao nível da *aprovação*; 6 ao nível da *avaliação* e 2 ao nível da *elaboração*. O destaque vai para a *colaboração*, quando observamos a tabela e verificamos a frequência de resposta por tipo de participação (9 respostas). Neste item surgem 10 Coordenadores de Directores de Turma que optam pelo silêncio.

**– A participação dos Serviços de Psicologia e Orientação,**

Os 12 CDT que respondem a este item referiram a participação ao nível da *colaboração* e ao nível da *Elaboração*. O silêncio de 23 dos respondentes que não sinalizam qualquer resposta poderá relacionar-se com o facto de a escola a que pertencem não possuir este tipo de Serviços ou por não terem crianças com Necessidades Educativas Especiais ou por não entenderem adequada a sua participação. Parece que a experiência de participação no processo de concepção do PCT recai, diria quase em exclusividade, sobre o Conselho de Turma e o Director de Turma, embora salguarde a não exclusão de outras eventuais possibilidades justificadoras do comportamento verificado.

**– A participação dos Serviços de Apoio Educativo,**

Dos 25 respondentes, 24 situaram a participação destes Serviços ao nível da *colaboração*; 4 ao nível da *avaliação*; 1 ao nível da *elaboração* e 1 ao nível da *iniciativa*. O destaque vai para a *colaboração*. Os 10 CDT que optam pelo silêncio poderão fazê-lo, à imagem do que os Directores Executivos responderam, por não terem experiência de participação destes Serviços no processo de concepção do PCT, ou não a entenderem possível ou até mesmo adequada, entre outras possibilidades.

**– A participação da Associação de Pais,**

Os 11 CDT que responderam a este item situaram a participação da Associação ao nível da *colaboração*. São 24 os CDT que optam por não responder, de acordo com o que já registámos em pontos anteriores, poderá ser revelador de uma ausência de participação desta Associação ou um entendimento de não se considerar adequada ou possível a sua participação neste âmbito, entre outras possibilidades.

**– A participação do Representante dos Pais e Encarregados de Educação,**

Dos 16 respondentes, 15 foram unânimes em responder que a participação daquele Representante se situa ao nível da *colaboração* e 1 situa-a ao nível da *Elaboração*. Há 19 que optam por não responder. Também parece tratar-se de um silêncio revelador de uma ausência de experiência ao nível da participação daquele Representante no processo de concepção do PCT.

**– A participação de Instituições do Ensino Superior,**

Os 2 que respondem situaram a participação destas Instituições ao nível da *colaboração*. Há 33 CDT que não sinalizam qualquer resposta neste item, o que, considerando o comportamento anterior, nos leva a considerar que talvez nunca tenha acontecido uma experiência a este nível, entre outras possibilidades.

**– A participação de outras parcerias,**

Os 4 respondentes foram unânimes em referir a participação ao nível da *colaboração*. Tal como acontece noutros itens, o silêncio de 31 CDT poderá ser revelador de uma ausência de experiência a este nível.

*Síntese*

A análise/leitura das tabelas evidenciam como principais intervenientes no processo de concepção do PCT os Directores de Turma e o Conselho de Turma, essencialmente, com a responsabilidade de *elaborar e avaliar* o PCT. Os Coordenadores de Directores de Turma ficam com o papel de participarem ao nível da *colaboração*. A participação do Conselho Executivo situa-se, principalmente, ao nível da *iniciativa*; a do Pedagógico ao nível da *aprovação*; o Departamento Curricular e o Serviço de Apoio Educativo participam, essencialmente, ao nível da *colaboração*. A participação dos outros intervenientes referidos é situada com pouca expressão e quase exclusivamente ao nível da *colaboração*.

### **3.2.2 Potencialidades do PCT**

Neste ponto, como já foi referido, organiza-se a informação e experimenta-se a sua análise à luz do *Modelo Integrado de Inovação* de Alonso (1998, 2000b).

Apresenta, em tabelas únicas, a frequência de respostas quer dos Directores Executivos, quer dos Coordenadores Directores Turma, relativas a cada item, seguidas da análise que as mesmas sugerem.

As Tabelas que a seguir apresentamos situam quatro níveis de resposta e não 5 como consta nas tabelas dos respectivos questionários (ver anexo 13), optou-se pela fusão do nível *Discordo em parte* com

o *Concordo em parte* por entender que quem discorda em parte é porque concorda em parte e vice-versa. Também é importante sublinhar que o número total de Directores Executivos respondentes é 20 e o número total de Coordenadores Directores de Turma é 35, pelo que a leitura/análise das tabelas terá de considerar este facto, assim o número tem relevância dentro de cada tipo de respondentes e não em termos de comparação. Foi solicitado aos Directores Executivos e aos Coordenadores de Directores de Turma que, com base num conjunto de afirmações sistematizadas num quadro e referidas como sendo, por vezes, proferidas por professores, quando se referem às *potencialidades do Projecto Curricular de Turma*, sinalizassem as suas respostas no local que considerassem adequado para exprimirem as suas opiniões. A Tabela 1 que a seguir se apresenta situa os dados obtidos no âmbito da dimensão Desenvolvimento Curricular identificada no *Modelo Integrado de Inovação*.

Com base na frequência de respostas obtidas nos diferentes itens que integram informação relativa a esta dimensão, arriscaria dizer que indiciam a existência da valorização de uma Cultura de Projecto explicitada numa *integração dos saberes/articulação das áreas curriculares disciplinares com áreas curriculares não disciplinares/adequar à diversidade de alunos/o currículo é entendido como aberto e flexível*, expressas num Projecto Curricular Integrado.

**Tabela 1: Desenvolvimento Curricular**

Afirmações relativas às Potencialidades do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
O currículo é entendido como aberto e flexível	9	13	10	18		1		
Permite adequar o currículo à diversidade dos alunos	7	10	12	21		1		
Permite a integração dos saberes das diferentes áreas	8	11	11	21				
Possibilita conhecer a comunidade em que a escola se insere	3	6	15	23		2	1	
Possibilita ampliar conhecimentos sobre questões curriculares	5	7	11	21		2	2	2
Permite dar conta do que os documentos oficiais prescrevem	1	1	13	19	1	4	3	7
Facilita a articulação das áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares	10	21	8	11				
Possibilita diversificar as ofertas curriculares	5	4	10	26	2		1	2
Favorece a articulação entre os Ciclos do Ensino Básico	5	5	11	24		3	1	
Encontra soluções para os problemas da prática educativa	5	5	10	26	1		2	

Se, por um lado, se regista uma maior frequência de respostas positivas em itens estruturantes daquele constructo, representando que vários respondentes dos dois tipos (DE e CDT) concordam totalmente ou em parte com afirmações relativas a práticas daquele tipo, podendo indiciar que os respondentes concordam com afirmações relativas a potencialidades das práticas de Projecto. Por outro lado, uma parte significativa dos respondentes, mesmo considerando o universo reduzido de respondentes, situa respostas que evidenciam outros percursos, outras orientações, outros sentidos e rumos para as práticas curriculares nas escolas, ficando bem patente uma complexidade que não compactua com uma leitura linear das mesmas.

Isto porque 13 DE e 19 CDT concordam em parte com a afirmação de que o PCT *permite dar conta do que os documentos oficiais prescrevem*; 1 DE e 1 CDT concordam totalmente; 1 DE e 4 CDT discordam totalmente daquela afirmação, enquanto 3 DE e 7 CDT não têm qualquer opinião.

A maior frequência de concordância total vai para a afirmação: *facilita a articulação das áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares*, com 10 DE e 21 CDT a sinalizarem a sua resposta neste nível da escala. Esta aprovação ocorre também em *permite a integração dos saberes das diferentes áreas*.

O PCT entendido como espaço favorável, possibilitador de organizar o currículo segundo uma perspectiva de Projecto aberto, flexível e integrado, que permite adequar à diversidade para melhorar as aprendizagens, parece ser aprovado pela maioria a par do distanciamento de alguns, em particular nos itens *Permite dar conta do que os documentos oficiais prescrevem*, *Possibilita ampliar conhecimentos sobre questões curriculares* e *Possibilita diversificar as ofertas curriculares*.

Este posicionamento dos respondentes pode ser revelador de uma valorização do currículo entendido como Projecto, permitindo que cada contexto se reconstrua e se aproprie do currículo frente à situação real, explicitando as próprias intenções, a tomada de decisões, desenvolvendo formas específicas de gerir o currículo, de acordo com o desenvolvimento das aprendizagens que o currículo integra para os alunos do contexto em foco. Por exemplo, surge em concordância total 22 dos respondentes que sinalizaram a sua resposta no item *O currículo é entendido como aberto e flexível*, logo seguido de 21 dos respondentes que sinalizaram a sua resposta no item *Facilita a articulação das áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares* e do item *Permite a integração dos saberes das diferentes áreas*. Este posicionamento poderá ser ainda revelador de uma percepção dos PCT como um potencial meio para a apresentação de propostas concretas que melhorem o sucesso dos alunos, atribuindo-lhes, assim, significativa importância pedagógica. Situação curiosa, pois, pode ser revelador de valorizarem o carácter interdisciplinar do Projecto, que não se opõe às disciplinas, as

permite organizar e a todos os campos curriculares de uma outra forma. Embora, observando a tabela, rapidamente se verifica que a maioria dos respondentes se posicionam no nível da escala *Concordo/discordo em parte*, este posicionamento ambíguo poderá indicar um andar à procura de encontrar um sentido para o PCT no Desenvolvimento do Currículo. Há uma inquietação que tem, certamente, implícitas muitas preocupações dos professores respondentes, implicadas em diferentes níveis de tomada de decisões que parecem mais relacionadas com a construção e gestão do currículo do que com a sua mera execução.

Também nos parece de relevar, embora com menor expressão, a posição mais céptica dos professores respondentes relativa a algumas qualidades do PCT. Como se pode observar na tabela, situam a sua resposta no nível *discordo totalmente*, 5 dos respondentes, relativo ao item *Permite dar conta do que os documentos oficiais prescrevem*, logo seguido do item *Favorece a articulação entre os Ciclos do Ensino Básico* a par de 10 dos respondentes manifestarem, para o primeiro item referido, não ter qualquer opinião sobre esta possibilidade.

De acordo com o que se observa da tabela, relativamente às articulações (plano vertical e horizontal) e à tomada de decisões implicadas no Desenvolvimento Curricular, verificamos um conjunto de itens que indiciam que, em algumas das escolas a que os respondentes pertencem, algo acontece de significativo através do PCT, mas que parece acontecer mais no plano horizontal do que no vertical. Por isso, no item *Favorece a articulação entre os Ciclos do Ensino Básico* e *Permite dar conta do que os documentos oficiais prescrevem* 10 *concordam totalmente*, 35 *concordam/discordam em parte*, 3 *discordam totalmente* e 1 não tem opinião, para o primeiro item e 2 *concordam totalmente*, 32 *concordam/discordam em parte*, 5 *discordam totalmente* e 10 não têm qualquer opinião, sendo ainda de relevar os silêncios relativos aos itens, temos, para o primeiro, 3 Directores Executivos e 3 Coordenadores de Directores de Turma que não dão qualquer resposta e, no segundo item, 2 DE e 4 CDT a não darem qualquer resposta.

No plano da articulação horizontal, a concordância total é francamente explícita para os itens *Facilita a articulação das áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares* (21 dos respondentes) e *Permite a integração dos saberes das diferentes áreas* (19 dos respondentes).

Comparando estas respostas com as que foram dadas aos itens *O currículo é entendido como aberto e flexível* (22 concordam totalmente) e *Permite adequar o currículo à diversidade dos alunos* (17 concordam totalmente) fica pouco clara a forma como os professores respondentes, por um lado, trabalham estes vectores e, por outro, como perspectivam a articulação vertical e horizontal.

Isto porque entendemos que com adequar se pretende organizar aprendizagens com sentido, facilitando a sua compreensão. Assim, este sentido, só parece acontecer efectivamente se houver um cuidado particular com a sequência e a integração através de uma preocupação, tomada de decisões articuladas coerentemente quer no plano vertical, sequência de Ciclos e dentro de cada Ciclo, quer no plano horizontal, articulação entre Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares e outras Actividades de Enriquecimento Curricular. O mesmo acontecendo com flexibilizar o currículo, implicando uma organização aberta que dê conta do global e do local, jogando a preocupação de clarificar aprendizagens propostas com estruturar processos que a elas conduzam de forma clara e integrada, sequenciada.

A Tabela 2, à imagem das tabelas referidas, regista as frequências de respostas pelos itens, para os dois tipos de respondentes, que compõem a dimensão Desenvolvimento Organizacional que o *Modelo Integrado de Inovação* identifica, entendido como o conjunto de competências que a escola tem para resolver os seus problemas, de forma relativamente autónoma, permitindo-lhe desenvolver o seu potencial enquanto organização que aprende.

**Tabela 2: Desenvolvimento Organizacional**

Afirmações relativas às Potencialidades do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
Quebra hábitos e rotinas de trabalho	11	20	6	11			1	
Desenvolve a capacidade de gerir conflitos	6	9	11	22			1	
Valoriza as parcerias com a comunidade	5	8	11	19		2	3	3
Conduz à mudança das situações/contextos das práticas	7	10	11	22			1	
Valoriza a interacção com os recursos do meio	6	11	11	19			2	2
Facilita a gestão contextualizada do currículo	4	7	15	23				2

A leitura da Tabela destaca a concordância total de 20 CDT e de 11 DE em entenderem como potencialidade do PCT a *Quebra de hábitos e rotinas de trabalho*. Os Projectos requerem formas de fazer, de compreender e de apreender a organização da escola que não aquelas exclusivamente estruturadas/dominadas por uma verticalidade normativa, onde as práticas educativas se limitam a ser implementadas, entre as balizas da prescrição e da execução.

Não é novo referir que uma organização com futuro será aquela que desenvolve a capacidade de aprender. Desta forma, é pretendido que a Escola, através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, crie a possibilidade de se organizar de acordo com uma política de inclusão social, da

colaboração participada, da liderança efectiva, da abertura ao exterior e da auto-avaliação institucional. Favoráveis à emergência de dinâmicas de mudança assentes na autonomia, que colocam o protagonismo nos professores, factor que atribui equilíbrio entre o tempo e a continuidade da mudança.

Foi o item *Facilita a gestão contextualizada do currículo* que reuniu maior frequência de respostas para o nível da escala *Concordo/Discordo em parte*, são 15 os DE e 23 os CDT que sinalizam a sua resposta neste item. Este posicionamento poderá relacionar-se com a problemática das lideranças, que entendemos não poder reger-se por uma acção que manipula na base de uma atitude punitiva constante, onde as acções, que convergem para o exercício da norma, do prescrito, conduzem a respostas e implicações mínimas porque hostis. Este é um cenário gerador de ambiguidade que inibe a partilha e produz a exclusão, iludindo a colaboração participada e a liderança efectiva, criando, assim, dificuldade em explicar de que forma as práticas mudaram, embora referindo que mudaram. Na nossa opinião, este cenário resulta do excesso de burocracia a que as mudanças pretendidas nos vêm habituando e formatadas/manipuladas pela expressão de tipo imperativo “cumpra-se”, remetendo a acção participada dos professores para um estado de imobilismo fortemente garantido pela verticalidade normativa, limitando as práticas educativas ao tempo dos projectos e aos muros da escola, de uma forma muito especial, à sala de aula. Talvez por isso, surgem 2 CDT a discordar totalmente com o item *Valoriza as parcerias com a comunidade*, sendo que 3DE e 3 CDT disseram não ter opinião e são 5 dos 20 DE respondentes e 8 dos 35 CDT respondentes que manifestaram concordância total com esta afirmação, o que parece evidenciar a amplitude e a complexidade das práticas educativas, onde se cruzam expectativas elevadas com exigências rigorosas. Movidas, muitas vezes, pelo entusiasmo e empenho dos professores, numa procura de sinal para alcançar uma qualidade pedagógica de excelência.

A Tabela 3 que a seguir se apresenta situa resultados obtidos nos itens relacionados com a dimensão Desenvolvimento Profissional identificado no *Modelo Integrado de Inovação*, que a caracteriza, essencialmente, como o conjunto de competências que os professores possuem e que lhes permite desenvolver sistematicamente a aprendizagem.

**Tabela 3: Desenvolvimento Profissional**

Afirmações relativas às Potencialidades do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
Promove o envolvimento e a participação activa de todos os professores	10	12	7	20	1		1	
Desenvolve a capacidade de confrontar e negociar ideias e experiências	10	15	9	17				
Promove o trabalho em conjunto com outros colegas	9	19	9	13			1	
Reforça a autonomia de que o professor dispõe no desempenho das suas funções	5	7	11	25	1		1	
Favorece a formação dos intervenientes no Projecto	5	9	11	22	1		1	
Requer formação específica nos professores	9	16	8	16	1			
Provoca reflexão individual e conjunta	12	18	7	14				
Requer atitudes e procedimentos de investigação nos professores	11	20	8	12				
Aperfeiçoa competências profissionais nos professores	9	16	10	15				
Releva a aprendizagem colaborativa sobre a individual possibilitando a construção partilhada do conhecimento	7	16	10	16	2			
Favorece o enriquecimento cultural do professor	4	11	12	21	2			

Os DE e os CDT parecem perceber com maior clareza o seu Desenvolvimento Profissional pela perspectiva do que se lhes exige ou possibilita enquanto tarefa do que pela perspectiva do que são capazes de fazer, da valorização e da continuidade dos saberes profissionais. Aquilo que se tem vindo a observar ao longo das tabelas, a frequência de respostas obtidas parece indicar que o PCT, as práticas educativas que lhe estão subjacentes não se apresentam claras aos professores, parecendo ser mais uma situação dilemática que requer variadas e complexas tomadas de decisões, mostrando-se, no entanto, com tendências variáveis entre os DE, entre os CDT e entre os DE e os CDT, indicando, talvez, que o PCT, em particular, e os Projectos, em geral, interferem na forma como percebem que o seu profissionalismo está a ser definido/trabalhado. No entanto, o que parece certo é que está a inquietar, pelo menos, os professores respondentes, talvez por parecer “mexer” em práticas muito arreigadas que se pautam pelo cumprimento dos normativos. Por exemplo, em concordância total com o item *Reforça a autonomia de que o professor dispõe no desempenho das suas funções* surgem 5 DE e 7 CDT, no entanto, para o mesmo item, mas no nível da escala *Concordo/Discordo em parte* surgem 11 DE e 25 CDT. Situação idêntica acontece com o item *Favorece a formação dos intervenientes no Projecto* onde 5 DE e 9 CDT disseram estar totalmente de acordo, enquanto 11 DE e 22 CDT referiram que concordavam ou discordavam em parte que o PCT favorecesse a formação daqueles que nele intervêm. Por outro lado,

se observarmos os itens com maior frequência de resposta no nível da escala *concordo totalmente* verifica-se que, como 20 CDT entendem o PCT, requer dos professores atitudes e procedimentos de investigação, seguido de 19 CDT a entenderem que o PCT *promove o trabalho em conjunto com outros colegas* e 18 CDT a referirem que *provoca reflexão individual e conjunta* que, aliás, é o item que reúne maior frequência de resposta entre os DE, são 12 os DE a sinalizarem a sua resposta neste item para o mesmo nível da escala, seguido do item *Requer atitudes e procedimentos de investigação nos professores* 11 DE e, em igual frequência de resposta, os itens *Promove o envolvimento e a participação activa de todos os professores* e *Desenvolve a capacidade de confrontar e negociar ideias e experiências* com 10 respostas cada.

Parece que os projectos promovem uma profissionalidade que reconhece a importância de que se reveste o recurso do conhecimento pessoal e prático para a aprendizagem, para o desenvolvimento dos professores e, a forma de o otimizar, passa por um processo de reflexão interactiva acerca da acção e na acção. Dos professores respondentes, 9 DE e 16 CDT estão em total concordância com o facto de o PCT permitir aperfeiçoar competências profissionais nos professores e, em igual frequência de resposta, está o item *Requer formação específica nos professores*, no entanto, entre os DE há quem manifeste o seu desacordo total, isto é, não reconhecem estas afirmações como potencialidades do PCT.

Este tipo de registos podem indicar que o PCT “explicita” uma maior consciência da profissão professor, promove o trabalho conjunto com outros colegas, aumenta a autonomia, o que implica complexas e numerosas tomadas de decisões, acresce a responsabilidade dos professores e torna-a mais visível, aproxima às realidades locais.

As tendências de resposta verificadas remetem para um entendimento da formação que não aquele que se pauta pelas competências mínimas situadas no plano da execução, mas um entendimento mais amplo, onde a formação continua assume relevada importância, enquanto espaço privilegiado de questionamento continuado de saberes profissionais, que compreende um conjunto de formas de interacção e de cooperação possíveis e desejáveis entre pares e parceiros sociais, susceptíveis de favorecer processos de investigação, experimentação e reflexão, com maior ou menor grau de formalidade e de autonomia, que a construção dos Projectos lhes coloca, resultando num profissionalismo interactivo, que contempla o tempo que os professores precisam para transformar as suas crenças e, assim, posteriormente, possam incorporar as mudanças pretendidas nas suas práticas.

De seguida passamos à análise dos resultados nos itens relacionados com a dimensão Melhoria das Aprendizagens identificado no *Modelo Integrado de Inovação*, que a caracteriza como uma

construção de conhecimentos facilitadora do desenvolvimento integrado de competências fundamentais ao longo da vida.

**Tabela 4: Melhoria das Aprendizagens**

Afirmações relativas às Potencialidades do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CD T	DE	CD T	DE	CD T	DE	CD T
Articula aprendizagens curriculares com aprendizagens do quotidiano	7	13	10	19			1	
Vai de encontro aos interesses e necessidades dos alunos	3	17	13	15	2			
Valoriza e facilita o trabalho de grupo	7	14	10	18	2			
Cria condições de aprendizagem mais significativa nos alunos	6	14	11	18	1		1	
Estimula o desenvolvimento de competências nos alunos	8	16	7	16	2		1	
Promove as aprendizagens essenciais	4	13	14	19			1	
Requer métodos activos de ensino/aprendizagem	10	19	8	13	1			
Facilita o processo de avaliação dos alunos	6	12	10	20	2			
Estimula a participação dos alunos nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem	5	11	12	20	1			1
Valoriza a avaliação formativa	9	18	9	14	1			
Respeita e valoriza os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos	6	18	11	14	1			
Favorece o enriquecimento cultural do aluno	6	20	12	12				
Favorece a auto e a co-avaliação nos alunos	5	16	12	16	1			

Com base na frequência de respostas obtidas nos diferentes itens que integram informação relativa a esta dimensão, se iniciarmos a leitura pela concordância total com as afirmações que regista, nos 3 itens com maior frequência de resposta, destaca-se para os DE o item *Requer métodos activos de ensino/aprendizagem* (10 respondentes), logo seguido do *Valoriza a avaliação formativa* (9 respondentes) e do *Estimula o desenvolvimento de competências nos alunos* (8 respondentes). No caso dos CDT, os 3 itens que situam maior frequência de resposta, no mesmo nível da escala, são: *Favorece o enriquecimento cultural do aluno* (20 respondentes), *Requer métodos activos de ensino/aprendizagem* (19 respondentes) e, em igualdade de frequência, *Valoriza a avaliação formativa* (18 respondentes) e *Respeita e valoriza os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos* (18 respondentes). Penso tratar-se de um posicionamento favorável à organização de uma aprendizagem preocupada com a integração do conhecimento, porque são itens que remetem, pelas suas características, para cenários onde a construção do conhecimento é possível graças ao espaço que é dado para a actividade em que os alunos atribuem significado aos conteúdos que lhes são apresentados como aprendizagens necessárias. O aluno

terá espaço para, de forma activa, se esforçar por seleccionar informação pertinente, organizá-la articulada e coerentemente e integrá-la em conhecimentos que já possuía.

Os alunos participam activamente quando, por exemplo, fazem perguntas, são inquiridores, observam com a atenção ou vão à descoberta, com o propósito de compreenderem os processos para poderem intervir na resolução dos problemas, dos desafios que lhes são postos.

São espaços que, pelas características referidas, podem possibilitar que os alunos estabeleçam relações significativas, quer cultural quer pessoalmente, entre o que conhecem e aquilo que se propõem aprender. Esta actividade permite-lhes construir conhecimento tornando visível a sua marca, a sua idiossincrasia, facilitando relacionar-se com os outros de forma positiva. Entendemos que os alunos são os únicos capazes de responder pelo que realizam ou não, com base no atribuir significado àquilo que aprendem. A melhoria das aprendizagens pode acontecer porque práticas organizadas através do Projecto, se se quiser, retiram ao carácter formal das aprendizagens escolares a verticalidade normativa. Esta ideia não pretende minar o pensamento vertical, mas sim uma forma de o tornar mais eficaz, acrescentando-lhe criatividade, onde se valoriza a cumplicidade e a invenção. Trata-se de uma ideia integrada num quadro de valorização de aprendizagens globais para a melhoria do desenvolvimento integral dos sujeitos, com a preocupação de uma convergência entre os vários espaços de formação dos sujeitos, desde os vários ciclos de escolaridade formal até ao longo da vida.

No entanto, a parecer restringir esta possibilidade está a frequência de resposta que se obtém no item *Estimula a participação dos alunos nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem* 5 dos DE e 11 dos CDT é que manifestam a concordância total, logo seguido do item *Facilita o processo de avaliação dos alunos* com 6 DE e 13 CDT a manifestarem a total concordância e ainda o exemplo dos resultados apurados para o mesmo nível da escala, ou seja, os que respeitam aos itens *Promove as aprendizagens essenciais* com 4 DE e 13 CDT a concordarem totalmente e *Articula aprendizagens curriculares com aprendizagens do quotidiano* com 7DE e 13 CDT a situarem a sua resposta no mesmo nível da escala. O posicionamento dos respondentes face a estas dimensões fica menos explícito como certeza, como se apresentando com clareza de opinião para dar lugar à ambiguidade, fazendo aumentar o nível da escala *concordo/discordo em parte*, sendo que em alguns dos casos há DE a manifestarem o seu total desacordo e outros, ainda dizem não ter opinião. Esta constatação poderá ser reveladora, à imagem do que acontece com outros constructos como, por exemplo, diferenciação, adequação, competência, avaliação formativa, etc., o de projecto também não parece surgir de forma muito clara para os professores respondentes. Na perspectiva do Projecto, é clara a pertinência do aprender a aprender e o

ajudar a compreender que, em torno do aprender, se valoriza não apenas o conteúdo de aprendizagem, mas também a forma como se organiza e intervém para aprender.

Talvez, a ambiguidade que os resultados obtidos parecem revelar, surja de um viver a profissão entre situações várias, com oscilações polares. Acredito que seja um dilema, por exemplo, articular aprendizagens curriculares com aprendizagens do quotidiano, pois, a tarefa de articular as exigências dos programas oficiais com as aprendizagens do quotidiano, quando as oficiais se apresentam tão extensas e exigidas, praticamente, em situação de exclusividade com o manual. Trata-se de situações problemáticas a que os professores são chamados a fazer opções e fazem-nas, de forma mais ou menos consciente, ficando, de certa forma, dependente da sensibilidade do professor, pelo que nos parece importante compreender as práticas profissionais, quais as questões que mais preocupam determinado professor e perceber formas que encontra para ultrapassar a situação que se lhe apresenta como problemática. A ambiguidade de que falamos também parece visível nos resultados que se obtêm entre os itens *Facilita o processo de avaliação dos alunos e valoriza a avaliação formativa* com 6 DE e 12 CDT e 9 DE e 18 CDT a manifestarem concordância total com as afirmações registadas.

A ambiguidade também pode ser revelador de insatisfação com a abordagem actual e representar andar à procura de outras formas de lidar com a situação, por exemplo a que está em foco neste estudo, os desafios que o PCT representa, ser usado para acrescentar ao problema ou pode levar a novas linhas de desenvolvimento, a novas formas de encarar a situação.

A predominância de maior frequência de respostas no nível da escala *Concordo/Discordo em parte*, que se vem verificando ao longo das diferentes Tabelas, poderá indiciar uma relação de desconforto para com a mudança. Parece ser importante compreender como reagem, de que forma e quando mudam os professores, compreender os papéis que assumem e que, efectivamente, desempenham no processo de mudança.

### **3.2.3 Constrangimentos do PCT**

Neste ponto, como já foi referido antes, organiza-se a informação e experimenta-se a sua análise à luz do *Modelo Integrado de Inovação* de Alonso (1998, 2000b).

Apresenta, em tabelas únicas, a frequência de respostas quer dos Directores Executivos, quer dos Coordenadores Directores Turma, relativas a cada item, seguidas da análise que as mesmas sugerem.

As Tabelas que a seguir apresentamos situam quatro níveis de resposta e não 5 como consta nas tabelas dos respectivos questionários (ver anexo 13), optou-se pela fusão do nível *Discordo em parte* com

o *Concordo em parte* por entendermos que quem discorda em parte é porque concorda em parte e vice-versa.

Também é importante sublinhar que o número total de Directores Executivos respondentes é 20 e o número total de Coordenadores Directores de Turma é 35, pelo que a leitura/análise das Tabelas terá de considerar este facto, assim o número tem relevância dentro de cada tipo de respondentes e não em termos de comparação. Também é de sublinhar que, uma vez que referem as mesmas dimensões do *Modelo Integrado de Inovação*, que, sintetizadamente, caracterizámos no ponto anterior, neste ponto, escusámo-nos de o fazer, sendo que a abordagem aos quadros em análise é organizada no cuidado em evitar que as ideias se repitam.

Foi solicitado aos Directores Executivos e aos Coordenadores de Directores de Turma que, de acordo com um conjunto de afirmações sistematizadas num quadro e referidas como sendo, por vezes, proferidas por professores, quando se referem aos *constrangimentos para realizar o Projecto Curricular de Turma*, sinalizassem as suas respostas no local que considerassem adequado para exprimirem as suas opiniões.

A Tabela 5 que a seguir se apresenta situa resultados obtidos no âmbito da dimensão Desenvolvimento Curricular identificada no *Modelo Integrado de Inovação*. Neste caso, situa as percepções de Directores Executivos e Coordenadores de Directores de Turma relativas às dificuldades para realizar o Projecto Curricular de Turma.

A primeira leitura que fazemos da Tabela 5 é que esta apresenta uma mancha de frequências de respostas dispersa pelos diferentes níveis da escala, destacando-se, para os dois tipos de respondentes, a manifestação de total desacordo, por alguns destes respondentes, para a quase totalidade dos itens. Este posicionamento parece ser indicador, por um lado, de coerência com a posição adoptada no ponto anterior e, por outro lado, parece explicitar a ambiguidade do posicionamento, uma vez que aumenta a frequência de resposta no nível da escala *Concordo/Discordo em parte*. 8 CDT manifestam total desacordo com o item *Articular áreas curriculares disciplinares com áreas curriculares não disciplinares*, enquanto 17 manifestam que concordam/discordam em parte e 7 disseram concordar totalmente com a dificuldade subjacente ao item em destaque.

A maior frequência de resposta vai para o item *Falta de meios para os professores se fundamentarem teoricamente* com 20 respostas dos CDT. 15 dos DE concordam/discordam em parte com a dificuldade que o PCT traz para *Diversificar as ofertas curriculares*. 19 CDT manifestam concordância total com a dificuldade que constitui realizar o PCT *Articulando os diferentes saberes das áreas/disciplinas* e 4 referiram discordar totalmente. 7 DE e 10 CDT concordam totalmente com a

dificuldade que constitui *Articular o Projecto Curricular de Turma com o Projecto Curricular de Escola e estes com o Projecto Educativo de Escola*.

**Tabela 5 – Desenvolvimento Curricular**

Afirmações relativas aos Constrangimentos do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
Articular o Projecto Curricular de turma com o Projecto Curricular de Escola e estes com o Projecto Educativo de Escola	7	10	8	15	1	2	2	5
Falta de meios para os professores se fundamentarem teoricamente	4	10	11	20	3	2		
Organizá-lo de forma a permitir dar conta do que os documentos oficiais prescrevem	4	8	11	18	3	2		2
Articular áreas curriculares disciplinares com áreas curriculares não disciplinares	7	7	9	17	3	8		
Consultar, seleccionar e aplicar a informação/orientações pertinentes para a sua construção	6	10	9	17	3	4		
Encontrar formas válidas e efectivas de participação dos alunos	3	9	12	17	3	5		
Articular o Projecto Curricular de Turma com a burocracia da escola	1	8	11	18	5	4	1	2
Avaliar o processo de desenvolvimento do currículo	1	12	16	17	2	1		2
Encontrar formas válidas e efectivas de participação dos pais	6	15	13	17				
Articular os diferentes saberes das áreas/disciplinas	4	19	12	9	2	4		
Diversificar as ofertas curriculares	3	14	15	15	1	2		1
Adequar o Projecto à diversidade existente na turma	8	13	10	16	1	3		
Articular a cultura oficial com as culturas presentes na escola	5	11	11	17			2	4
Trabalhar o currículo de maneira aberta e flexível	4	12	12	18	3	2		

Há 15 CDT a concordaram totalmente com a dificuldade em *Encontrar formas válidas e efectivas dos pais* e 14 dos CDT respondentes a concordarem totalmente com a dificuldade em *Diversificar as ofertas curriculares* e 13 a concordarem totalmente com a dificuldade *Adequar o Projecto à diversidade existente na turma*, seguida da dificuldade em *Trabalhar o currículo de maneira aberta e flexível* com 12 respostas, sendo que, para os mesmos itens, mas em discordância total surgem 2, 3 e 2 CDT, respectivamente.

Os respondentes apresentam posições várias, onde uns concordam, outros discordam e outros, ainda, concordam/discordam em parte e outros disseram não ter opinião, face a afirmações relativas às dificuldades para realizar práticas de projecto, levando a considerar que as percepções dos professores sobre isso não se apresentam uniformes, o que remete para múltiplas formas de compreender e realizar

as práticas de Projecto, parecendo indiciar que a saída mais plausível, pelo menos para os professores respondentes, usá-lo na base do princípio do cumprimento legal, onde será possível encaixar o manual, mas que me parece fragilizar a possibilidade das escolas realizarem os seus projectos para o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais, numa perspectiva integradora e articulada com uma avaliação contínua e formativa.

Este cenário parece destacar a forma como as práticas de projecto têm sido implementadas nas escolas, parecendo indiciar uma falta de apoio a diferentes níveis (por exemplo, informação, formação, recursos...) para cumprirem/realizarem as práticas de projecto, de forma participada e criativa, onde a tomada de decisões acontece baseada numa responsabilidade partilhada, condizente com uma organização do currículo segundo uma perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado.

A Tabela 6, que de seguida se apresenta, situa os resultados obtidos nos itens que se relacionam com a dimensão Desenvolvimento Organizacional identificada no *Modelo Integrado de Inovação*.

**Tabela 6: Desenvolvimento Organizacional**

Afirmações relativas aos Constrangimentos do PCT	Concordo totalmente		Concordo/Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CD T	DE	CD T	DE	CD T	CE	CD T
Reunir recursos mínimos para o realizar	3	6	11	21	4	4		
Promover momentos para discussão/esclarecimento de dúvidas	4	11	12	19	2	1		
Liderar e coordenar o processo de gestão contextualizada e flexível do currículo	6	9	10	19	2			3
Provocar a mudança das situações/contextos das práticas	7	21	9	9	2	1		
Desenvolver o processo de gestão contextualizada e flexível do currículo	8	17	7	14	3			
Recorrer a parcerias com a comunidade	6	17	12	13				1
Promover o envolvimento e a participação activa de todos os professores	2	15	16	17				
Alterar hábitos e rotinas de trabalho	6	20	11	12	2			

Ao observar a tabela destaca-se o item que, por maior frequência de respostas em cada nível da escala, parece reunir maior discordância entre os respondentes é *Reunir recursos mínimos para o realizar*, onde se posicionaram 6 CDT e 3 DE em concordância total, enquanto 4 CDT e 4 DE referiram estar em total desacordo com o facto de constituir uma dificuldade para realizar práticas de projecto. No entanto, 21 dos CDT e 11 dos DE referiram que concordam/discordam em parte com a dificuldade que o item representa na realização de práticas de projecto.

São 20 os CDT e 6 os DE a manifestarem total concordância com o facto de *Alterar hábitos e rotinas de trabalho* constituir uma dificuldade, logo seguida, em igualdade de frequência de resposta, os itens *Desenvolver o processo de gestão contextualizada e flexível do currículo e recorrer a parcerias com a comunidade* com 17 CDT, cada item, e 8 e 6 DE, respectivamente, a manifestarem a sua concordância total com o facto de constituírem dificuldades para realizar práticas de projecto.

Parece destacar-se dos resultados obtidos um efeito perverso para o Desenvolvimento Organizacional, onde se assumem dificuldades para responder aos desafios que o PCT coloca, parecendo inibir o desenvolvimento de competências para resolver problemas, enquanto organização que aprende através de metas claras e expectativas partilhadas, tornando possível *provocar a mudança e alterar hábitos e rotinas de trabalho, desenvolver um processo de gestão contextualizada e flexível do currículo* (onde a questão do manual que instrumentaliza as práticas necessita ser redefinida), promover momentos para confrontar/discutir saberes profissionais, de acordo com uma liderança efectiva. Trata-se de dimensões com impacto no exercício da profissão professor, mas que nem sempre se apresentam claramente definidas, claramente explicitadas, levando, talvez, a percepções que remetem para posições de ambiguidade que requerem ser compreendidas à luz dos ambientes em que trabalham e dos sentidos atribuídos às práticas que desenvolvem.

Cada escola é singular em si própria, com uma cultura, uma identidade própria, pelo que não há fórmulas únicas, tipo “tamanho único”. Cada escola parece necessitar, urgentemente, de se posicionar face à mudança, em geral, e, em particular, face ao PCT.

A Tabela 7 que a seguir se apresenta regista os resultados obtidos em diferentes itens relacionados com a dimensão Desenvolvimento Profissional identificada no *Modelo Integrado de Inovação*.

Ao observar a Tabela 7 parece verificar-se que, no âmbito desta dimensão, se vislumbram acordos e desacordos que parecem reveladores de entender-se que, hoje, estar na profissão professor, é estar em conflito. Isto porque viver os desafios inerentes à profissão professor implica que a aprendizagem, o questionamento continuado de saberes, a tomada de decisões, aconteçam num ambiente de colaboração participada, onde se torna importante regular continuamente formas de aplicar princípios como os de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, entre outros, através de um compromisso continuado com a investigação da prática.

Tabela 7: Desenvolvimento Profissional

Afirmações relativas aos Constrangimentos do PCT	Concordo totalmente		Concordo/ Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
Desenvolver o Projecto conjuntamente com outros professores	6	15	9	14	3	3		
Ter segurança nas decisões a tomar	5	12	9	15	3	2	1	2
Ultrapassar a falta de formação específica nos professores	3	9	10	23	5			
Comunicar à comunidade as experiências práticas	5	9	11	19	1	1	1	2
Promover momentos para troca efectiva de experiências	5	14	10	17	3	1		
Fazer uso da autonomia que o professor dispõe no desempenho das suas funções	5	10	9	16	4	3		2
Gerir os conflitos	4	9	12	16	2	4		2
Confrontar e negociar ideias e experiências	3	9	13	18	2	4		
Fazer registos escritos das experiências práticas	2	13	14	15	2	4		
Desenvolver um trabalho colaborativo	5	13	9	15	4	3		

Há 15 CDT e 6 DE a concordarem totalmente que *Desenvolver o Projecto conjuntamente com outros professores* é uma dificuldade, para o que 3 DE e 3 CDT referiram estar em desacordo total. Também surgem 14 CDT e 5 DE a situarem a sua resposta no item *Promover momentos para troca efectiva de experiências* no nível da escala *Concordo totalmente*, seguida de sinalização igual, para o mesmo nível da escala, nos itens *Fazer registos escritos das experiências práticas* e *Desenvolver um trabalho colaborativo* com 13 CDT, em cada um dos itens, a manifestarem total concordância com a dificuldade que constituem. São 9 os CDT e 3 os DE que concordaram totalmente com a dificuldade que constitui *Ultrapassar a falta de formação específica nos professores*, enquanto 5 DE disseram estar em total desacordo e 23 CDT e 10 DE referiram concordar/discordar em parte, seguida para este nível da escala 18 CDT e 13 DE a sinalizarem a sua resposta no item *Confrontar e negociar ideias e experiências*.

Na nossa opinião, este cenário espelha práticas arreigadas em trabalho individual. Este trabalho individual que parece apresentar-se como “principal inimigo” das práticas de Projecto e bloqueador de um desenvolvimento profissional assente em compromissos de responsabilidade partilhada, sugere que se entenda importante, para que se possa ultrapassar ou, pelo menos, lidar com ele, compreender o porquê de teimar em existir. As práticas de projecto parecem reclamar uma redefinição, um esclarecimento urgente do papel do professor para que este possa tomar decisões com segurança. O tempo e esforço que caracteriza o exercício da profissionalidade de professores comprometidos com a profissão tanto resultam de factores extrínsecos como de factores intrínsecos, isto é, resultam de

exigências normativas, geralmente, entendidas como impostas, vindas de fora e, por outro lado, de uma procura de sinal para realizar um bom trabalho e proporcionar um cuidado particular com um contexto de realização profissional que parece mal definido e sem critérios claros que orientem e/ou sirvam de organizadores a uma considerada adequada acção profissional. Para o que concorrem os sentidos e as intenções que os professores atribuem ao seu trabalho, se nos posicionarmos do lado de dentro da profissão professor. Pois, quando posicionados do lado de fora da profissão professor há que respeitar os compromissos dos professores com a sua profissão, alicerçados naqueles sentidos e intenções atribuídas por eles e, em vez de depreciar, é importante compreender as práticas levadas a cabo, muitas vezes, em contextos hostis.

Se observarmos os diferentes itens que integram a Tabela 7 e detivermos a nossa atenção nas acções que os vários itens implicam e passarmos a enumerá-las, evidenciam-se: *desenvolver, ter segurança, ultrapassar, comunicar, promover, fazer uso, gerir, confrontar e negociar, fazer registos...* não parece difícil apercebermo-nos da multiplicidade de decisões que implicam, onde parece ser “o múltiplo” a conceptualizar o professor no contexto da política educativa actual. Por isso, parece útil ser a metáfora do múltiplo, associada que está à intensificação do trabalho do professor, a facilitar compreender os compromissos e as práticas dos professores e a possibilitar sair do registo exclusivamente normativo, sujeito a uma sequência de passos que têm de ser, todos eles, correctos por referência a uma lógica instituída, descorando outras formas de agir e pensar. Na minha opinião a metáfora do “múltiplo”, no desenvolvimento profissional do professor, acaba por assumir um papel de instigador, gerador da redefinição continuada do papel do professor, enquanto organizador dos saberes profissionais, onde com maior ou menor grau de formalidade e de autonomia, num contexto de colaboração participada, é chamado a ter iniciativa e a “saltar o muro do individualismo”.

A Tabela 8 regista os resultados obtidos nos diferentes itens que integram a dimensão Melhoria das Aprendizagens identificada no *Modelo Integrado de Inovação*.

Na Tabela 8 observa-se uma mancha de frequência de respostas em três níveis da escala, pela quase totalidade de itens, ficando sem nenhuma frequência o nível da escala *Não tenho opinião*.

17 CDT concordam totalmente que *Implicar todos os professores da turma* na realização do PCT é uma dificuldade, enquanto 2 manifestam a sua discordância total. 16 CDT e DE manifestam concordância total com a dificuldade em *Implicar os pais no acompanhamento das aprendizagens dos educandos* e 13 CDT e 8 DE manifestam esta concordância com a dificuldade em *Organizar o processo ensino/aprendizagem com base na investigação e resolução de problemas*, sendo que 5 DE e 5 CDT discordam totalmente de que constitua uma dificuldade. É ainda de notar que, no que respeita ao item

*Promover a auto e a co-avaliação nos alunos*, parecem estar em desacordo os CDT respondentes, pois, 8 manifestaram total concordância com o facto de constituir uma dificuldade e 9 manifestaram discordância total com tal facto. Entre os DE respondentes e entre CDT respondentes e entre os DE e os CDT surgem situações de desacordo em maior equilíbrio de frequência de respostas do que o que se verificou na Tabela 5. Contudo, a tendência é de ocorrer maior frequência de respostas no nível da escala *Concordo/Discordo em parte*.

**Tabela 8: Melhoria das Aprendizagens**

Afirmações relativas aos Constrangimentos do PCT	Concordo totalmente		Concordo / Discordo em parte		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT	DE	CDT
Promover a aprendizagem significativa nos alunos	3	8	14	19	2	5		
Articular aprendizagens curriculares com aprendizagens do quotidiano	6	9	11	20	2	3		
Implicar os pais no acompanhamento das aprendizagens dos educandos	9	16	10	16				
Fazer uma avaliação contínua e formativa do aluno	2	9	12	19	4	4		
Implicar os alunos nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem	4	9	11	19	3	3		
Dar conta dos interesses e necessidades dos alunos	5	11	10	6	3	5		
Implicar todos os professores da turma	5	17	13	13		2		
Valorizar a iniciativa e a autonomia do aluno	5	8	9	20	4	4		
Organizar o processo ensino/aprendizagem com base na investigação e resolução de problemas	8	13	5	14	5	5		
Valorizar o trabalho colaborativo	7	9	8	18	3	5		
Estimular processos reflexivos nos alunos	6	11	10	18	2	3		
Promover a auto e a co-avaliação nos alunos	5	8	9	15	4	9		

Com base no cenário traçado diríamos que a melhoria das aprendizagens parece confrontar-se com bloqueios que parecem emergir de uma falta de clareza nos papéis a assumir e na tomada de decisões a adoptar na realização de práticas de projecto, parecendo comprometer a desejável significatividade e funcionalidade das aprendizagens, uma vez que estas requerem práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na interdisciplinaridade, onde os alunos sentem prazer em desafiar-se a si mesmos e aos outros. Assim, os resultados obtidos, parecem indiciar que o que mais acontece será executar práticas de projecto, onde predomina a verticalidade normativa e não realizar práticas de projecto, onde predomina a criatividade e o compromisso partilhado.

### 3.2.4 Perspectivas sobre o PE e o PCE

Neste ponto tenta-se uma análise compreensiva das percepções dos DE relativas ao Projecto Educativo de Agrupamento/Escola (PEA/E) e ao Projecto Curricular Agrupamento/Escola (PCA/E), contidas nas respostas às questões abertas do questionário sobre os Projectos referidos. Com base nas respostas dadas às diferentes dimensões que integram aquelas questões, tentámos uma leitura compreensiva e reconstrutiva das perspectivas dos DE que podem ser complementadas e problematizadas com a informação disponibilizada no respectivo anexo.

Assim, das perspectivas dos DE (ver anexo 26) evidencia-se que as dinâmicas de construção do PEA/E consideram *os problemas* relativos ao meio, aos encarregados de educação, aos alunos, aos professores, à escola e ao pessoal auxiliar. Nas *finalidades*, considera as que se relacionam com preocupações tais como: a exclusão social, o insucesso, a cidadania, entre outros. Na dinâmica relativa ao *desenvolvimento* considera a divulgação, a avaliação, a transdisciplinaridade, a programação de gestão da escola, entre outros. Neste Projecto, as preocupações, estrutura e dinâmica do problema situam-se nas dimensões: título, estrutura objectivos do Projecto.

As actividades e a avaliação do problema com momentos, instrumentos e divulgação, no âmbito do PCT, no que respeita à formação de professores, surge a iniciativa de Formação, geralmente, a partir do Executivo, do Centro de Formação de Professores e da Secção de Formação do Conselho Pedagógico.

As temáticas relativas à formação focalizam-se nas ACND e sobre as orientações para a construção do PCT, entre outros. A articulação, a gestão curricular e a Reorganização Curricular do Ensino Básico, são temáticas em torno das quais os processos de Formação se desenvolvem. O número de Acções de Formação, a partir do DL. 6/2001, oscilaram entre 0 e 8 Acções desenvolvidas em modalidades como: Circulo de Estudos; Oficina de Formação; Seminário, entre outras.

O público-alvo destacado nas Acções de Formação são os DT; Professores de diferentes níveis de ensino; Coordenadores de Departamento, entre outros. Os Formadores provêm do Centro de Formação, de estruturas Superiores de Formação e do Sindicato. Os apoios externos, na construção do PCT, assentam em contactos frequentes com outras escolas do Conselho (embora se verifiquem com pouca expressão) e experiências partilhadas com docentes de outras escolas. Também se regista como apoio externo significativo, o do Ensino Superior: Universidade e ESE. Apresentam, ainda, como outros apoios relevantes, o bibliográfico, o Formador do Centro de Formação e a própria escola.

### **3.2.5 Perspectivas sobre articulação entre Projectos**

Neste ponto, tal como no anterior, tentámos uma leitura compreensiva e reconstrutiva das percepções dos Coordenadores de Directores relativas à articulação entre Projectos (ver anexo 27).

No âmbito das vertentes do PE, concretizadas no PCT, evidenciam-se dimensões como: o tema, melhorar a qualidade da aprendizagem, reforçar a interdisciplinaridade, entre outras. Respeitante às vertentes do PCE, concretizadas no PCT, surge, por exemplo, que o PCE possibilitou articulações e opções na base do Currículo Nacional; promover o sucesso e prevenir a exclusão, que no âmbito do PCT, se expressou na preocupação em sensibilizar os alunos para a importância do conhecimento escolar e em relação a ter um melhor emprego no futuro.

No plano das perspectivas sobre a articulação entre Projectos evidencia-se uma frágil apropriação do que através dele se possa concretizar, pois surgem respostas como: a elaboração do último PCT é anterior à do PCE; não foi observado; em estudo..., entre outros, revelador de uma ausente articulação equilibrada na tomada de decisão nos diferentes níveis de gestão da escola.

### **3.2.6 Implicações da construção do PCT**

Também neste ponto, que se organiza de forma similar à dos dois pontos anteriores, procuramos uma leitura compreensiva e reconstrutiva das perspectivas dos Coordenadores de DT relativas às implicações na construção do PCT (ver anexo 28).

Das percepções dos CDT destaca-se que a construção do PCT tem implicações várias na tomada de decisões ao nível das necessidades sentidas no Conselho de Turma, tais como: necessidade de Formação, por exemplo, não âmbito do trabalho colaborativo; dos modos de articulação das diferentes disciplinas e ACND; das prioridades e objectivos do PCT; de adequação ao ano – do currículo à globalidade da turma e a cada aluno; do isolamento; do individualismo; da falta de um conhecimento mais profundo da turma e das necessidades dos alunos; entre outras. Estas necessidades de Formação insurgem-se como obstáculos à realização dos Projectos.

Os CDT situam como necessidade em materiais de apoio, a falta de bibliografia e de documentação adequadas, assim como instrumentos de apoio, tais como: grelha de avaliação e guião de construção do PCT. Destas perspectivas evidencia-se uma preocupação com a tomada de decisão relativa ao modo de como fazer, de como gerir o currículo.

No respeitante às formas de mobilização do CT, as perspectivas dos CDT valorizam, por exemplo, as reuniões no Conselho de Turma, com o objectivo da construção do PCT; reclamam mais reuniões

informais e não só aquelas que resultam por “força” da convocatória, onde evidenciam relevante um tempo livre comum.

Das percepções dos CDT sublinham-se como aspectos relevantes o tempo e o espaço comum, possibilitadores de um trabalho em comum e efectivo, que situam como nuclear para a realização do PCT.

Os CDT quando questionados com as formas de divulgação do PCT, referindo público-alvo, momentos e efeitos produzidos na sequência da sua divulgação, referiram que, por exemplo, para os professores da turma, a divulgação consiste na sua distribuição durante as reuniões do Conselho de Turma; para os professores da escola existem os dossiers colocados na sala de professores; para os alunos da turma a divulgação é feita pelo DT, ao longo do ano lectivo, antes e depois da implementação do PCT; para os alunos da escola é feita através da realização de trabalhos e de semanas culturais. Quando se articulam as formas e os momentos com os efeitos da divulgação, verifica-se que estes, por exemplo, no plano dos alunos da turma, os CDT disseram resultar no empenhamento destes na concretização do PCT, o que revela contradições.

As formas e os momentos de divulgação do PCT, mais uma vez, evidenciam a preocupação no como fazer, o que parece valorizar uma percepção do Projecto como um instrumento a ser executado e não como um processo de implicação de todos os intervenientes.

O trabalho desenvolvido no âmbito do Conselho de Turma elege como forma privilegiada de registo as Actas.

Das perspectivas dos CDT, as mudanças introduzidas pelas dinâmicas de gestão do currículo na construção do PCT, no quadro da definição e selecção das competências destacam como mudança uma maior racionalidade e rigor na procura conjunta da sua definição, o conhecimento das competências essenciais de todas as disciplinas, por todos os docentes do Conselho de Turma, a definição de competências prioritárias para cada Conselho de Turma, embora alicerçadas em ambivalências geradoras de instabilidade, reveladas em registo como: “ainda muito generalizado”, “continua a ser feito, basicamente, considerando o Currículo Nacional”, entre outras.

A percepção sobre a mudança no plano de articulação entre ADC e não disciplinares, embora admitindo um aumento da articulação, consideram não haver grandes mudanças a este nível, sendo que, para si, o que aumentou foi a preocupação com a articulação curricular.

No plano das estratégias e das metodologias, como mudanças que advêm do PCT, sobressaem a partilha de opiniões na adopção de estratégias e se regista uma maior preocupação para que sejam definidas em conjunto. No entanto, alguns são da opinião que não se registam alterações a este nível. É

de notar, ainda, que nos planos de concepção e selecção de materiais didácticos, o manual continua a ser o material didáctico mais utilizado.

No contexto de avaliação do PCT, a mudança é evidenciada por um maior rigor resultante da preocupação com a avaliação conjunta, procedendo-se desta forma no desenvolvimento do PCT, embora também considerado como sendo feita, em algumas turmas, de modo pontual, e noutras se tenha respondido, por exemplo, que não reúnem elementos que possibilitem responder a mudanças operadas no âmbito da avaliação do PCT.

No que se refere à avaliação dos alunos, as mudanças assinaladas são apontadas pelos CDT, de uma forma geral, como não se tendo verificado qualquer alteração, ou seja, continua baseada em testes, mas, no entanto, reconhecendo que aumentou o número de instrumentos de avaliação.

#### **4. Contributos do Estudo Exploratório para os Estudos de Caso**

O estudo exploratório sugere uma série de pistas relativas à gestão e à organização curricular, com o intuito de desenhar os Estudos de Caso, constituiu uma etapa reflexiva de suma importância. Justificou-se pelos benefícios que trouxe a um estudo desta natureza, resultantes da análise das perspectivas/percepções dos professores inquiridos quer por entrevista, quer por questionário, constituídos nos pontos críticos seguintes:

– A Gestão Flexível do Currículo e mais tarde a Reorganização Curricular do Ensino Básico marcam uma significativa alteração no entendimento do currículo. Hoje, o seu entendimento parece evidenciar “uma vontade” de se transitar de um currículo estruturado unicamente nos normativos emanados administrativamente, tendente a uma uniformização do comportamento da escola, para uma perspectiva que “(...) assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projectos curriculares desenvolvidos ao nível de cada escola” (Gargaté *et al.*,2003:2).

Assume-se o currículo como nuclear no processo de construção da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, procurando, de acordo com Morgado (2000:103–104), dar conta de alguns princípios:

“(...) os princípios de participação, representatividade e democraticidade que assegurem à escola as condições que favoreçam a sua abertura à mudança, possibilitem a sua intervenção no meio em que se insere e despertem nos professores, e em todos os intervenientes no processo educativo, novas atitudes de responsabilidade”.

Assim, o novo quadro legal reclama uma gestão do quotidiano organizacional e curricular da escola um ritmo que não aquele que tende para uma acção uniforme, onde, como referem Carvalho e Porfírio (2004:11), “(...) a escola continua a tentar encontrar soluções únicas para problemas diversos, respostas universais para as singularidades”. Constituindo-se como problema central desta posição, tender para a uniformização da realidade escolar, a gestão organizacional e curricular da escola. O quadro legal que agora se impõe estabelece como intenção primeira realizar uma organização da administração da educação, sustentada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, assim como abonar a favor da identidade de cada escola, valorizada no seu Projecto Educativo e numa organização pedagógica flexível.

É dando cumprimento aos objectivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo que a Reorganização Curricular do Ensino Básico (aprovada pelo DL. 6/2001) define o currículo nacional como um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos no decorrer do Ensino Básico;

– Cabe à escola, no âmbito do exercício da sua autonomia, através dos órgãos de gestão e administração que a integram, comprometer-se com o conceber, aprovar e avaliar o Projecto Curricular da escola, onde se definem estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estipulando formas de organização e de condução do processo de ensino e aprendizagem, de forma adequada aos alunos e à gestão dos recursos humanos e materiais de que dispõe. Assume-se parte integrante do Projecto Educativo, documento que, no âmbito da alínea a) do n.º 2 da art.º 3.º do DL. 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas, alterado pela Lei n.º24/99, de 22 de Abril) estabelece a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão que a integram, projectado para três anos, onde se explicitam princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se compromete cumprir com o seu papel educativo.

– Compete às estruturas de gestão intermédia responsáveis pela estruturação e organização conjunta das actividades de aprendizagem da turma construir, aprovar e avaliar o Projecto Curricular da Turma, onde se estabelecem as prioridades de aprendizagem para uma turma específica de acordo com as necessidades e interesses dos seus alunos, definindo o desenvolvimento do currículo nacional e o projecto curricular da escola, através de formas de organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem adequadas aos alunos que integram a turma.

O Projecto Curricular de Turma integra o processo de trabalho da turma, documento que, nos termos do n.1 do art.º 36º do DL. 115-A/98, de 4 de Maio, deve considerar a diferenciação<sup>51</sup>, a adequação<sup>52</sup> e a flexibilização<sup>53</sup> curricular no plano da turma, com intenção de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e a articulação escola-família.

O Projecto, como o caracterizam Rey *et al.*(2005: 186), considera-se não só um agente de motivação, como também é apresentado aos alunos enquanto meio de compreensão da realidade e de intervenção sobre ela:

“Na verdade, a pedagogia de projecto é favorável à aquisição de competências complexas, na medida em que incute, nos alunos, o hábito de identificarem os processos apreendidos na escola como instrumentos válidos à aquisição de objectivos que possam captar e reconhecer”.

Para os autores, o Projecto está para além de uma matriz dos exercícios escolares tradicionais, onde o aluno é chamado a aplicar os dados adequados aos processos. No caso do Projecto, trata-se de problematizar, isto é, constrói-se o problema a partir de uma situação não estruturada, sistematizada, inventando-se a pergunta. Neste sentido, a prática de Projecto permite superar os contextos, muito previsíveis, dos problemas escolares;

– Pretende-se que o Projecto Curricular de Turma contribua para a melhoria das aprendizagens dos alunos, em contexto real, possibilitando organizá-las e geri-las de acordo com as suas necessidades, os seus interesses, de forma a possibilitar o desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico;

– A gestão das práticas pelos professores do Conselho de Turma consubstancia-se num trabalho que parte do grupo de alunos da turma e apropria-se do currículo nacional reconstruindo-o em função da especificidade do contexto, esclarecendo opções e intencionalidade, explicitando processos específicos de organização e gestão curricular, enquadrados no alcance das aprendizagens que integram o currículo/projecto de formação para um grupo determinado de alunos;

– Neste cenário, os professores assumem um papel de gestores do currículo, construtores de processos de desenvolvimento curricular significativos e coerentes, emergindo o Director de Turma

---

<sup>51</sup> De acordo com Roldão (1999a: 53), “Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”.

<sup>52</sup> De acordo com Roldão (1999a:54), “Adequar significaria construir, a partir das actividades práticas, um processo de genuína aprendizagem de outras operações mentais, de tarefas mais complexas, de novo conhecimento, quer teórico, quer prático, que produzisse acréscimo de competências, e não repetição infrutífera. Adequase para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem”.

<sup>53</sup> De acordo com Roldão (1999a:54), “Flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”.

com uma função privilegiada no seu desenvolvimento, pois agrega um quadro de actuação que corresponde aos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação, prevalecendo, na acção mais comum, a actuação junto dos alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995). Contudo, no contexto actual de gestão do currículo, a sua acção junto dos professores é uma dimensão fundamental a reunir a outras funções. Desempenha, junto dos professores da turma, de acordo com a autora (*idem*, pp. 2-3) a função de “(...) *coordenação* – das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência – e de *articulação/mediação* entre essa acção dos professores e [os alunos e os encarregados de educação]. Estas funções situam-no na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão”. Assim, o Director de Turma desenvolve a sua acção entre a docência e a gestão do currículo da turma;

– Pretende-se que o Projecto Curricular de Turma seja um dispositivo de trabalho que clarifica os propósitos do Conselho de Turma, que aproxima à especificidade dos contextos e operacionaliza/trabalha as orientações programáticas do Currículo Nacional. Tenta articular as exigências programáticas das diferentes áreas/disciplinas com as prioridades de acção que o Conselho de Turma considera como organizador do processo ensino-aprendizagem. O Projecto Curricular de Turma parece potenciar a mudança dos *ambientes de aprendizagem*, ambientes capazes, como aponta Alonso (2004:148), de promover, “(...) nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da *autoformação*, da *reflexibilidade*, da *comunicação* e da *resolução de problemas* e ainda da *capacidade de trabalhar em equipa*”. Todas elas entendidas como necessárias num processo de aprendizagem continuada, melhorando e incentivando uma participação activa na cidadania.

## **Síntese**

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular implicam a Escola em actividades educativas estruturadas na base de Projectos. Aqui, os Projectos orientam-se, de forma particular, para actividades a promover e a desenvolver, sempre balizadas pelo currículo nacional. Assim, centra-se tanto sobre um processo, de forma a impulsionar o seu início, como sobre as metas que se pretendem atingir. Tudo acontece como se as actividades em Projecto, como aponta Boutinet (1990), sugerissem uma dinâmica a dois tempos, o primeiro dedicado ao desenho, que compreenderá a função de organizador principal. Este desenho pretende projectar o segundo tempo, que é a realização das actividades propriamente ditas. A concepção de currículo que o DL. N.º6/2001 situa, explicita a escola

como espaço que se desenvolve pela construção partilhada do currículo que, segundo Alonso (2004:150), só é possível através de uma “(...) *cultura de projecto*, consubstanciada na ideia de *Projecto Curricular Integrado* (...) sustenta-se na procura de uma visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens, que se constrói com base na participação de todos os actores a partir da acção reflectida e avaliada”, continuamente.

O Estudo Exploratório criou, assim, a necessidade de observar a complexidade em torno do Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico, apontada pelos professores inquiridos, em contexto real, para compreender como se faz o Projecto Curricular de Turma, saber o que efectivamente implica, quais as dinâmicas que desencadeia, de forma particular, no Conselho de Turma, enquanto estrutura de gestão intermédia responsável pela sua realização. Como consideramos importante valorizar as experiências de professores implicados nos processos da mudança pretendida com a Reorganização Curricular, os Estudos de Caso justificam-se pelo benefício que constitui para a problemática, uma vez que parece possibilitar uma construção reflexiva e partilhada do conhecimento entre a investigadora e os professores, enquanto práticos confrontados com os desafios que aquela Reorganização coloca. Poderá possibilitar compreender como é que a Escola, em particular, Conselhos de Turma dentro da escola, tentam a resolução de um problema que a afecta, enquanto organização e comunidade educativa que realiza os Projectos, sendo que as mudanças são concebidas e concretizadas por um Conselho que suposta e simultaneamente diagnostica, concebe, age e concretiza. Os Projectos são protagonizados dentro da Escola, embora parecendo que, em primeiro lugar, surgem para cumprimento do princípio legal.

## **CAPÍTULO V**

### **ESTUDOS DE CASO**

“O investigador de casos desempenha funções diferentes e elege como se devem desempenhar. Estas funções incluem as de professor, observador participante, entrevistador, leitor, narrador de histórias, defensor, artista, conselheiro, avaliador, consultor entre outras. Ainda que pareça que as regras da investigação estejam determinadas e sejam restritivas, os estilos que adoptam os investigadores quando desenham, estudam, escrevem e consultam variam consideravelmente. Cada investigador, de forma consciente ou inconsciente, toma decisões continuamente sobre a importância a conceder a cada uma das funções” (Stake, 1998: 83)

## **Apresentação**

Neste capítulo analisamos a informação recolhida em contexto de Estudos de Caso.

- Começamos por apresentar *o Âmbito dos Estudos de Caso*, onde pretendemos justificar as razões que sustentam este estudo.
- No ponto seguinte, *As escolas através dos seus projectos*, apresentamos a análise dos documentos reguladores da política e da acção educativa pertencentes a cada uma das escolas, procurando estabelecer uma relação de reciprocidade e simultaneamente explicitar a *singularidade* de cada uma.
- Segue-se os *Estudos de Caso na Escola B e na Escola G* onde, para além da descrição e problematização dos casos, se expõe também a análise do processo de formação que teve lugar na escola G.
- Por último, expomos uma *Síntese integrada* de resultados, essencialmente organizada à luz do *Modelo Integrado de Inovação* de Alonso (1998, 2000b), que encerra com a mostra de uma proposta organizadora das dinâmicas de construção do PCT.

### **1. Âmbito dos Estudos de Caso**

Os estudos de caso iniciaram com os pedidos de autorização para o acesso às escolas e às suas dinâmicas organizativas e curriculares. Esse pedido foi feito à DREN (Direcção Regional de Educação do Norte), ao Conselho Executivo das respectivas escolas e, por último, aos professores dos Conselhos de Turma implicados.

Pretendemos, com os Estudos de Caso, compreender como se faz o Projecto Curricular de Turma – processo e produto, entender o que implica e que dinâmicas desencadeia, com a intenção última de construir uma proposta organizadora e integrada para a construção do PCT, pensando que este é um espaço de concertação das questões educativas fundamentais e também de tomada de decisões sobre como transformar as propostas em acção. Assim, estabelecemos um protocolo com duas escolas EB 2,3, situadas no distrito de Braga e com os professores de dois Conselhos de Turma, um do 6.º ano e outro do 8.º ano, em cada uma das escolas.

Em conjunto com os professores da turma foram definidos os termos da intervenção da investigadora: o âmbito da sua participação nas actividades de construção do Projecto Curricular de Turma e o acesso a todos os documentos daí decorrentes – quer implicassem processos, quer produtos.

Para a continuidade e cumprimento das intenções dos Estudos de Caso solicitámos autorização, também, ao Conselho Executivo das escolas, para ter acesso a dados vindos de outras fontes que de algum modo se relacionassem com o trabalho dos conselhos de turma, como o Projecto Educativo e o Projecto Curricular da Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, as Actas da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, dos Grupos e Departamentos Curriculares e do Conselho de Directores de Turma. Este pedido surgiu da necessidade de encontrar, nos documentos acima indicados, as referências relativas à discussão dos problemas, à tomada de decisões e à avaliação das intervenções desenvolvidas pela escola, que pudessem fundamentar as dinâmicas dos Conselhos de Turma que participaram neste estudo.

## **2. As Escolas B e G através dos seus Projectos**

“Acho que se começarmos a construir esta escola com um Projecto que seja seu, que responda às suas necessidades, em que todos trabalhemos como equipa, em que todos os parceiros sejam importantes, todos participem, dêem as suas ideias, queiram realmente fazer uma construção, queiram ter uma colaboração activa e construtiva no desenvolvimento desse Projecto, acho que a escola vai melhorar muito, que vai ser muito bom para todos nós. Mas, sinceramente, ainda não sinto isso, pelo contrário, às vezes, tenho momentos de muito esmorecimento”. (Ent.1, 2002)

Hoje, assiste-se a uma abundância de Projectos. Em determinados contextos, nomeadamente na Escola, a sua elaboração constitui uma obrigação legal estabelecida pelas autoridades de direito, nas Leis, nos Decretos, nas Portarias, nas Circulares. Esta situação de obrigação, conforme diz Boutinet (1990:9-10),

“(…) empurra os fora-de-projecto da nossa cultura (...) a construir, para si próprios, um projecto que não terão, na maior parte dos casos, meios para realizar, por diferentes razões, relacionadas quer com as especificidades da sua história pessoal, quer com as possibilidades limitadas oferecidas pelo seu ambiente; daí decorrem, para pessoas já em situação precária, os riscos de ilusão e, logo, de desilusão em face de um futuro demasiado rápido e artificialmente idealizado; o tédio de coisa nenhuma, nascido deste desvio impossível de preencher entre a abstracção de um desejo e a realidade (...) instala-se então, a menos que ceda o seu lugar a uma surda revolta; assim é uma criatividade problemática, programa-a por medida e do exterior, com os resultados que podemos antecipadamente pressentir.”

Assistimos, de facto, a um desfile sem fim de Projectos que se substituem uns aos outros, onde tudo é precipitado e muito pouco ou nada participado, vivido. Assim, relegados para o efêmero, os Projectos escapam-nos através de uma fuga para a procura de realização, lança-nos na rota de novas iniciativas, também elas difíceis de apreender.

Uma vez impostos e sujeitos a tempos limitados e espaços dispersos, a tendência é para copiar um grande número de elementos, que lhe são estranhos, comprometendo a sua singularidade e autenticidade, apenas com interesse para cumprir com aquilo que está legislado. Daí a facilidade com que são, por exemplo, no caso da Escola, remetidos para dossiers e colocados na prateleira de um qualquer armário.

Por tudo isto consideramos que, falar de Trabalho por Projecto na escola, tal como refere Weber (1990), implica propor outra problemática da relação da instituição escolar com as práticas profissionais e sociais, uma vez que se trata de criar, dentro da própria escola, situações de formação não *artificiais*, que levem à construção do conhecimento. Cortesão e Stoer (1997) reforçam esta ideia, quando referem que a acção pedagógica não tem de ser só uma actividade de reprodução do saber mas pode estar ligada também à produção desse saber. Afinal, trata-se de construção, reconstrução curricular e acção no contexto e nas práticas educativas, o que confere um papel actuante e criativo aos intervenientes directos, professores e alunos. Contudo, parece revelar-se uma tarefa difícil para quem foi formado como técnico executor e acrítico. No entanto, temos a convicção de que o Trabalho por Projecto, ao evidenciar e valorizar a acção dos intervenientes, pode servir para orientar a passagem de uma profissão vivida como meramente técnica para uma mais crítica, activa, emancipadora e reflexiva, como seria desejável no contexto português.

Ao reconhecer que a qualidade do ensino e da aprendizagem passa por trabalhar as sinergias do currículo, interrelacionando *diferenciação, adequação e flexibilização*, estamos a valorizar o envolvimento das escolas e dos seus actores na procura de entendimentos e significados em contextos reais e, por isso, capazes de propiciar uma formação integrada para todos, onde o sentido de *Projecto*, evidenciado nos PE, PCE e PCT, assume grande importância.

Este Projecto focaliza um novo discurso em Educação, conforme afirmam Leite e Fátima (2000:1):

“Se reconhecermos que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos, então temos também de nos afastar de uma concepção construída *à prova das escolas e dos professores* para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilidade de percursos e meios de formação. E é, evidentemente, nesta última concepção que se enquadram as ideias de *projecto educativo de escola, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma*”.

Desta forma, o Projecto assume-se como um processo privilegiado na Educação em Portugal, pois, é ele que torna possível a coerência do conjunto de decisões que se tomam dentro da escola.

### *Projecto Educativo (PE)*

A diversidade cultural é uma marca da vida moderna, marca essa patenteada por múltiplas questões que a imigração, a etnia, a religião, entre outras, suscitam e inquietam ocupando um espaço complexo de discussão nas agendas dos Governos de diferentes países (Cardoso e Viana, 2005). Fernández (2000: 16) refere que a *diversidade* é inevitável e normal numa sociedade heterogénea e multicultural. Entende que a Escola deve preparar-se para educar na diversidade e isso implica educar na tolerância e no respeito pela idiosincrasia dos indivíduos e dos grupos que a integram. A necessidade de que a Escola funcione mais eficazmente tem provocado duas opções:

- “• A opção de currículo fechado, fortemente vigiado desde a administração central, com muito poucas margens de opção e com muito pouco espaço de intervenção para as instâncias regionais ou municipais.
- A opção de um currículo aberto e flexível, que deixa uma relativa autonomia ao centro educativo para o seu desenvolvimento em função de características peculiares do contexto (leia-se diversidade) e que, ao mesmo tempo, possibilita amplas margens de actuação às regiões ou municípios”.

É a opção de um currículo aberto e flexível que enquadra um sentido para o PE, onde assume papel de destaque enquanto espaço de tomada de decisões autónomas, destacando os aspectos que configuram a identidade da escola, aquela que a legislação em formato *standard* jamais poderia possibilitar.

O autor (*idem*, pp. 17-20) sublinha que as razões pelas quais a gestão na base de Projectos é benéfica para melhorar a qualidade e eficácia educativa não se podem circunscrever ao espaço geográfico. Há razões mais substanciais de tipo psicopedagógico e organizativo que justificam a função que cumpre o PE na Escola. Entre elas, situa as que considera fundamentais:

- “ Harmoniza a diversidade, criando âmbitos de coerência e tolerância no processo de ensino-aprendizagem e controlando a acção das tendências desagregadoras que provoca a diversidade.  
(...).
- Funciona como documento de referência, a partir do qual se concretizam e desenvolvem todos os documentos que numa instituição autónoma sistematizam a vida escolar.  
(...).
- Garante a participação, ordenada e eficaz, de todos na tomada de decisões.  
(...).
- Cria âmbitos de negociação para a tomada de decisões, que conduzem ao consenso como método de gestão.  
(...).
- Propicia um modelo de autoavaliação formativa, de carácter institucional, mediante a negociação de indicadores de eficácia que orientam a auto-regulação do funcionamento da escola”.

Para o autor, o Projecto cumpre um papel único, capaz de possibilitar a mudança tão necessária e esperada, ou seja, um modelo educativo mais coerente, autêntico e participativo. Em suma, poderia dizer-se que o PE situa a tomada de decisões conjuntas, a formação negociada e o trabalho em equipa na escola.

Contudo, os professores que entrevistamos no início dos Estudos de Caso, questionam as possibilidades de concretização desta visão de projecto nas suas escolas:

“O PE existia mas de uma maneira pouco formal, estava subjacente. Havia certos princípios orientadores que assumíamos e que presidiam à nossa acção, mas não havia um documento devidamente formalizado. Estamos, agora, a trabalhar nisso, só agora, com 4/5 anos de Gestão Flexível e há certos elementos que ainda precisam de ser aperfeiçoados e alguns até formalizados. (...)”

Apercebemo-nos, a partir de certa altura, que havia um certo PE implícito, não estava formalizado.

(...)

O PE, as linhas gerais, são as linhas orientadoras da acção da escola. Em termos de conteúdos que valorizamos. Há programas por anos de escolaridade, que também já estão estabelecidos superiormente, depois vamos valorizar mais este ou aquele aspecto. Em relação às competências, também são para ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica. Também não vale a pena estar a dividi-las por áreas, nem interessa muito a compartimentação.

(...)

Temos de ter mais autonomia dentro da escola. Temos de ter uma margem de acção que nos leve a fazer aquilo que entendemos ser importante para o nosso PE. Não vale a pena ter um PE para depois estarem, constantemente, de cima a dizerem que não podemos fazer isto, nem aquilo, nem aquele outro para conseguirmos esse Projecto” (Ent.1, 2002);

“Posso falar por mim, procuro conhecer o PE. Contudo, a ideia que tenho é que a maior parte das pessoas não o conhece. Talvez porque não está assim tão acessível, isto é, as condições que existem podem não ser as melhores e, se calhar, as pessoas podem andar um bocado esquecidas dele”. (Ent.7, 2003)

Depreende-se disto que a prescrição sobrepõe-se à integração, à valorização da diferença, à construção de uma identidade própria, capaz de explicitar uma nova filosofia de Escola, tanto mais quanto o PE, como refere Matos (2002: 47), for encarado “(...) como uma técnica de gestão para resolver os problemas gerados por uma visão do desenvolvimento comandada pela lógica da eficácia”<sup>54</sup>.

Passar de um *Paradigma Disciplinar* para um *Paradigma de Projecto* é algo que está para além de uma simples alteração técnico-instrumental. Implica transformar a mentalidade dos professores, as suas crenças, valores e atitudes. Para isso, é necessário que compreendam os princípios dessa mudança e que se sintam implicados nos processos de forma activa e criativa.

### *Mapear o PE – um olhar sobre as formas das escolas o entenderem e viverem*

Depois de uma breve reflexão em torno do Projecto Educativo propomo-nos fazer um percurso que se inicia com uma abordagem sintética dos Projectos Educativos (PE), dos Planos Anuais de Actividades (PAA)<sup>55</sup> e dos Regulamentos Internos (RI) facultados pelas escolas onde desenvolvemos os Estudos de Caso.

---

<sup>54</sup> O autor entende por eficácia “(...) um sistema de acção propulsionado por objectivos determinados segundo exigências do poder tecnocrático que, em última análise, é orientado por interesses de natureza económica, sendo por isso que a eficácia se mede por uma relação definida por um custo mínimo de meios para um máximo de resultados” (Matos, 2002: 47)

<sup>55</sup> Referentes ao ano lectivo 2003/2004.

### *Orientações legais dos PE, PAA e RI*

A primeira menção relativa ao PE situa-se, de acordo com Afonso *et al.* (1999), no Decreto-Lei n.º 553/80 que publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, conferindo às escolas privadas a possibilidade de elaborarem Projectos Educativos próprios.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 43/89 estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Aqui o conceito de PE surge associado ao conceito de autonomia. No preâmbulo pode ler-se:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”

O artigo 2.º, no ponto 1. e 2., refere:

“1. Entende-se por autonomia da escola 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.

2. O projecto educativo traduz-se, 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 artigo 3.º, alínea f), sobre princípios orientadores da escola, pode ler-se:

“Inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio”.

O artigo 9.º, na alínea a), identifica as competências da escola centradas no PE:

“Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares coerentes com o projecto educativo da escola e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos”.

O artigo 10.º, na alínea e), também refere que compete à escola:

“Elaborar um regulamento interno que estabeleça as regras de convivência na comunidade escolar, a resolução de conflitos, de situações perturbadoras do regular funcionamento das actividades escolares e a aplicação de sanções a infracções cometidas”.

Trata-se de um documento que explicita como é importante, aquando da construção do PE, considerar a implicação responsável de todos os intervenientes, não descurando recursos, necessidades e interesses da escola e do meio, traduzindo-se na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico no PAA e na elaboração do RI.

Encontra-se ainda referência ao PE, mas de forma pouco expressiva, no Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos. Entre as atribuições daquele Conselho surge: “(...) desencadear acções e mecanismos para a construção de um

projecto educativo de escola”. Relativamente às atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Consultivo refere: “(...) colaborar na construção de um projecto educativo de escola”.

Também o Decreto-Lei n.º 172/91, que estabelece os órgãos de direcção e gestão das escolas do Ensino Básico e Secundário regista:

“(…) garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e formulação de projectos educativos próprios. (...) artigo 8.º 1. compete, genericamente, ao conselho de escola: (...) d) aprovar o projecto educativo da escola; artigo 17.º 1. das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico (...) compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola: (...) b) o projecto educativo da escola (...); artigo 32.º compete, genericamente, ao conselho pedagógico: (...) c) elaborar e propor o projecto educativo da escola”.

Este documento legal desenha o percurso do PE, da concepção à aprovação.

Para Afonso *et al.* (1999), a definição do PE surge mais elaborada no anexo ao Despacho 113/ME/93 que publica o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Aí pode ler-se:

“(…) o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar”.

A Proposta Global de Reforma (1988:559-560), no anexo 1, Ordenamento Jurídico de Organização e Administração dos Centros de Educação Pré-Escolar e das Escolas do Ensino Básico e Secundário, no artigo 5.º, reconhece o direito das escolas a um Projecto Educativo:

- “1. A escola ou centro de educação pré-escolar tem direito a um projecto educativo inserido nos princípios gerais definidos pela Constituição da República Portuguesa, pela Lei de bases do Sistema Educativo e pelo ordenamento jurídico em vigor.
2. A concretização normal daquele projecto expressa-se no plano anual de actividades elaborado pela comunidade educativa.
3. A existência do projecto educativo é um direito da comunidade educativa e um dever da escola ou centro de educação pré-escolar.
4. O projecto educativo é definido pela comunidade educativa através das estruturas previstas neste diploma”.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas, no seu preâmbulo refere que:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. (...). Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações”.

O artigo 3.º situa a autonomia da seguinte forma:

“1 – Autonomia é 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. 2 – O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

- a) O projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento Interno – o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano Anual de Actividades – o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

O artigo 10.º refere, no ponto 1, entre outras, como competência da Assembleia: “b) aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução; c) aprovar o regulamento interno da escola; d) emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo”. No ponto 2 do mesmo artigo, relativamente ao desempenho das suas competências, refere:

“(…), a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades”.

O artigo 17.º, no ponto 1, refere que compete à Direcção Executiva, auscultado o Conselho Pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da Assembleia os seguintes documentos:

“a) projecto educativo da escola; b) regulamento interno da escola; (...) 2 – No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial: [entre outras] c) elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia; d) elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades”.

O artigo 26.º refere ser da competência do Conselho Pedagógico: “b) apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos; c) pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno”.

Por último, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 que estabelece a Reorganização Curricular do Ensino Básico, no artigo 3.º, situa os princípios que orientam a organização e a gestão do currículo. Na alínea g), refere o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo”.

O artigo 9.º, que respeita às actividades de enriquecimento do currículo, refere:

“As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.

Por fim, o artigo 11.º, que respeita à diversificação das ofertas curriculares, diz no ponto 2: “compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular”.

Deste modo, na base do quadro das orientações normativas, o PE apresenta-se como uma estratégia para a inovação educativa, pois, configura aspectos como:

- A autonomia progressiva das escolas relativamente ao poder central, pretendendo-se que estas elaborem contratos de autonomia;
- A abertura da escola ao meio através da participação activa e responsável na realização do PE;
- A rentabilização e articulação das especificidades do meio ao apresentar-se como Projecto da Comunidade.

O PE é uma forma diferenciada de abordar a realidade, constituindo-se como fundamento da tomada de decisões articuladas e sustentadas, que possibilitem concretizar um determinado curso de acção, apontando “para uma efectiva democratização da educação e do ensino” (Vilar, 1993: 27). Solicita uma participação responsável e colaborativa dos intervenientes no processo educativo, professores, alunos, pais, entre outros parceiros, possibilitando uma intervenção educativa contextualizada e adequada às especificidades dos contextos e dos grupos que serve.

Em suma, o que permite distinguir as escolas entre si é o PE de cada uma. De acordo com o autor (*idem*, p.31), as propostas educativas contextualizadas e adequadas, são a única maneira de evitar o *mimetismo* e a *unicidade*:

“(…) *O Projecto Educativo de Escola* é um instrumento clarificador da acção educativa da própria escola no âmbito:

- das propostas gerais para a educação e instrução dos usuários da escola;
- das linhas de orientação para o trabalho a desenvolver com e para os alunos;
- das várias condições textuais e contextuais da acção educativo-instrutiva;
- dos diferentes projectos de actividades da (e para a) escola, muito especialmente no que se reporta à formação do pessoal docente e não-docente;
- do *modelo de organização* da própria escola”.

Por isso, a realização do PE reclama um estilo de profissionalidade que, por um lado, permite alargar o conhecimento a partir da prática e, por outro lado, potencia a discussão crítica de conhecimentos teóricos com intenção de construir o Currículo de forma contextualizada, concordante com as necessidades dos alunos e as potencialidades da escola e do meio ou, como refere Gairín (2000), o PE situa uma forma de responder à necessidade das Escolas concretizando as suas intenções educativas.

O PE emerge resultando de uma dinâmica negociada e de acordo com Afonso *et al.* (1999:18), pressupõe uma lógica de acção que:

“(…), comporta a definição de prioridades no plano das necessidades. Esta definição é decorrente de um diagnóstico e tem carácter prospectivo, independentemente dos usos ou funções que possa preencher do ponto de vista dos actores e das organizações.

Aquelas necessidades, seleccionadas e hierarquizadas, propiciam a definição de objectivos estratégicos, por sua vez, concretizáveis em alternativas de acção, assim se criando as condições adequadas para uma operacionalização congruente em planos de actividades e regulamentos internos”.

Foram estas as notas distintivas que procuramos na análise dos documentos das escolas onde desenvolvemos este estudo, tanto no PE como nos outros documentos, que na sua dependência o espelham – o PAA e RI.

#### *Os Projectos Educativos das escolas*

Na sua **estrutura externa**, o PE da **escola B** organiza-se nos seguintes pontos:

- *Introdução;*
- *Onde estamos e quem somos;*
- *Caracterização geográfica do meio envolvente;*
- *Referências históricas;*
- *Os condicionalismos humanos;*
- *A comunidade educativa;*
- *Princípios orientadores;*
- *Conclusão.*

No caso da **escola G**, a organização do Projecto apresenta a seguinte configuração:

- *Introdução;*
- *Agrupamento de Escolas – Constituição;*
- *Contexto sócio-económico;*
- *Desenvolvimento do Projecto – Problema;*
- *Causas possíveis;*
- *É bom estar na escola;*
- *Promover o intercâmbio de valores culturais entre os Estabelecimentos de Ensino envolvidos e as Comunidades.*
  - a) *Objectivos;*
  - b) *Estratégias a adoptar.*
- *Formação de Pessoal Docente e Não Docente.*
  - a) *Formação de Pessoal Docente;*
  - b) *Formação de Pessoal Não Docente.*

- *Criar um clima de Escola, um bom ambiente de trabalho onde todos se sintam realizados,*
- *Intervenientes,*
- *Avaliação do Projecto.*

Note-se que o Projecto da **escola B** não faz referência à duração do Projecto<sup>56</sup>, enquanto a **escola G** o situa num período de três anos, triénio 2002/2005.

Dos dados registados, a caracterização da escola, do meio e a referência aos objectivos constituem os aspectos salientes da estrutura externa dos Projectos das duas escolas. A análise textual dos diferentes pontos reforça a tendência referida, dando-se grande destaque à caracterização geográfica, histórica, económica, cultural. Esta caracterização do contexto, entendida como uma fase de diagnóstico, é mais evidente na **escola B** do que na **escola G**.

A **escola B** situa, de forma sumária, os *princípios orientadores*, onde se registam as intenções, como sustentação da *mudança para uma escola melhor*.

No caso da **escola G**, no âmbito do *desenvolvimento do Projecto* e para ultrapassar o problema identificado, apresentam os objectivos e propõem um conjunto de estratégias a adoptar. Os objectivos surgem como resposta às dificuldades diagnosticadas, pelo que focalizam:

- A organização da Escola – aproximar à comunidade;
- O contexto – potenciar recursos;
- Os intervenientes, alunos, pais e encarregados de educação – desenvolver o sucesso dos alunos em colaboração com os pais e encarregados de educação.

Quanto ao **conteúdo** dos projectos, da análise do PE da **escola B**, intitulado “Uma escola que aprende – uma escola cidadã,” emergem os seguintes pontos para reflexão:

- A escola aparece desenhada de uma forma restritiva face às actividades a desenvolver e às estratégias a implementar, assumindo um carácter de vinculação às orientações da Reorganização Curricular;
- É feita, em formato de inventário, uma caracterização da escola, designada por diagnóstico, não sendo explícita uma hierarquização de necessidades e estabelecimento de prioridades, que possibilite uma identificação de objectivos estratégicos e de possibilidades de acção;
- A descrição das condições da escola é feita apresentando constrangimentos e potencialidades, sendo que, estas últimas aparecem com maior ênfase, reconhecendo qualidades aos órgãos e associações que lhe estão afectas;

---

<sup>56</sup> Apenas o situa no ano 2003/2004.

- O tema/preocupação principal orienta-se no sentido de que “É na Escola que os jovens encontram os amigos, estabelecem práticas de convivalidade, procuram esquecer as agruras e a indeterminação do presente”. Defendem que “As Escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem, sobre a sua própria aprendizagem”. Pretendem “Uma Escola que Aprende – Uma Escola Cidadã”;
- O registo escrito não parece resultar de percepções partilhadas e negociadas, como acontece, por exemplo, com o PAA. A concepção está muito referida a obras e à citação de autores;
- Em nenhuma parte do documento se faz referência aos documentos legais que enquadram o PE;
- Também não é feita qualquer referência ao seu processo de elaboração, não se explicitando quem esteve envolvido, nem quais as fases do processo de construção. Esta situação, tal como os professores indicaram em conversas informais, pode explicar-se pelo facto do PE ter sido construído por um grupo de professores nomeados pelo Conselho Executivo com o acordo do Conselho Pedagógico, que aprovou o documento final. Os alunos, pais e o pessoal não docente, entre outros, parecem excluídos do processo de elaboração;
- Contudo, os princípios orientadores da acção acentuam a importância de uma relação de proximidade com a comunidade, valorizando o desenvolvimento pessoal e a transformação social e, por isso, implicando todos e cada um.
- O PE está subordinado ao tema geral: “Uma Escola que Aprende – Uma escola Cidadã”, o que leva a justificar a necessidade de construir um Projecto Curricular para cada escola do Agrupamento;
- O reconhecimento da qualidade dos recursos físicos e humanos existentes na escola, leva a argumentar da necessidade de “caminhar para a massificação do sucesso para todos”, meta entendida como longínqua na escola de hoje. Fazem, ainda, alusão ao reforço do trabalho colaborativo entre os professores e à efectiva interacção com os pais, que referem ainda estar por construir.

No que respeita à análise do PE da **escola G**, intitulado “É bom estar na escola”, emergem os seguintes pontos para reflexão:

- O Projecto desenha-se com carácter globalizante e como “um processo dinâmico, construtivo, aberto a novas reformulações e ajustamentos”, parecendo corresponder à filosofia que o define;

- Há um diagnóstico apoiado na caracterização do contexto e da situação real que a escola vive. Embora não explicitando uma hierarquização de necessidades, de modo a responder às dificuldades identificadas, estabelece um conjunto de estratégias que se propõe utilizar. Estas, por sua vez, articulam-se com os objectivos;
- O problema identificado, também indicado como constrangimento é a “Desmotivação pela Escola”. São apresentadas como causas possíveis desta desmotivação “A diversidade de interesses; a enorme quantidade de meios alternativos e apelativos de informação aliada, muitas vezes, a uma falta de acompanhamento e motivação de alguns encarregados de educação”;
- A preocupação principal orienta-se no sentido de que “É bom estar na Escola”, pelo que entendem que “para gostar de algo é necessário sentirmo-nos bem. Participar nas actividades, dar o nosso contributo e sentir que o que se faz é apreciado”. Assim, entendem que a Escola “terá de oferecer respostas diversificadas”, para o que deve emparceirar-se com outras estruturas e agentes locais, no sentido de favorecer uma “eficaz prestação do serviço educativo”;
- O registo escrito não parece resultar de percepções partilhadas e negociadas, como acontece, por exemplo, com o PAA. A concepção revela-se muito centrada nos normativos, em citações dos documentos legais, citando artigos da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Decreto-Lei n.º 43/89;
- Não se faz qualquer referência ao seu processo de elaboração, quem esteve envolvido, nem se identificam as fases do processo. Tal como na **escola B**, este facto pode estar relacionado por ter sido gerado no seio de grupos restritos de professores. Embora referindo que “Este novo modelo de autonomia concretiza-se na ‘elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação e características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere’ (preâmbulo do DL. n.º 43/89) e como documento de carácter pedagógico que visa o benefício dos alunos”, parece que alunos, pais e pessoal não-docente, entre outros, foram excluídos deste percurso;
- Os princípios orientadores da acção desenvolvem-se na base do entendimento de que “a Escola deve pulsar com o que à sua volta se desenrola, bater ao ritmo da comunidade em que se situa. Nela se devem atenuar as desigualdades e os conflitos sociais. Nela os jovens devem encontrar respostas às suas aptidões e vocações específicas”, pelo que é considerado importante uma política escolar de aproximação à comunidade, potenciando e integrando os seus recursos e capacidades, com a intenção de promover o sucesso escolar dos alunos em colaboração com os pais e

encarregados de educação. Há ainda menção à importância da formação de pais e encarregados de educação, do pessoal docente e não docentes, apostando na mudança de atitudes e de mentalidades;

#### *Os Planos Anuais de Actividades*

Os PAA apresentam uma organização que parece funcionar estruturada de forma estabelecida pela escola e, com o conhecimento de todos.

No caso da **escola B** existe uma matriz única para o agrupamento, organizado em quatro itens:

- *Período;*
- *Actividades;*
- *Dinamizadores;*
- *Destinatários.*

No caso da **escola G** há também uma matriz comum (embora se identifiquem estruturas de apresentação diferentes para o Grupo Disciplinar de História do 3º Ciclo e para o Atelier das Artes) que se organiza em sete itens:

- *Período;*
- *Calendarização;*
- *Actividades;*
- *Descrição;*
- *Material/Recursos;*
- *Promotores;*
- *Destinatários.*

O Plano da **escola G** circunscreve-se mais à referência disciplinar, isto é, as actividades remetem para as disciplinas que as coordenam e dinamizam, havendo, no entanto, uma particular incidência para as actividades da responsabilidade das escolas do 1.º ciclo. Esta incidência disciplinar na planificação das actividades, parece poder justificar que os destinatários sejam, maioritariamente, os alunos, identificados por ano de escolaridade. Assim, este PAA aparece fragmentado, dentro das lógicas dos grupos disciplinares, através da compilação parcelar das propostas das diferentes escolas que integram o agrupamento.

O Plano da **escola B** evidencia os Departamentos ou professores responsáveis por dinamizar determinados sectores do agrupamento, mostrando um carácter mais interdisciplinar, remetendo para actividades integradas de interesse geral. As actividades são dirigidas, maioritariamente, aos alunos do

Agrupamento, sem distinção de ano de escolaridade. Mas também há actividades dirigidas a docentes, não docentes e pais e encarregados de educação. Assim, o Plano da **escola B** apresenta-se mais integrado, mais articulado com as actividades dos vários departamentos, com uma preocupação de agrupamento e numa perspectiva mais globalizadora das actividades previstas.

A **escola B** parece revelar uma significativa interacção entre a escola e o meio. Na **escola G** esta interacção é quase ausente, bem como a relação com os pais e encarregados de educação, o que parece revelador de uma baixa ou quase nula interiorização do princípio da participação e integração da comunidade, referido no PE como necessário, ficando, quase exclusivamente, no registo retórico. Na **escola B** não há referência explícita no PE a esta dimensão, mas, no PAA, esta preocupação parece constituir uma constante nas actividades e na identificação dos destinatários.

No âmbito da calendarização, ambas as escolas situam de forma precisa os momentos de realização, revelando um compromisso com as actividades planificadas. No que respeita aos locais onde as actividades se realizam, a observação dos dois documentos, revela uma focalização na escola sobre si própria, remetendo para outro plano o meio em que se inserem. Na **escola G** há quase a ausência de actividades entre as escolas do próprio agrupamento, enquanto que na **escola B** se evidencia uma preocupação com esta dimensão.

Os dinamizadores, na **escola B**, e os promotores, na **escola G**, são, maioritariamente, os professores. Note-se que é o Conselho Pedagógico o responsável por elaborar e aprovar o PAA mas que se apresenta ausente enquanto dinamizador de qualquer actividade.

É ainda de salientar que, no caso da **escola G**, surgem dois Planos que não se integram na estrutura do PAA e por isso são apresentados à parte do desenho geral. Um refere-se ao Atelier de Artes<sup>57</sup> e o outro é do Grupo Disciplinar de História do 3º Ciclo<sup>58</sup>. Esta opção não é explicada mas permite inferir das dificuldades encontradas para conseguir uma planificação que corresponda à vontade colectiva da escola.

### *Os Regulamentos Internos*

As componentes da estrutura do RI da **escola B** distribuem-se por capítulos e, dentro dos capítulos, secções, organizadas por artigos:

- Capítulo I – Princípios Gerais: Secção I – âmbito e objectivos; Secção II – acesso ao agrupamento e circulação; Secção III – avaliação;

<sup>57</sup> Tem quatro itens de apresentação: actividades, objectivos, destinatários e a data em que se realizam as actividades.

<sup>58</sup> O Plano está estruturado em sete itens: Data, Ano, Tipo de Actividades, Objectivos, Localidade, Turmas Envolvidas, Professor(s) responsável.

- Capítulo II – Administração e gestão do agrupamento: Secção I – assembleia; Secção II – direcção executiva; Secção III – Conselho pedagógico; Secção IV – Conselho administrativo;
- Capítulo III – Coordenação de estabelecimento;
- Capítulo IV – Estruturas de orientação educativa e de serviços especializados de apoio educativo: Secção I – estruturas de orientação educativa; Secção II – conselho de docentes por anos; Secção III – departamento curricular; Secção IV – órgão de gestão intermédia; Secção V – serviços especializados de apoio educativo;
- Capítulo V – Direitos e deveres dos alunos: Secção I – direitos gerais dos alunos; Secção II – deveres gerais dos alunos;
- Capítulo VI – intervenientes no processo educativo;
- Capítulo VII – Medidas Educativas Disciplinares: Secção I – Enquadramento, Secção II – Competências para aplicação das medidas disciplinares; Secção III – procedimentos disciplinares; Secção IV – responsabilidade civil e criminal;
- Capítulo VIII – Direitos e Deveres dos trabalhadores: Secção I – direitos dos trabalhadores; Secção II – direitos do pessoal docente; Secção III – Cargos específicos e directores de instalações; Secção IV – direitos e deveres do pessoal não docente; Secção V – cargos específicos do pessoal não docente;
- Capítulo IX – Participação dos pais e encarregados de educação na vida da Escola;
- Capítulo X – Do funcionamento do Agrupamento: Secção I – funcionamento do Agrupamento; Secção II – utilização das instalações; Secção III – segurança, Secção IV – plano de emergência; Secção V – auxílios económicos.

No que respeita à **escola G**, as componentes da estrutura do RI distribuem-se da seguinte forma:

- Introdução;
- I Princípios orientadores da administração e gestão do agrupamento;
- II Objecto e âmbito de aplicação do RI;
- III Regime de administração e gestão do agrupamento;
- IV Estrutura e organização pedagógica e administrativa da escola;
- V Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo;
- VI Outras estruturas e serviços gerais e regras de funcionamento;
- VII Direitos e deveres dos membros da comunidade escolar;
- VIII Disposições finais e transitórias de homologação.

Os dados evidenciam um conjunto de componentes que estão presentes nos documentos de ambas as Escolas como é o caso dos direitos e deveres dos alunos, dos funcionários não docentes, dos professores e dos pais e encarregados de educação. Contudo, considerando os princípios de democraticidade e participação expressos em normativos, redefinem as fronteiras da organização educativa e tornam complexas as relações duais. No âmbito geral da escola, fica por saber a que distância o RI se encontra das práticas reais, desenvolvidas no quotidiano escolar. Nas duas escolas, embora com maior visibilidade na **escola B**, as competências dos órgãos da escola surgem com grande ênfase.

Em termos globais, há uma orientação preferencial para formular direitos e deveres. No caso da **escola G** houve o cuidado de registar equilibradamente direitos e deveres, situando-os num único ponto. É mais denso nos valores referidos aos alunos e dá mais ênfase aos direitos dos professores. Esse acentuar dos deveres é mais notório na **escola B** onde parece haver uma maior preocupação com a formulação de direitos dos alunos relativamente aos dos professores. É ainda de sublinhar que na **escola G** há grande destaque para as responsabilidades dos pais e encarregados de educação.

Os domínios dos deveres dos professores são considerados nos contextos de aula, extra-aula e ainda nas atitudes para consigo próprios, no que respeita a regras de conduta moral e de actualização profissional.

A **escola B**, no seu último ponto de enumeração dos deveres dos professores, refere a obrigatoriedade de cumprimento do RI. No plano das atribuições, predominam as que se referem aos alunos, com maior incidência na componente pedagógica, seguida das que se referem à organização da escola, havendo, embora com muito pouca expressão, referência ao trabalho entre pares. Aqui há maior incidência na necessidade dos professores fornecerem informações sobre os alunos aos Directores de Turma e aos professores de apoio e apresentarem, ao Conselho Executivo, sugestões que entenderem significativas para uma boa organização escolar.

Os RI apresentam-se como textos reguladores que legitimam a acção e que, segundo Afonso *et al.* (1999:46), pode "(...) ser efectivada num quadro de diluição das relações de controlo entre os sujeitos em interacção ou num quadro de afirmação ou reforço dessas mesmas relações". Esta visão concretiza-se, por exemplo, em enunciados como: "fazer respeitar a disposição dos alunos na sala, acordada em Conselho de Turma" (RI da **escola B**) ou "cumprir e fazer cumprir a lei e o RI da escola" (RI da **escola G**). Por um lado, há opções de linguagem orientadas para a obrigação e, por outro, orientadas para o aconselhamento, utilizando-se verbos, como *cooperar, colaborar, participar*.

A leitura dos RI das duas escolas revela uma desigualdade de papéis, visível na forma como se enunciam os direitos e deveres pois os dos alunos surgem enunciados em expressões passivas, como por exemplo “ser correcta e convenientemente avaliado” (RI da **escola G**). No que respeita aos professores surgem enunciados que remetem para advertências, conselhos, mas que parecem subordinados à obrigações, como é o caso do RI da **escola B** quando diz: “(...) estão obrigados ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes do estado em geral e dos deveres profissionais decorrentes do ECD e deste regulamento (...)”.

Em jeito de síntese, os RI de ambas as escolas:

- Apresentam um plano comum bastante explícito no que se refere aos direitos e deveres de alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, especialmente no RI da **escola G**, referindo-se, também, a importância atribuída às competências e composição dos diferentes órgãos e serviços da escola;
- O RI da **escola B** apresenta-se muito extenso, parecendo estar descrito de forma pormenorizada, adequando os normativos em vigor;
- É de sublinhar a forma como os Direitos e Deveres, sobretudo, dos alunos, professores e funcionários evidenciam uma hierarquização de poderes. O professor aparece subjugado ao poder da instituição, dos órgãos directivos da escola tendo, ele próprio, o poder de autoridade, especialmente, sobre os alunos;
- Ambas as escolas responsabilizam os professores pelo cumprimento do RI. Contudo, não são explicitados o contexto e as condições para tal ocorrência. Não são claros os mecanismos que as escolas accionam para divulgar e fazer cumprir os referidos RI, parecendo tratar-se, tal como acontece com o PE, de um documento que se elabora para dar conta do que a Lei estipula. Também não se compreende de que forma o RI se articula com o PE e com o PAA.

Cada documento fica à responsabilidade de um grupo restrito de professores que, muitas vezes, não comunicam entre si, sendo o princípio da verticalidade normativa a orientar a sua construção. Neste sentido eles surgem isoladamente, de forma parcelar e fragmentada, comprometendo o princípio de democraticidade e de participação responsável que alguns documentos legais evocam, não se percebendo como é que os valores perfilados num documento se concretizam nos outros que lhe estão subjacentes, parecendo que a prescrição se sobrepõe à integração e mascarando, por sua vez, com essa normatização, as práticas reais.

Deste entendimento, emergem inquietações que se situam no plano da escola enquanto organização que aprende; no plano do desenvolvimento do professor, da construção de saberes e de saberes-fazer profissionais.

O Projecto Educativo considerado como realidade aglutinadora dentro da escola e diferenciadora no que respeita ao espaço nacional, é expressão da autonomia da escola, permitindo envolver todos os actores nos processos de formação. Assim, reconhece-se à escola e aos seus intervenientes funções que estão para além do simples cumprimento do currículo prescrito.

Segundo o entendimento de Barroso (1992: 36), a elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo, realizam-se no decorrer de um processo que enquadra quatro etapas:

“(…) gerar, definir, gerir e avaliar. Para gerar o projecto é necessário ter um alvo estratégico, assente em princípios, valores e políticas. É essencial construir consensos orientados para a acção. Para definir o projecto, explicitando-o num documento escrito, é necessário partir de um diagnóstico da situação e, a partir daí, estabelece-se a situação futura que se deseja para a escola. É uma visão prospectiva sobre o seu futuro, tendo em conta a dimensão política gerada no quadro de uma gestão participativa. Gerir e avaliar o projecto será implementá-lo e avaliar processos e resultados”.

Do mesmo autor, no *Guia da Reforma Curricular – Documentos de trabalho* (1993: 137), regista-se um quadro intitulado *A Emergência de um Projecto de Escola*, onde articulando a *política educativa nacional e local* com *princípios, valores e políticas da escola*, por sua vez enquadrados pela *situação actual (diagnóstico) e a situação futura (prospectiva)*, emerge a *zona de autonomia da escola onde podemos intervir*, colocando-a na base das respostas às questões: *Que Ambição? Que Projecto? Como Vamos Conseguir?*

Para Morgado (2000: 96) o Projecto Educativo consubstancia a autonomia, na medida em que “(…) o conceito de autonomia subjacente ao fenómeno educativo português reside, à luz dos normativos, na elaboração de um projecto educativo, quer dizer, na definição dos vectores fundamentais que orientam a realização do projecto formativo que é proposto aos alunos”.

Os documentos legais estabelecem uma maior democraticidade, representatividade e pluralidade na Escola, há uma abertura à comunidade animada por uma interactividade constante, onde o Projecto Educativo, apesar de imposto, assume primazia na construção e exercício da autonomia. É curioso que, apesar de no Decreto-Lei 115-A/98 serem estabelecidos os contratos de autonomia, enquanto acordos celebrados entre a Escola, o Ministério, a Administração Autárquica e outros parceiros interessados, com vista à realização de um Projecto Educativo Próprio, contudo, até à data, sabemos apenas que uma escola, em todo o Portugal, celebrou o referido contrato de autonomia, embora se esteja trabalhando actualmente no alargamento progressivo a outras escolas.

Talvez seja caso para dizer, recordando uma conferência proferida por Sacristán, em 1999, no âmbito do mestrado em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, *não é autónomo quem quer, mas é autónomo quem pode*. Não podemos esquecer que, nos últimos tempos, as palavras de ordem na escola são *cumpra-se ou faça-se*, impondo um ritmo tão célere que inibe o mais ousado de pensar e, muito mais, de trabalhar em conjunto, comprometendo o tão necessário trabalho colaborativo, partilhado e participado. Assim, torna-se difícil dar um passo para além do quadro legal que apenas legítima, não estimula, não transforma as vontades.

#### *Mapear o Projecto Curricular de Agrupamento/Escola (PCA/E)*

Realizar o PE implica concretizar o currículo, para o que o PCA/E concorre, representando uma resposta às especificidades e necessidades de cada comunidade educativa. A sua concretização solicita a prática grupal, interindividual, possibilitando passar de uma mentalidade individualista a uma mentalidade colectiva, de conjunto, desenvolvida na base da reflexão e da tomada de decisões conjuntas. Escolas e professores assumem, neste contexto, novos papéis, abandonando o que Roldão (2005:7) designa como uma forma passiva de desempenhar o ensino:

“trabalhar para que os resultados sejam melhores – e isto é gerir o currículo – é reclamada pela legislação, teorizada na investigação e recomendada nos fóruns internacionais. E parece ser a única forma possível e actuante de produzir melhores resultados nos contextos complexos que se vivem na escola massificada e em expansão dos tempos actuais”.

No entanto, parece, ainda, tratar-se de uma miragem, uma vez que, como também refere a autora, é preciso desconstruir o formato organizacional que a administração impõe às escolas e a cultura profissional dominante que os próprios professores terão de trabalhar.

Do conjunto de desafios desencadeados pela Gestão Flexível do Currículo e, mais tarde, pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, destaca-se a necessidade de cada Escola construir o seu Projecto Curricular, enquadrando-o na política e nos princípios orientadores assumidos pela Escola no âmbito do seu PE e desenvolvendo-o no plano da especificidade de cada turma. A sua concretização implica, de acordo com o que a Lei prescreve, que cada escola trabalhe de forma articulada e integrada, elaborando um leque de estratégias que tenham em conta o currículo nacional e o relacione com as especificidades do contexto sócio-educativo local. No entanto, gostava de salientar, porque me parece pertinente para reflexão, que este desenho se poderá concretizar se se desenvolver a capacidade de diálogo, de cooperação, de trabalho em equipa, de posicionamento crítico, de iniciativa e a capacidade de saber ouvir.

Com base neste entendimento, importa agora considerar o que o Departamento de Educação Básica, através de publicações que acompanharam e orientaram o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, e o que na legislação é referido relativamente ao PCA/E. No âmbito do trabalho desenvolvido por aquele departamento desde 1996 relativo à revisão participada do Currículo da Educação Básica surge o relatório *Unidade Básica em Análise* (1998:57) onde, em conclusão, se refere que as reflexões realizadas “(...) apontam o caminho que a escola terá de seguir na construção de uma Educação Básica de sucesso para todos (...). Por um projecto curricular que proporcione as competências fundamentais para a construção, desde hoje, da pessoa e da cidadania de amanhã”.

Também uma outra publicação do Departamento da Educação Básica, da autoria de Roldão (1999a:59), se pode ler que “(...) o currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas”.

Assim, o currículo assume-se como integrando as aprendizagens que se propõem e situa os processos que se accionam para o conseguir. É também de referir que, na mesma obra, a autora (*idem*, p.72) apresenta, como anexo 1, o *Guião para o Projecto Curricular de Escola*, organizado em sete pontos que orientam um percurso para a sua construção:

- “(...) 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”.

Os Projectos permitem a flexibilização curricular, podendo identificar-se as vantagens da construção dos Projectos para as aprendizagens:

- Aumentar a visibilidade da escola e recuperar uma nova legitimidade para as aprendizagens realizadas na escola pública;

- Participar numa explicitação e caracterização da política local e regional;
- Tornar a acção educativa plural;
- Participar activa e responsabilmente na tomada de decisões em prol do desenvolvimento de um Projecto Curricular comum e do benefício das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional do professor, convergindo para uma dinâmica de escola que aprende e, por isso, que reflecte as práticas educativas, onde todos e cada um são valorizados.

As referências legais ao PCE surgem no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico. No preâmbulo deste normativo pode ler-se:

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (...)”.

Também relativo ao currículo, no artigo 2.º, no seu ponto 3, refere:

“3 – 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”.

No âmbito dos princípios orientadores, no artigo 3.º, alínea g), do mesmo DL., reconhece-se a autonomia da escola na definição de um Projecto Curricular:

“g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no seu projecto educativo”.

São escassas as referências ao PCE na legislação. Como podemos observar, um dos textos onde surge expresso com maior clareza é no Guião apresentado por Roldão (1999a), onde surge uma proposta de percurso a seguir, a discutir e a reflectir, podendo constituir-se num útil instrumento de trabalho para as escolas, no plano da gestão do currículo.

Os dados recolhidos dos Projectos produzidos pelas escolas onde desenvolvemos o Estudo de Casos não identificam quem os elaborou, nem como foram elaborados, embora os dados recolhidos junto dos professores entrevistados nos permitam saber que o conselho executivo, apoiado pelo conselho pedagógico incumbiu grupos restritos de professores de os conceber.

No caso da **escola G**, o PCE é um documento do Agrupamento. Na “Introdução” faz uma breve referência à composição do Agrupamento, listando as escolas que o integram.

Na **escola B** trata-se de um documento da escola EB2,3, sendo esta opção justificada no PE, tal como já foi referido. É um documento que não faz nenhuma referência às características da escola, nem à comunidade envolvente. Começa por afirmar, apoiando-se na citação de um autor (Matias Alves), que a

inovação pode acontecer se sujeita a algumas práticas específicas e à vontade e coragem das pessoas da instituição para as fazer emergir, como “ Conhecer e compreender as necessidades, os interesses, as motivações e as potencialidades das pessoas concretas que trabalham na organização escolar. Esta prática é condição basilar de qualquer processo de mudança”. Dizem tentar construir o PCE, considerando o PE. Por um lado, no plano da organização da escola, registam um conjunto de intenções que apresentam como “tentar” a “diminuição do n.º de turmas por professor(es)” e, por outro, “evitar”, por exemplo, “horários dos alunos com a mesma disciplina, em dias consecutivos”.

Fazem alusão a um anexo sobre o desenho curricular da escola e, logo de seguida, referem “Competências gerais a privilegiar”, referindo que “o desenvolvimento de competências na escola implicará uma maior flexibilização dos programas nacionais. É importante exercer a transferência e exercitar a mobilização de saberes”, contudo, não explicitam como pensam garantir a sua operacionalização, sendo que elencam competências gerais a privilegiar, como por exemplo, “desenvolvimento de competências no âmbito do Saber Ser, Saber Estar, Saber Fazer”, mas não se explicitam os processos para as desenvolver.

Relativamente ao contributo das áreas curriculares disciplinares para a formação dos alunos e para o desenvolvimento de competências, propõem-se “identificar conteúdos a priorizar: – por apresentarem maiores dificuldades; por responderem melhor aos interesses dos alunos”. É também apresentado um conjunto de metodologias, consideradas prioritárias, tais como: “o trabalho de grupo e as actividades de pesquisa/investigação”. Como se pode constatar nos exemplos referidos, apresentam-se com o mesmo grau de generalidade dos programas, considerando-os como princípios que podem facilitar o sucesso da aprendizagem, como é exemplo: “respeito e valorização das diferenças individuais e ritmos de aprendizagem”, parecendo tratar-se de uma grande meta da escola.

As áreas curriculares não disciplinares (ACND), no âmbito da implementação do Projecto Curricular de Turma (PCT), são referidas como “espaços privilegiados de aprofundamento e interacção”. Defendem, relativamente ao Estudo Acompanhado e à Formação Cívica, “quadros de referência suficientemente abrangentes que permitam, em simultâneo, uma ampla margem de acção e uma linha orientadora para o trabalho a desenvolver”. Propõem que a Área de Projecto seja mobilizada na base de pequenos projectos, com divulgação dos resultados no decorrer do percurso, sublinhando que os projectos deverão ser devidamente integrados no PCT.

Quanto à avaliação das aprendizagens efectuadas e às competências desenvolvidas, propõem-se praticar uma avaliação reguladora condizente com os objectivos propostos, envolvendo alunos,

professores e encarregados de educação, referindo que mais do que formativa a avaliação deve ser formadora.

No âmbito dos critérios gerais da Escola estabelecem “uma aposta clara na Educação para a Cidadania”, elencando como base para toda a acção da escola a valorização de um leque de vertentes da Educação, “Educação Ambiental; Educação Alimentar”; seguida de um conjunto de propostas, como a “acentuação dos conteúdos disciplinares relacionados com estas vertentes” e “inserção, nas sessões de Formação Cívica, de acordo com o PCT”, referindo, também, a “optimização das vertentes artística e desportiva” incluída no PCT e nas actividades da Escola.

A “atenção individualizada ao aluno, atendendo à diversidade escolar, nomeadamente ao aluno diferente”, constitui outro ponto do Projecto, para o que propõem “redução significativa do número de alunos por turma, para um acompanhamento mais individualizado”, sendo de sublinhar “momentos de formação com recursos internos à escola pela equipa do ensino especial/psicóloga ” e a “criação de uma comissão intercultural”, enquanto estratégia de aproximação ao aluno diferente.

No texto do projecto também é valorizada uma relação de proximidade com os pais dos alunos, avançando como critério geral da escola “a constituição dos Pais como parceiros activos, construtores de um Projecto”, entendendo que para tal se torna necessário “saber o que pensam e como se dispõem a colaborar”, para o que propõem criar uma nova dinâmica com a Associação de Pais e integrar os pais na vida escolar, numa relação de proximidade com o Director de Turma, não explicitando como o pensam garantir.

No domínio da Formação é apresentada uma intenção em criar espaços de “debate/reflexão entre alunos, encarregados de educação e professores”, referindo, como “pano de fundo”, a cidadania, apresentando, entre outras, a intenção de “Formação (interna/externa) para funcionários, pais e professores, centrando nos Projectos interesses e necessidades da Escola”, sublinhando um eixo interno e outro externo, suscitados pelos Projectos e pelos interesses e/ou necessidades da Escola.

No texto do Projecto pode também perceber-se uma preocupação com “um ambiente de Escola que propicie o bem-estar e o trabalho colaborativo”, para o que propõem, por exemplo, “atenção especial aos novos alunos e professores; preparação atempada do ano lectivo (momentos de actividade, momentos de paragem, actividades desportivas,...)”. Neste ponto, quase a finalizar o texto do Projecto, sublinha-se a pertinência do trabalho colaborativo e do trabalho em equipa para realizar o Projecto e uma preocupação em organizar a Escola de forma a propiciar aquele tipo de trabalho e bem-estar, sentir-se bem na escola, enquanto promotor de um bom relacionamento entre elementos vários da comunidade educativa.

Por último, refere-se “avaliação do Projecto”, onde estabelecem um período temporal para que aconteça, situando-o no “final de cada ano escolar, reflectir sobre a actividade da escola”, com intenção de, por exemplo, “identificar os aspectos deste projecto que mais foram tidos em conta, avaliar os efeitos da linha de acção seguida”. Contudo, não se faz qualquer referência à sua operacionalização, ou seja, a instrumentos, aos processos a accionar para tal. Não se explicita, por exemplo, o como, quem, sendo, contudo, que o para quê, embora de uma forma que entendo pouco clara, é referido, por exemplo, no item “retirar aqueles que se venham a mostrar inexecutáveis despropositados”.

É ainda de notar que o Projecto data do ano lectivo de 2002/2003 e que o desenho do texto apresentado parece evidenciar ser ainda um “esboço”, o que poderá justificar o facto de se apresentar linhas gerais, remetendo, o conjunto de intenções que sustentam os resultados considerados desejáveis.

Apesar de fazerem algumas referências à relação existente entre o PCE e o PE esta relação não é clara.

No caso da **escola G**, o PCA situa-se no triénio 2002/2005 e também não indica quem o elaborou, nem como foi elaborado.

Na “Introdução”, refere que a “Essência” do Projecto, preferencialmente, focalizar-se-á “na simplicidade de um ajuste ao Desenho Curricular oficialmente em vigor no ano lectivo em 2001/2002”, quando entrou em vigor o DL. n.º 6/2001 e se iniciou o processo de generalização da Reorganização Curricular. Esta explicitação surge enquanto forma de evitar distorções de interpretação e de aplicação.

Faz referência a que o PCA engloba as escolas identificadas e caracterizadas no PE, afirmando tratar-se de escolas com realidades diferentes e que o PCA será subordinado ao tema proposto pelo PE, “É bom estar na Escola”.

No ponto 2., “Enquadramento Conceptual”, teoriza-se o conceito de currículo, aludindo a autores vários, defendendo “que corresponde ao sentido lato, [isto é], *curriculum* coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre”, dizendo, também, que entendem desenvolvimento curricular como “um processo que engloba tudo o que se decide, desde os pressupostos até ao que se passa na sala de aula”, considerando significativa a ideia de currículo sob a perspectiva prática, uma vez que “há uma grande diferença entre o professor que actua na aula, sabendo justificar as suas opções metodológicas, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno, face ao seu progresso no conjunto das matérias, e aquele outro, que, simplesmente, cumpre o seu programa”. Assim, defendem que a inovação curricular parte do “grupo de professores de uma escola que discute e modela e leva a cabo o *curriculum*, participando na avaliação de resultados”, o que entendem estar em “permanente construção”, enquanto hipótese de trabalho, e

sujeita a “deliberações e negociações”, sendo importante realizar uma programação descentralizada e participada, no plano de cada Escola.

É singular notar que, na base de autores vários, discutem o currículo e o Projecto, levantando questões e dizendo que “é à escola que compete dar as respectivas respostas de forma pensada, programada, realista e coerente”. No entanto, no registo do seu PCA, apesar de se encontrarem as questões, não existem as respostas encontradas pela escola.

Com o sentido de conseguirem “uma melhor compreensão do que deve ou não fazer-se para a elaboração do PC”, para que este seja exequível, consideram essencial um “conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa docente de uma escola ou agrupamento assentes num permanente e persistente trabalho de reflexão/formação/investigação”. A organização do texto do Projecto, revela-se como referencial significativo à sua elaboração, ou, pelo menos, à procura de um entendimento do que é o PCA, de uma representação adequada no domínio da concepção e do desenvolvimento do PCA. Terminam este ponto, referindo que o currículo implica “inventar modos de fazer todos aprenderem; decidindo o que se quer priorizar e organizando a aprendizagem de modos diferentes”, mostrando preocupação em gerir o currículo para que sirva diferentes públicos que frequentam a escola. Contudo, o documento não parece dirigir-se aos públicos específicos da escola, mas antes revela uma postura desejável a qualquer Escola.

No ponto 3, “Enquadramento Legal”, fazem alusão ao domínio do DL. n.º 6/2001, citando o texto que refere o PCE, sublinhando a importância deste ser desenvolvido na especificidade de cada turma, no âmbito de um PCT, referindo, curiosamente, que é “concebido, aprovado e avaliado pelos professores da turma, em articulação com o Conselho de Docentes”. O texto sublinha a criação das três ACND e o facto de “serem desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação” a constar explicitamente do Projecto Curricular de cada turma, embora não explicita como o pensam garantir.

Terminam este ponto, explicitando o que o Despacho Normativo n.º 30/2001 estabelece para o início do ano lectivo, ou seja, a definição dos critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, referindo que aqueles constituem referenciais comuns “no interior de cada escola, sendo operacionalizada pelo(s) professor(s) titulares de cada turma, no âmbito do respectivo Projecto Curricular de Turma” e, voltando a referir o DL. n.º 6/2001, sublinham a necessidade de assegurarem que a avaliação “constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem”, sendo destacado como princípio orientador a que se deve subordinar a organização e a gestão do currículo. O tipo de registo indicia que a concepção do PCA resulta de representações partilhadas por diferentes autores e é também

apoiada pelos normativos legais. Mais uma vez não passam do âmbito das intenções porque não esclarecem como é feita a operacionalização das ideias que apresentam, como as tornam acção.

No que toca ao ponto 4, “Desenvolvimento do Projecto”, fazem uma abordagem geral ao Currículo Nacional do Ensino Básico e à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, para encontrarem um suporte teórico e legal, passando a elencar, em subpontos, “princípios e valores orientadores do currículo”, tomando por base os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sustentados num conjunto de valores e de princípios que enunciam, como é exemplo, “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”.

No ponto 4.2, “Competências gerais”, enunciam as competências gerais que os alunos têm de desenvolver ao longo do Ensino Básico, repetindo o texto que se encontra no documento publicado em 2001 “Currículo Nacional – competências essenciais”, seguido dos pontos 4.3 e 4.4, “Competências transversais” e “transversalidade da Língua Materna”. Mais uma vez é apresentado um plano geral, muito próximo do texto oficial, e não o resultado de uma interpretação feita à luz das necessidades, potencialidades e constrangimentos das escolas e dos alunos do agrupamento.

Para as ACND, referidas como ponto 4.5, reportam-se ao DL. n.º 6/2001 e apresentam uma breve caracterização de cada área, listando competências subjacentes ao desenvolvimento de cada uma delas. Contudo, continuam sem apresentar linhas de procedimento, antes se apresentam num âmbito amplo de generalidade, parecendo esvaziar a possibilidade de uma intervenção num contexto real específico. Situam, de acordo com os normativos, quem lecciona o Estudo Acompanhado e apresentam um quadro com sugestões de algumas técnicas de estudo. É curioso notar que se referem a esta ACND como se se tratasse de mais uma disciplina. No quadro do desenho curricular que apresentam em anexo ao PCA, estas áreas surgem mesmo referenciadas como disciplinas. O registo relativo às ACND apresenta-se num estilo descritivo, procurar uma definição para cada área. O documento revela um grau de generalidade que, normalmente, se atribui aos documentos legais, oficiais, não sendo clara a forma de proceder, em cada dimensão e de como, efectivamente, se articula com o PE.

O PCA parece compor-se por um conjunto de dimensões desgarradas, colhidas aqui e ali, sendo, assim, remetido para o plano da informação genérica, distanciando-se de um efectivo instrumento de trabalho. Perpassando os diferentes pontos que o compõem não se percebe qual a articulação que se estabelece entre eles, comprometendo a compreensão efectiva do texto que apresentam.

Apresentam o ponto 4.6, “Ensino Especial”, porque entendem que um PCA que não “contemple toda a população escolar” não se pode considerar completo, sendo que “relativamente aos currículos

escolares, próprios, alternativos e às adaptações curriculares o projecto será desenvolvido na sala de aula, com a turma, sempre que possível e com o apoio do professor do ensino especial”.

Não é claro o que se poderá compreender com “sempre que possível”, podendo, eventualmente, nunca ser possível e, assim, o PCA ficar sempre incompleto. A ambiguidade da decisão parece inactivar, descaracterizar a sua efectiva operacionalização. O trabalho fora das salas de aula deverá acontecer sempre que o professor o considere necessário, ficando, assim, dependente da decisão do professor.

É, ainda, referida a intenção de, para os alunos que frequentam o 9.º ano, abrangidos pelo ensino especial ser “desenvolvido um trabalho, envolvendo os serviços da autarquia e/ou outras instituições no sentido de se preparar a transição para a vida activa”. Terminam o registo desta intenção indicando os normativos que orientam a avaliação desses alunos.

No que respeita ao “desenvolvimento curricular”, ponto 4.7, remetem para anexo os desenhos curriculares dos diferentes níveis.

O ponto 4.8 apresenta o tema do Projecto já apresentado no PE, intitulado “É bom estar na Escola”. Contudo, o texto que o apresenta caracteriza-se, também, pelo mesmo grau de generalidade dos outros pontos, remetendo para o que a escola, em geral, deve fazer: “a escola como instituição deve desenvolver a sua prática pedagógica/didáctica focalizada na Formação Integral do ser Humano, adoptando estratégias que permitam a cada um: – aprender a conhecer (...)”. De acordo com esta perspectiva, tal como também se refere no texto do PCE da **escola B**, é lançado um conjunto de desafios educativos, como a “Educação para a cidadania que engloba valores universais (...), a Educação Sexual (...)”, sugerindo que os desafios sejam desenvolvidos em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares mas especialmente “na Área de Formação Cívica e na Área de Projecto”, elencando um conjunto de actividades. Contudo, não é explicitado de que forma é feita a operacionalização.

Depois, segue-se o subponto 4.8.1, “Projecto Curricular de Turma”, onde se enumera um conjunto de pontos (“1– caracterização da turma (...); 2– Identificação de problemas e de definição de prioridades; 3– Estratégia educativa global a seguir na turma (...); 4– Planificação (...); 5– Plano de acção (...); 6– Critérios de Avaliação do Projecto Curricular de Turma), parecendo assumir o formato de um guião a que cada PCT deveria obedecer. Não se apresentam os diferentes pontos com intenção de articular com o PE ou com o PC e em nenhuma parte do texto se percebe ou explicita a subordinação ao tema que apresentam. Apresentam ainda os critérios para avaliar o PCT, baseando-se nas respostas dadas a duas questões, uma sobre o grau de satisfação pessoal dos professores e a outra sobre o grau de satisfação pessoal e de sucesso dos alunos, sem explicitarem, efectivamente, quais os critérios e qual o procedimento que está subjacente a esta forma de avaliar.

Ainda referindo a avaliação, no PCA são apresentados subpontos, onde se evocam os normativos e, dentro destes, pontos e alíneas que correspondem a situações várias. O subponto 5.1, “Avaliação dos alunos”, começa por uma abordagem geral e regista o que se “deve” fazer, remetendo, assim, para o plano do desejável. Afirma que a avaliação tem como principal função “(...) ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos, realçando o seu carácter flexível e essencialmente formativo”, alegando que “devem” recorrer a diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, delimitando esta utilização “desde a observação informal do desempenho dos alunos, até à aplicação de uma avaliação sumativa formal”, sublinhando que devem respeitar a “heterogeneidade e a diversidade de situações de aprendizagem tendo em conta o percurso e o progresso do aluno, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais”, considerando modo e conteúdo de aprendizagem. No entanto, não se explicita como se garante a operacionalização da avaliação.

O texto do PCA desenvolve-se avançando “critérios de avaliação do 1.º e 2.º Ciclos”, onde, aludindo ao normativo que regula a avaliação, se situa a “Progressão” e a “Retenção”. Não fazem qualquer referência ao 3.º ciclo, apenas se poderá inferir estar implícita, quando citam o artigo 36 do Despacho n.º 30/2001, uma vez que o fazem para caracterizar “progresso e retenção em anos não terminais de cada ciclo”. Terminam este subponto, por exemplo, advertindo que “os critérios de avaliação devem ter em conta a avaliação contínua e alguns critérios como a participação oral e o empenho na realização dos trabalhos de casa. No que respeita ao subponto 5.2, “Avaliação do Projecto”, afirmam que “é um projecto aberto e flexível e está de acordo com as orientações curriculares emanadas pelo Ministério de Educação”, terminando com a mesma preocupação do cumprimento do princípio legal, pois referem que para manter o PCA actual e condizente com o que a Lei estipula “deverá ser revisto e modificado sempre que necessário”, mas não se explicita qualquer forma de garantir a sua operacionalização.

A forma como se estrutura o texto do PCA parece revelar uma grande preocupação com a correspondência aos normativos e a documentos oficiais emanados do Departamento de Educação Básica, uma vez que se apresenta redigido com grau de generalidade idêntico e, também, porque se refere e cita documentos que fazem o enquadramento legal do PCA. Estas opções tornam o documento generalista, afastando-se da identidade do agrupamento, acabando por inibir a sua efectiva realização.

No ponto 6., “Conclusão”, são registadas algumas ideias para, como dizem, “implementar todas estas considerações e recomendações”, recomendando, sobretudo, que “no final do ano lectivo 2001/2002”, os departamentos de cada escola, elencassem “prioridades” e definissem “as áreas e/ou conteúdos de acção programática a ser entregue na sede do Agrupamento”, tendo como guião orientador o PCA, sublinhando que a transversalidade “se orienta para o Agrupamento”, como forma de o PC passar

a fazer sentido. Assim, responsabilizam-se os Departamentos pelo seu desenvolvimento/implementação. Uma constante no texto do documento é a preocupação com o cumprimento do princípio legal, curiosamente, também visível na “Bibliografia” que encerra o texto do documento. Referem documentos publicados pelo Departamento de Educação Básica, sendo que referem o DL. n.º 6/2001, esquecendo o Despacho n.º 30/2001 e a Lei de Bases do Sistema Educativo e todos os autores referidos, de forma muito visível/constante, na “teorização” sobre o currículo.

De seguida, em jeito de *síntese*, faz-se uma breve abordagem à articulação entre os diferentes documentos apresentados pelas duas escolas.

Ao analisar os PE e os PCA das duas escolas dificilmente conseguimos compreender como se processa a operacionalização das intenções apresentadas e qual a articulação que existe entre os dois documentos. O registo é feito como descrição e mostra-se pouco orientador da intervenção efectiva. O discurso está mais orientado para o que se pensa desejável e menos para o possível.

Deste modo, a articulação que os normativos convocam parece problemática de se alcançar, quer por motivos de ordem organizacional da escola, que não se estrutura com espaços comuns de reflexão e de tomada de decisões, parecendo tratar-se de uma organização, ainda, muito dominada por uma racionalidade técnico-burocrática, onde predomina o princípio da verticalidade normativa – “é, ainda, uma escola muito rígida”, quer pelo arreigamento de uma cultura profissional de “isolamento”, de trabalho solitário, de “cada um no seu canto”, onde o espaço para a partilha, para o trabalho em equipa acontece pela força de muito trabalho voluntário, de muito trabalho em horário pós-laboral e na dependência de “lideranças fortes”, o que se considera como “esgotante e muito difícil de conseguir, pois, é preciso andar sempre atrás dos professores”.

Uma vez que a elaboração dos documentos é obrigatória, este cenário parece forçar, a que estes sejam construídos por grupos restritos de professores, sem tempo nem espaço para comunicarem entre si, levando a que cada grupo, ou até, por vezes, só um dos professores nomeados, possa redigir o texto dos respectivos documentos e daí o facto destes se estruturarem num grau de generalidade muito semelhante ao dos documentos oficiais.

Este tipo de comportamento não permite valorizar, efectivamente, a relação com a comunidade, a transformação social, o desenvolvimento pessoal ou até a própria escola, enquanto “organização que aprende”, mesmo sabendo que, os documentos em destaque, se afirmem como orientadores da acção. Assim, o trabalho articulado em benefício do sucesso dos alunos vê-se, seriamente comprometido. Esta imagem é reforçada quando se identifica uma tendência para excluir deste percurso, alunos, pais,

funcionários não docentes e outros possíveis parceiros da comunidade, o que parece mais visível na **escola G** do que na **escola B**. A **escola B**, como pudemos observar, parece ter desenvolvido todo um trabalho em prol da aproximação destes actores, sobretudo, alunos, pais e encarregados de educação.

Neste processo também se torna difícil desenvolver o currículo de forma integrada, pois predomina a abordagem disciplinar dos problemas, segmentando o saber, comprometendo um trabalho realizado na base dos princípios de abertura e flexibilidade que, geralmente, caracterizam os Projectos. Este facto é também mais visível na **escola G**.

Na **escola G** é mais visível uma frequente vinculação dos diferentes documentos ao texto de autores ou dos normativos que citam, parecendo esquecer o domínio globalizante que os define, vinculados aos espaços efectivos de realização. Este tipo de comportamento pode ser revelador de uma reduzida ou nula apropriação do sentido, da “essência”, como disseram, da “utilidade” dos referidos documentos, numa organização que já funciona há muitos anos e, na opinião de muitos, bem. Alguns professores chegaram a referir, quando confrontados com a solicitação de expressarem uma opinião acerca do seu valor na organização do processo de ensino e aprendizagem: “parece que antes dos Projectos havia uma prática e, depois, com os Projectos, há outra”. Consideram esta situação falsa, uma vez que entendem que muitos dos professores já trabalhavam desta forma, só não recorriam aos mesmos conceitos. Daqui, parece poder inferir-se que levar os professores a reconhecerem utilidade aos Projectos não é uma tarefa fácil no quotidiano escolar, mas é uma tarefa necessária.

Um outro aspecto que nos parece significativo referir diz respeito à caracterização do contexto na fase de diagnóstico das condicionantes à construção do projecto. O texto do documento evidencia muito mais os constrangimentos do que as potencialidades. Esta opção pode estar relacionada com a ideia de que a transformação tem de se estruturar na mudança do que está mal e na manutenção do que está bem como factores independentes entre si, que se podem facilmente isolar. É esta crença que leva alguns Directores de Turma a pensar que os Pais e Encarregados de Educação só precisam de se dirigir à escola quando os seus educandos não estão a corresponder ao esperado, mostrando-se desatentos, desorganizados, desordeiros e não aprendendo o suficiente.

Em síntese, os documentos analisados parecem revelar que não resultaram de uma acção concertada, partilhada. O PAA apesar de mostrar um somatório avulso de actividades propostas por diferentes professores ou grupos disciplinares, parece ser resultado de maior consenso. A estrutura dos diferentes documentos em análise parece revelar que a prescrição se sobrepõe à integração e à articulação entre eles, resultante de uma apropriação e concepção global. Parece existir em primeiro

lugar a preocupação com o cumprimento do princípio legal, o que é mais visível na **escola G**, que alude, constantemente a ele, parecendo, assim, procurar assegurar a sua validação de forma inquestionável.

### **3. A caracterização da Escola B<sup>59</sup>**

A escola B participou no Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

As escolas do Agrupamento situam-se no perímetro urbano da cidade. A paisagem rural deu lugar, nos últimos anos, a grandes superfícies comerciais, seguida de uma rápida e intensa urbanização, onde proliferam muitos, altos e variados edifícios, albergando lojas dos mais variados ramos de comércio, o que, conseqüentemente, veio dotar esta zona de um forte dinamismo, fazendo aumentar consideravelmente o número de habitantes, como é referido no Projecto Educativo de Agrupamento de 2002/2003:

“Os 904 habitantes, que em 1991 constituíam a população da freguesia, passaram rapidamente para o número dos milhares e as perspectivas a curto prazo prevêem um aumento significativo da população, pois ainda existem muitos prédios em construção e espaços para construir muitos outros.

Refira-se, como exemplo, o caso da Escola EB 2,3: no ano lectivo de 1997/98 era frequentada por 350 alunos e no presente ano lectivo por 1127 (e foi necessário transferir muitos alunos para outra Escola EB 2,3, para que as instalações pudessem suportar e responder a tão grande procura) ”.

O Agrupamento, à data da redacção do seu PE tinha 1527 alunos e 158 docentes e integrava as seguintes escolas:

- Um Jardim-de-Infância
- Um Jardim-de-Infância e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Os alunos são provenientes de zonas urbanas e rurais e a maioria provém de famílias de baixo e médio níveis de escolarização, que correspondem, maioritariamente, a ocupações profissionais pouco remuneradas.

Segundo a Escola, este facto tem conseqüências directas na vida escolar dos alunos,

“... quer do ponto de vista do apoio em casa (por exemplo, no acompanhamento das actividades escolares dos filhos e valorização da cultura escolar) quer ao nível dos apoios de tipo económico (por exemplo, na aquisição de recursos importantes para o sucesso educativo: livros, computador, etc.).

Devido a estes problemas e, de uma forma mais geral, devido à significativa distância entre as culturas de base da maioria dos alunos e a cultura escolar (que se pode sentir, por exemplo, em dificuldades sentidas ao nível da

---

<sup>59</sup> Os dados aqui registados advêm de documentos facultados pela escola, mais especificamente, do Projecto Educativo do Agrupamento e do Projecto Curricular da Escola EB 2,3

capacidade de resposta dos desafios de aprendizagem), parece ser de considerar a necessidade da adopção de estratégias específicas para a integração destes alunos no meio escolar (por exemplo, ao nível da compreensão da importância da escola na realização social e profissional, ao nível da compreensão de regras de conduta no espaço escolar, etc.) e também ao nível da criação das melhores condições possíveis para a promoção do sucesso na aprendizagem das matérias escolares (por exemplo, ao nível dos métodos pedagógicos, das adaptações curriculares, das aulas de apoio, etc.)". (Projecto Educativo de Agrupamento de 2002/2003).

Na EB 2,3 onde se desenvolveu o estudo, e segundo a mesma fonte, 78,8% do corpo docente pertence ao quadro de nomeação definitiva, ou seja, 104 dos 132 professores que constituem o corpo docente da escola, enquadra-se nesta categoria profissional, o que possibilita maior estabilidade na organização do processo de ensino/aprendizagem. A escola conta com os serviços de uma psicóloga e de 3 professores do ensino especial. O corpo não docente é constituído por 26 funcionários, 6 dos quais pertencem aos serviços administrativos, 2 são guardas-nocturnos e 18 são auxiliares de acção educativa. Na escola existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que, segundo a mesma fonte, apresenta o dinamismo necessário para colaborar e estar atenta à vida da comunidade educativa.

O Projecto Educativo do Agrupamento, *Uma Escola Que Aprende – Uma Escola Cidadã*, assume um conjunto de princípios orientadores de uma acção que perspetive a mudança para uma escola melhor, entendida como “uma escola que procure respostas para a diferenciação; onde se façam aprendizagens significativas; onde todas as vozes sejam ouvidas; onde se aprende a comunicar”. Para operar estas mudanças, o Agrupamento de Escolas considera ter algumas condições que lhe permitem operar, tais como: “órgãos pedagógicos com vontade de reflectir e de procurar caminhos de mudança; um Conselho Executivo aberto a propostas inovadoras; uma Associação de Pais constituída e disposta a colaborar com a escola; recursos materiais e humanos que permitem a integração de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS)”.

Coexistem, no Agrupamento, diferentes horários de funcionamento das actividades lectivas: a Escola Sede funciona em Regime Duplo, os Jardins-de-Infância em Regime Normal e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Regime Norma e Duplo.

Sublinhamos ainda o facto de existir, nesta escola, uma sala de professores ampla, com serviço de bar, televisão e computador, onde existe um placar que funciona como meio de comunicação entre os Coordenadores, os Directores de Turma e demais professores. Possui mesas de trabalho e sofás para descontraír, conversar, ler jornais ou diversos tipos de informação. É um espaço acolhedor, com funcionários simpáticos e prestáveis, o que indicia a existência de um clima agradável, constatado também quando, ao circular pela escola, nos apercebemos facilmente de rostos sorridentes. Parece haver muita cumplicidade entre pessoal docente, não docente, alunos e pais.

### 3.1 A entrada na Escola B

A primeira abordagem à escola e aos informantes-chave desenvolveu-se num clima de alguma perturbação e tensão, próprio do início de um processo de investigação desta natureza, que se foi alterando à medida que a confiança e a percepção dos objectivos e das condições do projecto se foram clarificando.

As questões com que a investigadora se confrontou foram:

- Conseguir a autorização da escola para a realização da investigação – através do telefone, contactei directamente o Presidente do Conselho Executivo e solicitei uma reunião para esclarecer o âmbito da investigação que propunha. Tive o cuidado de referir que a DREN havia dado autorização, embora salvaguardando que as escolas contactadas é que decidiriam se aceitavam ou não colaborar;
- Preocupação em estabelecer uma relação de confiança com aqueles com quem iria trabalhar e conviver - Tive sempre a preocupação em fazer com que sentissem o quanto era importante e útil a sua colaboração, a sua participação na investigação, pois estariam a possibilitar que se compreendessem as dinâmicas que a realização do PCT implicava. Também houve o cuidado de esclarecer que a investigação não implicaria alterar as suas rotinas;
- Negociação dos termos de participação para o qual beneficiámos da influência dos Coordenadores dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos e da influência que tinham, junto dos colegas – Directores de Turma, que se traduzia: no poder de mobilização, mais evidente no 2.º ciclo e numa boa comunicação entre professores e entre os órgãos de gestão da Escola. Confrontámo-nos com a disponibilidade ou não para colaborar, com o ter de despertar o interesse pela investigação, levando a ultrapassarem o receio de aumentar o volume de trabalho. Sublinhámos que a participação não invadia as rotinas estabelecidas, que a investigação não alteraria o trabalho dos professores e o quotidiano da Escola. Também nos confrontámos com a recusa, já que a primeira abordagem, no 3.º ciclo, concluiu numa indisponibilidade para participar difícil.

Em suma e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), no plano da negociação, houve o cuidado de esclarecer:

- O que nos propúnhamos fazer, de forma clara e inequívoca;

- Que não provocaria perturbação já que não se pretendia interferir nas rotinas estabelecidas, apenas participar nos Conselhos de Turma e/ou outras actividades que fossem marcadas por eles;
- Que os resultados não seriam divulgados de forma arbitrária, obedeceriam ao código ético, salvaguardando o anonimato dos implicados, havendo o compromisso do *feedback* da investigadora;
- Que o facto de serem eles os eleitos se prendia, por um lado, com o pertencerem a uma Escola que participou na Gestão Flexível do Currículo e também por leccionarem níveis de escolaridade (o 6.º ou o 8.º ano) em que a realização do PCT nos parecia ser mais visível. No caso da turma do 6.º ano, a sua escolha foi baseada no facto de a Coordenadora dos Directores de Turma do 2.º ciclo, ser o eixo de ligação com os outros participantes;
- Que os benefícios do estudo eram identificar as potencialidades e os constrangimentos que se colocam às escolas na construção do PCT, sublinhando que, no contexto da Reorganização Curricular, era um trabalho de relevada importância para a compreensão e a discussão da mudança das práticas de gestão curricular nas escolas. Foi também apresentado um conjunto de *mais valias para a escola* já indicadas anteriormente.

Como se pode constatar, o acesso ao contexto de realização do estudo não foi uma tarefa fácil.

Para ajudar a este acesso, foram também considerados úteis os conselhos da orientadora:

- Ser clara e objectiva na apresentação do estudo que se pretendia levar a cabo;
- Ser flexível, no sentido de não forçar ideias ou posições, estando atenta às ideias que iam surgindo;
- Ser persistente;
- Mostrar disponibilidade para colaborar com a Escola – valorizar as trocas sugeridas no protocolo de investigação como *mais valias para a Escola*;
- Atenção e cuidado com as relações interpessoais.

Os primeiros contactos com a Escola permitiram conhecer e habituarmo-nos ao contexto e também darmos-nos a conhecer. Aprendemos a ficar mais à vontade e a posicionarmo-nos para que as pessoas com quem interagimos também ficassem à vontade. Beneficiei da aproximação que havíamos feito às Coordenadoras dos Directores de Turma, pois facilitaram-nos a apresentação do estudo aos colegas, às auxiliares e aos pais. Procurámos, por um lado, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), mantermo-nos

relativamente passivos, mostrando interesse e entusiasmo pelas experiências proporcionadas, posicionando-nos mais como ouvintes do que como inquiridores. Por outro lado, tentámos mostrar empatia, pondo em acção um conjunto de competências interpessoais, facilitadoras da construção de um clima propício ao processo de investigação colaborativa que se iria desenrolar (Alonso, 1998), traduzindo-se em manifestações de confiança e envolvimento, que iam para além do estabelecido no protocolo de investigação<sup>60</sup>.

Neste sentido, destacamos a experiência vivida na participação numa actividade de inter-formação e de convívio, liderada pelas Coordenadoras dos Directores de Turma<sup>61</sup> e dinamizada no Agrupamento a que pertence esta escola – *As conversas de fim de tarde*, pela importância que tiveram na percepção do pensamento e das práticas dos professores, alguns dos quais integrantes deste estudo. Os dados registados no *Diário da escola* foram interpretados à luz do *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas *dimensões* (Alonso, 1998, 2000b), evidenciando as interrogações e propostas de mudança emergentes. Esta interpretação possibilita a reflexão e a discussão da complexidade do quotidiano educativo, tentando compreender as preocupações e as razões que levam os professores a assumir determinadas decisões no contexto da Projecto Curricular de Turma.

Em suma, a *entrada na escola* implicou desenvolver dinâmicas de interacção e aceitação quer da parte da investigadora, quer da parte da escola que se esforçou por validar a aceitação. A relação que resultou desta aproximação, implicou um esforço que se estendeu pelo tempo de permanência na escola e acabou por possibilitar a participação em diversas actividades desenvolvidas.

Esta participação, por sua vez, permitiu observar a escola pelo seu interior, embora em situações pontuais, como as que neste ponto se registaram. Permitiu constatar que cada escola tem a sua idiossincrasia e que, por sua vez, tem um corpo de significados que utiliza como código para a gestão das práticas educativas. O percurso que foi possível desenvolver, mostrou o quão difícil é “mergulhar” no código da escola, emergindo de forma muito clara que, em cada uma, há muito para aprender.

#### **4. Caracterização da Turma B6<sup>62</sup>**

A turma era constituída por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, com excepção de um aluno com treze anos que, apesar de estar a repetir o ano, integrava a turma

---

<sup>60</sup> São exemplos da confiança gerada os convites que fizeram para participar em vários momentos: a recepção aos alunos do 5.º e do 6.º anos, as *conversas de fim de tarde* e as actividades que implicavam a participação dos pais. O envolvimento com a escola no geral e a turma, em particular a do 6.º e a do 8.º ano foi acontecendo ao longo da permanência na escola.

<sup>61</sup> Estas Coordenadoras, do 2º e do 3º Ciclo, tiveram um papel relevante neste estudo.

<sup>62</sup> A caracterização aqui feita baseia-se em dados que constam do Projecto Curricular de Turma.

pela primeira vez. Este aluno, segundo a Directora de Turma, apresentava problemas vários. Contudo, tinha vontade de mudar e o encarregado de educação estava atento ao percurso do seu filho.

A directora de turma referiu como *Características/Necessidades/Interesses* dos alunos:

- “Composição social – média/alta
- Bom nível académico [muitos dos pais concluíram o ensino superior/médio ou o 12º ano; sendo que 4 (contando pai e mãe) têm o 6.º ano e 3 o 9.º. São pais muito interessados, estiveram todos presentes na primeira reunião e estão sempre disponíveis para colaborar com a escola]
- Muitos alunos têm actividades fora da escola
- A prática desportiva constitui interesse dominante
- Nível etário normal ou inferior ao habitual neste ano de escolaridade, com excepção do aluno repetente
- Quase todos os alunos gostam muito da Escola e manifestam grande interesse pelas Áreas Curriculares Não Disciplinares e pela actividade desportiva
- Comunicam oralmente com facilidade; na escrita revelam algumas dificuldades, naturais em alunos deste nível etário
- São observáveis alguns conflitos na turma; porém, para a criação de um bom clima da turma ainda há muito a fazer, uma vez que há alguma dificuldade na aceitação da diferença
- Manifestam reacções negativas, quando alguém erra e exacerbam, por vezes, a sua convicção de que ‘são bons’
- Pais interessados, com boa participação nas actividades da escola
- As actividades do ano transacto escolhidas como preferidas pela maioria da turma foram: Desporto e o Dia Medieval” (Projecto Curricular de Turma, 2003/2004).

Há, nesta caracterização, uma preocupação em dar continuidade ao Projecto do 5.º ano. Observa-se um discurso de articulação e constante referência ao que aconteceu, como se desenvolveu e que reflexão e tomada de decisão sugere, sendo que o tema se mantém o mesmo: *Aprender... numa Escola Cidadã*. Com intenção de o tornar exequível, disseram considerar importante que o Projecto fosse encarado como um Projecto aberto, no sentido de ser alterado sempre que tal se impuser e orientado para um trabalho colaborativo entre professores, pais e alunos.

#### **4.1 Composição do Conselho de Turma B6**

No ano lectivo 2003/2004, o Conselho de Turma era composto por 9 professores, 2 representantes dos Pais e 2 representantes dos Alunos (Delegado e Subdelegado) e a investigadora participante, sendo que os representantes dos Pais e dos Alunos não estavam presentes nas reuniões de avaliação, conforme a Lei prescreve.

#### **4.2 Diário do Conselho de Turma B6**

O diário serviu para preservar as vivências e as percepções da realidade observada, das alterações que o tempo vai produzindo. O diário do Conselho de Turma pretende, assim, contribuir para registar na

memória e reflectir sobre o que sucedeu na vida do Conselho, durante as reuniões, com intenção de compreender como se realiza o PCT e quais as dinâmicas que desencadeia.

A partir da análise do diário procura-se identificar o domínio das dinâmicas accionadas para realizar o PCT. Assim, para dar forma e sentido a este processo de descoberta e compreensão, organiza-se a sua apresentação num conjunto de passos<sup>63</sup> que se descobrem em cada reunião do Conselho de Turma, percebidos num *continuum* que se desenvolve desde a concepção à avaliação do projecto e dos alunos. Cada passo desmultiplica-se em diversas acções, desencadeadas pela tomada de decisões respeitantes à forma de organizar o Conselho de Turma.

As acções que desencadeia reportam-se a diferentes níveis de actuação, implicando intervenientes vários, com funções específicas. No âmbito do Conselho de Turma, destaca-se o papel de cada professor e o do Director de Turma, este último com a função de coordenação e de mediação, como elucida Roldão (1995:1):

“A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode aliás ser dissociada das restantes.

O director de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência – e de *articulação/ mediação* entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação”.

Assim, como refere a autora, as funções do Director de Turma situam-no entre a *docência* e a *gestão*. Por um lado, é um docente a coordenar um Conselho de Docentes e, concomitantemente, um elemento do aparelho de gestão da escola com responsabilidades na gestão do Conselho de Turma. Este quadro de funções em que se insere a actuação do Director de Turma é dominado por uma enorme burocracia que intensifica de sobremaneira o seu trabalho, levando, na voz dos professores, a que muitos se escusem de o ser.

---

<sup>63</sup> Nos *Passos* optou-se por registos em formato de apontamentos, retirados do diário do caso respectivo, por duas razões principais: uma, prende-se com o volume de texto que constitui o diário do caso e, outra, por entender que este tipo de registo (embora correndo o risco de para o leitor se apresentar, de certa forma, desconexo) permite destacar passagens essenciais da acção do Conselho de Turma e, conseqüentemente, da construção do PCT.

*PCT, o processo...*

### **1.º Passo – apresentação dos elementos que integram o Conselho e trabalhos conducentes à construção do PCT – 15/09/03**

#### *Caracterização geral*

A Directora de Turma começou por apresentar a proposta de investigação, enfatizando o seu interesse e perguntou se estavam dispostos a colaborar, a permitir a permanência da investigadora no Conselho. Todos disseram aceitar, desde que não implicasse mais trabalho. A organização desta reunião destacou a importância de todos se implicarem na construção do PCT, o que exigia uma boa organização das reuniões do Conselho de Turma, suscitando, conjuntamente com a Coordenadora dos DT do 3.º Ciclo, a elaboração de um guião organizador dos trabalhos a desenvolver.

*Apresentação das propostas de trabalho e caracterização do contexto Trabalhos conducentes à construção do PCT:*

- A DT informou do Guião intitulado *Guião Possível Para as Reuniões de Conselho de Turma de Setembro*, construído conjuntamente com a Coordenadora dos DT do 3.º ciclo e distribuído a todos os DT da escola, com intenção de funcionar como estruturador da dinâmica das reuniões. Este documento apresentava a seguinte estrutura:

1. Apresentação dos professores
2. Funcionamento do Conselho de Turma
  - Experiências anteriores: troca de opiniões
  - Vantagens da constituição do Conselho de Turma como equipa
  - Necessidade de se estabelecerem metas comuns e consensos que evitem disparidades de actuação, embora com diferenças no caminho a percorrer
  - Definição de estratégias para a caracterização da turma
- OBS.** – Se a turma já for conhecida, interessará:
  - lembrar aspectos da sua caracterização, importantes para a construção do projecto
  - aprofundar outros que não tenham merecido tanta atenção, por parte do Conselho de Turma, no ano transacto
  - fazer o ponto da situação do trabalho realizado:
    - valorizar e otimizar aspectos positivos
    - seleccionar algumas competências a privilegiar
- ...
- Nota: Seria importante que, até ao próximo Conselho de Turma a realizar em Novembro, numa acção concertada:
  - a) se fizesse o levantamento dos interesses, necessidades e características dos alunos
  - b) se seleccionasse um perfil de competências concordantes com essas características, a propor, futuramente, ao Conselho de turma, não esquecendo, também, o âmbito disciplinar
- Nota:** Para uma melhor preparação da reunião e rentabilização do tempo, as sugestões poderão chegar ao Director de Turma, alguns dias antes da reunião.
3. Propor a cada elemento do Conselho de Turma que, tendo em conta o definido nos Departamentos Curriculares, reflecta sobre:
  - competências a privilegiar
  - melhores formas de actuar (metodologias)
  - actividades possíveis a desenvolver
  - possibilidade de momentos interdisciplinares
  - importância e modalidades de avaliação
4. Aferição de critérios de actuação na acção quotidiana (atitudes a tomar perante situações de menor importância, mas que, tornando-se contraditórias, poderão causar problemas à gestão do trabalho na turma)
5. Informações várias, consideradas pertinentes
6. ...

- Trata-se de um documento que alerta para a pertinência da tomada de decisões relativas à organização do Conselho de Turma valorizando este órgão como equipa e a necessidade de articular as decisões com as do Departamento, no que concerne à identificação de competências, metodologias, actividades de aprendizagem e modalidades de avaliação;
- A DT referiu que o tema do Projecto Educativo de Escola “Aprender numa escola cidadã” se manteria;
  - Foi apresentada uma caracterização da turma pela DT – relativamente à composição da turma do ano anterior as alterações centraram-se num aluno novo que apresentava problemas, para o que referiu ser importante encontrar colegas na turma que o pudessem apoiar. Aconselhou que fossem elaborados *Contratos Pedagógicos* em todas as disciplinas e que iria propor uma reunião com o pai do aluno; também, como se tratava de uma turma conflituosa, era necessário criar um melhor clima, tornando os alunos mais solidários e esbater a competição;
  - A DT solicitou a cada professor elementos para a caracterização da Turma, referenciando os alunos problemáticos; Sugeriu a análise das competências que deveriam ser privilegiadas por todos de forma coordenada e advertiu ser importante diversificar os instrumentos de avaliação;
  - A DT chamou a atenção para a criação de *espaços interdisciplinares*, referindo como exemplo possível a iniciativa que o Departamento de Ciências Sociais, a que pertencia, estava a preparar, isto é, a comemoração dos Direitos do Homem.
  - A DT advertiu para as seguintes áreas de intervenção: dinamizar a colaboração dos pais na escola; organizar os horários de trabalho dos alunos; organizar sessões surpresa; trabalhar a técnica do resumo; trabalhar o treino de memória; na Área de Projecto, organizar pequenos Projectos que tornassem possível uma conclusão atempada, para que os alunos tivessem experiência do processo e do produto; construir uma escola de cidadãos – dar continuidade ao Projecto em curso; cuidar de que a caderneta seja usada por todos – fazer registos que focassem aspectos positivos e aspectos negativos; continuidade do Projecto de dinamização da Biblioteca.

*Passagem de informação obtida em contexto de outras estruturas de orientação educativa e outras informações*

- A DT informou que o PE e o PCE já estavam formalizados, sendo um que um dos pontos nucleares que o PCE referia era a “Educação Para a Cidadania”.

*Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

**2.º Passo – Recepção aos alunos – 17/09/03**

*Caracterização geral*

A sessão foi dinamizada de uma forma envolvente, evidenciou um trabalho da DT realizado com muito pormenor, onde todos os momentos se articularam com sentido, o que fazia crescer muitas emoções. Notou-se uma relação afectiva forte entre a DT, os alunos e os seus pais.

*Acolhimento e apresentação*

- A DT fez a leitura de uma carta de acolhimento, escrita pela própria. Era uma mensagem muito bonita, despertava emoções;
- A DT apresentou, aos alunos e pais, a sua secretária (professora de Inglês). Apresentou também a investigadora e referiu o interesse da investigação;
- A DT entregou uma carta a cada aluno, referindo tê-la feito com base no conhecimento que tinha de cada um, aconselhando que a lessem de vez em quando e reflectissem sobre o que continha, para no final do ano confrontarem o que aconteceu com o que estava na carta.

*Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

- A DT informou das regras de funcionamento da escola e esclareceu dúvidas; informou da existência de um novo aluno e solicitou ajuda à turma para o integrar.

**3.º Passo – 1.ª reunião com os encarregados de educação/pais, eleição de representantes – 10/10/03**

*Caracterização geral*

A DT conduziu a reunião de uma forma implicada. Informou e formou – valorizou o diálogo escola-pais, sublinhou e fundamentou com artigos retirados de revistas, tais como a “XIS” do Público, evidenciando a pertinência da participação efectiva dos pais, como factor decisivo para o sucesso educativo sucesso. É de sublinhar que a reunião iniciou às 21.30h e terminou às 23.45h mantendo-se, no final da mesma, alguns pais, na sala, dialogando com a DT.

*Apresentação das propostas de trabalho e caracterização das situações e dos alunos*

- A DT começou por apelar aos pais para que, em conjunto, ajudassem a resolver o problema que consistia na dificuldade que os alunos tinham em respeitar o ritmo dos outros – reforçou a pertinência do problema, aludindo ao tema do PCT que era, na continuidade do ano anterior, *construir uma escola cidadã*;
- A DT sublinhou a importância dos pais colaborarem na construção do PCT e, neste sentido, convidou-os a preencher a ficha que, a seguir, se apresenta:

**Aspectos em que se torna importante a contribuição dos Pais – opinião:**

- Características do filho/educando (ou da turma em geral) que deverão ser tomadas em consideração;
- Aspectos que devem ser mais valorizados no trabalho a desenvolver pelo Conselho de Turma, sempre com a colaboração dos pais (competências a desenvolver prioritariamente);
- Direitos do Homem (semana de 9 a 12 de Dezembro) possibilidade de um momento interdisciplinar – sugestões;
- Como rentabilizar o papel dos representantes dos Pais;
- Outros.

- Os pais sugeriram preencher a ficha em casa e devolvê-la através dos filhos.

*Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

A DT informou:

- da Assembleia Magna e de que tinha e das fichas de inscrição para a Associação de Pais que tinha em seu poder;
- do processo avaliativo, quer das opções adoptadas ao nível da escola, quer na avaliação da sua disciplina, em particular;
- da realização de reuniões intercalares aprovadas pelo Conselho Pedagógico. No entanto havia outro momento proposto pelo Conselho de Directores de Turma que não foi aprovado.

*Eleição dos representantes dos pais*

- Mantiveram-se os mesmos do ano lectivo transacto

**4.º Passo – Proposta – apresentação, discussão, aprovação do PCT – 03/11/03**

*Caracterização geral*

Nesta sessão a DT distribuiu e colocou à discussão uma proposta para o PCT, a qual, depois de discutidos e concertados os aspectos discordantes, foi sujeita à aprovação do Conselho.

*Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

– A DT informou sobre a forma como decorreu a reunião com os pais e de que os representantes dos pais eleitos eram os mesmos do ano transacto

*Apresentação da proposta do PCT pela DT*

– Foi distribuído um exemplar por cada elemento da proposta do PCT – A DT referiu que o Projecto estava construído a partir da análise dos resultados da auscultação que tinha feito aos pais, através do preenchimento de uma ficha e em alguns contributos formais e informais que lhe tinham chegado de diferentes professores do Conselho

– A DT chamou a atenção para a necessidade da proposta ser discutida, ampliada, reduzida, alterada... em sede de Conselho e que o Projecto que fosse aprovado continuaria a ser um documento aberto, passível de reformulações periódicas. Referiu também que o documento deveria ser realista, capaz de nortear um trabalho que se pretendia o mais possível colaborativo.

– Indicou também alguns princípios que considerou pertinentes,

- que fosse um projecto curto e conciso, de modo a que a sua fácil leitura mostrasse claramente os objectivos que se desejavam alcançar;

- que fosse exequível, isto é, que se pudesse cumprir, apesar das alterações que, com o decorrer do trabalho, se impusessem;

- que apontasse, claramente, para um trabalho colaborativo, não só com os professores, mas também com os alunos e pais.

– A DT chamou a atenção para as dimensões focadas no PCT:

- O título;

- Caracterização da Turma;

- Competências prioritárias a desenvolver (transversais);

- Trabalho a desenvolver pelo Conselho de Turma, enquanto equipa educativa (muito orientado para o cumprimento de regras sociais, por parte dos alunos);

- Possíveis momentos interdisciplinares, especialmente em torno da comemoração do “Dia dos Direitos do Homem”. Referiu já estar em desenvolvimento esse projecto porque já tinha reunido com uma parte do conselho de turma.

- Áreas Curriculares Não Disciplinares – integradas no PCT, apoiando e recebendo apoio de todas as disciplinas/áreas disciplinares;
  - Área de Projecto – a construção de textos baseados na Declaração dos Direitos do Homem e a realização de um teatro de sombras, estando já elaborado um guião;
  - Formação Cívica – selecção de unidades do Documento “Construindo uma Escola de Cidadãos”, de forma a trabalhar direitos e deveres dos alunos, nos pequenos mundos em que se movimentam, com a óbvia ligação aos Direitos da Criança e Direitos do Homem – e apresentou um guião para o desenvolvimento desta área;
  - Estudo Acompanhado – colaboração nas actividades a desenvolver e na pesquisa necessária;
  - Metodologias a privilegiar;
  - Avaliação: dos alunos e do PCT;
  - Papel dos representantes dos Pais.
- A DT perguntou se aprovavam o PCT? – Todos aprovaram.

#### *Apresentação e análise de casos particulares*

- A DT apresentou assuntos específicos de alguns alunos e alertou para a importância do combate à competitividade através do trabalho de atitudes solidárias.

#### *Comentário da investigadora participante*

O Projecto Curricular discutido e aprovado surge, sobretudo, do saber e empenhamento da DT, resultante de muita formação, pesquisa e reflexão, realizados fora do espaço do CT. A sua capacidade de liderança estimulou a implicação dos colegas, reforçado pelas suas palavras, ao dizer: “Os colegas ao aprovarem o PCT estão, automaticamente, comprometidos com ele e são responsáveis por ele”.

No entanto, interrogamo-nos se esta liderança forte e consistente poderá levar a alguma dependência, caso não se verifique a distribuição e assunção de responsabilidades pelos restantes membros do Conselho.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária do CT.

## **5.º Passo – Avaliação, 1.º Período – 18/12/03**

### *Caracterização geral*

A sessão organizou-se em dois momentos distintos, um primeiro momento, onde a DT deu conta do que estava a acontecer com a turma e fez um ponto de situação acerca do PCT e, um segundo momento, onde teve lugar a avaliação de final de período dos alunos, com registo dos níveis na pauta.

### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

A DT:

- referiu que estavam a avançar com a criação de uma página na *Web* – o pai de uma aluna, professor de Informática, reuniu com os representantes dos pais e estavam a dar conta desta intenção – a ideia básica era de uma página de conversação livre. Sugeriu uma acção de formação com os pais, alunos e professores;
- informou do dia da reunião a realizar com os pais.

### *Apresentação de estratégias de superação dos conflitos*

- fez-se uma apreciação global da turma – discutiram-se incidentes críticos e a forma como se tentou a resolução dos problemas referidos – apresentou-se como estratégia separar os alunos, não os deixar sempre juntos como pretendiam;
- A professora responsável pela Área de Projecto referiu que os alunos trabalhavam imenso e com gosto. Contudo, também os considerava competitivos.

### *Avaliação intermédia do PCT*

- A DT fez o ponto da situação do PCT – foi feito um breve comentário à forma como haviam decorrido as actividades desenvolvidas – na base dos resultados positivos, aconselhou que o que resultava na turma era o lúdico como forma de aprender;
- A professora de Matemática sugeriu pequenas visitas de estudo para que “a aprendizagem corresse melhor”;
- No âmbito do Área de Projecto, os alunos gostaram do teatro de sombras. Achou-se importante este envolvimento, até disseram que “foi a melhor coisa que fizeram na vida”;
- A DT referiu ser importante que todos soubessem o que se estava a passar com a turma, que todos falassem a mesma linguagem;
- A DT apresentou possibilidades para outros “momentos “interdisciplinares”. Alertou para a importância de se integrar todas as actividades dentro do PCT;

- A DT comentou como decorreram as ACND, especificando o que ocorreu e ia ocorrer em cada uma delas;

#### *Apresentação e análise de situações problemáticas*

- Descreveu situações delicadas relativas a alguns alunos;
- A DT apresentou casos problemáticos relativos a alguns alunos e a tomada de decisões respectivas que motivaram comentários por parte de alguns professores;
- A professora de Educação Física também ilustrou um caso de competitividade entre alunos;

#### *Avaliação e classificação dos alunos*

- A DT referiu que a avaliação global tinha como base a auto-avaliação dos alunos e que esta estava muito bem feita, que tudo tinha sido muito reflectido;
- A DT referiu que o mais e o menos, ao lado da nota, funcionava como indicador, mas reconheceu suscitar muita discussão junto de outros colegas.

#### *Comentário da investigadora participante*

A reflexão apresentada como balanço do PCT surgiu realizada pela DT. O registo das notas na pauta foi acompanhado da leitura da avaliação qualitativa, o que motivou apreciações de concordância e discordância.

O decorrer da reunião evidenciou um trabalho muito sustentado na capacidade de liderança e realização da DT no que se refere a definição da rota, rumo e ritmo dos trabalhos desenvolvidos.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

### **6.º Passo – Reunião com os encarregados de educação/pais – 16/01/04**

#### *Caracterização geral*

Esta sessão foi organizada em dois momentos distintos: um primeiro momento consistiu na apresentação do teatro de sombras pelos alunos da Turma, com a colaboração da DT e da professora responsável pela Área de Projecto; um segundo momento foi dedicado à transmissão de várias informações e à avaliação dos alunos.

A apresentação do Teatro de Sombras decorreu de forma muito participada e emotiva. A admiração dos pais era patente em observações como: “estou espantada com este trabalho. Eu não o conseguia fazer, era impossível”; “Os nossos filhos têm muita sorte, fazem um trabalho

espantoso”; “Parabéns! Obrigada pelo belíssimo trabalho feito com os alunos”; “É fantástico o trabalho realizado. Tenho que reconhecer que tal só acontece com o enorme empenho da DT e de mais um ou outro”.

No final foi lida uma mensagem escrita pelos alunos para os pais, apenas por aqueles que o quiseram fazer em voz alta.

#### *Avaliação e classificação dos alunos*

- A DT introduziu o tema da avaliação lendo um trecho de um livro, quando se referiu a competências/capacidades.

#### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

- A DT referiu que, no âmbito do PAA, havia muita coisa a fazer e que o RI estava em discussão há três Pedagógicos, há três semanas consecutivas;
- A DT informou que a ficha de avaliação era nova, diferente da anterior.

### **7.º Passo – Discutir conflito gerado na turma e articular outro momento interdisciplinar – 16/02/04**

#### *Caracterização geral*

A sessão aconteceu essencialmente com intenção de discutir e de delinear uma estratégia de superação de um conflito gerado na turma e, também, para apresentar a possibilidade de articular outro momento interdisciplinar.

#### *Apresentação e discussão do conflito gerado na turma*

- A DT deu conta da ocorrência e agradeceu aos colegas “terem usado tempo das aulas para discutirem a questão” – uma professora referiu ser uma situação que faz parte do PCT;
- A DT solicitou que se pronunciassem sobre a situação – os pais mostraram-se preocupados, uma vez que entendiam que a sua postura como pais estava a ser questionada, disseram haver crianças que se estavam a sentir injustiçadas com a situação, porque se referia a um grupo identificado. Entendiam que a proposta deveria passar pelo trabalho com esse grupo específico. Achavam importante não ter medo de assumir a autoridade mas alguns professores expressaram a dificuldade em trabalhar com a turma enquanto grupo, pois entendiam que os alunos funcionavam bem individualmente, mas não em turma;

- A DT referiu considerar muito participativos e colaboradores os pais dos alunos da turma. O que pretendia era criar o debate, a reflexão e confrontar os alunos com o problema em questão, para que assumissem o que faziam, uma vez que, com muita frequência, os actos praticados não eram assumidos pelos seus autores.
- Uma representante dos pais referiu ser importante identificar as situações e tratá-las adequadamente, pois uma situação era a falta de união entre os alunos, outra bem diferente e mais grave era o reboliço e a violência.
- A DT entendia que “o que é importante é que os alunos vejam que o professor, mesmo sendo injusto, tenta ser justo. A violência premeditada é uma situação nova”;
- Um representante dos alunos referiu: “todos os dias há um pequeno conflito entre os alunos, entre pequenos grupos, pares ou a turma inteira”. O outro referiu: “... acho que já não há muito mais que fazer, pois os professores já fazem muito por nós”.

#### *Apresentação de propostas de trabalho*

- A DT, relativamente ao PCT, sugeriu a articulação de outro momento interdisciplinar: a participação no concurso “30 anos Abril”. Pediu que se tentasse um “momento interdisciplinar que abrangesse, pelo menos, algumas disciplinas”. Referiu ainda: “esperei até hoje que me chegassem sugestões...”.

#### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

- A DT informou que a acção de formação para criação da página na Net, apresentava dificuldades na relação espaço e número de participantes pelo que seria necessário outro espaço e dois pais como formadores;
- A DT divulgou as visitas de estudo e outras actividades lúdicas propostas;

#### *Apresentação e análise de casos problemáticos*

- A DT chamou a atenção para o caso de quatro alunos que estavam a descer no seu aproveitamento escolar – apresentavam-se distraídos e não terminavam os trabalhos. Pediu ajuda a todo o Conselho no sentido de encontrar estratégias de superação destas dificuldades.

#### *Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos*

- A DT discutiu uma estratégia para que o aluno novo conseguisse superar as dificuldades de aprendizagem, no sentido de permitir a transição de ano;

#### *Comentários da investigadora participante*

Confrontados com o conflito gerado na turma, os professores argumentaram ter muita experiência que usariam para conseguir encontrar estratégias adequadas à resolução do problema. No entanto, os representantes dos pais referiram que os registos esclareciam que o que se tinha tentado não tinha sortido efeito, não tinha sido profícuo, o que parece sugerir que, afinal, de pouco servia a experiência acumulada.

Será que o “momento interdisciplinar” deveria ter sido proposto pela DT? Não deveria ter sido adoptada outra metodologia que permitisse e até incentivasse a participação dos professores, o debate e o confronto de ideias? Solicitando propostas e sugestões, a DT envolveria os colegas no processo, enquanto que, com a apresentação da sua proposta, podem ter sido anuladas outras iniciativas que trariam maior riqueza e democraticidade ao debate e conduziriam a uma maior implicação individual.

Os professores disseram ter muitas expectativas em relação ao sucesso académico dos alunos, pelo grupo sócio-económico a que pertenciam. Contudo foram-se revelando “muito competitivos, alguns violentos, sendo um desgaste trabalhar com eles. Individualmente são uns amores, mas não sabem funcionar em turma”. No entanto, também tinham preocupação em referir que “ quando eles querem fazem trabalhos maravilhosos, muito bons. Eles têm capacidade crítica, capacidade de iniciativa, hábitos de estudo, um nível cultural muito bom. No entanto, é um desgaste trabalhar com eles”.

### **8.º Passo – Avaliação, 2.º Período – 06/04/04**

#### *Caracterização geral*

Nesta sessão foi apresentado, principalmente pela DT, um ponto da situação acerca do PCT, das actividades implicadas no seu desenvolvimento e, por último, a avaliação dos alunos.

#### *Avaliação global da turma pela DT*

- Tinha sido registada uma melhoria na turma. Os quatro alunos referenciados anteriormente estavam a melhorar francamente, pois tinham sido “confrontados com a realidade...”;
- A DT chamou a atenção para a situação específica de alguns alunos, advertindo para formas de agir específicas.

*Passagem de informações*

- A DT informou da data e hora em que se realizaria a próxima reunião com os pais;
- A página na Net ainda não tinha avançado – assunto que trataria na reunião de pais;
- No âmbito do PCT estavam a trabalhar o comportamento da turma.

*Avaliação intermédia do PCT*

A DT referiu que:

- As competências prioritárias tinham sido trabalhadas por todos;
- O Conselho de Turma estava sempre disponível para receber pais e que essa disponibilidade era muito importante pois “até os pais mudam de atitude”;
- O trabalho de parceria tinha sido bom – o reforço da auto-estima, a promoção e a valorização de atitudes solidárias, era muito importante. A competitividade tinha sido trabalhada por todos. Todos estavam a trabalhar em sintonia neste campo;
- Relativamente às ACND, os 45 minutos da Formação Cívica revelavam-se escassos; No Estudo Acompanhado os trabalhos realizados estavam arquivados no dossier da turma. Os alunos aderiram com entusiasmo às actividades;
- O professor de Português referiu que os alunos aderiram muito bem à obra “Ulisses” – “Eles têm manual e não se pode deitar fora. Já dei aulas sem manual. O Português é um mundo”;
- Em relação ao “Momento interdisciplinar” foi feito o balanço do desenvolvimento de actividades com referência aos diferentes momentos da actividade a desenvolver.

*Apresentação de propostas de apoio*

- A DT referiu que a professora de Apoio Educativo queria que o Conselho decidisse se o aluno novo deveria ou não continuar a ser apoiado;

*Avaliação e classificação dos alunos*

- Avaliação dos alunos – apreciação global e individual. A DT alertou para os casos que mereciam atenção especial.

*Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

## **9.º Passo – Reunião com os pais/encarregados de educação – 23/04/04**

### *Caracterização geral*

Nesta sessão destacou-se o balanço global do trabalho realizado com a turma, o esclarecimento relativo às condições de transição dos alunos e a auscultação da opinião dos pais, sobretudo, a relativa à visita à Quinta Pedagógica.

### *Ponto da situação – Balanço do trabalho realizado*

A DT referiu:

- o conflito gerado na turma;
- a preparação das actividades – dificuldades em trabalhar com toda a turma;
- o que foi discutido em Conselho de Turma: ACND, questões relativas a alguns alunos; avaliação do trabalho em equipa ; “momentos interdisciplinares”.

### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

A DT informou e auscultou a opinião dos pais e encarregados de educação sobre:

- visita à Quinta Pedagógica;
- visita à Casa do Gaiato – tradição da escola.
- questões colocadas pelos pais - uma mãe perguntou se a turma ia sofrer alterações na sua constituição. A DT referiu não ter qualquer informação sobre o assunto. Disse apenas que se a hipótese fosse colocada seria por sugestão do Conselho, registada em acta;
- criação da página na Internet – questionados sobre se deveria ou não criar-se a página Web, os pais votaram a favor.
- a DT deu ainda informações relativas às actividades em curso na escola, enumerando as actividades.

### *Leitura e esclarecimentos de relatórios relativos às ACND, produzidos pelos respectivos responsáveis*

- A DT fez referência aos relatórios realizados e ao impacto que tinham na organização e reorganização das respectivas áreas.

### *Avaliação dos alunos – esclarecimentos sobre as condições de retenção e de transição:*

- As ACND influenciavam a avaliação – “porque se aplicam em todas as áreas e disciplinas”;

- “Por decisão da escola: nos 5.º, 7.º e 8.º anos, só mais de 3 negativas é que provocará a retenção (anos intermédios). Nos anos terminais mais de duas negativas reprovam o aluno, qualquer que sejam as disciplinas. Com duas negativas o aluno também reprova se uma delas for a Língua Portuguesa;”
- A DT solicitou aos pais que estivessem atentos aos seus educandos, que fossem controlando o trabalho escolar que estavam a desenvolver;
- Uma mãe fez uma observação relativa à elevada quantidade de trabalhos de casa, questionando o espaço para o tempo livre;
- A DT referiu que “os trabalhos de casa ajudam a aprender a estudar. Há psicólogos que concordam e outros não. Há meninos que têm actividades extra, explicações e não precisavam delas se trabalhassem”.

### **10.º Passo – Actividade alusiva ao 25 de Abril realizada pela turma B6 – 27/04/04**

#### *Comentário da investigadora participante*

O Quartel aderiu à solicitação de colaboração – a intenção era criar um cenário mais real que permitisse vivenciar uma situação de simulação da revolução de Abril – carros para exposição e fornecimento de fardas e botas;

A escola concedeu tolerância de ponto para que alunos, professores e auxiliares da acção educativa pudessem assistir ao evento. Todos, incluindo pais e encarregados de educação, se implicaram na actividade. Houve muita cumplicidade e invenção, desde a música, aos trajes e ao cravo vermelho. Alunos e professores mostraram-se orgulhosos do trabalho desenvolvido com muito esforço e paciência, como referiram.

### **11.º Passo – Avaliação, 3º Período – 29/06/04**

#### *Caracterização geral*

Esta sessão pautou-se por um balanço geral de todas as actividades que ocorreram, a avaliação dos alunos e encerrou com o *feedback* da investigadora participante comentado pelo Conselho.

#### *Apresentação de propostas de apoio*

- Foram analisadas as situações dos alunos com Apoio. Foram lidos os relatórios e propostas novas medidas pelos professores das diferentes disciplinas.

– *Passagem de outras informações*

A DT informou que:

- a reunião com os Pais se realizaria a 2 de Julho,
- estava a ser realizado um CD contendo excertos das diferentes actividades desenvolvidas ao longo do 2.º ciclo.

*Avaliação final do PCT*

- A DT referiu, em relação ao PCT: “na minha perspectiva foi cumprido na totalidade. Agradeço a colaboração para a actividade *30 anos Abril*. Actividade com grande impacto na escola, pois envolveu todos. Ganhámos o 1.º prémio no concurso. Na Área de Projecto foi essencial o trabalho que agarrou. A página na Net foi criada. O fim-de-semana na Quinta Pedagógica foi muito bom, pois leva a conhecer os alunos que não aqueles que temos na sala de aula. Um pedido da turma é que não os separe. O Conselho de Turma esteve muito bem, houve trabalho conjunto e disponibilidade para trabalhar”.

*Leitura de relatórios relativos às ACND, produzidos pelos respectivos responsáveis*

- Comentários às ACND – leitura de relatórios.

*Avaliação e classificação dos alunos*

- Todos passaram de ano

*Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

*Feedback, síntese preliminar, da investigadora participante*

Incidu sobre os dados de observação recolhidos ao longo das reuniões de Conselho de Turma, através do levantamento de questões críticas para a construção do PCT. Surgiu com o intuito de provocar uma conversação que suscitasse reacções por parte dos professores, permitindo, também, a demonstração, ou não, da credibilidade das interpretações da investigadora para o Conselho envolvido.

Ficou acordado que enviaria uma *síntese final*, na forma de *questões críticas na construção do PCT*, para ser comentado e, posteriormente, devolvido. No desenrolar deste processo apenas foi possível obter os comentários da DT.

A síntese preliminar e os comentários dos professores encontram-se na grelha que se segue

Síntese Preliminar	Comentário dos Professores
<p><b>Potencialidade nuclear:</b> Porque é que os professores, tendo a consciência profissional de que são capazes de identificar problemas e ultrapassar dificuldades, não se mobilizam, enquanto grupo, para uso desta competência?</p> <p><b>Outras potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- boa comunicação entre os pares e alunos/pais, etc.</li> <li>- há uma tendência para, em conjunto, tentar resolver as questões;</li> <li>- saber ouvir;</li> <li>- trocas de experiências/valorização das experiências vividas</li> </ul> <p><b>Constrangimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o papel que o CT pensa que o DT tem;</li> <li>- o peso burocrático do papel do DT;</li> <li>- falta de trabalho efectivamente colaborativo</li> </ul> <p><b>Reflexão/inquietações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tudo que corre bem depende de muito trabalho voluntário, isto deveríamos considerar uma potencialidade ou um constrangimento?</li> <li>- O DT assume um papel de cérebro no CT, será esta a possibilidade de resolução do PCT? Como passar do trabalho colaborador para colaborativo?</li> <li>- A escola tem uma cultura de Projecto? Trabalha esta cultura de Projecto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Constrangimentos à inovação:</b> falta de espaço e de tempo, de espaços de encontro. Professores a fugirem de si próprios – estão mortos por chegar a 6.ª feira. É horrível estar a ouvir isto sempre!</li> <li>- <b>A escola, em geral,</b> não está habituada a uma cultura de Projecto, mas está nesse caminho. Não estamos a caminhar rapidamente, mas estamos a trabalhar para lá chegar.</li> <li>- <b>DT:</b> estamos longe de um trabalho colaborativo, há um trabalho colaborador. Acho que há um esforço neste sentido. Em termos sociais e afectivos há um avanço. Pensei que a mudança se faria em 2 ou 3 anos e não está a ser!</li> </ul> <p>Quando se começa um Projecto há muito envolvimento, mas, depois, não se consegue manter! É necessário digerir.</p> <p>O próprio Sistema que nos envolve é que nos constrange. Capacidade de caminhar à mesma velocidade. Discutir o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.</p> <p><b>O Conselho de Turma</b> está habituado a que ela seja o motor. O seu próprio temperamento. Ficamos todos à espera</p> <p><b>Um professor referiu</b> que, como DT, sentiu muito trabalho colaborador, quando teve a experiência como tal.</p> <p><b>DT:</b> o principal problema das escolas é não se trabalhar em regime normal, é a chave para o sucesso. No início tínhamos muitos mais espaços, mais tempo. Nas ACND fazíamos formação. O número de alunos é impossível!</p> <p>- <b>DT:</b> o papel do DT é coordenar, não faz nada se não forem os colegas!</p>

Feedback da investigadora participante

### Elaboração da acta

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

## 12.º Passo – Reunião com Pais, sessão de despedida – 02/07/04

### Caracterização geral

Esta sessão foi marcada por um momento recreativo apresentado pela turma, desenvolvido com base num texto que aludia ao trabalho dos alunos. Cada um deles lia uma mensagem. No final, foi apresentado um *powerpoint* sobre a turma.

### Balanço global do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo – encerramento do ano lectivo

– A DT referiu: “Tivemos as ACND a funcionar em pleno (tenho aqui os relatórios, quem quiser poderá vê-los. O PCT foi praticamente cumprido. Temi pela reprovação de alguns alunos e trabalhámos muito para o ultrapassar, estamos muito felizes pelos resultados, passaram todos”;

– A DT agradeceu aos Pais: “Queria agradecer a festa que fizeram aos professores no dia 25 e apreciei muito a prenda que me deram. O meu grande troféu é a relação com os alunos, mas também são alunos difíceis de trabalhar, mas com quem se pode contar em momentos difíceis. Foram momentos muito enriquecedores. Agradeço aos pais por toda a colaboração. Fiz um trabalho com uma professora, um CD de recordação para cada aluno e um postalzinho para cada um com as assinaturas dos professores”.

### *Síntese do diário*

Ao analisar os *passos* apresentados poderá observar-se que se trata de um *processo* que evidencia, sobretudo, a ambivalência entre as posições de afectividade e de ordem.

Evidencia-se uma preocupação organizativa que confronta a atenção especial às crianças em risco de não obter sucesso e a atenção ao grupo turma em geral, considerado competitivo, individualista, com dificuldade em funcionar como turma.

O conflito gerado na Turma pôs em confronto a competência para abordar diferentes dimensões implicadas no desenvolvimento dos alunos, geraram-se tensões entre os professores, DT, pais e alunos. Os professores consideram ter experiência profissional suficiente para resolver o conflito. Os pais acham que as estratégias para o resolver não se revelaram proficuas, antes parecem ter agravado o conflito e que a forma de resolver o problema, considerando a turma no seu todo, levou a que alguns alunos se sentissem injustiçados. A DT entendia que com justiça ou injustiça o importante era que os alunos percebessem que havia vontade e empenho em ultrapassar o problema. Os alunos achavam que os professores já faziam muito por eles e que não havia mais nada a fazer.

Nesta postura o desenvolvimento curricular apresenta-se como processo através do qual a DT apreende a sua perspectiva dos princípios e valores educativos, transferindo-os para a prática. Com base neste processo o que entende válido comprova-se na acção, é analisado nos “ponto da situação” e, sem reformulações significativas, uma vez entendido que tudo já foi muito reflectido, volta novamente à acção e assim, sucessivamente, se vai processando. O controlo da tomada de decisões no Conselho de Turma centra-se na DT, a dinâmica é desencadeada com base numa relação de dependência e as decisões encaram-se como responsabilidades assumidas colectivamente. No entanto, sabem-se localizadas na acção da DT, que parece fortalecer a sua autonomia, mas que acaba inibida pela postura de dependência dos professores do Conselho o que resulta num excessivo desgaste e numa insuficiente implicação de todos no processo de construção partilhada do PCT.

Os *passos* para realizar o PCT estruturam-se de forma dissonante com um entendimento de Projecto pensado como um todo que se converte num compromisso efectivo. As dinâmicas desencadeadas polarizam-se na acção da DT. Observa-se uma dinâmica de inter-relação continuada entre a tomada de decisões da DT e as acções desenvolvidas, quase em exclusividade de esforço da DT. Os *passos* estruturam-se em acções rotinizadas, evidenciando o PCT como um ponto da agenda da reunião e não a agenda em si própria, que acaba por *intensificar* o trabalho do DT. Não parece entendido como um dispositivo de trabalho capaz de potenciar aprendizagens coerentes, úteis, com identidade própria, geradas numa dinâmica de autonomia que se estrutura e desenvolve na base da negociação partilhada, onde o compromisso se alicerça e desenvolve.

Os comentários ao *feedback* da investigadora participante (síntese preliminar) apontam como constrangimento à inovação, a falta de tempo e de espaços de encontro e “os professores fugirem de si próprios”, os hábitos arraigados da escola, dos professores, do Conselho de Turma e a dualidade do Sistema que tanto envolve como constrange. Também o facto da escola funcionar em regime duplo, retira espaço para encontros entre professores e para formação e eleva o número de alunos, dificultando a implementação de uma cultura de projecto, o que acaba por dificultar a implementação da mudança pretendida com a Reorganização Curricular.

No âmbito do segundo *feedback* da investigadora participante, *síntese final* (conforme anexo 18), apresentam-se, de seguida, as *questões críticas na construção do PCT* e respectivos comentários da DT.

*Questão nuclear:*

- Os professores, no seu discurso, manifestam estar conscientes de que são capazes de identificar problemas. Porque será que, enquanto grupo profissional, não se mobilizam para fazer uso desta competência, no âmbito da construção do PCT?

*Comentário da DT:*

“Tenho algumas dúvidas sobre a questão nuclear – identificação de problemas: gerais? Na escola? Ou, simplesmente, na turma?

Só que a mobilização a nível de turma é condicionada pelo que se passa a nível de escola e esta pelo próprio sistema... Talvez haja necessidade de uma maior mobilização dos professores para a identificação e resolução de problemas, mas há situações que claramente os ultrapassam, tornando-se bloqueadores de uma acção”.

*Outras questões:*

- Que condições são necessárias para que o Conselho de Turma desenvolva um trabalho colaborativo?
- “Os colegas, ao aprovarem o PCT estão, automaticamente, comprometidos com ele e são responsáveis por ele” – Com que consciência? Que efeito efectivo na implicação de todos? Poder-

se-á falar de Projecto? Entendem que a eficácia do vosso trabalho passa pelos processos metodológicos a que recorrem na sala de aula, sendo por isso que conseguem melhores resultados? Não sentem que o trabalho conjunto da escola é que realmente o provoca? Sentem-se agentes de desenvolvimento curricular ou executores de propostas? Porquê?

- Será que podemos falar de momento interdisciplinar, de interdisciplinaridade quando esta é apresentada em forma de proposta pela DT? Quando é a DT que solicita contributo “daqui, dali e d’acolá”? Será que a proposta, previamente articulada, poderá desencadear interdisciplinaridade efectiva? O DT assume um papel de cérebro no Conselho de Turma, será esta a possibilidade de viabilizar o PCT? Porquê?

#### *Comentário da DT:*

“De facto, na escola actual, é a divisão por disciplinas que prevalece. Houve algumas tentativas no sentido de se introduzir o paradigma de projecto, que não vingaram. Cada professor defronta-se com a necessidade do cumprimento do programa, por vezes extenso e desajustado. Para o conseguir, passa ao lado daquilo que até considera importante, mas que sabe não ser tão valorizado por quem intervém na Escola.

Com o “regresso” dos exames, esta postura é cada vez mais notória. O domínio cognitivo continua a imperar, em detrimento do afectivo e do social. Toda a política que se desenvolve vai, creio eu, neste sentido.

Por outro lado, é difícil encontrar “pontes” entre as linhas programáticas de cada disciplina e, mesmo nos temas, propostos para interdisciplinaridade, nem sempre é possível colaborar ou colaborar-se numa acção justaposta, não numa perspectiva integradora.

O trabalho colaborativo – ou, talvez, “colaborador” – vai-se conseguindo no que se relaciona com as competências prioritárias a desenvolver, que são trabalhadas transversalmente, de forma intencional e sistemática. Também se vai conseguindo nos momentos interdisciplinares e noutras actividades de enriquecimento curricular, embora não com a totalidade do Conselho de Turma.

Não se pode considerar ter havido uma grande evolução neste domínio. Há uma terminologia nova, documentos que se produzem, mas a realidade pouco mudou. Aumentou, sem dúvida, a participação do Conselho na caracterização da turma e na definição de competências prioritárias a desenvolver. A partir daí, normalmente, o DT elabora uma proposta (pré-projecto) a ser discutido e ajustado em sede de Conselho. Seria bom que tudo fosse construído na própria reunião, mas a Escola, tal como está organizada, não favorece essa tarefa (ausência de “tempo” para o encontro necessário, turmas demasiado grandes, prolongamento excessivo das reuniões...).

O trabalho de casa do DT:

É certo que existe muito “trabalho de casa” por parte do DT, que procura levar uma proposta de trabalho, sempre baseada, é justo dizer-se, nos elementos que lhe vão chegando. Também será justo dizer-se que a proposta é discutida (muitas vezes entregue antecipadamente) e, por vezes, alterada, o que não acontece muito, pois ela baseia-se numa realidade “estudada” por todos. Mas..., se assim não fosse, seria difícil a construção do PCT, no tempo e nas condições de que dispomos.

Nos momentos interdisciplinares propostos, seria bom que cada área/disciplina, em interacção com os outros, analisasse as possibilidades de um trabalho eficaz conjunto, construído colectivamente. Não é assim e penso que a grande razão se prende com o que já foi referido anteriormente – a extensão e possível desajustamento dos programas, que têm de ser cumpridos, e a divisão por disciplina, base de orientação da Escola. O facto de haver uma proposta de trabalho “poupa” tempo e permite a concretização de algo que, não podendo ser apelidado de trabalho colaborativo, ultrapassa, de longe, o mero trabalho “individualista” e é muito positivo para os alunos.

Trabalho colaborativo: até que ponto?

Independentemente de se conseguir ou não um trabalho verdadeiramente colaborativo, é de salientar a coesão do grupo, a receptividade, a colaboração e, sobretudo, o muito trabalho investido. O facto de sabermos ouvir, ajustar, alterar (se necessário...), avaliar... é muito importante e isso já acontece nos nossos Conselhos de Turma.

É certo que as ideias de “flexibilidade curricular”, “trabalho colaborativo”... já tiveram melhor terreno para germinarem... Agora, há a percepção de que muita coisa se esbarra – tudo se inclina no sentido de “executar” sem grande manobra para “construir...”.

É por isso que, mesmo com tantos “defeitos”, vale a pena, sempre, tentar algo diferente, o possível, não o desejável...

O Director de Turma, mais uma vez!...

Sou de opinião de que o papel do DT é fundamental na gestão do trabalho, no impulso que dá às actividades, na relação que estabelece com os colegas, na motivação que consegue imprimir ao grupo... Refiro-me a todo e qualquer DT, da sua dinâmica dependerá muito o que se irá passar em sede de CT. Talvez, no caso vertente, e pelas características pessoais da DT, o trabalho se torne demasiado centrado, polarizado nela. Seria melhor que assim não acontecesse, mas, a proceder de maneira diferente, fica a dúvida sobre a realização de muitas das “propostas”. No entanto, é importante reflectir sobre o que é melhor para os alunos. Mais, da maneira que foi implementado; menos, mas construído por todos, correndo-se o risco de ficar muito aquém do desejável, sempre pelas condições em que trabalhamos e pela “rigidez” do Sistema”.

- De que forma a experiência vivida por cada um é reflectida, é valorizada e trabalhada no grupo e na prática? Que impacto sentem ter na construção/reelaboração do PCT?

#### *Comentário da DT:*

“Os Pais/os seus representantes/experiências vividas:

Há alguma dificuldade, em minha opinião, na assunção de um papel de “representação” efectiva, no que se relaciona com os representantes dos Pais. Posicionam-se, quase sempre, como “pai de...”, “mãe de...”, não se tornando fácil “dar o salto” para o colectivo. De qualquer forma, julgo que é um trabalho a ser feito, já em curso, e o resultado, progressivamente, vai aparecendo.

A questão que surgiu, de difícil abordagem, foi totalmente contornada e, sem deixar de admitir outras, penso que foi a melhor via, dentro do projecto que estávamos a concretizar com a turma (não esquecer as suas especificidades).

Quando se interroga sobre os reflexos da experiência vivida por cada um na valorização do grupo e na prática, fico com algumas dúvidas: grupo “alunos” ou grupo “pais/professores”? No que se refere ao 1.º, penso que este caso foi, particularmente, de grande valia e permitiu a valorização de comportamentos que estavam a ser trabalhados por todos desde o princípio do ano – solidariedade, espírito de turma, não-violência, redução de atitudes competitivas...

No que se refere aos Pais, penso ter havido compreensão (talvez tardia) dos objectivos de uma acção, do quadro em que tudo se desenrolou e a aceitação do caminho seguido como o mais certo.

Os professores acompanharam toda a situação, informalmente e em reunião, reflectiram sobre o caminho seguido, discutiram vias alternativas e tiveram de se munir de estratégias para que tudo se tornasse transparente aos olhos de Alunos e Pais.

Conclui-se que a via seguida foi a mais conveniente, mas estou convencida de que, se tal não fosse evidente, não haveria problema em reformular atitudes, invertendo a acção.

Quanto à DT, será de salientar que a sua atitude inicial foi antecedida de profunda reflexão, tendo havido troca de impressões com colegas vários, dentro e fora do CT, e um momento em que, simplesmente, não sabia o que fazer...

AS ACND:

Pela experiência vivida, acredito nas potencialidades das ACND. Elas são um espaço privilegiado de enriquecimento e interacção e favorecem “pontes” para o trabalho conjunto. Seria, sem dúvida, bom, que recebessem um maior contributo de todos e por todos fossem devidamente avaliadas e, se necessário, reformulada a sua planificação. Mas nem sempre o desejável é o possível. No entanto, tenta-se sempre, que elas respondam aos problemas da turma e actuem no desenvolvimento das competências estabelecidas como prioritárias pelo CT”.

Os “momentos interdisciplinares” parecem ter mostrado como a tomada de decisões para a construção do PCT tem muita probabilidade de levar a que a educação corresponda melhor às necessidades e interesses dos seus destinatários. Valoriza a participação dos pais, dos professores e outros parceiros sociais, de forma a poder contribuir para uma integração da educação no meio, tornando-a mais sensível ao contexto cultural e pessoal, para o que, em muito contribui, a qualidade das relações entre os professores. A lógica de acção que se desenha mostra que é a escola, no seu todo, que

proporciona mais valias à educação dos alunos, não se circunscrevendo à actividade dos professores considerados individualmente, embora considerados cruciais.

- O que seria necessário mudar na escola e, em particular, no Conselho de Turma, para que se entenda o PCT como núcleo do Trabalho conjunto, com intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos e de valorizar a profissionalidade docente?
- Qual a importância que atribuem ao PCT? Qual consideram ser a importância atribuída pela escola?

*Comentário da DT:*

“O “sucesso” das actividades “interdisciplinares”:

As actividades interdisciplinares de enriquecimento curricular foram bem conseguidas, pelo envolvimento entusiástico de todos os intervenientes – alunos, professores, pais... Tendo, sem dúvida, o DT um papel importante, elas não teriam a dimensão atingida se não houvesse receptividade e participação activa de diferentes professores, entusiasmo e responsabilidade dos alunos, colaboração dos pais, numa escola aberta, que permite actividades assim. Também muitas parcerias sociais acederam ao que foi pedido, tornando a “festa” ainda mais linda...

- O que faltou para o PCT se constituir num dispositivo de mudança das práticas?

*Comentário da DT:*

“Há três documentos importantes na Escola que deviam ter uma estreita ligação entre si: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma. Na prática, tal ligação não se verifica, embora estejam implícitos, em toda a acção da Escola, os princípios orientadores do seu PE. O Projecto mais “construído” e em que os professores mais se revêem é o PCT. Mas este, para ser um verdadeiro Projecto, enfrenta obstáculos difíceis ou impossíveis de ultrapassar, porque a organização da Escola o impede.

Em primeiro lugar, as escolas são enormes, com o público a exceder largamente o que seria desejável – massifica-se o ensino, não há espaços para agir, a dificuldade de todos participarem na construção de um “edifício” que deve ser de todos é uma realidade.

Seria importante um PE em que todos se revissem, um PCE que fosse a base de uma acção conjunta, um PCT que tivesse em conta os anteriores e um determinado grupo de alunos/pais/professores... Como conseguir tal numa escola que se desdobra pela manhã e pela tarde, com falta de tempos de encontro, com orientações ministeriais avulsas, algumas contraditórias, com pouca formação de qualidade para os seus profissionais, com Reformas que avançam sem terem em conta os principais interessados, com uma descrença generalizada dos professores?

Sendo assim, aquilo que fica mais perto dos professores, o âmbito em que eles mais directamente actuam, é no PCT. Há um grupo de alunos, com determinadas características, com o qual se vai ter de trabalhar, professores de diferentes áreas, com sensibilidades diversas, que terão de actuar, pais, naturalmente envolvidos no processo educativo dos seus filhos, também eles diferentes. Mesmo a um nível “micro”, há muitas componentes a ter em conta, para um trabalho eficaz. Seria bom que, perante determinado grupo de alunos, caracterizado tão profundamente quanto possível por todos – o que já vai acontecendo – houvesse um projecto de acção: Que problemas? Que necessidades? Que pontos fortes? Que fragilidades? Como orientar a intervenção? Que competências desenvolver prioritariamente? Que estratégias seguir? Qual o contributo possível das diferentes áreas/disciplinas? A resposta a todas estas questões deveria ser conjunta, com contributos mais ou menos específicos desta ou daquela área, sem espartilhos de nenhuma ordem e um único objectivo: promover uma aprendizagem motivadora de qualidade, para um desenvolvimento que se pretende inteiro, enfim, uma educação integral. Porém, o que a realidade nos oferece é bem diferente: programas extensos e discutíveis, fechados sobre si mesmos, dando pouca oportunidade aos professores de estabelecerem articulações, horários rígidos, sem espaços que permitam uma gestão própria; ausência de momentos de encontro; muitos alunos, múltiplos problemas... Como se constrói o PCT? Não sei e, por tudo aquilo a que assisto, sei-o cada vez menos. Pelo que fica referido é que considero que, se um grupo de professores, conhecedor dos seus alunos, tenta levar a sua profissão a sério, tendo, como quadro de referência da sua acção, o PCT que ajudou a construir ou aceitou como válido (embora a construção conjunta se restrinja às competências transversais

/atitudes/metodologias/estratégias/avaliação...) é receptivo às ideias e às ajuda a pôr em prática procurando tornar reais momentos de responsabilidade colectiva, partilha preocupações com colegas, sabe ouvir os pais, solicita a participação activa e democrática dos seus alunos, na resolução dos problemas que vai encontrando, ... está a construir a escola cidadã possível e a contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, apesar de não se libertar, por razões várias, do “casulo” disciplinar que limita, sem sombra de dúvida, a sua acção”.

Tomando como base o diálogo estabelecido, através das questões críticas, é visível que os Projectos poderão assumir-se como dispositivos de mudança das práticas quando a acção educativa se desenvolver num quadro de coerência útil, dentro do sistema escolar em que se inserem e integrados no sistema educativo que os prescreve. É importante descobrir e compreender as várias influências geradas neste cenário complexo, onde se pretende que a construção dos Projectos aconteça de forma autónoma, enquanto “motor de busca” da identidade dos públicos que serve. Sendo assim, esta possibilidade encontra um forte campo de significação no papel que o DT tem no desenvolvimento curricular que, por sua vez, estabelece uma relação de interdependência forte com o desenvolvimento organizacional e o profissional, projectando-se na melhoria ou não das aprendizagens dos alunos.

É, de facto, muito visível que só um “Super Professor” poderá ter alguma possibilidade de responder, integrada e coerentemente, a situações problemáticas múltiplas com que se confronta em cada momento da sua actividade profissional, sendo que o processo de reconhecimento e de resolução varia de professor para professor, tornando difícil compreender as tensões que se geram nuns e noutros.

As questões críticas na construção do PCT e respectivos comentários da DT, analisados à luz do *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas dimensões (Alonso, 1998, 2000b), permitem identificar alguns problemas<sup>64</sup> que acabam por inibir o processo de construção do PCT, tais como:

*Desenvolvimento curricular*  
*Gestão do currículo*

- Falta de implicação com o PE e PCA, de directivas orientadoras e exequíveis na escola;
- Prevalência da divisão por disciplinas e confronto do professor com o cumprimento de programas extensos e desajustados (o domínio cognitivo continua a imperar, em detrimento do afectivo e do social);
- Dificuldade em articular os programas das diferentes disciplinas;
- Dificuldade em articular áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- Compreensão do âmbito e implicações do currículo nacional, quase exclusivamente, numa lógica disciplinar;

---

<sup>64</sup> A estrutura adoptada para a apresentação dos problemas emergentes à luz do *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas dimensões (Alonso, 1998, 2000b) é idêntica à que foi utilizada na comunicação “Transforming school and Professional development”. Apresentada conjuntamente com Alonso, Candeias e Maia no European Conference on Educational Research (ECER). University of Geneva, de 11-16 Setembro de 2006. O trabalho apresentado consistia numa visão integrada emergente dos estudos conducentes às provas de doutoramento de Candeias, Maia e Viana.

- Dificuldade em adequar estratégias de ensino e aprendizagem às características dos alunos;
- Avaliação do desenvolvimento do PCT limitado aos “ponto da situação ou balanço”, baseado em pareceres globais e ausente de processos possibilitadores de uma regulação efectiva.

#### *Desenvolvimento organizacional*

##### *Organização da escola*

- Escolas enormes e sobrelotadas (massificou-se o ensino);
- Horários muito preenchidos e rígidos e desencontrados com tempos e espaços disponíveis de uns e de outros, não considerando as características do currículo e da turma e dificultando uma gestão própria;
- Deficiente articulação escola-meio (a importância em clarificar o papel dos pais/encarregados de educação);
- Acréscimo de burocracia associada ao Projecto, intensificação do trabalho na escola e na turma, obrigatoriedade de inúmeras reuniões e prolongamentos excessivos;
- Dificuldade em exercer lideranças que viabilizem a execução dos projectos (pois surgem alicerçadas em *professores modificados em ambientes inalterados*, Fullan, 2003);
- Orientações ministeriais *avulsas* que acrescentam rotinas.

#### *Desenvolvimento profissional*

##### *Profissão professor*

- Desvalorização profissional (o que leva a não investir na formação);
- Falta de condições para a evolução do trabalho colaborativo;
- Isolamento dos professores na sua disciplina;
- Falta de espaço e de tempo para acções de formação que respondam às necessidades sentidas;
- Existência de uma terminologia nova e produção de documentos, sem que se registre alteração significativa da realidade que se vive (a mudança pretendida com a Reorganização Curricular não parece, ainda, compreendida);
- Percepção de que muita coisa se confronta, de que tudo parece orientado no sentido de “executar” sem grande espaço de manobra para “construir”. O professor parece entendido como executor de propostas;
- Adopção de posições diferentes sobre o ensino e aprendizagem, que dificultam o gerar de consensos na construção do PCT (há dificuldade em partilhar ideias e tarefas);

- Sensação de falta de apoio aos professores.

#### *Melhoria das aprendizagens*

##### *Características dos alunos*

- Influência negativa do comportamento dos alunos no contexto de ensino e de aprendizagem;
- Reduzido interesse dos alunos pelos temas e metodologias propostos – “fazem trabalhos espectaculares”, trabalham muito bem, esforçam-se e implicam-se, quando se interessam pelo que fazem e aprendem;
- Dificuldade na assunção de um papel de “representação” efectiva, por parte dos representantes dos pais, que têm tendência para se posicionarem como “pai de..., mãe de...”;
- Compreensão tardia, por parte dos pais, dos objectivos das acções desenvolvidas, aceitando a estratégia adoptada;
- Falta de responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem.

Trata-se de um conjunto de dificuldades que acabam por desencorajar a colaboração e o comprometimento com a profissão. Os professores sentem-se observados e manietados pelas directivas ministeriais – visível no aumento das tarefas burocráticas, onde a esperança reside no orgulho que têm relativamente à escola em que desenvolvem a sua actividade profissional, na comunicação sobretudo entre professores e alunos e na confiança que depositam na Directora de Turma, provocando-lhe uma sobrecarga de trabalho.

Os constrangimentos parecem “amordaçar” as potencialidades que residem sobretudo na boa comunicação entre pares, alunos e pais.

### **4.3 Projecto Curricular da Turma B6**

#### *O produto...*

Neste ponto, por um lado, apresenta-se o enquadramento legal do PCT e, por outro, procura-se analisá-lo enquanto documento escrito produzido no Conselho de Turma. Esta análise apoia-se numa grelha elaborada com base em dimensões que consideramos pertinentes para constarem do Projecto Curricular de Turma. A organização da informação nas diferentes dimensões, permitiu salientar aquelas que o Conselho de Turma privilegiou no referido documento (conforme anexo 19). O documento resultante da observação foi enviado, conjuntamente com o *feedback* da investigadora participante

*questões críticas na construção do PCT*, aos professores do Conselho de Turma, com o intuito de provocar comentários, mas, como já foi referido no ponto anterior, só foi possível o reenvio dos da DT.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, no ponto 4 do art.º 2.º, estabelece que, no quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas,

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

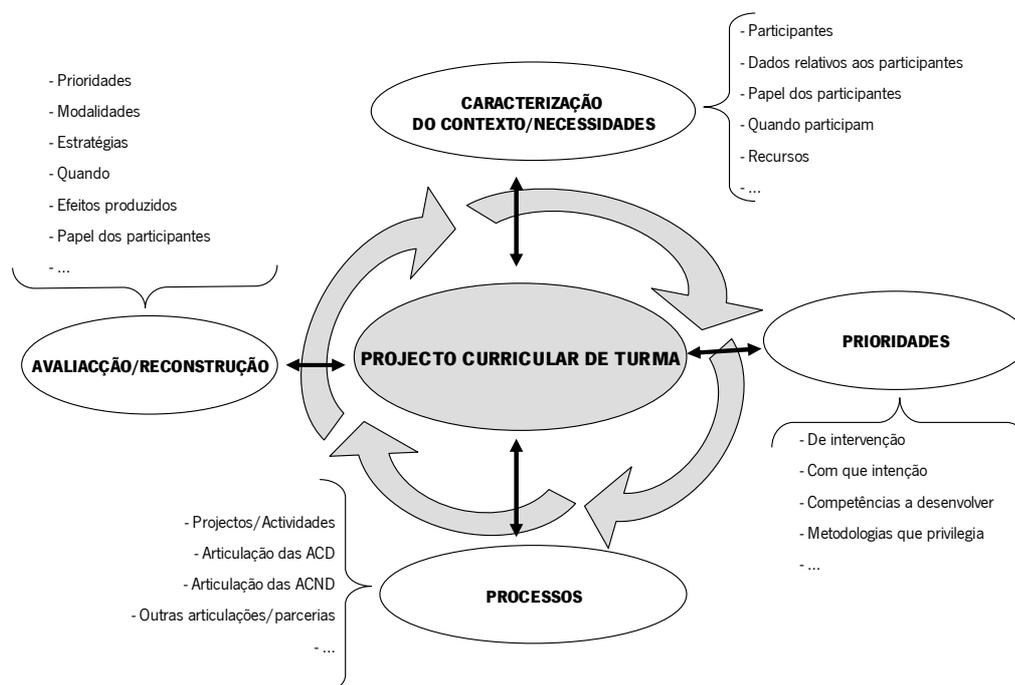
É com base neste normativo que, desde 18 de Janeiro de 2001, as escolas passam a construir Projectos Curriculares de Turma. Contudo, do que já foi possível observar neste Conselho de Turma, evidenciam-se tensões que se desenvolvem pela não compreensão ou reconhecimento da sua utilidade como facilitador das aprendizagens dos alunos. A sua construção não parece ser assumida como responsabilidade partilhada, como compromisso de todos, acabando por ser remetida para a acção quase exclusiva da DT.

A DT entende que, na escola, o PCT é o Projecto que está mais próximo do campo de actuação dos professores. No entanto, surgem um conjunto de constrangimentos que restringem o alcance efectivo do PCT como dispositivo de trabalho ao serviço da qualidade das aprendizagens dos alunos. A Directora de turma explica-o no âmbito do comentário ao *feedback* da investigadora:

“Há um grupo de alunos, com determinadas características, com o qual se vai ter de trabalhar; professores de diferentes áreas, com sensibilidades diversas, que terão de actuar; pais, naturalmente envolvidos no processo educativo dos seus filhos, também eles diferentes, isto é, mesmo a um nível ‘micro’, há muitas componentes a ter em conta, para um trabalho eficaz. Seria bom que, perante determinado grupo de alunos, caracterizado tão profundamente quanto possível por todos – o que já vai acontecendo – houvesse um projecto de acção: que problemas? Que necessidades? Que pontos fortes? Que fragilidades? Como orientar a intervenção? Que competências desenvolver prioritariamente? Que estratégias seguir? Qual o contributo possível das diferentes áreas/disciplinas? Etc., etc., etc. E a resposta a tudo isto deveria ser conjunta, (...), sem espartilhos de nenhuma ordem e um único objectivo: promover uma aprendizagem motivadora de qualidade (...)”.

Há um reconhecimento, essencialmente pela DT, de que o PCT promove uma aprendizagem de qualidade, entendida como possibilitadora de um desenvolvimento integral do aluno e de que este só é possível se o PCT for construído na base de dinâmicas de colaboração, difíceis, no entanto, de alcançar.

As dimensões consideradas pertinentes para constarem do PCT estão situadas no esquema conceptual que a Figura 4. apresenta, o qual reconhece quatro dimensões essenciais na construção do PCT:



**Figura 4. Esquema conceptual para a construção do PCT**

- **A caracterização do contexto/necessidades**, reconhecida tanto em termos de constrangimentos como de potencialidades que venham a influenciar o desenvolvimento do currículo e respectivas aprendizagens dos alunos, em contextos específicos. Esta dimensão considera factores que precisam ser trabalhados, de forma a se constituírem em informação clara e pertinente relativa às linhas orientadoras da construção do PCT e à identificação da responsabilidade dos intervenientes;
- **As prioridades**, dimensão que se relaciona com as aprendizagens que se pretendem promover. Para tal é necessário articular o Currículo Nacional, nível de decisão central, e o Projecto Curricular da Escola, nível de decisão da escola, desmultiplicado por diferentes órgãos de gestão e de orientação educativa. Articula, portanto, as orientações nacionais com as especificidades da escola e, estas, com as do grupo turma, identificadas na dimensão anterior. Implica a tomada de decisões a diferentes níveis, accionadas com base na preocupação de melhor se adequarem às circunstâncias de aprendizagem dos alunos;
- **Os processos**, dimensão que diz respeito às decisões que orientam uma articulação coerente entre ACD, entre ACND, entre ACD e ACND, com outros Projectos e/ou Actividades. Desenvolve-

se numa relação de interdependência muito forte com as dimensões anteriores, com intenção de promover uma aprendizagem de qualidade, isto é, preocupada com a integração de saberes;

- **Avaliação/Reconstrução**, dimensão que serve para regular as intenções e as acções de que dependem as aprendizagens que vão sendo alcançadas pela turma em geral e por cada aluno em particular. Trata-se de uma dimensão gestora das anteriores, permitindo reflexão, acção, comunicação e o assegurar de um entendimento frequente dos efeitos do PCT e, sempre que necessário, adequar o processo de ensino e aprendizagem, considerando as intenções definidas e o que vai sendo realizado.

A organização do PCT pelas dimensões referidas na Figura 4 (conforme anexo 19) motivou o seguinte **comentário, por parte da DT**, sobre a articulação do PCT escrito com o vivido:

- “\_ De uma forma geral, o PCT enquadrou a actividade de todos os intervenientes.
- Em termos de competências prioritárias, conjuntamente estabelecidas, penso que, nas diferentes áreas/disciplinas, esteve presente a preocupação para que fossem desenvolvidas.
  - A articulação dos conteúdos disciplinares entre si – e destes com os temas dos momentos interdisciplinares – não foi fácil e nem todas as disciplinas participaram.
  - As ACND tiveram como referência a orientação definida no PCT e havia a consciência de que contribuíram para um melhor desempenho global dos alunos; no entanto, seria importante que, cada vez mais, estas áreas recebessem o contributo de todos no que respeita ao seu desenvolvimento, o que, muitas vezes, passa, apenas, pelos professores que as têm a seu cargo.
  - O trabalho com Pais foi positivo, embora se deva aprofundar a reflexão sobre o papel dos seus representantes.
  - As actividades projectadas foram concretizadas”.

O comentário da DT evidencia o entendimento de que o PCT resultou de um trabalho conjunto. No entanto, se recordarmos o diário, no 4.º passo, a DT apresenta uma proposta que diz ter sido construída a partir da auscultação de alguns pais que acederam ao seu pedido, de dados recolhidos em conversas informais com alguns professores e do que resulta da sua acção. De facto, ao observarmos a grelha, tudo parece satisfatoriamente decidido, mas como é possível constatar, sobretudo ao longo do processo, não foi decidido colaborativamente. Assim, neste processo, a avaliação do PCT circunscreve-se ao “ponto da situação”, no geral, realizado pela DT e, quando a avaliação surge de forma mais específica, remete-se para o responsável da área ou da disciplina, parecendo estar fora do campo de acção do PCT, que, no caso particular da turma, surge associado e integrado no campo de acção do DT.

Nesta análise também é visível a importância que a DT dá à participação dos Pais, procurando conquistar a sua confiança, com a preocupação de os tornar parceiros na mediação de conflitos, implicando-os no acompanhamento da vida escolar dos filhos, pois considera-o benéfico para o desenvolvimento de competências, sobretudo sociais.

Assume que as ACND são importantes no desempenho global do aluno, mas também reconhece ser importante que se projectem para além da acção do professor responsável.

A forma de pensar e agir subjacente a esta tomada de posição parece orientar-se para nos fazer acreditar que o PCT foi adequadamente realizado e, por isso, estruturou a acção educativa da turma e da escola, que constituiu um dispositivo de trabalho válido e que pais e alunos percebem a coerência e utilidade do trabalho que os professores lhes propõem como tarefas de ensino e de aprendizagens (Santomé, 2006).

No entanto, as coisas não acontecem bem assim. Por exemplo, a coordenação e integração entre ACD e as ACND é muito difícil de conseguir, sendo que, neste caso, foi com muito esforço que se conseguiu alguma colaboração, o que acabou por resultar numa enorme sobrecarga do trabalho da DT. Assim, sobressai o PCT como uma exigência legal, extremamente burocratizada, tornando muito visível a ocupação excessiva do tempo dos professores, sobretudo da DT, “esgotando-a” no preenchimento de papéis e no “prolongamento excessivo das reuniões”, como referiu a DT. O peso da exigência que representa poderá encontrar um espaço de realização positivo, enquanto plano anual de actividades da turma, elaborado pela DT, com intenção de desenvolver as competências transversais consideradas prioritárias para a turma, porém, não menos esgotante, sobretudo, para o professor que lidera o processo. Este esforço, no caso dos “momentos interdisciplinares”, é de certa forma atenuado, por corresponder ao transporte de actividades propostas no Departamento a que pertence a DT, no âmbito da esfera de acção deste, afirmando ser um tema integrante do programa das Ciências Sociais.

A análise do documento escrito, cruzada com o comentário da DT, destaca o PCT como um documento irreal, onde o consenso é forjado, conseguido quando os professores da turma aprovam o Projecto e, na base deste acto formal, se comprometem, são responsabilizados pelo Projecto. Esta situação constrange a reflexão crítica e a acção criativa dos professores, situada, quase exclusivamente, no campo de acção da DT. Fragiliza a mudança das práticas educativas em benefício da melhoria das aprendizagens dos alunos e conduz, por sua vez, a PCT irreais que estruturam práticas formatadas em rotinas burocráticas (Santomé, 2006). Assim, a intenção da Administração Central de viabilizar o Currículo Nacional, assente numa abordagem por competências através do PCT, acaba boicotada.

Verifica-se, também, uma relação de não interdependência entre as fases do Projecto, levando a que a DT refira que, no início da sua elaboração, há muito envolvimento, sobretudo da própria, e, depois há um esmorecimento que constrange a sua realização, revelador de uma não compreensão efectiva do sentido e da utilidade do PCT, enquanto dispositivo de trabalho flexível, passível de alterações, em actualização continuada, não se sentindo, por isso, um eco significativo nas práticas educativas.

## 5. Caracterização da Turma B8<sup>65</sup>

A Turma era composta por vinte alunos mas apenas compareceram dezoito, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos. Destes, um aluno apresentava ligeira paralisia que lhe provocava dificuldades de fala e tinha um “Currículo Escolar Próprio”, duas alunas eram surdas-mudas, três alunos apresentavam problemas visuais, um tinha asma e outro anemia. A proveniência dos alunos era variada. Onze vinham da mesma turma do 7.º ano, dois de outras duas turmas do 7.º, dois vinham de duas turmas do 8.º ano e cinco vinham de outras escolas. A este grupo pertenciam as alunas surdas-mudas. Quase todos estes alunos viviam com os pais e mais de um irmão. Um dos alunos era encarregado de educação de si próprio.

A profissão dos pais situava-se nas profissões liberais, por conta de outrem ou estatais e desempregados. Várias mães eram domésticas.

Os alunos diziam que gostavam de ir à escola porque era “onde se transmitem conhecimentos”, “se trabalha e aprende” e “se proporciona o convívio”. Estes alunos admiravam um professor simpático, compreensivo, competente, justo e dinâmico. Preferiam trabalhos de grupo, pesquisas na biblioteca e realização de debates e exposição oral do professor com suporte audiovisual. Exteriorizavam interesse em serem avaliados através dos trabalhos de casa, dos testes, do comportamento e da pontualidade.

A Directora de Turma disse poder concluir que “(...) estamos perante uma turma que não é das melhores, mas em que os alunos são esforçados”. Referiu como

*Características/Necessidades/Interesses dos alunos:*

- “Gostam da escola
- Uns estudam porque gostam, outros porque são obrigados
- Muitos alunos apreciam a simpatia e a competência dos professores
- Reconhecem a necessidade de regras e de normas de convivência/trabalho mas têm dificuldade em cumpri-las
- Manifestam algum sentido crítico e maturidade, quando solicitados a opinar e a tomar posição perante atitudes comportamentais
- Há um grupo de alunos interessados, participativos, autónomos, responsáveis, com hábitos de estudo e com grandes capacidades
- Alguns alunos revelam falta de concentração, de hábitos de estudo e de trabalho, ausência de hábitos de leitura
- Algum insucesso nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa com reflexo nas outras disciplinas
- Alunos que foram indicados para aulas de apoio pedagógico acrescido: Língua Portuguesa 2; Matemática 5; Francês 2 (alunas com deficiência auditiva)
- A composição social da turma varia entre o estrato médio baixo e alto
- Alguns pais são interessados e acompanham a vida escolar dos educandos”. (Projecto Curricular de Turma, 2003/2004)

---

<sup>65</sup> A caracterização aqui feita baseia-se em dados que constam do Projecto Curricular de Turma.

Há alunos que gostariam que *funcionários, professores, intervalos, computadores, horário, ambiente e filas* mudassem, contudo, não especificaram o que gostariam de ver mudado, tendo apenas como referência as qualidades que dizem apreciar num professor. Referiram que o provérbio que melhor traduz a prática lectiva é: “A rir e a brincar também se pode aprender”.

O Projecto Curricular de Turma não refere Tema.

### **5.1 Composição do Conselho de Turma B8**

No ano lectivo 2003/2004, o Conselho de Turma era composto por 12 professores, 3 professores do Apoio/Ensino Especial e a investigadora participante (aqui é de referir que os representantes dos Pais e dos Alunos nunca estiveram presentes em qualquer Conselho de Turma realizado).

### **5.2 Diário do Conselho de Turma B8**

Uma vez subjacentes os mesmos princípios de análise e organização utilizados na apresentação do diário do Conselho de Turma B6, passa-se de imediato a apresentar os *passos* implicados na construção do PCT no Conselho de Turma B8.

*PCT, o processo...*

#### **1.º Passo – Apresentação dos elementos que integram o Conselho de Turma. Apresentação do Projecto. Trabalhos conducentes à construção do PCT – 18/09/03.**

*Caracterização geral*

A DT começou por apresentar a proposta de investigação enfatizando o seu interesse e referindo que tinham sido seleccionados para colaborar, pelo que precisava de saber se estavam dispostos a participar. Todos aprovaram a participação na investigação.

Nesta reunião a DT destacou a importância de todos colaborarem na construção do PCT, referindo a importância da organização das ACND.

*Caracterização das situações e dos alunos*

– A DT apresentou a caracterização da turma quanto ao número de alunos, idades, origem dos alunos, as suas características/necessidades/interesses, a composição social da turma, a participação dos pais na vida escolar dos educandos. Nesta turma havia alunos com necessidades

educativas especiais, pelo que integravam o Conselho de Turma professores do Apoio e Ensino Especial.

#### *Apresentação das propostas de trabalho*

– A DT apresentou como propostas de trabalho:

- Aprofundar e completar a caracterização da turma;
- Comunicação regular entre professores e DT – recados na ‘caixa de correio’, telefone, encontros informais e/ou previamente marcados com um ou mais professores, sempre que necessário, dossier de DT;
- Sugestões para a elaboração do PCT: competências gerais e específicas a desenvolver; metodologias mais adequadas aos alunos; actividades; possíveis ‘momentos interdisciplinares’; diferentes modalidades de avaliação: registos de observação; intervenções orais e escritas dos alunos nas aulas; trabalhos de casa; empenho; responsabilidade; colaboração...

– A DT referiu Actividades dinamizadas por alguns Departamentos com intenção de decidirem sobre possíveis participações;

– A DT referiu o que fazer nas ACND – a colega responsável pelo Estudo Acompanhado mostrou-se preocupada com a organização da área, mas logo outra colega, argumentando ter participado numa acção de formação, se prontificou a passar-lhe toda a informação;

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pela DT.

#### *Comentário da investigadora participante*

Neste Conselho estiveram presentes os professores do Apoio e Ensino Especial, num total de três. Um deles já conhecia o aluno com deficiência motora. Este professor apresentou sempre uma posição discordante do que era referido acerca do aluno. Achava-o muito mais capaz de realizar as tarefas e as aprendizagens do que os colegas e chamava a atenção para a importância de o obrigar a empenhar-se.

## **2.º Passo – Reunião com os encarregados de educação. Eleição do representante – 08/10/03**

#### *Caracterização geral*

Nesta reunião a DT preocupou-se em informar os pais do modo de funcionamento geral da turma e terminou com a eleição dos representantes dos pais no Conselho de Departamento.

*Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

- A DT convidou os pais a assinarem uma folha de presenças e entregou-lhes os cartões dos respectivos educandos;
- A DT informou do funcionamento geral da turma. Apresentou-se, para além de DT, como professora de geografia e responsável pela Área de Projecto. Também, como coordenava os clubes de Meteorologia e de Astronomia, informou de que iria desenvolver aquela área no âmbito destes clubes. No entanto, referiu a existência da Oficina da Escrita e da Leitura, para o caso de haver alguém interessado em participar;
- A DT informou que na turma havia alunos novos, mas que os considerava integrados.

*Eleição dos representantes dos pais*

- A DT solicitou que, de entre os presentes, se voluntariassem para serem representantes dos pais no Conselho de Turma, esclarecendo que precisava de um efectivo e de um suplente e que se tratava de uma possibilidade para poderem defender os interesses dos filhos. Após prolongado silêncio, aproveitado pela DT para referir que não se tratava de um papel difícil de desempenhar, que só em casos de processos disciplinares é que seriam chamados a estar presentes, de entre os pais presentes surgiram dois voluntários.

### **3.º Passo – Elaboração do PCT – 04/11/03**

*Caracterização geral*

Nesta sessão destaca-se a caracterização da turma pela DT, o pedido de sugestões para a construção do PCT e a apresentação de uma proposta de PCT.

*Caracterização das situações e dos alunos*

- A DT começou por identificar e caracterizar os “alunos problema” e os alunos com necessidades educativas especiais – tentar viabilizar o apoio e as adaptações curriculares. Foi também referido que o Intérprete não veio por falta de orçamento, mas que a DREN estava sensível a estas situações;
- A DT referiu ter andado a analisar o percurso passado para conhecer o que os alunos fizeram.

- A DT informou que, em termos comportamentais, a turma não alterou muito, pelo que aconselhou a fazerem um trabalho muito prático, ou seja, um pouco de teoria seguida logo de aplicação;
- A DT solicitou sugestões de âmbito interdisciplinar que pudessem colocar os alunos em acção, sublinhando que, no ano transacto, não tinham sido brilhantes e, neste ano, com algumas excepções, as coisas pareciam ter-se agravado.

#### *Apresentação da proposta de PCT*

- A DT avançou uma proposta para a elaboração do PCT, uma vez que não tinha tido qualquer *feedback* dos colegas para o poder realizar, pelo que precisaria de outro espaço para estabelecer o que fazer – os colegas interessados comprometeram-se a pensar em possibilidades e em marcar outra reunião para “acertarem a proposta”;
- A proposta da DT referia a Casa Serralves – “uma viagem imaginária” – programa e inscrições, até ao final de Novembro, e o envio dos trabalhos para uma exposição;
- A DT, conjuntamente com os professores que se disponibilizaram para participar na “viagem imaginária”, discutiu a possibilidade de “momentos interdisciplinares”;

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pela DT.

#### *Comentário da investigadora participante e da DT*

Todos pareciam estar muito mobilizados, com muitas ideias para o trabalho interdisciplinar.

A DT, já no bar dos professores, referiu que a concepção de professor que a Administração Central parecia evidenciar e o professor que efectivamente existia não se articulavam. Referiu ser necessário muito trabalho e muita persistência para que se consiga que os professores façam um trabalho conjunto. “Pois, dizem que fazem, mas, depois, é um problema, não só porque não apresentam as possibilidades como não há tempo, espaço para que tal aconteça. Estas reuniões estão a acontecer por trabalho de gestão da escola. É preciso fazer muita ginástica para o conseguir sem colidir com a Lei. O trabalho da Direcção é um trabalho árduo, mas esta escola é fantástica. Tem uma equipa que atingiu uma maturidade que facilita muito toda a complexidade inerente à organização da escola. Os pais dos alunos estão muito contentes com a escola e até fui ao Conselho Directivo dizer, porque também acho que não é só ir importunar, mas ir lá para saberem que o seu trabalho está a ser valorizado. Reconheço que esta qualidade se deve muito à organização, à gestão da escola. É um bom trabalho e estou muito contente por estar aqui a trabalhar. O estar aqui também é bom pelas relações interpessoais. É uma escola muito

acolhedora, há calor humano, é um bom ambiente. Uma colega, outro dia, dizia que esperava acabar o seu tempo de serviço no Secundário, mas eu espero poder acabar o meu aqui, nesta escola, estou muito contente”.

#### **4.º Passo – Avaliação, 1.º Período – 18/12/03**

##### *Caracterização geral*

A DT organizou esta sessão em dois momentos. Um deles dizia respeito a uma apreciação global da turma e, outro, à avaliação individual dos alunos.

##### *Passagem de informação*

– A DT informou dos dados que resultaram do contacto com os pais, sublinhando a complexidade das condições sociais em que viviam.

##### *Avaliação global da turma*

– A DT fez uma apreciação global da turma relativamente ao comportamento e ao rendimento e à relação com a família – “há perturbações que têm chegado em forma de participação” – em função dos casos apresentados propôs-se o encaminhamento dos problemas com vista a tentar ultrapassá-los;

– A DT referiu, em particular, aos colegas do Apoio e Ensino Especial, que o trabalho que estava a ser feito (carga horária, currículo exagerado e desajustado) não servia de nada àqueles alunos – o professor do Ensino Especial não concordou e referiu que eles não estavam com os currículos destinados à obtenção de diploma de frequência. O caso das alunas com deficiência auditiva estava a ser resolvido com um intérprete;

– A professora de NEE referiu que as alunas com deficiência auditiva tinham de ser tratadas do mesmo modo que os colegas, que eram tão capazes como os outros mas que o intérprete era, de facto, muito importante.

##### *Avaliação e classificação dos alunos*

– Foi registada na pauta a avaliação sumativa de cada aluno e o registo da avaliação qualitativa na ficha informativa, correspondente a cada aluno.

##### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pela DT.

*Comentário da investigadora participante*

No decorrer da avaliação individual uma professora chamou a atenção para a avaliação qualitativa, para a articulação entre “os níveis e as cruzinhas”<sup>66</sup>.

**5.º Passo – Avaliação, 2º período – 05/04/04**

*Caracterização geral*

Nesta sessão destaca-se o pedido da DT aos professores de Apoio/Ensino Especial sobre o desenvolvimento dos trabalhos com os alunos abrangidos por estas medidas e a avaliação individual dos alunos.

*Avaliação intermédia do trabalho desenvolvido com os alunos com NEE*

– A DT solicitou uma apreciação do trabalho desenvolvido pelos alunos do Apoio/Ensino Especial, à qual os professores responsáveis responderam especificando o que estava a acontecer com cada aluno.

*Apresentação de casos particulares ou de situações problemáticas*

– A DT fez uma apreciação global dos diferentes casos existentes.

*Avaliação e classificação dos alunos*

– Procedeu-se à avaliação individual.

*Elaboração da acta*

– Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pela DT.

*Comentário da investigadora participante*

A “avaliação das cruzinhas”, como diziam, era feita no local e não parecia sujeita a grandes reflexões.

Todos pareciam interessados em resolver problemas diagnosticados. No entanto, as opiniões divergiam, não eram unânimes nem parecia haver consenso nos ‘veredictos’. Tratava-se de

---

<sup>66</sup> A “avaliação das cruzinhas” era relativa à avaliação qualitativa e implicava que, em diferentes áreas, se fizesse uma cruz na escala nominal correspondente – Não Revela; Revela Pouco; Revela; Revela Claramente – nos diferentes itens que as compunham, em função da percepção que tinham relativamente a cada aluno. O chamar à atenção para “os níveis e as cruzinhas” referia-se ao facto de entenderem que, por exemplo, um aluno que tivesse muitas notas de nível 2 deveria, aquela avaliação qualitativa, corresponder, isto é, deveria ter também registos no “Não Revela e/ou Revela Pouco” e assim sucessivamente.

situações muito complexas, com necessidade de intervenção de muitos “especialistas” e a tarefa via-se, assim, dificultada.

Todo o trabalho decorria com um certo humor, quebrando um pouco a dureza das situações.

### **6.º Passo – Reunião com Encarregados de educação – 05/05/04**

#### *Caracterização geral*

A sessão foi conduzida pela DT de forma a informar os pais de tudo o que estava a acontecer com os alunos a vários níveis, nas diferentes actividades desenvolvidas.

#### *Avaliação intermédia*

- A DT começou por distribuir a *ficha informativa* aos encarregados de educação;
- A DT informou os encarregados de educação de que o comportamento tinha melhorado significativamente;
- A DT foi dando conta, a par e passo, do que estava a acontecer com os alunos da turma, a vários níveis.

### **7.º Passo – Avaliação, 3.º Período – 30/06/04**

#### *Caracterização geral*

Nesta sessão destacou-se o balanço geral do trabalho realizado no âmbito do Plano Curricular da turma pela DT, a análise de casos especiais e propostas de actuação futura, a avaliação individual dos alunos e, por último, o *feedback* dado pela investigadora participante e comentado pela DT.

#### *Balanço global do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo – encerramento de ano*

- A DT referiu tratar-se de uma turma que apresentava dificuldades cognitivas. No entanto, a estratégia traçada, de articular a teoria com a prática, tinha resultado. Não se tratava de alunos que aguentassem longos períodos teóricos. Os Clubes também tinham gerado dinâmicas interessantes. No caso das alunas com deficiência auditiva, o intérprete foi uma opção positiva;

#### *Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos*

- Os professores responsáveis desenharam propostas em função das características dos alunos.
- A DT solicitou aos professores o registo de informações relevantes acerca dos alunos.

*Avaliação e classificação dos alunos*

– O registo dos níveis atribuídos aos diferentes alunos da turma foi acompanhado de comentários relativos às características de cada aluno, pelos diferentes professores.

*Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pela DT.

*Feedback, síntese preliminar, da investigadora participante*

Por último, a investigadora participante apresentou o primeiro *feedback*, tal como aconteceu no Conselho de Turma B6. As questões e reacções que dele constam são as que se apresentam na grelha que se segue.

	<b>Síntese Preliminar</b>	<b>Comentário dos Professores</b>
<b>Feedback da investigadora participante</b>	<p><b>Potencialidade nuclear:</b> Porque é que os professores tendo a consciência profissional de que são capazes de identificar problemas e ultrapassar dificuldades não se mobilizam, enquanto grupo, para uso desta competência?</p> <p><b>Outras potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- boa comunicação entre os professores e os alunos;</li> <li>- todo o trabalho decorre com um certo humor, quebrando, um pouco, a dureza das situações, por vezes, dramáticos e problemáticos;</li> <li>- sentirem que há calor humano, bom ambiente. “A escola é fantástica, tem uma equipa que facilita muito toda a complexidade inerente à organização da escola”;</li> </ul> <p><b>Constrangimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o papel que o CT pensa que o DT tem;</li> <li>- o peso burocrático do papel do DT;</li> <li>- falta de trabalho efectivamente colaborativo, há trabalho colaborador. O DT com persistência consegue colocar os professores a fazerem um trabalho conjunto. Tendência para trabalho individual. Dificuldade em gerir e organizar elevado número de elementos;</li> <li>- “dizem que fazem mas, depois, é um problema, não só porque não apresentam as possibilidades como não há tempo, espaço para que tal aconteça”;</li> <li>- considerar que o trabalho da Direcção de Turma se apresenta como um trabalho árduo</li> </ul> <p><b>Reflexão/inquietações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma o PCT serve a organização do processo ensino/aprendizagem?</li> <li>- A escola tem uma cultura de Projecto? Trabalha esta cultura de Projecto?</li> <li>- Sentem falta de espaço para tratar questões como o papel da avaliação no desenvolvimento do currículo? As NEE?</li> <li>- Articular discussões essenciais: Avaliação e NEE;</li> <li>- Todos parecem interessados em resolver problemas dos alunos, mas é importante uma proposta clara. Com excepção de um trabalho neste sentido no que respeita aos 3 alunos com problemas diagnosticados. No entanto, as opiniões divergem, não são unânimes/consensuais nos “veredictos”. São situações muito complexas, com necessidade de intervenção de muitos especialistas e a tarefa vê-se dificultada.</li> </ul>	<p><b>DT:</b> Já percebi a filosofia subjacente ao PCT, mas na prática não serve para nada. Identificou-se os problemas dos miúdos. A questão da teoria/prática foi a sugestão para como conseguir dar as aulas. É uma turma mais executante do que de ideias. Tentou-se ligar o mais possível o que se passa na aula com o que se passa na rua, sendo que as visitas de estudo se revelaram pela positiva. As contribuições dos alunos para a aula: cortes de jornais, por exemplo, valorizar o que está fora, motivá-los para a aprendizagem.</p> <p>Virar a escola lá para fora – está cheia de burocracia. No que respeita à parte económica, as horas extraordinárias não são pagas, o subsídio de almoço não existe. O suporte das autoridades é zero. O papel das instituições: em vez de ajudarem atrapalham!</p>

Também neste Conselho foi acordado o envio de uma *síntese final*, outro *feedback* na forma de *questões críticas na construção do PCT*, para ser comentado e devolvido à investigadora. No desenrolar deste processo, também só foi possível obter os comentários da DT.

### *Síntese do Diário*

Como é possível constatar, ao longo dos 7 Passos, o PCT não encontrou um campo de significação que possibilitasse desenvolver-se. O Conselho de Turma deparou-se com uma enorme complexidade de casos para resolver. Contrariamente à ideia de que o PCT poderia funcionar como um dispositivo de trabalho excelente, a DT afirma que na prática não serve para nada, não passa de uma filosofia. Entende que o trabalho foi mobilizado de acordo com as necessidades dos alunos e em benefício das suas aprendizagens. No “balanço” feito, no 7.º Passo, assume-se que os problemas da turma foram ultrapassados, na medida em que a estratégia traçada, articular teoria e prática, resultou.

Esta Turma é constituída por alunos que “reclamam” uma intervenção urgente a nível cognitivo, social, afectivo, entre outros. Revelou-se extremamente complexo, e por isso lento, accionar formas encontradas para ajudar os alunos a aprender, tendo em conta as suas características e necessidades educativas. Porém, também se descobriu um bloqueio, a falta de formação dos professores da turma, para, efectivamente, poderem accionar as melhores formas para agir.

A especificidade destes alunos despoletou uma complexidade e multiplicidade de trabalhos que, no caso das alunas surdas-mudas, se agravou, ao atrasarem as suas aprendizagens por causa da ausência de um intérprete. A comunicação com as alunas perdia sentido na ausência do especialista e desenvolvia-se um bloqueio inibidor de uma aprendizagem condizente com o ritmo das alunas. Assim, a inexistência do intérprete impediu as alunas de aprenderem num ritmo adequado às suas necessidades e capacidades, o que se revelou extremamente punitivo e injusto. Não podemos esquecer, como refere Correia (1997:9), que se trata da “... responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar”. Mas, como também refere o autor, trata-se de uma “...responsabilização que exige, da Escola e do Sistema, modificações no processo de ensino-aprendizagem no sentido de se encontrar resposta para um dos direitos fundamentais de toda a criança – o direito a uma educação igual e de qualidade que observe as suas necessidades”.

Porém, para ser possível, nas escolas portuguesas, dar conta desta problemática dentro de uma perspectiva integradora, é necessário que os professores tenham oportunidade de construir saberes especializados. Como é visível neste Conselho, os professores mobilizaram-se, em conjunto, para “traçar”

uma estratégia, contudo esbarraram na ausência de saberes que os habilitassem a desenvolvê-la de forma efectiva e na necessidade de recursos humanos especializados impossíveis de conseguir dada a ausência de orçamento. Mesmo com “a DREN sensível a estas questões”, como dizia o professor do Apoio, a carga burocrática que representa, desacelera a possibilidade de resposta e penaliza as alunas em questão, atrasando, por demasiado tempo, e retirando qualidade às suas aprendizagens.

Assim, os professores, mesmo conscientes do papel fundamental que têm na defesa dos princípios consignados nos documentos legais e oficiais, que declaram que a criança deve ser tratada em igualdade e em imparcialidade no que respeita à educação, vêem-se manietados, “esgotando-se” em desmultiplicação de manobras para poder, responsabilmente, exercer o seu papel de professor, de forma a salvaguardar os direitos destas crianças, “... que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno” (Correia, 1997:34).

Neste contexto, mesmo percebendo que as características da turma “obrigam” a um trabalho conjunto e à implicação de outros parceiros no processo pedagógico, a DT afirmou, e os outros professores concordaram, que o PCT na prática não serve para nada, ou seja, a DT não atribui sentido e relevância ao Projecto relativamente à prática educativa que desenvolve com a turma, não compreende a sua utilidade na estruturação da vida da turma, inserida na vida da escola.

As rotinas observadas parecem confirmar que o Projecto não é compreendido como necessário nas práticas educativas diárias, não faz parte do quotidiano profissional, apenas existe como cumprimento do que está formalmente estabelecido. Recorde-se que os primeiros *passos* foram organizados na base do *Guião fornecido pelas Coordenadoras dos Directores de Turma*, apresentado no Conselho de Turma B6, que se tornou invisível ao longo dos *passos* seguintes, aparecendo, “envergonhadamente”, no último *passo*, como “balanço do trabalho realizado no âmbito do Plano Curricular de Turma”.

Embora não reconhecendo o PCT como espaço de reflexão partilhada que possibilita preparar o que deve ser feito para melhorar as aprendizagens dos alunos, estes professores, de forma particular a DT e os professores do Apoio/Ensino Especial, não deixaram de se preocupar com o que ocorria em cada dia da sua prática educativa, avançando com estratégias que entendem ter resultado. Mesmo sabendo da burocracia que caracterizava a tentativa de resolução dos casos, esta parecia a forma de agir que mais sentido encontrava na estrutura organizacional da escola, assumindo que a estratégia tinha resultado.

A DT reforçou a importância de organizar processos de ensino e aprendizagem para além dos muros da escola, facilitadores da articulação da teoria com a prática. Como é possível também observar na *síntese preliminar*, as questões postas à discussão foram quase ignoradas na sua totalidade, não provocaram muitos comentários e foi a voz da DT que se fez ouvir.

No âmbito do segundo *feedback*, *síntese final* (conforme anexo 20), apresentam-se, de seguida, as *questões críticas na construção do PCT* e respectivos comentários da DT.

*Questão nuclear:*

– Os professores, no seu discurso, manifestam estar conscientes de que são capazes de identificar problemas. Porque será que, enquanto grupo profissional, não se mobilizam para fazer uso desta competência no âmbito da construção do Projecto Curricular de turma?

*Comentário da DT:*

– “É preciso lutar contra a própria resistência e nem todos estão dispostos a isso. Também tem a ver com a progressão de carreira, não há estímulo para fazer o que quer que seja. Chegam ao 10.º escalão<sup>67</sup> e ficam à espera da reforma e, ao prolongar-se a reforma, mais se agrava, faz-se o mínimo possível”.

*Questões para reflexão:*

– A Tutela surge como não estando interessada nas necessidades dos professores, estes não se sentem envolvidos em decisões relacionadas com o seu trabalho, não se sentem valorizados como profissionais competentes. No entanto, há professores que se sentem valorizados pela comunidade educativa e envolvidos com os grupos de trabalho. Os professores sentem-se, de certo modo, profissionais com valor, possuindo autoconfiança e segurança facilitadora de uma vontade de ir mais além. Porque será que num ambiente onde se considera haver relações de qualidade entre colegas ainda se desenvolve um trabalho profissional de forma tão individual? Tão cada um no seu canto?

*Comentário da DT:*

– “É necessário vencer esta inércia. Por um lado, temos a formação inicial, ainda agora os estagiários estão desarticulados. Depois, vêm para cá sabendo que estão desempregados. Cada um tem “defeitos de individualismo”.

– Como consideram a avaliação qualitativa no processo global de formação do aluno? Porquê a média dos testes para justificar a atribuição ou não de um determinado nível?

---

<sup>67</sup> Actualmente, a Carreira Docente foi alterada, pelo que, no novo Estatuto da Carreira Docente, esta desresponsabilização já não parece tão fácil, o que faz com que este comentário possa não estar correcto à luz da actual situação.

*Comentário da DT:*

– “A ‘avaliação das cruzinhas’ – a questão da carga horária está muito mal, só um bloco por semana. Quantas turmas tenho que ter para fazer as 22h, se não tivesse a área de Projecto, tinha que ter 11 turmas! Não há tempo para conhecer/trabalhar esta avaliação, é difícil conhecer qualitativamente os alunos”.

– Não poderia o Projecto Curricular de Turma ter funcionado como uma alavanca de integração, resultando de um compromisso profissional de todo o Conselho de Turma? Qual o significado que lhe atribuem? A procura de compromisso profissional é necessário, mas como evitar que se situe num patchwork de decisões, em que cada um fica com o suficiente para se sentir satisfeito por um determinado tempo?

*Comentário da DT:*

– “O PCT poderia ser plataforma se os professores trabalhassem em conjunto. No 3.º Ciclo não considero que haja uma cultura de Projecto”.

– Parece-nos claro que as escolas e as estruturas de apoio têm de trabalhar de forma conjunta para dar resposta às solicitações. A educação inclusiva envolve a escola como um todo. Sendo assim, não poderá o Projecto Curricular de Turma constituir um espaço de decisões comuns, comprometido não só com a inclusão, mas também com as metas, os princípios estabelecidos pelo Conselho de Turma/Escola, onde se reconhecem as necessidades de desenvolvimento dos alunos, dos professores e da escola?

*Comentário da DT:*

– “Por exemplo, era importante as alunas surdas terem aulas teóricas só para elas, com colegas especialistas em linguagem gestual, pois os do ensino especializado não podem acompanhar e o professor não se sente preparado para lidar com estas questões. Os professores de NEE são todos muito pela integração. Nas disciplinas de carácter prático tudo bem, no teórico é complicado”.

– O que faltou para o Projecto Curricular de Turma se constituir num dispositivo de mudança das práticas?

*Comentário da DT:*

– “Faltou uma DT com mais experiência para lidar com estas questões. No secundário não existiam e isto associa-se à tal inércia e à dificuldade que os colegas apresentam a participar nestas coisas e a questão dos tempos lectivos. Mas, essencialmente, as pessoas têm muito pouca disponibilidade para trabalhar nestas questões. Há uma dificuldade em separar o profissional do pessoal – está inserido num contexto social que não é favorável.

Para que possa constituir um dispositivo de mudança temos que nos empenhar mais, vencer esta inércia, mas, por vezes, estamos cansados de todas estas situações.

Para muitos dos colegas, o ensino, foi uma profissão de recurso. Antigamente, o Ministério, mais no Secundário, recorria-se a este recurso. Para muitos o interesse não era o ensino, mas surge como recurso, agravado quando

associado à falta de estímulos por parte da Administração Central. Por exemplo, assumir o Conselho Executivo é complicado, ninguém quer, porque não têm compensações que justifique tanta responsabilidade, tanto trabalho”.

Esta reflexão crítica traz à discussão questões novas: por um lado, as que se prendem com cenários da *escola inclusiva* e, por outro, a assunção explícita, por parte da DT, de ausência de conhecimento e de experiência para “lidar com estas questões”. Trata-se de uma dinâmica interessante por permitir um confronto com os problemas que vão surgindo em cada situação, em cada *passo*, visível nesta *conversação que as questões críticas provocaram com o real* (Zabalza, 1994).

Neste sentido, essencialmente a DT, com uma ideia clara do que pretendia alcançar, foi fazendo e solicitando propostas, com intenção de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem adequando-o às condições de realização e às características dos alunos. Porém, ergueram-se os “muros” da burocracia e da falta de apoio ministerial, considerando que, “em vez de ajudarem, atrapalham”.

Parece entender-se que o PCT, na prática, não serve para nada e assume-se a “falta de experiência”. O professor elabora o seu conhecimento prático “... na contraposição entre conhecimento prático e conhecimento formal”. Este confronto “adquire o sentido de um dilema básico para o professor: não porque exclua um na perspectiva do outro, mas sim, porque se dá conta de que precisa dos dois” (Zabalza, 1994:52), pois, como refere ainda o autor, o conhecimento prático integra “... como é que se fazem as coisas, mas também os saberes acerca das coisas”. É esta propriedade originária da experiência que talvez leve o Conselho de Turma a não reconhecer utilidade prática ao PCT. Neste contexto, o PCT emerge como dispositivo de trabalho *modificado* que não se realiza porque esbarra num *ambiente inalterado*. A identidade<sup>68</sup> profissional do professor foi abalada com as mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular. Os professores desta escola manifestam dificuldade em encontrar espaços e tempos úteis a “... práticas de socialização profissional, onde seja possível aprender a partilhar, a perceber, a sentir, a compreender e a interpretar ‘adequadamente’ os acontecimentos, os padrões de acção, ..., assim como a sentirem-se comprometidos e a perceberem-se como membros dessa classe profissional” (Santomé, 2006:78).

Esta perspectiva, sustentada na preocupação da mudança continuada na vida e na sociedade, remete para a necessidade dos professores “... revisitarem as suas próprias identidades para conseguirem continuar a manter boas relações” (Day, 2004:94).

---

<sup>68</sup> Enquadrada na perspectiva de Day (2004:92): “A identidade é formada através da mente, do coração e do corpo. Por exemplo, um professor com pouca experiência poderá encontrar a sua identidade adaptando as suas expectativas e as directivas dos outros no que Lacey (1977) denominou *submissão estratégica*. Contudo, mais tarde, a imitação e a conformidade poderão dar lugar à invenção e à originalidade, levando-o a deixar de aceitar uma identidade para passar a construir a sua própria identidade. As identidades são uma amálgama da biografia pessoal, da cultura, da influência social e dos valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias”.

Uma outra questão a sublinhar prende-se com o envolvimento dos professores e dos pais no desenvolvimento de processos de avaliação, programação e intervenção com o aluno com NEE. A este respeito, Correia e Cabral (1997:42) afirmam que

“... não basta criar um sistema de boas vontades, de bons relacionamentos e que preveja uma formação adequada. Há, também, que considerar que qualquer tipo de mudança deve ser compreendida e desejada, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por pais e cidadãos em geral. O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia”.

Até lá, a igualdade de oportunidades, no acesso e no sucesso, para todos os alunos é, ainda, uma miragem. Outra questão a destacar prende-se com o reconhecimento da inexistência de uma cultura de projecto no 3.º ciclo. Se recordarmos a *Entrada na Escola B*, esta era já uma questão colocada por professores do Agrupamento, quando afirmavam que, mesmo não sendo ainda num nível desejável, no 2.º ciclo havia uma maior comunicação entre os professores, uma maior tendência para resolverem os problemas em conjunto. No 3.º ciclo, os professores eram, maioritariamente, oriundos do Secundário, factor que conduzia a um trabalho mais isolado, “cada um no seu canto”. Porém, na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001:72) este “... isolamento confere aos docentes uma certa protecção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém”. Mas, tal como referem os autores, este isolamento bloqueia a obtenção de um *feedback* que possibilite validar aquilo que fazem e, na base deste, poderem ultrapassar as incertezas, a insegurança, podendo atingir *proporções pouco saudáveis* (*idem.*, p.73).

A lógica de acção que se desenha mostra que é a escola, enquanto organização com maturidade reconhecida pelos diferentes intervenientes, que proporciona mais valia à educação dos alunos, não se circunscrevendo à actividade dos professores, de forma individual, embora sabendo-o fundamental, como é possível observar no contexto dos Conselhos de Turma desta escola, com ou sem PCT. Assim, a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a intenção primeira do PCT, faz-se depender do trabalho de toda a escola.

Os professores, em particular deste Conselho de Turma, habituados a “seguir programas”, apresentam dificuldades em envolverem-se de forma colaborativa e implicada com o grupo. O PCT na turma 6 B *intensificou* o trabalho, sobretudo, da DT, também visível no número de reuniões (*passos*), enquanto que, na turma 8 B, o PCT não representou nenhum esforço acrescido, até porque foi ignorado, ficando apenas na esfera de imposição do prescrito, sem qualquer alteração das práticas profissionais.

Também neste Conselho de Turma, as questões críticas na construção do PCT e respectivos comentários, analisados na base do *Modelo Integrado de Inovação* (Alonso, 1998, 2000b), permite destacar problemas situados nas dimensões que o caracterizam:

*Desenvolvimento curricular*

*Gestão do currículo*

- Não compreensão do âmbito e implicação do PCT;
- Dificuldade em concertar posições discordantes dos professores das NEE sobre os mesmos alunos;
- Dificuldade em articular o currículo nacional com os Projectos da turma, de forma particular, com o PCT;
- Dificuldade em adequar os programas e as estratégias às especificidades dos alunos, porém, ainda mais acentuada no que respeita aos alunos com NEE;
- Dificuldade em compreender a diversidade como potencialidade;
- Falta de continuidade e organização na avaliação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Apenas os Projectos adaptados dos alunos com NEE foram avaliados de forma contínua, remetidos, porém, para os professores do Apoio e do Ensino Especial e regulados por “burocracia excessiva”;
- Dificuldade em articular as decisões tomadas pelo Conselho para desenvolver adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, dos alunos com NEE;
- Dificuldade em gerir o currículo orientado para o desenvolvimento de competências, articulando teoria e prática de forma interactiva e continuada;
- Dificuldade em desenvolver o currículo noutra lógica que não a de “seguir” o programa.

*Desenvolvimento organizacional*

*Organização da escola*

- Dificuldade em encontrar tempos e espaços comuns, considerando as características das turmas;
- Dificuldade em integrar os alunos com NEE nos currículos de continuidade de estudos, uma vez que os diplomas de frequência o interditam;
- Falta de linhas orientadoras claras e exequíveis, relativas:
  - ao papel e funções dos representantes dos pais e dos alunos na gestão da escola, em geral e da turma, em particular;

- ao envolvimento das famílias dos alunos com NEE;
- ao papel e funções do DT na coordenação da turma e na gestão do currículo;
- à compreensão do que é uma Escola de Inclusão;
- Dificuldade em substituir rotinas instaladas;
- Obrigatoriedade da realização de reuniões para cumprimento da burocracia.

#### *Desenvolvimento profissional*

##### *Profissão professor*

- Falta de acções de formação que respondam concretamente às problemáticas sentidas pelos professores. No caso deste Conselho de Turma, nas ACND, os professores referiram sentirem-se perdidos;
- Escassez de condições, dentro da escola, para o trabalho colaborativo entre professores;
- Isolamento profissional dos professores, quer dentro da turma, quer nos vários níveis de ensino;
- Incompreensão das mudanças implicadas na Reorganização Curricular;
- Diferentes concepções dos professores da turma sobre:
  - o que é ser “bom” e “mau” aluno, influenciando a relação pedagógica;
  - o que é aprender e ensinar, influenciando as dinâmicas de construção de projectos;
- Sentimento de falta de valorização profissional. Os professores não se sentem envolvidos em decisões relacionadas com o seu trabalho, entendem que “a Tutela não está interessada nas necessidades dos professores”;
- Disparidade entre o modelo de professor que é projectado no discurso Governamental e na Comunicação Social e o professor que realmente existe nas escolas portuguesas;
- Dificuldade do Conselho de Turma em partilhar tarefas, colaborando na construção de Projectos;
- Dificuldade dos professores em compreender a utilidade prática do PCT.

#### *Melhorias das aprendizagens*

##### *Características dos alunos*

- Heterogeneidade da Turma, nomeadamente quanto aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- Falta de motivação para aulas expositivas. Os alunos não se interessam por uma “escola voltada para dentro”; têm dificuldade em participar nas propostas;
- Dificuldade em adequar os materiais de estudo às características dos alunos. Só se interessam por aulas práticas e por uma “escola virada lá para fora”, onde obtêm “resultados excelentes”;

- Dificuldade dos alunos em compreender de que forma a escola lhes interessa;
- Dificuldade dos pais em aceitar os problemas dos filhos;
- Existência de famílias desestruturadas, com dificuldade em acompanhar a vida escolar dos educandos;
- Existência de alunos com problemas psicológicos e sociais vários e com dificuldade em se sentirem responsáveis pela sua aprendizagem.

Trata-se de um conjunto de problemas que dificultam o comprometimento com a profissão. Os professores não sentem que a “Tutela” os implique nos processos da mudança das práticas na escola. Contudo, há uma esperança sustentada no orgulho que têm relativamente à escola em que desenvolvem a sua actividade profissional, no bom ambiente que lá impera.

Das dificuldades identificadas emerge a analogia da escola com um arquipélago composto por um inúmero conjunto de ilhas dispersas, onde a maior contingência reside nas insuficientes acessibilidades que limitam uma comunicação colaborativa entre si e a “condena” ao isolamento. Este é um quadro anti-projecto, que não lhe reconhece utilidade nem viabilidade prática, que “empurra os dentro do Projecto” para a “marginalidade”, onde só há espaço para Projectos híbridos sem possibilidade de vingarem as mudanças necessárias.

### **5.3 Projecto Curricular da Turma B8**

#### *O Produto...*

Neste ponto, uma vez já apresentado o enquadramento legal do PCT no ponto relativo à Turma B6, limitamos a análise ao documento escrito, sendo também apoiada pela mesma grelha e com a mesma intenção de estudo.

A DT referiu ter percebido a filosofia que estava subjacente ao PCT, defendendo, porém, que “na prática não serve para nada”. No entanto, o facto de os professores ignorarem o PCT, não significa que não tenham desenvolvido um esforço no sentido de identificar os problemas dos alunos. Na posse dos dados relativos a estes problemas fica claro que a sugestão “para conseguir dar as aulas” é a articulação da teoria com a prática, uma vez que se trata “de uma turma mais executante do que de ideias”. Com a preocupação de motivar os alunos para a aprendizagem, “tentou-se ligar o mais possível o que se passa na aula com o que se passa na rua, sendo que as visitas de estudo se revelaram positivas”.

A DT sublinhou que o esforço de “virar a escola lá para fora” acarretava imensos constrangimentos: implicava inúmera burocracia, provocava prejuízos económicos, pois “as horas extraordinárias não são pagas, o subsídio de almoço não existe” e ainda faltava o apoio necessário das estruturas oficiais, uma vez que “o suporte das autoridades é zero” ou “o papel das instituições é: em vez de ajudarem, atrapalham”. Esta posição da DT acusa uma insatisfação com as condições em que vive a profissão professor.

Neste Conselho de Turma houve uma manifesta preocupação com as relações profissionais com colegas e com a organização do trabalho dentro da escola. Foi percebido, principalmente pela DT, que os objectivos de aprendizagem e as metodologias de ensino não fariam sentido, para aquele grupo de alunos, se o trabalho fosse desenvolvido em torno de uma sucessão rígida de unidades e fichas de actividades. Perante este facto viam-se impelidos a “virar a escola lá para fora”. Era a forma que entendiam melhor responder à diversidade de necessidades dos alunos. No entanto, pôr em sinergia as competências existentes era uma verdadeira “batalha”, sobretudo para os professores que preferiam “cultivar o individualismo e que apenas raramente conseguiam cooperar de maneira eficaz” (Thurler, 2002:90).

A organização do PCT pelas dimensões referidas na Figura 4., já apresentada na Turma B6, observada na respectiva grelha (conforme anexo 21), motivou o seguinte **comentário**, por parte **da DT**, sobre a articulação do PCT escrito com o vivido:

*– Há dois factores a considerar:*

*1. Os professores vieram do Secundário, vícios de individualidade – há uma certa resistência ao trabalho em grupo, à partilha – é inerente aos professores, seja de carácter académico ou pessoal;*

*2. O que agrava isto tudo é que a Geografia só tem um bloco por semana e agrava a comunicação entre todos. A carga horária está mal distribuída, vê-los só uma vez por semana dificulta e dá mais força ao primeiro ponto.*

*O primeiro ponto depende muito de cada um. Quando cheguei à escola não sabia o que era o PCT e fui-me informar. Foi a Coordenadora dos DT que me ajudou.*

*Fiquei à tarde com turmas. As turmas da tarde têm alunos mais problemáticos, com resultados baixos. A estratégia adoptada foi fazer um bocado de teoria e, depois, logo prática para tentar que reagissem positivamente.*

*Com a Coordenadora dos DT, pensei no Projecto: “E depois do 9.º ano!” – trabalhado em Formação Cívica. Elaboramos um inquérito para sabermos o que queriam fazer no futuro. Outra proposta foi organizar visitas de estudo: sector primário – visita a uma produção de vinhos associada ao agroturismo; No sector secundário – visita a uma fábrica de talheres; No sector terciário – O Centro de Ciência Viva, Parque de Astronomia.*

*As visitas de estudo que fiz foram excelentes. Hoje, temos que ligar a escola à realidade – é importante levar os meninos aos locais.*

*Tratou-se de um Projecto de dois Conselhos de Turma integrado no PCT. Houve uma série de colegas (5 turmas) que acabaram por se envolver. Uma outra colega ouviu e quis aderir, ficaram duas turmas que não participaram. O senão é serem os próprios alunos a financiarem tudo. Fizeram uma série de coisas para realizar dinheiro, por exemplo, rifas e bolos. Todo o trabalho implicado é extremamente complexo.*

*O papel do DT está pouco esclarecido, é muito burocrático. Não quero Direcção de Turma. Antes pretendo a Área de Projecto, porque através desta área consigo uma outra dinâmica e consigo mobilizar outros colegas que não se consegue com a Direcção de Turma.*

A DT, quando confrontada com a “invisibilidade” do PCT, argumenta com a existência de dois factores essenciais: os vícios de práticas individualistas e a forma como a carga horária se distribui (Bloco de 90 minutos) e que leva a que, enquanto DT e professora, esteja muito pouco tempo com os alunos, o que acaba por agravar a comunicação entre todos e por fortalecer o primeiro factor.

Desta forma, o quadro explícito de dificuldade que representa gerir intervenções práticas em contextos que se apresentam tão complexos, onde, como a própria DT refere, são as próprias condições do contexto que “empurram” para o individualismo, mostra que este não está somente dependente da atitude do professor. O comentário também parece revelar outro factor muito importante para que a mudança possa acontecer, que consiste em “saber o que é o PCT”. Se não se compreende não se percebe o lugar e a importância que tem.

É comum, nas escolas, os professores serem continuamente confrontados com inúmeras e diversas medidas de cariz administrativo-pedagógico e, comumente, também não participam na tomada de decisões relativas a essas medidas, antes são orientados para as executar, apesar de, alguns professores se mostrarem capazes de procurar sentido e significado para as converter em acção. Porém, o carácter urgente com que geralmente estas medidas são apresentadas, bloqueia o tempo de reflexão, de procura (a DT referiu: “fui-me informar”) para construir saberes profissionais que as coloquem, de forma adequada, em acção.

Neste contexto, para que o PCT possa desencadear dinâmicas de mudança das práticas educativas em benefício de uma aprendizagem com qualidade, isto é, para que possa ser compreendido como um dispositivo de trabalho que apoie as práticas, a melhor via não será a emissão de enormes quantidades de diplomas legais mas sim “... um paciente trabalho no terreno, que as sucessivas reformas devem apenas legitimar e apoiar, nunca substituir ou decretar” (Thurler, 2002:90).

As mudanças através de leis, de normativos promovidos pela Administração Central, com intenção de resolver as situações identificadas como inadequadas, acabam, muitas vezes, por encontrar resistência no grupo profissional sobre o qual se induzem as mudanças (Santomé, 2006). Nesta perspectiva, o autor diz ser importante “motivar os públicos” e apoiá-los através de medidas organizativas, de recursos humanos e materiais, para que possam viabilizar as mudanças pretendidas.

Reconhece-se que esta DT vive a profissão envolta de uma tensão dilemática entre “utilidade filosófica” e “utilidade prática” do PCT. No entanto, esta utilidade, na dimensão prática, não é reconhecida. A DT admite que não sabe o que é o PCT, logo não pode fazer uso deste dispositivo de trabalho na orientação das práticas educativas quotidianas.

Como já havíamos dito na análise do Projecto da outra turma desta escola, as quatro dimensões que figuram no quadro conceptual, desenvolvem-se numa relação de interdependência acentuada, gerando dinâmicas de desenvolvimento do PCT. Nesta base de entendimento, quando a PCT da Turma B8 é sujeito à organização da grelha de análise, fica visível a ausência de interdependência das dimensões, evidenciando a sua intolerabilidade enquanto PCT, dado o seu elevado desequilíbrio interno. A dimensão que mais se destaca é a da “Caracterização do Contexto/Necessidades”, que quase se esgota na caracterização dos alunos. Trata-se de um documento que não resultou do trabalho conjunto, como deixou bem claro a DT ao referir a dificuldade que constituía “mobilizar os colegas na Direcção de Turma”. Este ambiente não parece propício à descoberta do sentido e significado do Projecto para a prática educativa.

As informações que foram consideradas necessárias para conhecer e compreender as necessidades dos alunos, com intenção de estruturar as propostas de aprendizagem, são, na dimensão acima referida, as que dizem directamente respeito aos alunos da turma.

Só de forma breve e sumária surgem registos noutras dimensões. Na dimensão “Prioridades” localizam “prioridades de intervenção” sem explicitar a intenção. Nas “competências a desenvolver” regista-se o pedido da DT aos colegas para identificarem competências gerais e específicas a privilegiar, sendo que nas “metodologias que privilegia”, também solicita aos colegas sugestões de metodologias mais adequadas aos alunos. Na dimensão “Avaliação/Reconstrução”, são “modalidades e estratégias” que se explicitam também com uma solicitação de outras possíveis.

Os dados sobre os alunos foram recolhidos, num primeiro momento, nas respostas dadas aos questionários e nos processos individuais dos alunos e, posteriormente, em encontros directos com os encarregados de educação ou através do telefone.

Dado o esvaziamento das dimensões que compõem a grelha que entendemos caracterizadora da dinâmica do PCT não é possível emitir juízos relativos à utilidade que pudessem ter no desenvolvimento do Projecto. Porém, em contexto de Conselho de Turma, foi possível observar que constituíram o ponto de partida para a tomada de decisões que articulavam prioridades e acções a desenvolver, apelando à colaboração de todos. Era com intenção de agir sobre as dificuldades que os alunos apresentavam, com a preocupação em tentar responder aos interesses dos alunos, que a DT argumentava: “as aulas têm de ser orientadas para a prática. Eles são excelentes, aí”.

É visível uma distância entre o que o documento escrito regista e a experiência vivida. O PCT não foi assumido como um dispositivo que clarifica as intenções do CT e estrutura as linhas orientadoras do desenvolvimento do Currículo nacional. Esteve distante a possibilidade de articular coerentemente as

exigências das ACD e das ACND com a finalidade da acção do CT, que orienta e estrutura o ensino e a aprendizagem. A gestão do currículo ficou limitado à esfera de acção da disciplina ou área dos respectivos professores, com excepção para as decisões que implicavam os alunos com NEE, sujeitos a adaptações curriculares.

A marcar a complexidade dos problemas com que esta turma e com que este Conselho de Turma se confrontavam no ambiente da prática educativa foram as condições psicológicas, sociais, económicas e até físicas dos alunos e a dificuldade dos professores para aprender a participar na planificação colaborativa que o PCT exige, as que mais se destacaram.

## 6. Temas-chave emergentes do estudo na Escola B

Do estudo da **escola B** emerge o entendimento nuclear de que o PCT é um conceito poderoso e importante de mudança das práticas educativas, mas, no entanto, causa mal-estar porque se sustenta num modelo de currículo muito diferente do que é, geralmente, oferecido nas escolas.

De acordo com as perspectivas das DT, emerge uma *cultura de Projecto* muito “envergonhada” para a DT do 6.ºB e ausente para a do 8.ºB. Se recorrermos aos *descritores*, já referidos no capítulo II, como reveladores da existência de uma *Cultura de Projecto* de Alonso *et al.* (2006), verifica-se que haverá, ainda, um longo caminho a percorrer, pois as formas de agir e pensar de professores desta escola, muito arreigadas, só permitem que pontualmente e com base em muito trabalho voluntário, um ou outro dos *descritores* possa ser observado, como é o caso da *partilha de metas orientadas por princípios*, do *envolvimento da comunidade educativa* e da *coerência do processo curricular*. Como dizia a DT do 6.ºB, rapidamente se esmorece e tudo parece voltar à “estaca zero”, não sendo fácil “contaminar” toda a escola com o Projecto, até porque “o Sistema que nos envolve, também é o que nos constrange”. Assim, entende não haver condições para a existência de uma *Cultura de Projecto*, posição que também foi corroborada pela DT do 8.ºB.

Para uma boa combinação dos temas-chave emergentes recorreremos, de novo, a uma apresentação organizada na base do *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas *dimensões* (Alonso, 1998, 2000b). Esta abordagem pretende destacar uma leitura possibilitadora da reflexão e da discussão das responsabilidades que os intervenientes, em contexto escolar, precisam de compreender para que possam assumir determinadas decisões na construção do PCT.

*Desenvolvimento curricular*

- A compreensão da coerência para estabelecer ligação entre Projectos e nos Projectos é a causa e o efeito de outros aspectos de construção do PCT:
  - novas formas de interagir, ideias e criatividade, podem significar maior coerência se os diferentes sujeitos se implicarem;
  - equilíbrio de competências a desenvolver, implicadas em formas de sentir, pensar, interagir e agir, situam um campo de significação forte para a integração de saberes.

*Desenvolvimento organizacional*

- A compreensão do tempo e do espaço é a causa e o efeito de outros aspectos da condição de construção do PCT:
  - Mudança rápida;
  - Flexibilidade e capacidade de resposta da escola enquanto organização e uma melhor comunicação;
  - O papel das lideranças;
  - Mau uso do tempo, rapidamente consumido em burocracias.

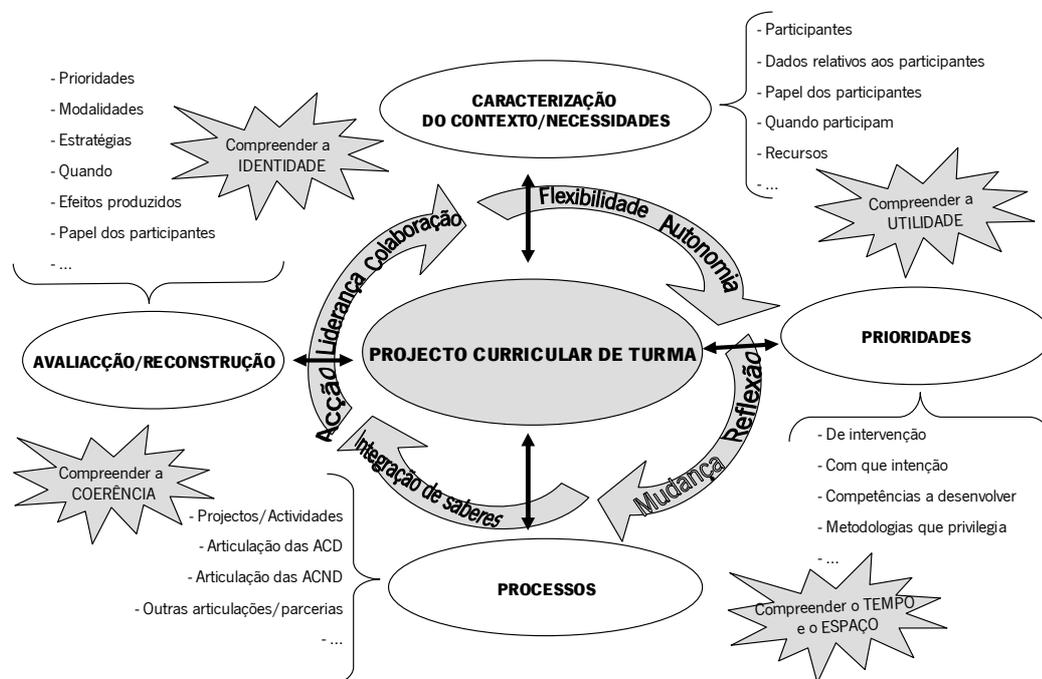
*Desenvolvimento profissional*

- A compreensão da identidade que desencadeia o conhecimento de si próprio é a causa e o efeito de outros aspectos da condição de construção do PCT:
  - A imagem que os professores têm de si próprios e de como são vistos pelos outros, é importante para a forma como constroem os saberes profissionais;
  - O conhecimento de si mobiliza o comprometimento com a profissão que se fortalece na base da colaboração activa;
  - A reflexão partilhada na e sobre a acção potencia o desenvolvimento da confiança nos sujeitos e a confiança nos processos;
  - As relações entre desenvolvimento profissional e mudança curricular são mediadas pelas concepções de currículo e implicam os processos de formação.

*Melhoria das aprendizagens*

- Compreender a utilidade para se sentirem responsáveis pelas aprendizagens que realizam é a causa e o efeito de outros aspectos da condição de construção do PCT:
  - A escola e a turma apoiam e/ou descuidam os relacionamentos de cuidado com todos os alunos, numa lógica de escola inclusiva;
  - Formas que a escola e o Conselho de Turma encontram para mediar a comunicação com os pais e os encarregados de educação e envolvê-los na vida escolar dos educandos;
  - Linhas de orientação da mudança que valorizem o desenvolvimento emocional dos alunos, professores e pais;
  - Formas que a escola e as turmas encontram para identificar as características dos alunos que implicam a sua aprendizagem;
  - Formas que a escola e as turmas encontram para envolver os alunos nos processos de avaliação das aprendizagens.

Esta combinação gerou a oportunidade de evolução do esquema conceptual<sup>69</sup> para a construção do PCT, visível na Figura 5 que se segue:



**Figura 5. Evolução do esquema conceptual para a construção do PCT**

<sup>69</sup> Figura 4, apresentada, anteriormente, para a análise dos PCT das respectivas Turmas.

É numa relação de interdependência forte, entre estas dimensões, que o Projecto Curricular de Turma se sustenta e pode potenciar mudanças nas práticas educativas, num conceito de sinergias fortes, que impulsionam o seu desenvolvimento num ambiente de confiança, que seja gerador de comportamentos participativos e dinâmicos, que interactuam com o leque aberto de factores que este esquema regista.

### **7. A caracterização da Escola G<sup>70</sup>**

Não participou no Projecto de Gestão Flexível do Currículo e esse foi um ponto a favor da sua escolha para a realização deste estudo.

O Agrupamento integra-se num meio semi-urbano pertencente aos limites da cidade. Apresenta uma população residente que ronda os 12.000 habitantes. Outrora, as freguesias tiveram como fonte de subsistência os produtos agrícolas. Hoje, poucos são os que se dedicam a esta actividade, sendo que a maioria está ao serviço de empresas e estabelecimentos comerciais ou ligados a actividades como bancos, agências imobiliárias, estabelecimentos comerciais, entre outros. Neste cenário, surge o trabalho sazonal, precário e mal pago e pouco especializado.

O nível sócio-económico-cultural da população residente é heterogéneo, sabendo que a maioria é proveniente de um nível cultural menos elevado.

Há um conjunto de serviços importantes para a comunidade, tais como Hospital, Centros de Saúde, Repartição de Finanças, Agências Bancárias, Cidade Desportiva; Complexo Desportivo, Pavilhão Multiusos, Piscinas, Hotéis, Pista de Atletismo, Ginásios, Academia de Música, Salas de Cinema, entre outros.

É de sublinhar a existência de um importante Património Histórico e Religioso e várias Associações Sociais e Recreativas.

Assumem relevância as festas e romarias locais, bem como as feiras e os mercados periódicos.

O Agrupamento é composto por:

- uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Jardim-de-Infância;
- cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- dois Jardins-de-Infância e

---

<sup>70</sup> Os dados aqui registados advêm de documentos facultados pela escola, especificamente, do Projecto Educativo do Agrupamento e do Regulamento Interno.

– uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

“O Agrupamento dispõe a funcionar na Escola Sede, EB 2,3, de uma sala para o núcleo de ensino especial e apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais. Será de considerar no futuro os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar como estrutura dos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Quanto a actividades de complemento curricular deverão procurar ser implementados, no Agrupamento, o Desporto Escolar, Clubes, Animação da Biblioteca e Mediateca, Informática e Internet e Jornal do Agrupamento, e outros projectos que se adequem às necessidades dos alunos e ao Projecto Educativo do Agrupamento.

O Agrupamento dispõe de serviços de Acção Social Escolar no âmbito dos programas de apoio sócio-económico e educativo a alunos carenciados, procurando contribuir assim para a igualdade de oportunidades.

A Escola sede dispõe de Serviços de Administração Escolar, Biblioteca, Reprografia, Papelaria, Cantina, Bufete ao serviço de toda a comunidade educativa que forma o Agrupamento. Dispõe, ainda, de Pavilhão Gimnodesportivo e Recintos Desportivos Exteriores, Espaços Exteriores de Recreação, Laboratórios de Ciências Naturais e de Físico-Química, Salas de aula e Salas específicas para as disciplinas de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica e Educação Musical, Sala de Informática e Gabinete de Directores de Turma/Sala para Atendimento aos Encarregados de Educação. As Escolas do 1º Ciclo e Jardins-de-Infância dispõem, de salas de aula, alguns espaços cobertos e espaços de recreio exteriores; há três Escolas EB1 que dispõem de cantina; uma delas está integrada na Rede Municipal de Bibliotecas”. (Regulamento Interno, 2002/2003: art.º 3º)

A Escola EB2,3 dispõe de uma sala de professores de tamanho médio, com mesas de trabalho, televisão, máquina para tirar café, uma área de sofás que convida ao relaxamento, conversa ou leitura de jornais locais ou outros disponíveis e placares para dispor a informação aos professores e Directores de Turma. Contudo, não pareceu ser um espaço onde os professores permanecessem muito tempo. Daquilo que nos foi possível observar, não parecia ser um espaço de encontro, mas antes um local de passagem obrigatória para a observação da informação afixada e a recolha e arrumação do livro de ponto, antes e depois de cada aula.

A Escola Sede funciona em Regime Duplo e o Jardim-de-Infância em Regime Normal. Nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico coexistem os dois Regimes: Duplo e Normal.

O Agrupamento integra cerca de 1400 alunos e 150 docentes, dos quais 105 pertencem à Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, sendo cerca de 70 do quadro de nomeação definitiva.

O Projecto Educativo do Agrupamento (2002/2005) refere a *Desmotivação pela Escola* como o problema que se propõem combater, dizendo:

“ A diversidade de interesses, a enorme quantidade de meios alternativos e apelativos de informação, aliada, muitas vezes, a uma falta de acompanhamento e motivação por parte de alguns Encarregados de Educação, tem-se manifestado por um crescente desinteresse dos alunos pelas actividades e pela escola em si”,

pelo que o tema é: *É bom estar na escola*. Continua:

“Acolhendo heranças sociais diversificadas, a Escola terá de oferecer respostas diversificadas, por isso deve articular-se com outras estruturas e agentes locais, no sentido de rentabilizar recursos e esforços que garantam uma melhor e mais eficaz prestação do serviço educativo.

Estabelecer diferentes formas de protocolos com instituições públicas ou entidades privadas no sentido de rentabilizar recursos humanos e materiais (...).

Colaborar activamente com as diferentes associações de carácter sócio-cultural e desportivo existentes a nível regional e local.

Assumindo o princípio de que a finalidade da Escola é a formação integral do aluno, promover-se-ão várias actividades com o fim de proporcionar uma maior participação da Comunidade Educativa.

Estas actividades têm em vista o desenvolvimento de atitudes e competências que são fundamentais para a formação integral do indivíduo, estimulando:

- A criatividade e a curiosidade;
- A aquisição de um saber fundamentado na observação/investigação e na experimentação;
- O espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e resolver problemas”.

Gostávamos ainda de referir que o Conselho Executivo, nos últimos anos, se apresentou muito instável, em contínua rotatividade, o que conduziu a um cenário de fragilidade e insegurança pelo que comentavam: “É melhor não agitar muito as águas para a jangada não virar”. O final do ano lectivo culminou com a eleição do novo Conselho Executivo, não tendo sido fácil constituir uma equipa, pois, uns mostravam indisponibilidade para assumirem novos cargos e outros não reuniam os requisitos legais para o fazerem.

Quando circulamos pela escola apercebemo-nos que se trata de um espaço interessante mas a precisar de ser reinventado, pois parece abandonado. O espaço aberto é envolvente mas pouco cuidado. O corpo docente e não docente, com quem interagimos, mostraram-se sempre simpáticos e disponíveis.

### **7.1 A entrada na Escola G**

A aproximação a esta escola foi similar em quase tudo à da escola B. Também se auscultou a possibilidade da autorização para realizar a investigação. Houve preocupação em estabelecer uma relação de confiança com aqueles com quem iríamos conviver, negociando os termos de participação.

No plano da negociação a atenção e o cuidado foi também similar ao da escola B, porém, a reacção da escola G foi diferente. Esta escola reagiu com uma grande receptividade: por um lado, o Conselho Pedagógico votou unanimemente a favor da proposta de investigação, argumentando que a escola estava aberta a experiências que considerava interessantes, e, por outro lado, os Coordenadores dos Directores de Turma, consideraram, desde o primeiro momento, um Projecto necessário e interessante para a escola. Entendiam haver a necessidade de analisar e discutir o PCT e as ACND.

Desta negociação começou a desenvolver-se um processo de formação sobre o PCT, no plano do Agrupamento. Assim, paralelamente ao estudo dentro dos Conselhos de Turma, desenvolveu-se uma Acção de Formação que é apresentada neste capítulo.

Como se pode constatar, o acesso ao contexto de realização do estudo foi facilitado pela partilha de interesses no desenvolvimento da investigação. Tal como na escola B também houve um esforço em, continuamente, apoiar um relacionamento fácil, amigável, que se desenvolveu ao longo do tempo, quer

através da participação nos Conselhos de Turma, quer nas Acções de Formação, levando à permanência nesta escola, por um período de dois anos, o último dos quais para o acompanhamento da Formação implementada.

A entrada na escola desencadeou uma dinâmica de implicação evolutiva, gerada, em particular, pela Formação solicitada pelos Coordenadores dos Directores de Turma, porque acreditavam ser uma estratégia para responder aos desejos de mudança, pelo menos, de um grupo de professores do Agrupamento. Havia uma ânsia em compreender o PCT desencadeado pelo questionamento das práticas para o realizar. Porém, hábitos rotinizados de trabalho individual, associado ao descrédito dos benefícios das mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular, bloqueavam aquela compreensão. Mesmo referindo que a forma como se desenvolve a prática profissional não correspondia às expectativas profissionais, não compreendiam as mudanças que se pretendiam implementar. Disseram que não é por decreto que as mudanças acontecem, mas antes através da implicação de todos. No entanto, sentiam importante compreender a coerência das propostas de mudança, sendo que o PCT se apresentava como um desafio muito complexo, uma vez que colidia com uma gestão da escola instável e uma desmotivação dos professores. Não sabiam o que pretendiam produzir. O currículo surgia centrado em competências, mas não sabiam o que se pretendia com elas. Achavam que a Escola é uma instituição onde se pede tudo, sem saber para quê, nem porquê.

O tempo impunha-se como um enorme constrangimento, pois, ora se apresentava como inibidor da implementação das novas propostas, ora como um meio de possibilidades para as concretizar. Havia um entendimento de um tempo individual que transpunham para além do tempo na escola, onde era possível realizar muitas coisas à custa da privação da vida pessoal, mas permitia que o trabalho se realizasse e um tempo de trabalho com os pares sempre difícil de encontrar e de coordenar, revelando-se muito pouco produtivo na estruturação do trabalho docente, restringindo-se a uma prescrição, regulação do prescrito, de forma a legitimar a acção desenvolvida na e pela escola.

A participação nesta escola reforçou a percepção de que cada escola tem uma especificidade própria, difícil de compreender e evidenciou, também, a pertinência da formação em contexto com e para os professores. Revelou-se como factor essencial de mudança a motivação destes, onde a procura de sentido para as práticas que desenvolvem é desencadeada pelas situações dilemáticas que enfrentam no dia-a-dia profissional. Dentro da escola surgem grupos com diferentes culturas profissionais, criando, por vezes, desconfiança e rivalidades entre si, onde a liderança, mesmo que formal, emerge como possibilidade de gerar dinâmicas de mudança, mas representando uma intensificação do trabalho dos líderes. Porém, a mudança acabou por acontecer, porque surgiu um grupo de professores interessado

em dinamizá-la, esforçando-se por criar as condições que a viabilizassem, ficando bem clara a dificuldade em modificar a quase inalterabilidade dos professores da escola.

## 8. Caracterização da Turma G6<sup>71</sup>

A turma integrava vinte e sete alunos, no entanto, uma aluna nunca apareceu. Segundo a informação disponível, tinha emigrado para a Suíça. A idade dos alunos variava entre os onze e os quinze anos. Dois dos alunos encontravam-se fora da escolaridade obrigatória. Doze alunos pensavam prosseguir os estudos até ao 9.º ano, cinco até ao 12.º e nove até ao ensino superior.

No que respeita ao nível de escolaridade dos pais, o DT disse que:

“ Esta análise é muito importante, uma vez que o sucesso escolar está geralmente dependente do capital social da família, dos recursos económicos, sociais e culturais. No entanto, afirma-se constantemente aos alunos, que todos são capazes de atingir sucesso escolar e posições sociais elevadas, aumentando as suas expectativas de mobilidade social ascendente.

No que se refere às habilitações literárias, 3 alunos desconhecem qualquer dado referente ao pai.

Tanto os pais como as mães têm, maioritariamente, o 1º Ciclo do Ensino Básico, existindo apenas um caso de ensino superior. A possibilidade de ajuda, por parte dos pais, na execução de tarefas pode ser insuficiente”.

Segundo a mesma fonte, quatro dos alunos eram repetentes do ano lectivo anterior, dez tinham sido sujeitos a retenção antes do 6.º ano e apenas dez frequentaram o Pré-Escolar. No entanto, vinte e dois alunos vinham do 5.º ano, o que podia ajudar a melhorar o aproveitamento, a motivação e a responsabilidade dos alunos repetentes. Um dos alunos encontrava-se sujeito a adaptações curriculares e outros dez tinham Apoio Educativo. Onze alunos beneficiavam da Acção Social Escolar.

O Projecto Curricular de Turma registava como diagnóstico:

“Comportamento e Atitudes:

- Alunos algo barulhentos, dispersivos e com pouco sentido de organização;
- O interesse pelas aulas é um pouco reduzido;
- Existe pouco sentido de responsabilidade;
- Alguns dos alunos são pouco assíduos.

Principais Dificuldades:

- Grande parte revela dificuldades de leitura e interpretação de texto, de comunicação oral e escrita, de raciocínio e de aplicação de conhecimentos em novas situações;
- Existem grandes dificuldades de atenção e de concentração;
- A turma revela uma grande falta de métodos de estudo e de trabalho, particularmente no que diz respeito ao trabalho de grupo;
- Os níveis de auto-confiança, de autonomia e de auto-estima são bastante baixos;
- A turma mostra muito pouca receptividade em relação ao empenhamento e participação em actividades de carácter extracurricular;

---

<sup>71</sup> A caracterização aqui feita baseia-se em dados que constam do Projecto Curricular de Turma da respectiva turma.

- A maior parte dos alunos tem pouco cuidado com a conservação dos materiais de trabalho e com a sua boa apresentação;
- Da mesma forma, na maior parte dos casos, não existe o gosto pela apresentação cuidada de trabalhos individuais e em grupo”.

Como podemos constatar, o diagnóstico é realizado pela negativa, apenas são registados os constrangimentos e os aspectos menos conseguidos pelos alunos.

### **8.1 Composição do Conselho de Turma G6**

No ano lectivo de 2003/2004, o Conselho de Turma era composto por nove professores, uma professora do ensino especial e uma investigadora. Os Representantes dos Pais e dos Alunos nunca estiveram presentes nas reuniões de Conselho de Turma realizadas.

### **8.2 Diário do Conselho de Turma G6**

A análise e a organização do diário deste Conselho de Turma foram sujeitas aos mesmos princípios de análise e de organização utilizados na apresentação e análise dos diários dos Conselhos de Turma da escola B.

*PCT, o processo...*

#### **1.º Passo – Apresentação dos elementos que integram o Conselho e caracterização da turma – 16/10/03**

*Caracterização geral*

Nesta sessão, o DT começou por apresentar a Proposta de Investigação enfatizando o seu interesse, justificou o porquê daquela turma ser seleccionada e perguntou se estavam dispostos a participar. Todos mostraram abertura para colaborar. Nesta reunião deu-se particular atenção à caracterização da turma.

*Apresentação das propostas de trabalho e caracterização das situações e dos alunos*

- O DT solicitou um comentário geral sobre a turma, motivando os seguintes pareceres:
- alunos muito indisciplinados, que chegam a ser malcriados;
- uma Turma muito “fraca”, muito “apagada”;

- com poucos recursos económicos;
- pais pouco escolarizados, desempregados e mães domésticas. Há irmãos mais velhos que trabalham para “manter o sustento da casa”.

O DT informou e apresentou uma caracterização da turma, onde focava:

- idades;
- género;
- alunos fora da escolaridade obrigatória;
- alunos mais e menos problemáticos;
- propostas de apoio;
- foi decidido que só iriam para apoio os alunos que entendessem ter possibilidade de recuperação e que se mostrassem interessados em aprender, pois, eram muitos e não poderiam andar a “tirar o lugar de outros”;
- outros professores referiram que os alunos eram “impecáveis”, que não tinham problemas de comportamento, o problema era serem “fraquinhos”;
- o DT referiu estratégias a que tinha recorrido para “meter na ordem os mais desestabilizadores”;
- o DT foi à casa de um aluno a quem o pai tinha falecido e a mãe parecia lutar com sérias dificuldades económicas, porque andava a faltar muito. Era importante manter o mais tempo possível este aluno na escola. Recomendou aos professores que lhe fizessem “marcação serrada”.

#### *Esclarecimentos relativos às ACND*

- O DT referiu que para a Área de Projecto estava a pensar no tema do futebol “Euro 2004” e que no Estudo Acompanhado conseguem mostrar maior motivação;

#### *Apresentação de uma proposta para superar conflito*

- Um professor solicitou a planta da sala, pois, noutra turma estava a ser usada como estratégia para resolver problemas de comportamento. O DT respondeu não concordar com isso, pois entendia que os alunos deveriam escolher o local onde sentar.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pelo DT.

*Comentário da investigadora participante*

O DT comentou que não sabia muito bem o que era o PCT e que desconfiava que na escola alguém soubesse. Disse: “na teoria é muito interessante, mas não funciona na prática. Não tem condições para funcionar”.

**2.º Passo – A reunião com encarregados de educação – 18/10/03**

*Comentário da investigadora participante*

A reunião aconteceu, sobretudo, para a eleição do representante dos pais no Conselho de Turma. O DT não achou adequada a presença da investigadora participante nesta reunião, por existir uma mãe muito activa que queria a todo o custo implicar os outros pais. Neste contexto, a presença da investigadora iria desestabilizar o decorrer da reunião.

**3.º Passo – Avaliação, 1.º Período – 19/12/03**

*Caracterização geral*

Nesta sessão deu-se destaque à passagem de informação obtida na reunião com os pais, às apreciações relativas aos alunos que apresentavam baixos níveis de avaliação, ao plano de Apoio a um aluno e ao registo dos níveis na pauta.

*Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

- O DT começou por informar do processo de aprendizagem de um aluno que estava no Apoio e solicitou o comentário da professora do Apoio;
- O DT informou que a mãe de um aluno, que já foi professora, convocou uma reunião com os pais e propôs a contratação de uma professora externa, para ajudar os que precisassem – essencialmente para Português e Inglês. Uma professora referiu que até podiam ter dez aulas extras, mas, se não melhorassem o comportamento, não conseguiriam ultrapassar o problema. Outra professora não concordou, achava que era na escola que deveriam ter o apoio.

*Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos*

- Foi traçado, pela professora responsável, o plano de Apoio para o aluno.

*Avaliação e classificação dos alunos dos alunos*

- O DT passou à avaliação dos alunos – registo de níveis e alguns comentários sobre alguns alunos;
- As fichas de avaliação qualitativa iam circulando pelos diferentes professores, para serem preenchidas.

*Apresentação e análise de casos particulares ou de situações problemáticas*

- Os professores referiram que muito do que não vai bem na escola decorre de problemas de gestão, pois as questões não estão a ser consideradas como deviam. Os responsáveis não reagem muito bem a sugestões;
- O DT sugeriu uma estratégia para motivar os alunos: “levá-los a um Centro de Formação Profissional, para contactarem com a realidade”. E acrescentou: “Se se fizesse essa ponte era bom, porque têm exemplos em casa que não lhes permite ver nada. Não vêem interesse nenhum na escola, a escola continua a ensinar e toca a andar”;
- O DT referiu que na Assembleia de Escola estava a ser discutido: “o que fazer para dar alento à Escola” e propuseram trabalhar no PE, a ligação ao meio. Foi constituída uma equipa de trabalho com a seguinte composição: um representante dos docentes, outro dos funcionários e pensavam ainda convidar um representante dos pais. Esta equipa seria coordenada por si, enquanto presidente da Assembleia – neste âmbito seria considerado o interesse em ir ao Centro/Escola Profissional;

*Esclarecimentos relativos às ACND*

- O DT reconheceu o valor da Área de Projecto, mas disse ser com muita angústia que a trabalha – o facto de não ter um programa, de ter de “puxar” todas as disciplinas, dificulta e complica muito o trabalho.

*Comentário da investigadora participante*

A reunião foi sofrendo algumas interrupções. Uma vez foi a professora do Apoio que queria saber quais os alunos a apoiar para poder preencher os formulários (esta professora estava sempre a ser solicitada por outros Conselhos); outra vez foi um elemento do Executivo, para “cantar as notas”<sup>72</sup>. Também é de sublinhar que, sempre que o DT interrompia para dizer alguma coisa acerca de

---

<sup>72</sup> “Cantar as notas” significava que um elemento do Conselho Executivo pegasse na Pauta com os níveis atribuídos aos alunos e fizesse uma verificação com o Director de Turma, em voz alta, na presença de todo o Conselho, com intenção de atestar se os níveis atribuídos eram condizentes com os que a pauta registava. Parecia uma forma de supervisionar e de validar os níveis atribuídos aos alunos.

algum aluno, havia sempre alguém que referia: “vamos lá, o tempo está a passar, trata-se disso noutra altura”.

#### **4.º Passo – Avaliação. 2.º Período – 05/04/04**

##### *Caracterização geral*

Nesta sessão o DT sublinhou, no âmbito da avaliação dos alunos, a importância da sua motivação, alertando para os resultados que poderiam obter. Solicitou, ainda, uma apreciação e sugestões relativas ao PCT e deu informações várias.

##### *Avaliação e classificação dos alunos*

- Registo de níveis na pauta, por vezes, acompanhada de uma apreciação dos alunos;
- O DT referiu: “A escola deve ser de inclusão, quero que ele esteja na escola o máximo de tempo possível”;
- O DT referiu que os alunos iriam muito mais longe se fossem motivados. Há alunos que reagem bem ao elogio.

##### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

O DT informou que:

- o desempenho dos alunos melhorou com o Projecto “Euro 2004”. Mas que tinham muita dificuldade em trabalhar em grupo;
- mais de 50% de níveis negativos requeria justificação;
- a iniciativa de uma mãe para o apoio externo aos alunos estava a resultar muito bem;

##### *Apresentação da proposta de trabalho*

- O DT fez a proposta de uma visita guiada ao Estádio e o convite para acompanhar a turma – precisava de ser aprovada em Conselho Pedagógico, mas considerava já ser um pouco tarde para obter autorização atempada.

##### *Avaliação intermédia do PCT*

- O DT solicitou, no âmbito do PCT, opiniões sobre o que entendessem dever ser ajustado. Alguns professores reagiram solicitando que esclarecesse sobre o que estava a falar e outro reclamou o termo da reunião porque, entretanto, tinham que participar noutras reuniões.

*Elaboração da acta*

– Esta actividade foi desenvolvida pelo secretário nomeado pelo DT.

*Comentário da investigadora participante*

Notou-se uma inquietação do DT relativa ao PCT. No entanto, professores do Conselho revelaram não compreender que a turma estava sujeita a um PCT.

**5.º Passo – Conselho de Turma para anular a matrícula de uma aluna e reter alunos por faltas – 17/05/04**

*Comentário da investigadora participante*

O DT informou ter de anular a matrícula de uma aluna que estava fora da escolaridade e de reter outra aluna que ainda estava abrangida pela escolaridade obrigatória. Como não apareciam na escola era preciso “fazer cumprir a Lei”.

**6.º Passo – Avaliação. 3.º Período – 28/06/04**

*Caracterização geral*

Nesta sessão destacou-se a avaliação final dos alunos, uma apreciação geral ao PCT pelo DT, o traçar de uma proposta de Apoio para continuidade no próximo ano, a apreciação relativa às ACND e o feedback da investigadora participante comentado pelo Conselho de Turma.

*Avaliação e classificação dos alunos*

– O DT deu início à reunião com o registo dos níveis na pauta. Os registos foram acompanhados de comentários que justificavam a subida do nível negativo para o positivo. Foi referido que trabalhos de âmbito mais prático obtinham boa aceitação por parte dos alunos.

*Avaliação final do PCT*

– O DT fez uma apreciação relativa ao PCT, disse: “O pessoal não trabalha com ele. Apesar de, no 1.º período, ter dito que devia ser lido, trabalhado, isso não aconteceu. Foi um documento que ficou congelado, em pousio. No próximo ano estão a criar-se condições para que seja diferente. Em Conselho de DT foi acolhida a proposta e vai ser desenvolvida uma Acção de Formação na modalidade de Projecto. Cada turma vai trabalhar com o PCT, desde o início até ao final do ano lectivo. Em termos do Centro de Formação, a proposta foi aprovada e aplaudida. Vai ser a base de trabalho do próximo ano”.

*Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos*

- O DT avançou com a proposta de alunos para Apoio

*Esclarecimentos relativos às ACND*

- O DT referiu que, para o desenvolvimento da Área de Projecto não tinham materiais nenhuns. Iam listando os materiais de que precisavam e iam trazendo de casa, ultrapassando, assim, as dificuldades sentidas;
- O DT informou de que a solicitação da visita guiada ao Estádio, inserida no trabalho desta área, não obteve qualquer resposta – “a comunidade pura e simplesmente vira-lhes as costas. Pelo menos deveriam responder, nem que fosse para dizer não”.

*Feedback, síntese preliminar da investigadora participante*

A grelha que se segue apresenta o 1.º *feedback* dado (síntese preliminar) sobre os dados de observação recolhidos ao longo das reuniões de Conselho de Turma. À imagem do que já aconteceu com os Conselhos de Turma da Escola B, surgiu com o intuito de provocar uma conversação que suscitasse reacções por parte dos professores, permitindo, também, a demonstração ou não da credibilidade das interpretações da investigadora para o Conselho envolvido:

	Síntese Preliminar	Comentário dos Professores
Feedback da investigadora participante	<p><b>Potencialidade nuclear:</b> Porque é que os professores tendo a consciência profissional de que são capazes de identificar problemas e ultrapassar dificuldades não se mobilizam, enquanto grupo, para uso desta competência?</p>	- Para reunir mais vezes tem que estar legislado senão ninguém faz!
	<p><b>Constrangimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o papel que o CT pensa que o DT tem;</li> <li>- o peso burocrático do papel do DT;</li> <li>- a comunicação entre os pares e alunos/pais vê-se dificultada;</li> <li>- ausência de trabalho colaborativo e dificuldade em desenvolver um trabalho conjunto;</li> <li>- dificuldade na organização de grupos de trabalho;</li> <li>- falta de espaço para debate sobre questões essenciais, por exemplo, o papel da avaliação no desenvolvimento do currículo; o que é o PCT? Para que serve?</li> <li>- Ausência de uma cultura de Projecto.</li> </ul>	- Há umas horas que estão perdidas, era necessário haver uma hora em que as pessoas pudessem reunir, por exemplo, 2h de 15 em 15 dias; - Deveria existir 1h semanal ou quinzenal para falar dos alunos, mas deveria ser extensivo a todos. Estiveram em escolas em que, 4ª feira à tarde, era para reuniões, mas tem que estar legislado senão ninguém cumpre;
	<p><b>Reflexão/inquietações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como começar por fazer que o Conselho de Turma seja colaborador?</li> <li>- Encontrar mecanismos para a elaboração do PCT não tem que obedecer a mecanismos formais;</li> <li>- Há necessidade de actualização permanente do professor (depende, essencialmente, da vontade de mudar) – ver tudo de uma vez não ajuda a clarificar as ideias;</li> <li>- Discussão em grupo profissional de documentos orientadores.</li> </ul>	- As coisas acontecem por via legal.

Ficou acordado que enviaríamos uma *síntese final*, na forma de *questões críticas do PCT* para ser comentada e devolvida à investigadora. No desenrolar deste processo apenas foi possível obter os comentários do DT.

### *Síntese do diário*

Ao analisar os *passos* apresentados observa-se que se trata de um *processo* que evidencia uma ausência do PCT, apenas remetido para a esfera de acção do DT, que produziu um documento escrito, para cumprir com o princípio legal, completamente inoperacional, revelando-se desconhecido para alguns professores. Os Conselhos de Turma, quase exclusivamente dedicados ao registo de níveis na pauta, não permitiram a construção do PCT. Não houve nem tempo, nem espaço de encontro que possibilitasse a sua realização.

O PCT não se apresentou como um documento inicial de trabalho. Não foi em torno deste que a actividade do CT se desenvolveu. Os professores remetiam a sua actuação para o *isolamento* da sua disciplina, evidenciavam posturas muito próprias, pouco ou nada concertadas, criando situações contraditórias, como aconteceu na análise do comportamento dos alunos referida no *1.º Passo*. Não ficou claro de que forma se considerou, na estruturação da acção, a caracterização da Turma apresentada pelo

DT. Os diferentes modos de olhar não foram transformados em possibilidades de acção articuladas de acordo com as especificidades da turma.

A tentativa do DT introduzir o PCT na discussão do CT não encontrou adesão, antes gerou confusão, levando os professores a reclamar o termo da reunião e a solicitar esclarecimentos sobre o que era o PCT. Os professores estavam sujeitos à esfera da acção do DT, considerando-o o responsável pelas principais decisões. O papel do PCT não foi compreendido, sendo assumido pelo próprio DT que não sabia o que era o PCT e que desconfiava que ninguém na escola o soubesse.

Também no 3.º Passo o DT referiu a proposta da Assembleia de tentar dar “alento à escola”, constituindo uma equipa para trabalhar o PE, com a preocupação de articular com o meio. Há uma intenção de procura da identidade da escola e da sua intenção em termos educativos. Contudo, ao percorrer o processo que aqui se apresenta, o propósito parece orientado para uma discussão que se adivinha pouco produtiva, evidencia-se um alheamento quanto à existência e à utilidade dos Projectos. Até para constituir a equipa havia uma posição dilemática quanto aos elementos que a deveriam integrar, sendo explícito que, no caso do representante dos pais, o DT disse que “estava a pensar convidar ...”. Não parecia clara a participação dos pais, a projecção institucional, a especificidade dos papéis dos diferentes intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, o tipo de vínculo que se devia estabelecer, os critérios de actuação ou as prioridades.

Neste contexto, também somos levados a questionar como se situavam as decisões sobre o modelo de ensino que se pretendia, como se entendia a participação nas práticas educativas e que compromisso se assumia quanto ao papel dos pais. Transparece uma descoordenação de actuações no que respeita à exploração pedagógica dos recursos existentes e necessários ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem coerente e integrado, capaz de orientar e estruturar as práticas educativas diárias, apresentando-se difícil uma acção democrática, aberta e plural, uma forma de agir que se posicione além de um trabalho administrativo e burocrático.

As possibilidades que os Projectos proporcionam para evitar a rotina, unificar critérios, reduzir as incertezas através da gestão do trabalho e do tempo, valorizar a singularidade, facilitar a autoavaliação e o desenvolvimento profissional, não parecem compreendidas. Não há uma reflexão dos professores sobre o teor educativo, sobre as opções feitas pela comunidade educativa, sobre uma linha hábil de acção. Há sim uma preocupação constante com o cumprimento do que entendem legal, bloqueadora de um olhar crítico estruturante de uma acção produtiva, capaz de clarificar o que se pretende fazer, porque se pretende fazer, como se pretende fazer e como saber se se está a conseguir o que se pretende fazer (Alonso, 2000a).

O DT assumiu uma preocupação com a construção do PCT quando, no 6.º Passo, informou o Conselho de que o CDT tinha aprovado uma proposta de Formação, na modalidade de Projecto, sobre o PCT, que iria implicar a escola, possibilitando que desde o início do ano, cada Conselho de Turma, pudesse trabalhar, de forma concertada, o seu PCT. Foi sentindo a necessidade de conhecer, de resolver o problema, que a formação surgiu como potenciadora da construção de conhecimento a partir das questões suscitadas para realizar o PCT o que, de acordo com Garcia (1999:166), é motivo para que os professores consigam entender melhor o que precisam de mudar. “Os professores, adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo”. Descubrem como ser mais responsáveis e como respeitar as perspectivas dos outros intervenientes, como valorizar as especificidades dos grupos e dos contextos, como desenvolver a liderança de grupo, como resolver problemas identificados. Os Coordenadores de DT, responsáveis por desencadear a Formação na escola, no âmbito do PCT, tinham como propósito envolver o mais possível os directores de turma e outros colegas do Agrupamento, com responsabilidades ao nível da coordenação e gestão do currículo.

No âmbito da *síntese preliminar* é possível observar que os professores atribuem como constrangimentos inibidores da realização do PCT a atitude dos colegas quando são chamados a participar. Há uma fuga constante, apenas reagem à imposição legal, dizendo que, “para reunir mais vezes tem que estar legislado, senão ninguém faz”, pois, “as coisas só acontecem por via legal”.

Uma possibilidade favorável à mudança deste quadro seria encontrar um espaço e um tempo comum. Afirmam que “era necessário haver uma hora em que as pessoas pudessem reunir, por exemplo, duas horas de quinze em quinze dias”. No entanto, entendem ter de estar legislado para que as pessoas apareçam e integrem os grupos de trabalho. As causas apontadas para a não implicação prendem-se com o tipo de gestão a que a escola está sujeita e com práticas de ensino.

O ambiente em que os professores vivem no seu quotidiano profissional influencia as suas práticas. É importante caracterizá-lo e compreendê-lo, para poder adequá-lo a formas de agir potenciadoras de um trabalho partilhado, capaz de responder às necessidades sentidas.

Como síntese do processo vivido ao longo dos Conselhos de Turma em que participámos, apresentam-se, em seguida, no âmbito do segundo *feedback*, *síntese final* (conforme anexo 22), as *questões críticas na construção do PCT* e respectivos comentários da DT.

*Questão nuclear:*

– Os professores, no seu discurso, manifestam estar conscientes de que são capazes de identificar problemas. Porque será que, enquanto grupo profissional, não se mobilizam para fazer uso desta competência, no âmbito da construção do Projecto Curricular de turma?

*Outras questões:*

– O entendimento de que a escola estava a funcionar muito mal gerava um desânimo entre todos e levava à adopção de uma atitude de “assegurar serviços mínimos”. O Director de Turma referiu: “A escola está a funcionar pior do que nunca. Não sei o que é o Projecto Curricular de Turma e não acredito que alguém na escola saiba! Na teoria é muito interessante, mas não funciona na prática. Não tem condições para funcionar”. Havia uma situação de desconforto que levava ao alheamento de muitos. O Projecto surgiu como uma pressão externa que era preciso cumprir. Surgiu vazio de sentido. Sabendo que se encontravam “paralisados” pelas incertezas quanto ao futuro, como estruturaram a atitude de solicitar Formação sobre o Projecto Curricular de Turma? Quais entenderam ser as condições para que o PCT pudesse funcionar?

– Com excepção do primeiro, os Conselhos de Turma eram dedicados à avaliação. Iniciavam-se pelo registo dos níveis na pauta. Entretanto, as fichas individuais dos alunos circulavam pelos diferentes professores para registarem a avaliação qualitativa. Às vezes, a reunião era interrompida por colegas que entravam e saíam. Todos pareciam interessados em cumprir rapidamente as formalidades, preencher os papéis e dar por encerrada a reunião. Tudo se jogava para concretizar o registo dos níveis classificativos calculados a partir das médias obtidas nos testes escritos. A vontade do Director de Turma em alterar esta fórmula não obteve grande sucesso, pois foram utilizados argumentos em que se referiam critérios de justiça e punição. Os outros professores não estavam dispostos a abrir mão da decisão tomada. Como entendiam, assim, a avaliação no processo de formação global do aluno? Tudo se jogava na base de um trabalho individual, muito fechado sobre si próprio, onde as decisões se apresentam estranhas à vontade de pôr em comum, de se trabalhar para um fim comum, num Projecto comum. Que condições são necessárias para que o Conselho de Turma desenvolva um trabalho colaborativo?

– Notou-se que alguns professores não sabiam, ou não queriam saber, que a turma estava sujeita a um Projecto Curricular de Turma. Apresentaram-se completamente alheados. A inquietação do Director de Turma não incomodou, não despertou qualquer curiosidade por parte dos colegas, que

em jeito de brincadeira, referiram tratar-se de uma vontade do Director de Turma em os aborrecer!  
O que acham necessário fazer para que os professores reconheçam a importância e a utilidade do Projecto Curricular de Turma?

– O que faltou para o PCT se constituir num dispositivo de mudança das práticas?

*Comentário do DT:*

– “O que faltou foi, basicamente, interesse por parte dos professores na efectiva implementação do PCT. A maior parte dos professores não tem qualquer tipo de formação específica nesta área e também não se sente motivada para aprender. Existe uma quase aversão à mudança, como foi possível constatar durante os Conselhos de Turma e conforme aparece referido na síntese final com a qual concordo inteiramente. Todos os professores deveriam fazer formação no âmbito do PCT, pois talvez só assim compreendam a sua necessidade e as suas potencialidades. Enquanto a totalidade do CT não compreender o PCT, as práticas serão, infelizmente, sempre as mesmas”.

Como é possível constatar no comentário do DT, o PCT terá possibilidade de se constituir como um dispositivo de mudança quando os professores compreenderem a necessidade e as potencialidades deste Projecto na estruturação das práticas educativas, o que poderá acontecer através da Formação.

A Formação é, assim, perspectivada como uma possibilidade de os professores realizarem um aprofundamento significativo numa área específica da sua actuação profissional, mediante a articulação entre o conhecimento científico (teórico) e as situações problemáticas identificadas pelos próprios (prática), conferindo-lhes protagonismo na resolução dos problemas com que se deparam, favorável à explicitação de um perfil profissional. A necessidade de formação assenta na preocupação em descobrir respostas para os interesses e necessidades várias, como uma significativa forma de valorizar a intenção de serem eles próprios a flexibilizar o currículo, adequando-o aos interesses e necessidades singulares de cada aluno e de cada grupo-turma.

A formação é apresentada pelo DT como uma forma para a *apropriação da mudança* (Alonso, 2004:154), considerando, como refere a autora, que esta implica uma “incidência nas formas de pensamento e de actuação dos indivíduos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que acontece, numa interacção entre as dimensões individuais, sociais e institucionais”. No caso concreto da escola G, foi um pequeno grupo, embora integrando formandos dos diferentes níveis de ensino, que arcou com a responsabilidade de encontrar sentidos e significados que possibilitassem adequar o processo de ensino e de aprendizagem às orientações do currículo nacional. Foi este grupo que mobilizou o debate interno, iniciando, assim, o desenvolvimento de uma postura perspectivada para a mudança das práticas ao nível da escola. Afecto a estas práticas está o ensinar de modo a desenvolver competências nos alunos, “... entendidas como saberes em uso, saberes mobilizáveis” o que “implica uma reestruturação do próprio pensamento do professor, numa perspectiva de pensamento relacional,

complexo e flexível, que não tem caracterizado os modos predominantes do conhecimento escolar” (Alonso, 2004:157).

As questões críticas na construção do PCT e respectivos comentários, analisados com base no *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas dimensões (Alonso, 1998, 2000b), permitem identificar alguns problemas com que estes professores se deparam no contexto da prática educativa, levando a discutir a complexidade do quotidiano escolar e a compreender as razões que os levam a assumir determinadas decisões.

#### *Desenvolvimento curricular*

##### *Gestão do currículo*

- Não compreensão do âmbito e implicações do PCT;
- Dificuldade em valorizar as decisões tomadas pelos vários grupos pedagógicos;
- Falta de estratégia clara e exequível, concordante com as especificidades do contexto, definida pela escola;
- Dificuldade em adequar os temas e as estratégias de ensino e de aprendizagem às especificidades de cada aluno e do grupo-turma;
- Dificuldade em articular áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares disciplinares com áreas curriculares não disciplinares;
- Dificuldade em desenvolver um currículo integrado, em compreender as potencialidades da interdisciplinaridade;
- Dificuldade em compreender o âmbito e implicações do currículo nacional – a articulação vertical e horizontal do currículo e as implicações de um currículo assente em competências;
- Dificuldade em criar um ambiente propício ao trabalho conjunto;
- Falta de fomento e de avaliação do desenvolvimento do PCT – limitado a uma referência pontual, para cumprimento do que está legislado;
- Dificuldade em avaliar os alunos de uma forma global e integrada – remetida para a média obtida nos testes escritos e na esfera exclusiva da disciplina respectiva.

#### *Desenvolvimento organizacional*

##### *Organização da escola*

- Falta de um horário comum que possibilitasse concertar a tomada de decisões relativas às características dos alunos e do currículo que se pretendia desenvolver;

- Limitação do número de reuniões às previstas nos documentos legais – quase exclusivamente a Conselhos de Turma de Avaliação e ao cumprimento da burocracia;
- Existência de constrangimentos organizacionais bloqueadores da gestão do tempo, do espaço, dos recursos humanos e materiais existentes no Agrupamento;
- Falta de rentabilização e de articulação coerente das tarefas desenvolvidas pelas estruturas de orientação educativa – muitas vezes com sobreposição de tarefas;
- Falta de valorização dos professores da escola – ausência de um clima que o propicie;
- Falta de uma dinâmica de Formação contextualizada, estruturada na base das necessidades efectivas dos professores que até ignoravam os prazos legais de candidatura, o que levou a que a Formação solicitada pelos Coordenadores dos DT, na modalidade de Oficina, tivesse de funcionar sem financiamento;
- Dificuldade em aceitar a introdução de mudanças na gestão da escola, identificando-se uma postura de desconfiança.

*Desenvolvimento profissional*  
*Profissão professor*

- Dificuldade em criar condições, dentro da escola, para o trabalho conjunto;
- Dificuldade em gerir a Formação de forma a responder às necessidades efectivas dos professores;
- Isolamento dos professores no desenvolvimento da sua prática profissional;
- Dificuldade em valorizar os professores – ausência de estratégias promotoras do desenvolvimento profissional;
- Falta de dispositivos capazes de clarificar as inovações implicadas na Reorganização Curricular;
- Desarticulação entre as condições reais de trabalho dos professores e as projectadas nos discursos governamentais;
- Falta de vontade para investir na Formação;
- Dificuldade em concertar as diferentes perspectivas sobre o que é ensinar e o que é aprender, dificuldade em partilhar ideias e tarefas – ausência de uma implicação numa prática educativa concertada, inibidora da construção do PCT;
- Falta de uma estratégia concertada de apoio ao desenvolvimento profissional – a oportunidade foi, de forma particular, gerada pela solicitação de Formação no âmbito do PCT.

*Melhoria das aprendizagens*  
*Características dos alunos*

- Influência das características dos alunos no ambiente de ensino e aprendizagem – muitos alunos problemáticos, com poucos recursos económicos e alguns na faixa etária que os faz estar já fora da escolaridade obrigatória;
- Falta de interesse da maioria dos alunos pelo tipo de aprendizagens que lhes são proporcionadas
- os professores consideram a Turma muito “fraca”, muito “apagada”, onde se identificam muitas necessidades de apoio;
- Dificuldade das famílias em acompanhar a vida escolar dos educandos, apesar da existência de “uma mãe muito empenhada”. Os pais são pouco escolarizados, muitos estão desempregados e as mães são domésticas. Há irmãos mais velhos que trabalham para “manter o sustento da casa”;
- Dificuldade em organizar materiais de estudo adequados às especificidades dos alunos;
- Influência negativa dos comportamentos da quase totalidade dos alunos no contexto de ensino e de aprendizagem – os alunos são considerados muito indisciplinados;
- Desresponsabilização de muitos alunos por não sentirem úteis as aprendizagens que a escola lhes proporciona. Este facto levou os professores a tomarem decisões difíceis como a escolha de quais os alunos que podem e devem beneficiar de apoios educativos, quais os que revelam possibilidades de recuperação ou os que se mostram interessados em aprender. Estas decisões eram, por si só, geradoras de injustiças e não respeitavam o primado das condições de igualdade no acesso e no sucesso educativo. Os professores escolhiam quem lhes parecia ter direito às oportunidades que a escola promovia.

As diferentes dimensões evidenciam um conjunto de problemas responsáveis por um discurso céptico sobre as virtualidades das mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular. É visível que as mudanças surgiram como indissociáveis da construção da profissionalidade docente (Canário, 2005: p.151). De acordo com o autor, o papel dos professores na mudança é encarado de forma dilemática, pois balanceia entre duas visões, ora complementares, ora contraditórias: “o professor é encarado como o factor decisivo para o êxito das inovações e, em simultâneo, como o seu principal obstáculo, através de mecanismos de ‘resistência’ que conduziram, quer à rejeição, quer à desfiguração das inovações”. O professor deve apresentar-se como mediador da mudança, assumindo a responsabilidade que envolve um comprometimento com a profissão. Contudo, de acordo com o autor, mesmo sabendo do papel fundamental dos professores nos processos de mudança, é importante reflectir em que medida as

práticas dos professores são influenciadas pela interacção com outros intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, designadamente os alunos.

Do que foi possível observar ao longo dos diferentes *Passos*, a situação de alheamento, distanciamento e incompreensão dos professores parece directamente relacionada com a relação interpessoal que se estabelece com os alunos e, nesta escola, também com os responsáveis pela gestão da escola e outros pares, apresentando consequências negativas recíprocas, isto é, influenciam-se mutuamente. Daí o ambiente geral criado se apresentar como um vector fundamental a considerar nos processos de mudança. Também a situação de Formação levou a uma progressiva “conquista” dos professores, apoiada na estruturação de práticas reais conducentes à construção do PCT, através do debate constante sobre as problemáticas que lhe estavam subjacentes, despoletadas no contexto real de realização – os Conselhos de Turma.

Os professores identificaram como constrangimento principal a falta de tempo e de espaço para se encontrarem e discutirem questões essenciais. O tempo é percebido como uma limitação que bloqueia a capacidade de agir, de fazer e que se espera que os professores façam. “Deveria existir uma hora semanal ou quinzenal para falar dos alunos...” é o que reclamam os professores para concertarem decisões, para responderem às solicitações, às “exigências” da mudança. O tempo apresenta-se como um factor estruturante do trabalho dos professores e também é estruturado por ele (Hargreaves, 1996). Portanto, emerge como inibidor ou facilitador dos processos de mudança, situando-se para além de meras contingências da organização da escola, pois implicam as percepções dos diferentes actores sociais responsáveis pela implementação da inovação educativa.

### **8.3 Projecto Curricular da Turma G6**

#### *O Produto...*

Neste ponto, uma vez já apresentado o enquadramento legal do PCT na Escola B, limitamos a análise ao documento escrito, sendo igualmente apoiada pela mesma grelha e sujeita à mesma intenção de análise.

O DT aponta como dificuldade essencial para desenvolver o PCT o facto de os professores o entenderem como um “mero Projecto de intenções”, remetido para a responsabilidade exclusiva do DT. A análise da grelha revela que as informações consideradas significativas pelo DT como ponto de partida à construção do PCT são as que dizem respeito, essencialmente, aos alunos da turma. Contudo, não é clara a pertinência dos dados para o desenvolvimento do PCT. Esta situação prende-se com o facto de

que só no primeiro Conselho de Turma, *1.º Passo*, a caracterização da turma foi apresentada de forma sintética e célere pelo DT que já conhecia os alunos do ano anterior. Outros professores, alguns também professores da turma desde o 5.º ano, posicionaram-se mais como ouvintes do que como colaboradores, com exceção de uma ou outra informação referida quando solicitada pelo DT. Este polarizou a decisão do Conselho de Turma, enquanto responsável pela elaboração e entrega, no Conselho Executivo, do documento escrito. Os restantes professores mantiveram-se exteriores, alheados a todo este processo.

Os dados foram recolhidos pelo DT nos ficheiros do ano anterior e através de um questionário aplicado aos alunos e preenchido com o apoio dos encarregados de educação. No entanto, a utilidade destas informações não surgiu de forma clara, antes parecia remeter os alunos para um estado de “nada valer”, tornando muito difícil decidir quem deveria beneficiar de apoio educativo. O principal problema identificado corresponde ao facto de os alunos serem “indisciplinados” e “muito fraquinhos”. Assim, os alunos foram referidos como “casos mais ou menos problemáticos”, com pais pouco escolarizados e com poucos recursos económicos, alguns dos quais desempregados, cabendo aos filhos mais velhos a “garantia do sustento da família” através do seu trabalho. A forma como os dados iam sendo referidos eram, essencialmente, da responsabilidade do DT e só pontualmente, de um ou outro professor, evidenciando uma ausência de critério partilhado, quer para a análise, quer para a apresentação da análise, ao nível da escola ou da turma. Os dados apresentados serviram para emitir juízos de valor depreciativos sobre os alunos e as famílias e uma intenção de resolução dos problemas através do Centro de Formação. Os dados foram apresentados sempre pela negativa, pontuavam sobre o que os alunos não sabiam fazer e pouco ou nada sobre o que sabiam fazer.

Dos dados distribuídos pelas diferentes dimensões da grelha de análise, só os que se situam na *Caracterização do Contexto/Necessidades* e os que respeitam aos *participantes* (alunos e pais) é que foram apresentados no primeiro Conselho de Turma. Todos os outros surgiram apenas no documento escrito, sem terem sido apresentados nos Conselhos de Turma. As outras dimensões pareceram surgir em formato tipo *índice* e, predominantemente, situam a acção na área curricular disciplinar do Português, grupo onde o DT exerce a sua actividade profissional.

No âmbito deste Conselho de Turma ficou claro que o PCT era algo muito distante do campo de actuação dos professores, que se limitaram à esfera da sua disciplina, pois tudo o que gravitasse em torno da turma ficava exclusivamente a cargo do DT e não se mostravam disponíveis para “gastar tempo” com essas questões. Assim o PCT saiu completamente desvirtuado, os professores viviam a profissão como que adormecidos no “casulo da sua disciplina” e, o DT, posicionava-se num ponto de observação dos diferentes “casulos”, como se aguardasse o melhor momento para investir na transformação daquele

cenário. Algumas das investidas foram ignoradas com risos e com argumentos de que a intenção do DT era a de “brincar” com eles.

Neste contexto, as ACND constituíram um problema acrescido para o DT que desabafou dizendo que reconhece o valor da Área de Projecto, mas, no entanto, é com muita angústia que a trabalha. Estes espaços curriculares foram remetidos para a acção dos professores responsáveis e trabalhadas com dificuldade, pois não tinham um programa subjacente e, como a aproximação a estas áreas era feita na base da orientação das disciplinas, tornava penoso o esforço que era preciso despender para preencher o tempo que lhe estava consignado no horário. Estas áreas provocaram turbulência numa instalada abordagem por disciplinas, constituindo-se num acérrimo ataque à ordem estabelecida. Em vez de assumidas como espaços de transformação das rotinas são entendidas como uma forma de acrescentar rotinas. No entanto, ao observar a grelha de análise do documento escrito, surge na dimensão *Processos – articulação das ACND* – um conjunto de competências fundamentais a desenvolver. Não é clara uma orientação que responda às necessidades singulares daquele grupo-turma, não se percebendo os processos accionados para as trabalhar.

O PCT escrito apresentou-se, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, surgiu como resposta ao que estava legislado e o activo foi ignorado (Goodson, 1995). O processo evolutivo que lhe esteve associado não encontrou clima propício à realização, porque não foi entendido como componente central da prática. Os professores argumentaram que a inoperância do PCT se deveu a constrangimentos significativos, com maior destaque para a indisponibilidade de tempo – horários desencontrados, tempo reduzido de reunião e volume de reuniões em simultâneo, não sendo menos relevante o número de turmas por professor e a falta de espaço na escola para se trabalhar em conjunto. Assim, as potencialidades do PCT, no contexto do Conselho de Turma, nunca tiveram uma “oportunidade” para serem sentidas, nunca tiveram um clima propício à sua descoberta, pois as reuniões do CT estiveram praticamente limitadas a um tempo reduzido para lançar as notas na pauta. Também emerge um entendimento do currículo como um programa a cumprir, abordado por cada disciplina, na esfera individual de cada professor, não havendo espaço, nem tempo, nem vontade, como referiu o DT, para tentar uma aproximação à perspectiva integrada, com visão de complementaridade, abertura e colaboração. Subjacentes a estas posturas estão implicados conceitos limitadores da construção do PCT. Este foi entendido como um documento formal que era necessário ser feito e, para o conseguir, era preciso “vencer o peso da burocracia” que lhe está associado.

A organização do PCT pelas dimensões referidas na Figura 4, já apresentada nas Turmas da escola B, analisada na grelha (conforme anexo 23), motivou o comentário que se apresenta em seguida, por parte do DT, sobre a relação entre o PCT– documento e o PCT– processo vivido.

*Comentário do DT:*

– “De facto existe uma grande dificuldade na articulação entre o PCT escrito com o PCT vivido. Na generalidade, os professores acabam por entender o PCT como um mero projecto de intenções e, de facto, ele muitas vezes fica-se apenas por aí porque não se faz o seu acompanhamento em termos de Conselho de Turma de uma forma sistematizada.

As razões para uma tal situação são sobejamente conhecidas e podem-se resumir da seguinte forma:

Principais dificuldades sentidas na elaboração/execução do Projecto Curricular de Turma

- Inexistência de um trabalho colaborativo ao nível do Conselho de Turma:
  - pouca coordenação e articulação entre os vários professores de diferentes disciplinas;
  - pouco apoio dos restantes professores na redacção final do Documento;
- Dificuldade de criação de percursos de aprendizagem individualizados, contemplando todos os alunos, devido ao número elevado de alunos por turma e à sua heterogeneidade;
- Baixa cooperação por parte dos alunos na implementação do PCT;
- Baixa motivação por parte dos professores;
- Dificuldade na definição e implementação de estratégias de actuação comuns ao nível do CT;
- Falta de uma matriz comum para a elaboração do PCT;
- Dificuldades de comunicação directa com alguns professores, no dia-a-dia, devido a contingências de horário;
- Dificuldade no envolvimento dos Encarregados de Educação na elaboração do PCT;
- Não cumprimento das disposições do PCT por parte de alguns professores;
- Problemas de ordem disciplinar dos alunos inviabilizaram muitas das acções previstas no PCT;
- Dificuldade em “conhecer os alunos” na sua globalidade na fase inicial da estruturação do projecto;
- Colocação tardia dos professores;
- Falta de experiência na realização de projectos;
- Dificuldade na implementação das várias estratégias, no que concerne na passagem da teoria à prática;
- Dificuldade na implementação da interdisciplinaridade;
- Dificuldade de articulação horizontal e vertical dos conteúdos;
- Dificuldades na recolha de informação”.

Emerge do comentário do DT a necessidade de aprendizagem dos professores para lidarem com a mudança, de forma a responderem, criativa e integradamente, às necessidades de aprendizagem dos alunos. A construção do PCT requer que o Conselho de Turma (professores, representante dos pais e dos alunos) reveja e reavalie com regularidade a forma como estão a ser trabalhadas as propostas, implica um compromisso continuado com a reflexão da prática. Na perspectiva do DT a aprendizagem poderá ser desencadeada por processos de Formação que se desenvolvam com os professores e se possam constituir em espaços de debate continuados que respondam às problemáticas sentidas pelos professores.

As dificuldades apontadas como constrangimentos à realização do PCT evidenciam um trabalho do professor limitado pelo processo evolutivo das rotinas, condicionado pela organização da escola que se revela hostil à motivação dos professores e “... pelos pressupostos subjectivamente tidos como válidos

que limitam a sua capacidade para se comprometerem com os diferentes tipos de reflexão que são necessários para a aprendizagem e a mudança” (Day, 2004:152). Estes professores desenvolvem rotinas que constituem respostas céleres e intuitivas às situações que ocorrem no contexto da sua disciplina, baseadas em pressupostos entendidos como válidos, resultantes de uma interpretação subjectiva, pouco ou nada partilhada. É certo que se trata de uma forma para poder “levar” a profissão, no entanto, corresponde a uma postura que se revela acrítica e que coloca o professor numa situação de dependência das referidas rotinas que limitam o seu desenvolvimento profissional.

Os desafios que a construção do PCT coloca à prática quotidiana dos professores e à vida das escolas criam uma situação de mal-estar, que leva a que se afastem, que o ignorem, sempre que o possam fazer. Vêm-nos como não exequíveis, uma vez que requerem, entre outros, a:

- valorização da heterogeneidade, a planificação participada, a responsabilidade partilhada (professores, alunos, encarregados de educação, entre outros) e a resolução conjunta de problemas;
- estruturação do PCT em torno das necessidades e interesses da turma, inseridos no contexto local e global;
- criação de um clima favorável ao questionamento continuado de saberes e saberes fazer profissionais;
- reflexão na e sobre a acção do capital experiencial dos alunos e dos professores;
- organização de espaços e tempos comuns favoráveis ao trabalho conjunto e responsável; – valorização da experiência de cidadania;
- articulação entre as ACD, entre as ACND e entre as ACD e as ACND – substituição do paradigma disciplinar;
- organização da vida escolar entrosada com outros espaços de acção pessoal que se desenvolvem fora da escola.

A possibilidade de resposta é inibida porque requer uma forma curricular diferente daquela que parece acomodada nesta escola – centrada nas disciplinas.

Os professores deste CT revelaram uma incompreensão das finalidades do PCT e, na perspectiva do DT, também não tinham motivação para compreender. Não havia um interesse efectivo em implementar o PCT, nem conhecimento específico para o fazer e, sobretudo não tinham vontade de aprender. Não havia uma organização mobilizadora para a mudança. Havia dificuldade em estabelecer a articulação com o meio, em comunicar com as famílias e com os alunos e em criar um clima favorável à

comunicação entre pares, à implicação de todos na vida escolar. O DT não teve oportunidade para construir, de forma conjunta, o PCT, nem encontrou condições para o poder implementar como dispositivo de estruturação das práticas de forma coerente, adequada e, sobretudo, de forma autêntica. Este caso enquadra-se na perspectiva de Alonso (2004:157), quando explica que a apropriação dos processos de construção do projecto não se verifica “...quer pela falta de debate interno e acções de formação sistemáticas centradas na cultura e na organização da escola, quer pela incapacidade dos professores que, individualmente perceberam, poderem mudar as práticas a nível de escola”. No caso concreto deste CT, foi o DT que, enquanto coordenador dos DT do 2.º Ciclo, conjuntamente com a coordenadora dos DT do 3.º Ciclo, avançaram com a proposta de formação no âmbito do PCT, com intenção de implicar todos os DT e outros coordenadores do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, isto é, com intenção de implicar o Agrupamento.

O nível de utilização do PCT foi muito baixo, quase nulo, apenas se situava no plano do prescrito, para cumprimento do legislado, representando uma sobrecarga de trabalho para o DT. O documento escrito não resultou de um acordo negociado pelos membros do CT, foi elaborado exclusivamente pelo DT, acontecendo que num CT, quando o DT solicitou sugestões para o PCT, houvesse quem perguntasse do que se tratava. Não houve condições para passar para além do documento escrito e a cargo do DT, que teve de encontrar espaço, tempo e vontade para o redigir. Deste modo, a dinâmica para a sua construção centrou-se nas interrogações formuladas pelo DT e na capacidade que este teve para encontrar as respostas necessárias à concretização, orientadas para a construção de um documento escrito, desgarrado das necessidades efectivas do grupo-turma a que se dirigia.

Assim, o PCT, documento escrito, apresenta-se ilusório, pois não existiram condições que permitissem a sua mobilização efectiva, enquanto dispositivo real e útil à gestão e transformação das práticas educativas, como o próprio DT comenta: “os professores acabam por entender o PCT como um mero projecto de intenções e, de facto, ele muitas vezes fica-se apenas por aí porque não se faz o seu acompanhamento em termos de Conselho de Turma de uma forma sistematizada”. Desta forma, a necessidade de construir o PCT, documento escrito, pode entender-se como uma resposta ao vazio criado pela organização da escola, não havendo clima propício à compreensão do sentido e utilidade dos Projectos na estruturação da vida escolar.

## 9. Caracterização da Turma G8<sup>73</sup>

Eram 28 os alunos que integravam a turma, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Seis dos alunos estiveram sujeitos a retenção em anos anteriores, um no ano transacto, 21 nunca sofreram qualquer retenção e 3 encontravam-se fora da escolaridade obrigatória. Eram 3 os alunos que pretendiam concluir o 9.º ano, 7 o 12.º e 18 o ensino superior.

Dezassete alunos diziam gostar da escola e onze diziam não gostar, apontando como razões:

- “A escola é uma prisão;
- A escola está velha
- A escola não tem ocupação de tempos livres
- Não gostamos dos funcionários”.

As habilitações dos pais correspondiam maioritariamente aos 2.º e 3.º Ciclos, havendo 23% das mães e 28% dos pais com o 1.º Ciclo e alguns com o Secundário. Ninguém tinha formação superior. 87% dos pais e 96% das mães encontravam-se empregados. Quatro dos alunos beneficiavam da Acção Social Escolar.

O Projecto Curricular de Turma registava como diagnóstico:

“Comportamento e atitudes:

- São barulhentos e desorganizados;
- São pouco interessados;
- Alguns apresentam falta de assiduidade.

Aproveitamento:

- De uma forma geral a turma apresenta um nível baixo de aproveitamento;
- A maioria dos alunos apresenta dificuldades de leitura e interpretação de texto, de raciocínio e de escrita;
- São alunos que têm dificuldades de concentração e atenção;
- Verifica-se, também, uma falta de métodos de estudo e de trabalho, essencialmente de grupo”.

Define como estratégias:

- “Valorizar os alunos pelo trabalho realizado;
- Responsabilizá-los pelas suas atitudes;
- Uniformizar critérios de actuação na sala de aulas;
- Elaboração de uma planta da sala com a distribuição/disposição dos alunos”.

Aqui também constatamos que o diagnóstico se realiza pela negativa pois apenas os aspectos negativos ou menos conseguidos são registados.

---

<sup>73</sup> A caracterização aqui feita baseia-se em dados que constam do Projecto Curricular de Turma da respectiva turma.

### **9.1 Composição do Conselho de Turma G8**

No ano lectivo 2003/2004, o Conselho de Turma era composto por 12 professores e 1 investigadora (os Representantes dos Pais e dos Alunos nunca estiveram presentes nas reuniões do Conselho de Turma realizadas).

### **9.2 Diário do Conselho de Turma G8**

Uma vez sujeito aos mesmos princípios de análise e organização utilizados na apresentação e análise dos diários dos outros Conselhos de Turma, passamos de imediato a apresentar os *passos* implicados na construção do PCT, no Conselho de Turma G8.

*PCT, o processo...*

#### **1.º Passo – Apresentação dos elementos que integram o Conselho de Turma. Caracterização dos alunos – 17/10/03.**

*Caracterização geral*

A DT começou por apresentar a investigadora participante, referindo que decidiu colaborar com a investigação porque entendia ser uma oportunidade para viabilizar a resolução do problema que constituía a construção do PCT. Era DT pela primeira vez e não tinha experiência nenhuma, por isso pedia a colaboração de todos os colegas. De seguida fez uma caracterização da turma apoiada em gráficos.

*Apresentação da caracterização das situações e dos alunos*

– A DT apresentou a caracterização da turma (gráficos e texto produzidos no computador com base nos dados recolhidos através do inquérito que fez aos alunos). Os colegas mostraram-se um pouco surpreendidos por ela ter feito a caracterização daquela forma.

– A DT apresentou uma pauta do ano transacto – o que provocou comentários como: “são muito fraquinhos”. A Matemática havia alunos que tinham nível 1. A DT referiu: “mais do que me preocupar com a indisciplina, preocupa-me o serem tão fraquinhos”;

*Esclarecimentos relativos às ACND*

– Houve professores que referiram não saber o que fazer nas ACND: “O EA é uma coisa para esquecer, nem quero saber, é a pior coisa. É uma confusão, sozinha pô-los todos a fazer trabalhos

das disciplinas” (foram solicitadas, pelos responsáveis das áreas, fichas de trabalho com correcção para organizarem um dossier, na tentativa de facilitar o trabalho).

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

#### *Comentário da investigadora participante*

Havia uma preocupação em terminar rapidamente a reunião. Alguns professores tinham reuniões a seguir, onde eram DT.

### **2.º Passo – Reunião com os encarregados de educação. Eleição do representante – 18/10/03.**

#### *Caracterização geral*

Neste passo destacou-se a apresentação da DT aos pais, a apreciação global ao comportamento de alunos e professores, nomeadamente, da DT anterior, a eleição dos representantes dos pais no Conselho de Turma e as propostas apresentadas pelos pais para resolução do problema de indisciplina dos alunos.

#### *Apresentação da DT*

– A DT apresentou-se aos pais dizendo que era a primeira vez que estava naquela escola com o cargo de DT. Disse que ainda não conhecia muito bem os alunos.

#### *Eleição dos representantes dos pais*

– A DT solicitou que elegessem o representante dos pais no Conselho de Turma – os pais argumentaram não ter disponibilidade, mas como teria de ser... houve quem se oferecesse como efectivo e como suplente. No entanto, perguntaram: “Para quê eleger os pais se não são tidos nem achados para nada? É só um pró-forma, só burocracia, mais nada!”. Ao que a DT respondeu: “A participação dos pais é só nos Conselhos de Turma Disciplinares, é o que está na legislação. Não sei o que se passou, mas tenho intenção de os contactar. Neste caso, será muito em breve, pois tudo indica que vá acontecer um Conselho de Turma Disciplinar e vou contactar para que esteja mesmo presente, para que possa ajudar a resolver o problema”.

*Apresentação das propostas de superação dos conflitos*

– Alguns pais avançaram propostas para resolver o problema da indisciplina, tais como: “Fazer uma reunião com pais, alunos, professores e confrontá-los com o problema. Em casa dizem sempre que são os outros”; “Os pais poderiam combinar com os professores, sem os alunos saberem e aparecerem de surpresa nas aulas, para que começassem a rezear e deixassem de ser indisciplinados”. Confrontada com as sugestões a DT propôs-se a saber da possibilidade de as viabilizar.

– Um pai acrescentou que “se os alunos têm esse comportamento a culpa é da escola, pois, já vêm desde o 5.º ano”. Todos concordaram e foram acrescentando que, a DT do ano passado, dizia: “a turma A é só de meninos filhos de professores, dos meninos bem e que, esta turma, é dos meninos que não queriam saber”.

– Outro pai perguntou se o problema era em todas as disciplinas ou se havia professores que se queixavam mais do que outros, dizendo: “pois, às vezes, o problema também é dos professores. Por exemplo, a professora de Francês, estava sempre a marcar trabalhos para casa, conforme eles faziam barulho, marcava trabalhos. É grave uma professora pôr as crianças a escrever intensivamente para as manter caladas!”. A DT referiu: “Como disse, não os conheço muito bem. Contudo, não os acho malcriados. O problema é que são muito faladores. Um aluno teve uma falta disciplinar porque a professora mandou calar e sentar, disse que quem falasse ou se levantasse tinha falta e o aluno levantou-se, então a professora pô-lo na rua”.

*Informações sobre as faltas dos alunos*

– Por último os pais solicitaram à DT o número e tipo de faltas dos seus educandos.

**3.º Passo – Avaliação, 1.º Período – 18/12/03.**

*Caracterização geral*

Esta sessão iniciou com a referência a um conjunto de elementos que é necessário considerar na avaliação dos alunos, prosseguindo com o registo dos níveis na pauta, ao que se seguiu uma apreciação relativa aos casos considerados como problemáticos e a apresentação de estratégias de resolução dos problemas identificados e, ainda, uma apreciação às ACND pelas professoras responsáveis.

### *Avaliação e classificação dos alunos*

- A DT sublinhou que a Área de Projecto era avaliada qualitativamente e que era considerada para efeitos de retenção. Também um professor que desse mais de 50% de níveis negativos teria de o justificar e de referir quais as estratégias para recuperação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Disse, ainda, ser necessário identificar quais os alunos a propor para Apoio e em que disciplinas. O critério era que os alunos que tinham negativas deviam ser propostos para apoio pedagógico.
- A professora de Matemática referiu que a norma do Grupo era não colocar todos aqueles que tinham negativa, mas, antes, os que achassem que necessitavam desse apoio.
- A DT disse ser necessário justificar os níveis 1 – alguns professores responderam que “em Grupo estava justificado em que condições são atribuídos os diferentes níveis”.
- A DT prosseguiu a reunião com o registo de níveis na pauta.

### *Apresentação e análise de casos particulares ou de situações problemáticas*

- A DT apresentou os casos apelidados de “problemáticos”.
- A DT fez uma apreciação global – 15 alunos tinham mais de 3 níveis negativos. O CT considerou não satisfatório e então propôs estratégias, dizendo: “o comportamento é pouco satisfatório e isto reflecte-se nos resultados. Revelam desinteresse pela aprendizagem e não sabem participar – as intervenções são descontextualizadas. Não têm hábitos de estudo”.

### *Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e/ou dos conflitos*

- A estratégia proposta foi incentivar um maior envolvimento dos pais e desenvolver hábitos de trabalho na sala de aula. Os constrangimentos que o inibiam eram o pouco contacto que tinham com os pais e o horário possível para reunir com eles, levando a que não comparecessem. Outro problema, ainda, era o facto de haver pais que ao serem contactados castigavam, física e violentamente, os filhos.

### *Esclarecimentos relativos às ACND*

- Relativamente ao Estudo Acompanhado foi dito pela professora responsável: “O problema é entrarem desordenadamente. Faço fichas e levo para casa”.
- Na Área de Projecto: “É muito difícil trabalhar, não há condições. Fizeram trabalhos muito bonitos, mas fizeram fora da aula, em casa – historial dos Europeus de Futebol realizados.

Queriam investigar e não podiam, fizeram em casa. Às vezes, na aula, fazem resumos das pesquisas efectuadas. Foram fazer entrevistas aos jogadores, estes responderam por escrito e assinaram, foram buscar as fotografias, etc. Estou surpreendida com o trabalho realizado”.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

#### *Comentário da investigadora participante*

Alguns professores reclamavam o termo da reunião, porque, entretanto, tinham outras reuniões. O PCT nunca foi referido. A DT mostrou-o apenas à investigadora participante, particularmente, e solicitou uma opinião.

### **4.º Passo – Avaliação, 2.º Período – 07/04/04.**

#### *Caracterização geral*

Esta sessão considerou essencialmente a avaliação individual dos alunos, uma apreciação global relativa aos seus resultados de aprendizagem e ao seu comportamento, terminando com a referência a uma proposta de recuperação.

#### *Avaliação e classificação dos alunos*

- A DT iniciou a reunião com o registo dos níveis na Pauta (a atribuição dos níveis foi alterada com alguma frequência, provocando certa confusão no registo da Pauta).
- Algumas professoras disseram: “O que falha nesta turma, para 10 alunos, são os encarregados de educação não acompanharem”.
- Uma professora disse: “tem negativa a Ciências porque lhe disse que o exercício era para fazer numa folha e entregar e ela fez na ficha e não entregou, esqueceu-se e, depois, queria entregar no dia seguinte, mas não aceitei. Não entregou dois exercícios, por isso tem negativa”.

#### *Avaliação intermédia da turma*

- A DT fez uma apreciação global ao comportamento, suscitando alguns comentários: “um aluno tem 3 faltas disciplinares. A mãe queria que passasse. Fiz uma reunião de encarregados de educação (compareceram 9) para a mentalizar de que não ia passar, já passou o ano transacto, por favor!”; “têm grande capacidade intelectual, mas não há acompanhamento familiar, o défice situa-se aqui”. Uma professora também referiu que “em Estudo Acompanhado recusam-se a fazer o trabalho. Portam-se muito mal. São irreverentes, não recebem com entusiasmo as fichas de trabalho que retiro de livros de Estudo Acompanhado. Recusam-se porque acham que é uma hora

para estar na conversa. Como não é avaliada não ligam nenhuma”. A DT continuou referindo que “são muitos alunos por turma, quando são menos funciona. Notei isso a Tecnológica; quando tinha a turma toda não conseguia trabalhar com eles e, agora, consigo”. Uma outra professora referiu: “tenho níveis 1, mas não justifico, vou justificar com o teste”. Outra, ainda, disse: “tenho 11 negativas, sei que não preciso justificar, mas quero justificar. Não era nada complicado justificar, bastava pegar no documento de orientação fornecido pelo Pedagógico, onde temos a justificação dos diferentes níveis. Como sou responsável pela Área de Projecto, penso que os problemas se prendem com os problemas da adolescência. Também tenho dificuldades ao nível da cooperação e da partilha, do trabalho de grupo”.

#### *Apresentação de propostas de apoio e estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e/ou conflitos*

- A DT referiu que, como estratégias para melhorar o desempenho/comportamento, se propunha reforçar as estratégias implementadas no 1.º Período. O aproveitamento é pouco satisfatório. Assim, a proposta foi: “intensificar as medidas de comportamento”.
- A DT solicitou a indicação dos alunos para Apoio.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

#### *Comentário da investigadora participante*

Alguns professores reclamavam o termo da reunião, porque, entretanto, tinham outras reuniões. Não ficou clara a operacionalidade das medidas de recuperação.

### **5.º Passo – Avaliação, 3.º Período – 30/06/04.**

#### *Caracterização geral*

Neste passo destacou-se a avaliação final dos alunos e os comentários que suscitou entre os professores, a análise de casos particulares, a chamada de atenção da DT para aquilo que deveria constar na acta e o *feedback* da investigadora participante comentado pelo Conselho.

#### *Avaliação e classificação dos alunos*

- A DT iniciou a reunião com a atribuição dos níveis. À mediada que os níveis eram referidos, os professores iam comentando, diziam: “a média dos testes dá 42%, mas não quis saber, andou

sempre a brincar”; “no 2.º Período perdeu-se completamente”; “acho que não tem capacidades. O ano passado era bom aluno”; “este tem que ficar, obrigatoriamente. Ele é esperto, não quis trabalhar. É educado, não é perturbador” – a DT disse: “tem 17 anos, repetiu o 5.º, 6.º, 7.º, para o 8.º passou com alínea. Se chumba não põe cá os pés”; “ não se preocupa em fazer nada”; “se ele quisesse passava”.

#### *Apresentação e análise de casos particulares*

– A DT propôs rever os casos pendentes, o que suscitou alguns comentários, tais como: “pediu desculpa, reconheceu o erro, dei-lhe 3”; “acho que estás a premiá-la”; “acho que não deve reprovar, pois, pode ficar pior”; “nós precisávamos era de uma bola de cristal”; “qual é a motivação que temos quando sentimos que não estamos a ganhar nada? Faz 17 anos, qual o ganho que teve em reprovar o ano passado?”; “os testes são o argumento mais forte. Se o passar, passam todos! Ele não se esforça nada”; “não tem capacidades, não gosta da escola”; “não estamos aqui para deixar passar ou reprovar. Estamos para avaliar desempenho. Reprovou no 7.º ano, é considerada dupla retenção, porque reprova no ciclo”; “o problema está no Sistema. Só tem valor quem tem o 9.º ano, nem que seja oferecido”; “fazer trabalhos faz, mas só lhe faz bem ficar porque andou o ano todo a pensar que ia passar ao abrigo tal”; “temos fracas condições de trabalho: cortinas estragadas, sol a dar, carteiras sem condições”; “passá-lo era premiá-lo, nem pensar!”; “precisa de ter juízo e educação”; “ a escola tem que os obrigar a querer, hoje, é assim!”; “nós temos as funções de avaliar e ensinar”.

#### *Passagem de informação pertinente, a maior parte, oriunda de outras estruturas de orientação educativa*

– A DT destacou que era necessário registar na acta os seguintes elementos: alunos fora da escolaridade obrigatória; retenção repetida; o aproveitamento; a justificação das retenções; as medidas de apoio educativo; a definição de estratégias educativas globais; o PCT do próximo ano (não encontrou o do ano transacto).

#### *Feedback da investigadora participante*

Por último, a investigadora participante apresentou o 1.º *Feedback*, tal como aconteceu nos outros Conselhos de Turma. As questões e reacções que provocou são as que se apresentam na grelha que se segue:

	Síntese Preliminar	Comentário dos Professores
<b>Feedback da investigadora participante</b>	<p><b>Potencialidade nuclear:</b> Porque é que os professores tendo a consciência profissional de que são capazes de identificar problemas e ultrapassar dificuldades não se mobilizam, enquanto grupo, para uso desta competência?</p> <p><b>Constrangimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o papel que o CT pensa que o DT tem;</li> <li>- o peso burocrático do papel do DT;</li> <li>- a comunicação entre os pares e alunos/pais vê-se dificultada;</li> <li>- ausência de trabalho colaborativo e dificuldade em desenvolver um trabalho conjunto, prevalece o trabalho individual;</li> <li>- dificuldade na organização de grupos de trabalho;</li> <li>- falta de espaço para debates sobre questões essenciais, por exemplo, o papel da avaliação no desenvolvimento do currículo; o que é o PCT? Para que serve?;</li> <li>- PCT do ano anterior não encontrado e, o deste ano, entendido como Projecto vazio;</li> <li>- Ausência de uma cultura de Projecto;</li> <li>- Professor desprovido de identidade profissional, sente que o seu quotidiano profissional se joga no vazio, sem referências que lhe permitam sentir segurança na intervenção, na sua acção;</li> <li>- Relação professor/aluno problemática – interesses de uns não são interesses de outros</li> </ul> <p><b>Reflexão/inquietações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é ser professor?</li> <li>- Como começar por fazer que o Conselho de Turma seja colaborador?</li> <li>- Há necessidade de actualização permanente do professor (depende, essencialmente, da vontade de mudar) – ver tudo de uma vez não ajuda a clarificar as ideias;</li> <li>- Discussão em grupo profissional de documentos orientadores;</li> <li>- Como mobilizar os pais para participarem no projecto escolar dos filhos?</li> </ul>	<p>Não temos condições, os pais não querem saber e os alunos são muito indisciplinados, não querem saber disto para nada. Não se pode obrigar os meninos a andarem na Escola!</p>

– **Nota:** ao longo do ano lectivo, 3 professoras deste CT, enquanto DT, participaram na Oficina de Formação sobre Projecto.

#### *Elaboração da acta*

- Esta actividade foi desenvolvida pela secretária nomeada pela DT.

Conforme o acordado nos outros Conselhos de Turma, também aqui ficou o compromisso do envio de uma *síntese final*, 2.º *feedback*, na forma de *questões críticas na construção do PCT*, para ser comentado e devolvido à investigadora. Contudo, no desenrolar deste processo não foi possível obter o comentário dos professores, nem da DT, mesmo após alguma insistência junto desta, nunca recusou, mas, também, nunca o enviou.

### *Síntese do Diário*

Do percurso vivido ao longo dos diferentes *Passos* fica a perspectiva de que estes professores, para se sentirem bem enquanto profissionais, necessitam que alguém lhes imponha o que fazer e, de preferência, como fazer, pois, embora descontentes, cumprem com o imposto e, sempre que acontece, parece que se sentem profissionais responsáveis.

O professor sente-se desprovido de identidade profissional, sente que o seu quotidiano profissional se joga no vazio, sem referências que lhe permitam sentir segurança na intervenção, na sua acção e o papel de executor de propostas surge como “muleta de salvação”, para se sentirem profissionais com valor, com campo de acção próprio, com possibilidade para dizerem: “tenho a missão cumprida. É importante que digam o que é para fazer e como fazer, a gente faz e até se sente bem em fazer”.

As necessidades profissionais, ao não serem satisfeitas, criam um sentimento de insegurança e de desconfiança, prejudicial ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, obstruindo a construção de bases identitárias, que convergem para a descaracterização, fragilizando, desta forma, o “eu profissional”. O professor vê-se jogado entre a intenção, vinda, geralmente, da Administração Central e da Direcção da escola, imposta, decretada e que, quase na totalidade, vê como fantasia, mas que, de forma dilemática, se esforça por cumprir. A realidade, onde tudo lhe parece não encaixar, não faz sentido. Este cenário faz com que se sinta desprovido de meios capazes de dar conta daquilo que deveria ser o normal desempenho do seu papel profissional. Desta forma, o professor vê-se assaltado por “pesadelos”, nos quais as intenções aparecem como indesejáveis “monstros”, que se podem agravar ou não, dependendo das experiências vividas, mais ou menos positivas. Os medos que vai desenvolvendo provocam, em determinados casos, uma reacção de “pranto profissional”.

Ao traçar este quadro surge a questão: como orientar a sensibilidade do professor para o meio profissional que o rodeia, fomentando as qualidades e hábitos sociais e profissionais positivos, como sejam a generosidade, a preocupação com os outros e consigo próprio, a partilha, a colaboração, o controlo de si, para assim poder avançar no seu processo de desenvolvimento, adaptação e construção profissional?

No que respeita à relação professor-aluno, o professor adopta mais uma atitude de “aqui quem manda sou eu e tu fazes o que eu te digo”. Trata-se de uma atitude que pretende obrigar o aluno à “obediência cega”. Diziam os professores, com alguma frequência: “ainda não os consigo dominar”. Esta atitude inibe o aluno de aprender a fazer aquilo que se lhe pede dentro de um clima de afecto e respeito pelo professor, afectando, por sua vez, o aprender a pôr-se no lugar do outro e a ouvir, partilhar e

compreender o ponto de vista do outro. Em suma, não chega ensinar-lhe o que comumente se designa por “boa educação”, mas sim proporcionar-lhe espaço de convivência e respeito pelo outro.

Os professores deste Conselho de Turma referiram que queriam compreender os alunos que ensinam, mas, no entanto, mostravam-se “prisioneiros” da transmissão de conhecimentos e da média dos testes escritos. Conhecer os alunos requer tempo e implica um plano de trabalho claro e partilhado, para que se possa desenvolver uma relação e estabelecer comunicação. Os pontos de tensão e de resistência no processo de ensino dos professores, da forma como dele falavam, não permitia considerarem os pontos de vista dos alunos, apenas responsabilizá-los pelos níveis negativos obtidos. Os pais eram apontados como um problema fundamental, pois não acompanhavam os filhos. Não houve uma estratégia comum que possibilitasse, de forma efectiva, vencer os “maus hábitos” ou o comportamento considerado inadequado. Não houve questionamento das necessidades e interesses dos alunos, das prioridades a serem trabalhadas, não se preocupando com a relevância dos exercícios que diziam apresentar aos alunos. Em suma, não houve uma atenção para com as interações e as relações que influenciavam a aprendizagem.

Deste quadro evidencia-se a importância de tomar consciência das “lentes” que se usam e do ritmo com que nos movimentamos, das práticas que influenciam o pensamento. O processo de questionar o contexto em que se desenvolvem as práticas é importante para que os professores se sintam “úteis”, a capacidade de distanciar e olhar para um problema de múltiplos pontos de vista torna-o com maior probabilidade de ser compreendido, resolúvel. Este cenário encontraria um forte campo de significação na construção do PCT.

O PCT não chegou a ser discutido. Só foi apresentado o texto escrito à investigadora participante. Houve uma imposição de entrega do documento escrito até Novembro, prazo muito curto que angustiou a DT, conduzindo a que se considerasse a sua elaboração como um produto a cargo exclusivo da DT, pois não havia tempo, nem hábito de trabalho colectivo. A organização da escola era acusada de criar um clima não propício à reflexão conjunta, à construção de Projectos, antes gerava um ambiente frustrante. Porém, um grupo de professores deste agrupamento fez um esforço para corrigir a situação, propondo uma Acção de Formação que implicasse todos.

Os problemas que emergem são relativos:

- ao tempo - as decisões colectivas e concertadas requerem muito tempo e espaço comum de trabalho.
- ao trabalho exaustivo e intensivo - crescem rotinas e aumenta a burocracia. A DT referiu: “é tanta papelada que até já me perco!”.

- à imposição para cumprimento do legislado - não porque se lhe reconhece utilidade, mas porque é visto somente como uma imposição administrativa.
- à não compreensão do conceito PCT - a compreensão é dificultada pela falta de condições que possibilitem a sua construção, o debate não se organiza na base de uma experiência em comum.
- à dificuldade em criar um clima de trabalho, gerador de tensões condutores de angústia.
- à dificuldade em motivar para querer aprender. Os professores não se sentem valorizados para encararem a aprendizagem como um processo continuado e partilhado.

Tratava-se de um momento de dificuldades, de alheamentos e também de rupturas (Ramos, 2000). Não se apresentava fácil traduzir as intenções legais em medidas práticas, pois significavam um enorme salto no vazio.

Como síntese integradora do processo vivido, apresentamos de seguida, no âmbito do 2.º *Feedback, síntese final* (conforme anexo 24), as *questões críticas na construção do PCT*, no entanto, sem comentário da DT.

*Questão nuclear:*

- Os professores no seu discurso manifestam estar conscientes de que são capazes de identificar problemas. Porque será que, enquanto grupo profissional, não se mobilizam para fazer uso desta competência, no âmbito da construção do Projecto Curricular de turma?

*Questões para reflexão:*

- O PCT foi referido de forma fugidia, não foi sujeito a discussão, a construção conjunta. O documento escrito existe, mas sem qualquer intenção de organizar o processo de aprendizagem dos alunos de forma concertada com as necessidades, as prioridades de aprendizagem. Mais parece existir como forma de “esvaziar a profissionalidade docente”. Sente-se um desconforto que conduz ao alheamento. O Projecto Curricular de Turma é entendido como desprovido de sentido. É algo que parece acusar-se para mitigar o assumir do que não se sabe o que é, nem para que serve ou como se organiza. Parece que se entende o professor como uma “poção” capaz de descodificar e realizar todas as solicitações, senão arrisca-se a ser desconsiderado, apelidado de incapaz, de profissional incompetente.

- Quais as condições necessárias para que o professor não se sinta desprovido de identidade profissional, abandonado num quotidiano profissional vazio, sem referências que lhe possibilitem

sentir segurança na intervenção, na sua acção? O que é necessário para que os professores atribuam importância ao Projecto Curricular de Turma? Para o não entenderem como “Projecto vazio”?

– Todo o trabalho se desenvolve dentro de cada disciplina, fechada sobre si própria, onde as Áreas Curriculares Não Disciplinares são entendidas como *disciplinas* sem sentido porque não têm programas que possam servir de orientação. O Estudo Acompanhado é entendido como o mais árduo e o mais negado pelos alunos, onde as dificuldades se acentuam com a retirada do Par Pedagógico.

– Quais as condições necessárias para que o Conselho de Turma desenvolva um trabalho colaborativo? O que era preciso mudar na escola e, em particular, no Conselho de Turma para que se entenda o Projecto Curricular de Turma como núcleo do trabalho conjunto, com intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos e de valorizar a profissionalidade docente?

– Os níveis atribuídos aos alunos, pelos professores das diferentes disciplinas, estavam constantemente a ser alterados, causando, em algumas situações, confusões nos registos, pois levavam a sucessivas correcções. Esta situação deixa transparecer pouca segurança na avaliação dos alunos. Os professores, embora muito amparados nas médias das classificações obtidas nos testes escritos, deixam adivinhar “sofrimento” e, contrariamente àquilo que nos querem fazer acreditar, o poder, o valor profissional de que o acto de avaliar se reveste parece desmoronar-se, onde em pouco ou nada se percebe quais os mecanismos que cada professor acciona para proceder à avaliação dos alunos. Antes se percebe uma relação professor-aluno problemática – os interesses dos alunos e os interesses dos professores estão em permanente conflito.

– Qual entendem ser o papel da avaliação no processo de formação global dos alunos? Da forma como a entendem, quais pensam ser os constrangimentos que inibem trabalhá-la? Como pensam possível ultrapassá-los?

– Os pais foram sempre referidos como os grandes ausentes dos Projectos de Estudo dos filhos e, por conseguinte, acusados de responsáveis pelo seu insucesso, pelos conflitos entre professores e alunos.

- O que acham, enquanto profissionais, poder fazer para alterar esta situação? Que tipo de medidas é preciso tomar? Chegaram a intervir a este nível? Se sim, de que forma(s)?
  
- O que faltou para o PCT se constituir num dispositivo de mudança das práticas?

Embora estas questões críticas possam suscitar muitas abordagens, a que mais parece sugerir é a de que se reconhece haver aspectos da perspectiva técnica que acabam por se apresentar úteis ao exercício profissional, como, por exemplo, as técnicas de apresentar e tratar dados e a influência dos materiais e procedimentos standardizados. No entanto, acabam por contribuir para enfraquecer o ritmo do desenvolvimento profissional do professor e da sua identidade, pois as suas responsabilidades e funções situam-se menos no desenho do currículo do que na competência para implementar com eficácia o currículo standardizado e ensinar os alunos segundo padrões mais eficientes de aquisição de informação. Assim, limitam o ensino à instrução, à avaliação baseada em testes escritos. O currículo assume um conceito de sistema fechado, condutor de uma aprendizagem baseada na aquisição de conhecimentos, que tem os professores como os transmissores desses conhecimentos, através, sobretudo, do manual, de “pacotes didácticos”.

Porém, quanto mais limitativos e standardizados forem os materiais e as acções dos professores, menor disponibilidade e abertura haverá para sentir que são os próprios a desenvolverem as suas próprias competências profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da profissão de professor e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Os professores deste CT revelaram uma relação de proximidade com materiais e procedimentos standardizados, apresentando-se pouco dispostos a desafiá-los, ficando, por isso, menos flexíveis e sensíveis a processos alternativos, como os que o PCT implica. A confiança destes professores surge alicerçada nos outros para que lhe digam o que e como fazer, esvaziando, assim, a confiança nas suas próprias capacidades de agir e de tomar decisões, adoptando uma postura de dependência, não dando espaço a si próprios para usar a autonomia de que dispõem no exercício da sua actividade profissional. Esta postura conduz ao isolamento, não contempla a possibilidade de correrem riscos, de serem críticos, antes se resignam à execução de propostas prescritas, adoptam uma postura de sobrevivência na profissão, não se mostrando permeáveis à mudança.

O PCT implica mudanças na maneira como os professores têm vindo a interpretar, construir e conduzir o seu trabalho. O comprometimento de cada um para com estas mudanças é essencial. No entanto, a mudança das definições operacionais de profissionalismo requer um trabalho feito em parceria com os professores, senão a probabilidade de serem bem sucedidas são mínimas. Isto implica que o

profissionalismo deve ser reconstruído através da manutenção do diálogo crítico, da confiança mútua e do respeito (Day, 2007). Neste quadro de acção, a escola, perspectivada como uma *organização que aprende*, ainda se confronta com a ausência de um projecto para "a sociedade cognitiva ou educativa", para o qual é fundamental repensar o currículo e reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais deste projecto. Uma *escola que aprende* é uma organização que estimula a *colaboração*, a *iniciativa* e a *exploração de possibilidades*, onde as interações não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões (Alonso, 2007). Deste ponto de vista, a escola precisa de realizar processos continuados de apoio aos professores de forma a melhorar a integração na profissão, de apoiar a organização das acções que desenvolve de forma a valorizar a sua autonomia profissional e a proporcionar o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Também neste Conselho de Turma, as *questões críticas na construção do PCT*, analisadas à luz do *Modelo Integrado de Inovação e respectivas dimensões* (Alonso, 1998, 2000b), destacam problemas que emergem no contexto da prática educativa.

#### *Desenvolvimento curricular* *Gestão do currículo*

- Não compreensão do âmbito e implicações do currículo nacional;
- Não compreensão do que é o PCT;
- Dificuldade em gerir o currículo orientado para o desenvolvimento de competências, articulando teoria e prática de forma interactiva e continuada;
- Dificuldade em compreender o currículo noutra lógica que não a de “seguir” o programa;
- Falta de estratégias claras, exequíveis e condizentes com as especificidades do contexto, definidas pelo CT, de forma conjunta;
- Dificuldade em tomar decisões concertadas relativas à estruturação da prática educativa;
- Não compreensão das ACND, dificuldade em articulá-las no processo de desenvolvimento do currículo;
- Dificuldade em organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma a adequar temas e estratégias às especificidades dos alunos da turma;
- Dificuldade em compreender a avaliação como processo integrado no desenvolvimento do currículo, remetendo as questões da avaliação para os dossiers dos grupos disciplinares;

- Dificuldade do DT em veicular e discutir, no CT, os elementos relativos aos alunos numa perspectiva construtiva, de forma a permitir organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma coerente e adequada;
- Dificuldade em gerir o currículo de forma interactiva e crítica entre os professores que integram o CT – impossibilitando a tomada de decisões partilhadas, responsáveis e coerentes.

#### *Desenvolvimento organizacional*

##### *Organização da escola*

- Dificuldade em organizar a escola de forma a libertar os sujeitos, antes os aprisiona em rituais repetidos de trabalho sequenciado e excessivamente formal, onde impera a disciplina rigorosa e os castigos através de processos disciplinares;
- Dificuldade em organizar os horários articulados com as especificidades das turmas e do currículo escolar – não há tempo nem espaço comuns;
- Dificuldade em realizar reuniões que não as que estão consideradas nos documentos legais – cumprimento da burocracia;
- Dispersão e ritualismo de tarefas pelos diferentes grupos e estruturas de orientação educativa;
- Falta de linhas orientadoras claras e exequíveis relativas:
  - ao papel dos pais e dos alunos na gestão do currículo;
  - ao papel do DT na coordenação da turma e na gestão do currículo;
- Dificuldade em alterar o rumo e o ritmo da organização da escola.

#### *Desenvolvimento profissional*

##### *Profissão Professor*

- Dificuldade em criar condições para desenvolver sinergias profissionais – para o exercício da profissão se tornar motivador;
- Falta de clima, dentro da escola, para o desenvolvimento do trabalho conjunto;
- Isolamento dos professores do CT no exercício da acção educativa;
- Ausência de um sentimento de valorização profissional;
- Falta de condições para uma compreensão inequívoca das mudanças implicadas na Reorganização Curricular;
- Falta de consenso relativo às condições em que, efectivamente, os professores vivem a profissão
- divergência de discursos políticos e sociais;

- Dificuldade em compreender a utilidade de debates continuados sobre questões essenciais à estruturação da prática educativa;
- Dificuldade em valorizar a Formação como meio privilegiado para impulsionar e estruturar o desenvolvimento profissional;
- Dificuldade em concertar as diferentes concepções dos professores sobre o que é ensinar, aprender e as práticas que desenvolvem na construção do PCT;
- Dificuldade, por parte do CT, em valorizar a partilha de ideias e tarefas, de forma a todos se implicarem na construção do PCT e na estruturação das práticas educativas;
- Dificuldade em mobilizar formas de apoio ao desenvolvimento profissional.

### *Melhoria das aprendizagens*

#### *Características dos alunos*

- Elevado número de alunos por turma - dificuldade em lidar com a heterogeneidade quanto às formas de aprender e à manutenção da disciplina;
- Dificuldade em organizar um processo de ensino e aprendizagem de forma consentânea com as necessidades e prioridades de aprendizagem dos alunos;
- Dificuldade em implicar e motivar os alunos para a aprendizagem, quando se mostram descontentes com as formas de ensinar;
- Dificuldade das famílias em acompanhar a vida escolar dos educandos;
- Influência negativa do comportamento da maioria dos alunos no ambiente de ensino e de aprendizagem;
- Dificuldade em comunicar com os alunos – em dar atenção às interações e às relações que influenciam a aprendizagem;
- Falta de condições dos alunos para se responsabilizarem pela sua aprendizagem – sentem-se obrigados a andar na escola.

Este conjunto diverso e complexo de dificuldades a inibir a construção do PCT agrava-se quando implicado numa miríade de outros pensamentos, acções e acontecimentos, situados na esfera pessoal e na esfera profissional dos professores. O cenário traçado nega a construção de Projectos, revelando uma ausência de educação para a cidadania, onde não há espaço para a responsabilidade partilhada, impossibilitando uma predisposição para participar em debates e tomada de decisões acerca da utilidade e da construção dos projectos, numa sociedade plural em transformação continuada. No âmbito da compreensão deste contexto, emergem, com particular valor, vectores como a comunicação, a

flexibilidade, a iniciativa, a criatividade, trabalhados pelos próprios sujeitos no desenrolar das suas acções e desenhados em sintonia com os projectos a construir.

O PCT lança importantes desafios à gestão do currículo, à organização da escola, à profissão de professor, implicados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, a flexibilidade assume relevada importância na organização dos processos de ensino e de aprendizagem centrados em competências, orientados para o saber agir e para a criação de condições e formas de organizar o trabalho dos professores, motivando-os. Assim, a flexibilidade converte-se em expectativa educativa, levando, positivamente, ao enriquecimento, exploração e diversidade da prática ou, negativamente, à sua segregação. Neste sentido, para os professores é significativo compreender a flexibilidade como uma oportunidade democrática aberta que requer compromisso e participação crítica e não como uma obrigação corporativa fechada que procura uma anuência completa (Hargreaves, 1996). A flexibilidade acaba por criar ambientes escolares capazes de gerar a aprendizagem autónoma, significativa e holística.

O contexto de mudança que o PCT exige, coloca-o no centro do debate sobre as práticas educativas, onde interactivam intervenientes vários, cujo funcionamento convém regular e articular adequadamente. Ainda é preciso considerar factores como o tamanho da escola, os seus propósitos, o nível de participação na tomada de decisões e a criatividade, porque os professores, apesar de todos os constrangimentos, têm a possibilidade de desenhar soluções organizativas próprias, adequadas à sua realidade particular, muitas vezes facilitada por uma interpretação flexível dos preceitos legais (Antúñez, 2000).

O PCT não pode continuar a aparecer na escola como aquele documento formal que é obrigatório ser feito. Antes deve constituir um dispositivo de trabalho que estrutura a prática educativa. Porém, esta passagem de paradigma não acontecerá através da “força da lei”, que apenas serviu para intensificar o trabalho de alguns professores, deixando-os angustiados e com o sentimento de que são profissionais incompetentes. Não é possível obter o que se espera com os Projectos, quando a estrutura em que se tenta construí-los continua alicerçada numa lógica técnico-instrumental linear, onde a fuga possível é passar a executar os Projectos, ficando, assim, embargados no propósito formal.

### 9.3 Projecto Curricular da Turma G8

#### *O Produto...*

Neste ponto, uma vez apresentado já o enquadramento legal do PCT no ponto relativo à Turma B6, limito a análise ao documento escrito, também ele sujeito à mesma grelha e intenção de análise. No entanto, no caso deste Conselho de Turma, não foi possível obter o comentário de professores, nem da DT, pelo que começo a discussão deste ponto a partir da grelha de análise.

A organização do PCT nas dimensões referidas na Figura 4, já apresentada em relação à Turma B6, analisada na grelha (conforme anexo 25), motiva a discussão que se segue sobre a articulação do PCT escrito com o PCT vivido.

O ponto de partida do PCT foi a obrigatoriedade legal. O Conselho de Turma ignorou o desafio, ficando a cargo exclusivo do DT. O comportamento adoptado pelos professores do CT era de passividade total, ficando a inquietação remetida, em exclusivo, para a DT, que acedeu a colaborar com a investigação proposta, por entender poder funcionar como apoio, como procura “desesperada de dar conta da redacção do documento”, tanto mais quanto era a primeira vez que assumia funções de DT. O processo de inovação das práticas que implicava não era compreendido, não havia linhas de orientação claras e exequíveis que o possibilitassem, situação que se agravava com a indisponibilidade para “dar mais tempo à escola”.

Embora havendo uma iniciativa dos Coordenadores de DT de propor uma Acção de Formação, que acabou por acontecer, não foi suficientemente motivadora para a DT deste CT, que alegou indisponibilidade de tempo para frequentar a Acção, uma vez que nesse horário, como disse, estava a “dar Formação no Centro de Formação Profissional”. A escola, até ao momento, não desenvolveu estratégias que permitissem adaptar-se a novas formas de organização, de experimentar novos processos de gestão pedagógica, participando de forma autónoma, controlada e apoiada na construção da sua identidade, com a intenção de encontrar um ponto de equilíbrio perante as tensões que os desafios da Reorganização Curricular colocavam.

Assim, os registos nos documentos formais, como acontecia neste PCT, tiveram dificuldade em acompanhar a intenção das mudanças pretendidas. Não houve debate, nem esclarecimento sobre o âmbito e as implicações das mudanças que o novo processo de gestão curricular suscitou e a implementação da Formação “centrada na escola”, para resolver problemas aí identificados, teve muita dificuldade em ser aceite, em ser compreendida como útil e necessária. A formação recorreu essencialmente a recursos humanos e materiais da escola, com o apoio e legitimação do Centro de

Formação da área, que muito valorizou a iniciativa, chegando a referir que esta escola parecia imune à Formação.

O processo de discussão e de construção de Projectos na escola, em geral, e no CT, em particular, era silencioso, acontecia longe dos olhares de todos aqueles que deveriam ser implicados. Toda a dinâmica que lhes é inerente estava limitada ao monólogo da DT, no caso do PCT e, no âmbito dos outros Projectos, ninguém os referia ou falava deles. A conflitualidade gerada era focalizada na DT e dependente da sua capacidade de auto-controlo, pois não havia condições para que a gestão democrática e participada que o PCT preconizava pudesse consensualizar a tomada de decisões. Foi neste clima que, com muito esforço e angústia, se redigiu o documento escrito, intitulado PCT da Turma e, vitoriosamente, se deu por concluído ao ser entregue no Conselho Executivo.

Este quadro anacrónico estruturou a execução de um desenho curricular em desequilíbrio “gritante”, onde o que mais incomodava e desesperava era dar conta do conteúdo e da forma das ACND. A grelha evidencia um registo na dimensão das prioridades, enquanto competências essenciais a desenvolver. No entanto, o que regista apresenta-se desgarrado do vivido, pois, como é possível observar ao longo do processo, percebemos que estas competências não eram do conhecimento e, sobretudo, não foram concertadas no contexto do CT, sendo visível não existirem condições que permitissem desenvolvê-las.

As ACND desafiavam os saberes profissionais dos professores, provocavam um enorme mal-estar, faziam com que se sentissem incompetentes e, no caso do Estudo Acompanhado, pareciam funcionar como um espaço de castigo continuado para os alunos e uma frustração mitigada para a professora, que, nos CT, desabafava dizendo que os alunos se recusavam a trabalhar porque esta área *não contava para a nota*.

As ACND revelaram-se um espaço de exercício de poder hierárquico autoritário para impor a mudança individual dos alunos, de acordo com o que o professor entendia adequado à sua concepção de ensinar e de aprender, em vez de um espaço colectivo e democrático. O comportamento adoptado acabou por minimizar as oportunidades para aprender, quer dos alunos, quer dos professores, sendo que as perspectivas instaladas acabaram por ser mais repressivas do que iluminadoras, do que emancipadoras. Tratou-se de um espaço artificial, onde não encaixou o entendimento prático, nem a sabedoria dos professores. Não houve espaço para que pudessem ser usados de forma autêntica e concertada.

A avaliação é outra dimensão que emerge, mesmo no documento escrito, muito pouco ou nada sustentada. As modalidades e estratégias ficavam a cargo de cada professor, no âmbito da sua disciplina,

definidas no início do ano. Os momentos de avaliação eram limitados aos finais de período e às avaliações intercalares. A avaliação implica uma responsabilidade colectiva, não individual. Os professores, os alunos e os pais devem participar na tomada de decisões, responsabilizando todos pelas aprendizagens construídas. Neste CT ficou muito visível que a avaliação se revestia de uma credibilidade arbitrária baseada nos relatos dos professores que colocavam de lado os pais e os alunos, mas sempre os entendiam como principais, quase exclusivos, responsáveis pelo insucesso. Também referiram que a causa do problema era o sistema social só valorizar quem anda na escola e, por isso, os jovens serem obrigados a frequentá-la. Neste cenário, as relações de trabalho colaborativo situavam-se no centro do processo de mudança das práticas educativas com todas as suas possibilidades e contradições.

A avaliação foi abordada numa perspectiva de classificação, tendo como função creditar os saberes convencionados, pelo que se apresentava estática e regulada por testes escritos. Assim, a avaliação, sobretudo compreensiva e formativa, que assume várias modalidades, com intenção de acompanhar e regular o processo, acabou desvirtuada.

A concepção de avaliação que o Despacho Normativo n.º 30/2001 evidencia, destaca “a primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada...” e considera-a como a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico, com carácter contínuo e sistemático. Refere, ainda, que “a avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e a adequação do projecto curricular de turma...”. É, segundo Peralta (2002), uma recolha sistemática de informação sobre a qual seja possível emitir juízos de valor facilitadores da tomada de decisões. Assim, a avaliação estrutura e orienta o processo de Formação e é estruturante do PCT, otimizando o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando o PCT da Turma G8 é sujeito à organização da grelha de análise, fica visível a ausência de interdependência das dimensões que a estruturam, evidenciando o PCT como um Projecto vazio, sobressaindo a dimensão *caracterização do Contexto/Necessidades*, que enfatiza a caracterização dos alunos. Esta dimensão deveria possibilitar a avaliação diagnóstica das necessidades e interesses dos alunos, identificadas em termos de potencialidades e de constrangimentos, de forma a permitir organizar um percurso formativo significativo, possibilitando de forma clara e exequível orientar a construção do PCT. Porém, no documento da turma G8 o que se regista como diagnóstico da Turma surge pela negativa. Foi na base de informações depreciativas (chegam a ser pessimistas) que os professores deste CT iniciaram a sua aproximação à Turma, sendo que a forma como influenciaram as decisões relativas às acções educativas encontra expressão, na maioria dos professores, na sanção e na acusação continuada. Este quadro de desvalorização também foi reforçado quando na reunião de pais, para eleição do

representante no CT, um pai, com a anuência dos presentes, referiu que a DT anterior havia dito que esta era uma Turma de meninos de que ninguém queria saber, muito indisciplinados. Esta foi a utilização mais visível dada às informações sobre os alunos.

Como é possível observar, os registos são extensos. A apresentação feita em CT foi acompanhada pela apresentação de gráficos que contemplavam dados como a idade, profissão e habilitações literárias dos pais, nível económico, disciplina preferida e menos apreciada, factores que contribuíam para o insucesso escolar, reacções face à escola, características do agregado familiar, ocupação dos tempos livres, preferências televisivas, de leitura, desportivas e musicais, problemas de saúde, entre outros. Estes dados foram recolhidos a partir das respostas dadas a um inquérito que a DT aplicou aos seus alunos para preencherem com os pais e através dos seus processos individuais. A apresentação e interpretação destes dados foi da responsabilidade da DT, não havendo qualquer referência a alguma norma ou padrão estabelecido, quer no contexto do CT, quer no do Conselho de DT ou da Escola. No entanto, não se percebeu uma relação de coerência entre os dados que se recolheram e as acções que os professores referiram desenvolver. Para os problemas detectados registaram em acta algumas propostas de superação como a intensificação do estudo e o envolvimento dos pais mas sem a definição de medidas para a sua operacionalização. Apenas foi referido que era necessário que os alunos fizessem mais trabalhos de casa.

Os dados recolhidos não serviram de forma autêntica para agir sobre as dificuldades que cada aluno apresentava e foram ignoradas as potencialidades e as preferências dos alunos. Não ficou claro o sentido com que foram recolhidos estes dados.

O CT parecia estar organizado para ser um espaço de exclusão, em vez de um espaço estratégico de mudança. O facto dos alunos terem referido que a disciplina que menos apreciavam era a Matemática, não motivou o CT a traçar, nem a discutir qualquer estratégia que possibilitasse alterar este quadro, antes serviu para justificar os inúmeros níveis negativos obtidos. Não foi visível uma linha de coerência entre as especificidades dos alunos, a identificação de prioridades e a acção educativa orientada para a melhoria das suas aprendizagens. Desta forma é muito difícil descobrir o sentido e significado do PCT, pois não existiu uma relação intrínseca entre as diferentes fases que o pudessem configurar.

Os constrangimentos mais significativos foram os que resultaram da falta de tempo e de espaço para trabalho comum. O tempo de duração das reuniões (uma hora e trinta minutos) e a sua finalidade (avaliação de final de período) inviabilizou o envolvimento em qualquer tipo de trabalho. É importante sublinhar que a mudança não acontece, exclusivamente, porque se deseja, mas porque se desenvolvem

estruturas organizativas capazes de lhe dar resposta de forma coerente e autêntica. Não será, certamente, na base de uma colegialidade imposta (Hargreaves, 1996) que se apoiam e vencem desejos de mudança. É preciso que os processos de transformação respeitem as posições dos professores, promovam o seu desenvolvimento profissional e apoiem o esforço daqueles que se organizam para construir e apoiar a mudança na escola. As condições proporcionadas a estes professores não lhes possibilitou, nem minimamente, construir o PCT. Embora reconhecendo que o discurso da intensificação do trabalho do professor possa constituir argumento para um menor envolvimento nos processos que a dinâmica do PCT implica, é real que a lógica burocrática suplantou a lógica do profissionalismo e a do esforço de alguns professores para dar resposta aos desafios que o exercício da profissão desencadeia, sobretudo, em tempo de mudanças continuadas, acabando “armadilhadas” em lógicas técnico-instrumentais lineares, onde impera o princípio da verticalidade normativa e crescem as rotinas.

Os desafios que o PCT coloca reclamam condições de trabalho em contextos profissionais totalmente transformados, bem como a assunção de desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto no qual aprenderam a profissão (Thurler, 2002). Isto significa terem de questionar as práticas educativas que desenvolvem, fomentar as inter-relações profissionais com os pares e estruturar a organização do trabalho no quotidiano escolar. A perspectiva de ensino que a Reorganização Curricular configura, não compactua com processos de ensino e de aprendizagem estruturados com base em sequências fechadas de aulas e fichas de trabalho, antes reclama processos de ensino e de aprendizagem capazes de responder, de forma mais positiva, à diversidade de interesses e de necessidades dos alunos. A tentar dar conta desta situação complexa surgem os professores como actores críticos e participantes activos no processo de desenvolvimento do currículo, concomitantemente, com o desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para transformar a organização escolar e melhorar as aprendizagens dos alunos.

## **10. Desenvolvimento de um processo de formação<sup>74</sup>**

A Reorganização Curricular do Ensino Básico introduziu novas orientações na dinâmica curricular das escolas portuguesas. Uma das orientações centrais relaciona-se com a construção de Projectos Curriculares de Turma, como instrumentos que organizam o desenvolvimento do currículo, integrando as

---

<sup>74</sup> Os dados, e respectiva análise, constante deste ponto e subpontos já foram divulgados quer no formato de relatórios finais de avaliação a entregar no Centro de Formação respectivo, realizados conjuntamente com Luisa Alonso e Isabel Candeias, enquanto formadoras, quer no formato de artigo, escrito conjuntamente com Isabel Candeias e publicado na revista do Centro de Formação em questão, quer, ainda, como comunicação apresentada conjuntamente com Isabel Candeias e os Coordenadores dos Directores de Turma do 2.º e 3.º ciclos da **escola G** no VII Colóquio sobre Questões Curriculares, que decorreu na Universidade do Minho em Fevereiro de 2006, publicada nas Actas do referido Colóquio.

diversas áreas (disciplinares e não disciplinares) e possibilitando a articulação vertical, horizontal e lateral, capazes de transformar o Currículo Nacional num projecto contextualizado, coerente com os alunos da turma a que se refere e com as decisões da escola.

A dinâmica de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares implica, por parte dos professores, uma postura profissional mobilizadora de conhecimentos de diversas vertentes, nomeadamente as que se relacionam com o trabalho colaborativo e a gestão curricular participada. Muitos professores, ao experimentarem nas suas escolas a responsabilidade de serem colaboradores na construção de projectos curriculares, encontraram um conjunto de dificuldades que poderiam ser esbatidas e mesmo ultrapassadas através da criação de um espaço orientado de debate e de esclarecimento em torno dos problemas identificados na prática profissional.

### **10.1 A necessidade de formação**

A Formação no âmbito do “Projecto Curricular de Turma” desenvolveu-se nas modalidades de Oficina de Formação e de Projecto. A primeira Acção de Formação surgiu para tentar responder às solicitações apresentadas por professores do Agrupamento G que, confrontados com as orientações inerentes à Reorganização Curricular, sentiram a necessidade de participar num espaço de diálogo, criado especificamente para debater a relação entre as exigências do desenvolvimento do Currículo Nacional e a prática docente, nomeadamente, para a identificação de problemas inerentes à alteração de práticas e discussão de propostas de acção, em contexto real de trabalho.

A segunda Acção de Formação foi desencadeada pela insatisfação sentida pelos professores, especialmente pelos Coordenadores dos Directores de Turma. O primeiro grupo de sessões serviu para identificar com clareza os campos de investimento para a construção da mudança. Com esta Acção aspirou-se projectar, experimentar e avaliar a mudança, para tentar responder às solicitações apresentadas pelos professores dos vários níveis de escolaridade daquele Agrupamento, que frequentaram a Oficina de Formação, desenvolvida em 2004 e que tomaram consciência da necessidade de se manter o espaço de debate para identificação de problemas e discussão de propostas para a acção em contexto real de trabalho, espaço esse que deveria, no contexto desta Formação, ser alargado de forma a dar resposta às necessidades de cada um dos formandos em face da sua turma e dos papéis que iria desempenhar no novo ano lectivo (2004-2005), dentro da escola.

A abordagem metodológica baseou-se no desenvolvimento de um conjunto de fases diferenciadas que se influenciaram mutuamente, existindo em estreita interacção e que se podem resumir e simplificar como:

- Identificação das situações problemáticas;
- Análise dos problemas a investigar;
- Desenho do plano de trabalho
- Desenvolvimento das actividades
- Avaliação dos processos e dos resultados
- Reformulação do plano

Como já foi referido, estas fases entrecruzaram-se e influenciaram-se de forma complexa e cada um dos formandos viveu-as individualmente, face ao seu próprio contexto e, em grupo, quando a referência dos problemas levava à apropriação por todos os intervenientes na Formação. Assim, procurou-se que as sessões presenciais se sustentassem na reflexão conjunta, tentando uma aproximação às situações reais de trabalho escolar.

Foi ainda realçada a avaliação dos processos e dos resultados, pela solicitação de uma reflexão continuada, reforçando a mudança conceptual advinda da análise participada.

As duas Acções foram frequentadas por treze professores do Agrupamento, desde Educadores de Infância a professores do 3.º ciclo e abrangendo diversas áreas curriculares, o que permitiu uma efectiva troca de ideias em torno da valorização da articulação curricular vertical e da responsabilidade de cada um dos níveis de ensino no desenvolvimento das competências transversais constantes no Currículo Nacional. Esta diversidade permitiu ainda a percepção da relevância dos Projectos Curriculares com diferentes níveis de intervenção (o agrupamento, a escola, a turma, a família, as parcerias) e a dinâmica da construção partilhada de critérios de avaliação.

Os processos de Formação foram desenvolvidos através de várias sessões presenciais enquadradas por um conjunto de questões<sup>75</sup> que serviram de organizador do trabalho de cada um dos intervenientes, enquanto desenvolviam o seu próprio Projecto Formativo em torno de um Projecto Curricular de Turma:

- Como organizar o trabalho do Professor titular de turma, do Director de Turma e do Conselho de Turma ao longo do ano lectivo?
- Que aspectos considerar do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento?

---

<sup>75</sup> Apresentadas e organizadas por Isabel Candeias, enquanto Formadora principal nas Acções de Formação desenvolvidas.

- Qual o papel dos Conselhos de Docentes e de Turma na concretização das políticas educativas da escola?
- Que aspectos devem ser tidos em conta na avaliação diagnóstica para iniciar a construção do Projecto Curricular de Turma?
- Que responsabilidades partilhar no Conselho de Docentes ou de Turma na avaliação diagnóstica?
- Como tratar os dados recolhidos e utilizá-los como base de trabalho para a construção do Projecto Curricular de Turma?
- Como implicar todos os elementos do Conselho de Turma nesta tarefa?
- Que competências, de desenvolvimento prioritário, devem ser consideradas na generalidade da turma e, particularmente, em alguns alunos?
- Que papel deve ser dado a cada área curricular (disciplinar e não disciplinar) no desenvolvimento das competências identificadas?
- Que projectos desenvolver com os alunos?
- Como podem os outros projectos da escola contribuir para o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma?
- Quem são os parceiros na construção do Projecto Curricular de Turma?
- Como avaliar (que critérios, que dispositivos de avaliação), colectivamente, os efeitos das intervenções desenhadas?
- Que aspectos avaliar em cada etapa do projecto?
- Que aprendizagens são conseguidas pelos alunos em cada etapa do projecto? Qual a relação entre as aprendizagens dos alunos e as competências que foram consideradas prioritárias?
- Que reformulações ou melhoramentos introduzir nas decisões tomadas anteriormente?
- Como tratar os dados da avaliação tendo em conta o fim de cada etapa?
- Que decisões colectivas tomar face aos dados?
- Que contributos se esperam da escola e dos seus parceiros para o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma?
- Como promover a participação dos encarregados de educação?
- Que novas decisões devem ser tomadas colectivamente pela escola para a melhoria dos processos/resultados das Turmas/Conselhos de Turma e dos outros grupos pedagógicos e

- parceiros no processo educativo, (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação) tendo em conta os dados avaliativos de cada uma das etapas?
- Que efeitos tem produzido em cada aluno, na generalidade da turma, nos professores e na escola o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma?
  - O que é que os alunos aprendem, transversalmente, no desenvolvimento do projecto?
  - Qual o contributo de cada área curricular para a realização das aprendizagens?
  - Qual o contributo dos outros projectos da escola?
  - Qual a distância entre o conseguido e o projectado?
  - Em que medida o Projecto Curricular de Turma deu resposta às questões/decisões do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Agrupamento?
  - Qual o impacto da construção de Projectos Curriculares de Turma no sucesso dos alunos e nas dinâmicas escolares e profissionais?

## 10.2 A formação na modalidade de Oficina<sup>76</sup>

Decorreu de Janeiro a Maio de 2004, durante três horas, uma vez por mês. O número de sessões foi, sem qualquer dúvida, insuficiente para permitir a interiorização de linhas colectivas de acção e ainda mais para experimentar e avaliar outras formas de intervenção, quer dentro dos grupos de trabalho organizacional, quer com os alunos. Apesar desse senão, os professores analisaram e debateram, de forma colaborativa, um conjunto de temas e problemas, prolongando este trabalho para lá do espaço formal de encontro, desenvolvendo reflexões e acções individuais. Criaram-se as condições para que o trabalho realizado pelos professores, ao longo da Oficina, espelhasse sempre as perspectivas individuais e grupais, na tentativa de recriar um ambiente de trabalho próximo do que é desejável que aconteça nas escolas. As situações problemáticas foram levantadas, na sua maioria, pelos professores da escola, baseando-se nas dificuldades que sentiam no seu quotidiano profissional. De acordo com os problemas colocados foi explorado um conjunto de temas considerados essenciais, dos quais se destacam:

- A Reorganização Curricular na mudança da escola: princípios, desenho e implicações;
- Inovação e Mudança Educacional: perspectivas e condições;
- Projecto Curricular: conceito, níveis e contextos de intervenção;

---

<sup>76</sup> A Oficina é uma modalidade de formação contínua dominantemente realizada segundo componentes do saber fazer prático ou processual. Enquadra-se, predominantemente, na área de formação *Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência*. Realiza-se na base de *sessões autónomas e sessões presenciais conjuntas*, nas quais os docentes que integram a Oficina produzam trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática. O período de realização de uma Oficina não deve ultrapassar um ano lectivo e o número de horas das *sessões presenciais conjuntas* oscilará entre 15 e 50h. O grupo de formandos não deve ser inferior a 10 nem superior a 20 elementos. (Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Oficina de Formação, 1997).

- Projecto Curricular de Turma: intervenientes e processo de construção;
- Projecto Curricular de Turma e metodologias de ensino;
- Projecto Curricular de Turma e Avaliação.

A abordagem metodológica baseou-se na concepção, experimentação e avaliação de estratégias e materiais curriculares que respondessem às situações problemáticas identificadas e desenhadas pelos formandos, numa perspectiva de investigação/acção colaborativa. Neste cenário, a escola surgiu, ela própria, como contexto formativo, como comunidade de aprendizagem, onde é importante criar espaços para a troca, para a partilha, fomentando o trabalho colaborativo e crítico (Alonso e Viana, 2003).

Assim, a equipa formadora e os professores reflectiram, conjuntamente, sobre as orientações da Reorganização Curricular, no sentido da construção de Projectos Curriculares de Turma, sobressaindo dessa reflexão:

- A valorização do Director de Turma como ponto de partida para a acção crítica nos diferentes grupos pedagógicos a que pertence;
- O aprofundamento da perspectiva de integração curricular nas suas diferentes vertentes: das áreas curriculares, da diversidade dos alunos e do meio;
- A elaboração de materiais de apoio à acção do Conselho de Turma no sentido da construção dos Projectos Curriculares;
- A identificação das condições para a troca e reflexão conjunta de experiências e de metodologias e materiais didácticos;
- O papel essencial da avaliação na acção educativa.

Os formadores assumiram o papel de *mediadores*, criando as condições para que as concepções de cada um dos participantes pudessem ser abertamente colocadas e discutidas, para que o conflito fosse gerido na perspectiva da cooperação e não da competição. A mediação foi conseguida pela proposta de tarefas, onde se criaram espaços de pesquisa e de debate, em torno de problemas, experiências pessoais, ideias e dados avaliativos. Os formadores foram ainda *instigadores*, *provocadores*, com intuito de se encontrarem caminhos que levassem à mudança reflectida das práticas, em função das necessidades que emergiam dos contextos e dos problemas identificados.

Cada sessão foi desenvolvida tendo como base os dados da avaliação da sessão anterior, tentando-se uma aproximação às expectativas e necessidades dos professores, adequando-se a metodologia, os temas ou problemas a explorar, os materiais a utilizar e os produtos a conseguir.

Ao longo do período de desenvolvimento da Oficina, os professores foram estimulados a desenvolverem processos contínuos de reflexão, comparando as ideias debatidas na Formação e as suas

vivências dentro da escola e da turma, na assunção dos seus vários papéis como professores. Foi considerado essencial que cada professor fizesse a transposição dos assuntos tratados para a realidade, reelaborando, reflectindo sobre a sua operacionalização.

Foi negociado que cada sessão de trabalho incluísse as tarefas desenvolvidas no encontro presencial e o conseqüente trabalho autónomo, levado a cabo pelos professores, fora das sessões formativas. No entanto esse trabalho seria necessariamente sujeito à reflexão de todos, na sessão seguinte. No trabalho autónomo foi incluída a avaliação das tarefas e a identificação das aprendizagens realizadas. Desta forma pretendeu-se que cada sessão tivesse continuidade no encontro seguinte, estabelecendo-se como um elo articulador e integrador no processo de aprendizagem.

Dos resultados avaliativos da primeira Acção de Formação pode-se concluir que uma das condições para a inovação na escola é a criação de espaços de debate, de identificação e de análise de problemas. A dinâmica de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares implica, por parte dos professores, uma postura profissional mobilizadora de conhecimentos de diversas vertentes, nomeadamente as que se relacionam com o trabalho colaborativo e a gestão curricular participada. Muitos professores, ao experimentarem nas suas escolas a responsabilidade de serem colaboradores na construção de Projectos Curriculares, encontraram um conjunto de dificuldades que poderão ser esbatidas e mesmo ultrapassadas nesse espaço de discussão, construindo-se o sentimento de segurança, essencial para perseguir o sucesso educativo. Esse espaço poderá, sempre que a escola assim o entender, ser dinamizado por elementos exteriores à escola cujo papel será enriquecer a inteligência do grupo com outras vivências, outros saberes.

### **10.3 A formação na modalidade de Projecto<sup>77</sup>**

Com esta Acção pretendeu-se que os professores valorizassem os processos de reflexão, mediação e decisão na construção de Projectos Curriculares de Turma, de forma a ser desenvolvido um real trabalho colaborativo entre os vários participantes, traduzido num diálogo e numa acção pluri e interdisciplinares. Teve como principal objecto um problema globalizador: *Como construir um real Projecto Curricular de Turma de acordo com as orientações da Reorganização Curricular?*

---

<sup>77</sup> O Projecto é uma modalidade de formação contínua, entre outros objectivos, sobressai desenvolver metodologias de investigação- formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo... A metodologia do projecto, seja na sua forma de resolução de problemas sócio- profissionais, sócio- comunitários, sócio- escolares, ou relativos ao universo dos alunos, seja na sua forma de construção de saberes e de saberes fazer no âmbito do currículo, revela- se como uma estratégia de grande alcance na prossecução dos objectivos de formação contínua estabelecidos no artigo 3.º do Decreto- Lei n.º207/96, de 2 de Novembro (RJFCP). O período de realização do Projecto não deve ultrapassar um ano lectivo e o número de horas das *sessões presenciais conjuntas* oscilará entre 15 e 50h. O grupo de formandos não deve ser inferior a 7 nem superior a 15 elementos. (Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Projecto, 1997).

Este problema foi, só por si, gerador de outras questões:

- Como implicar todos os intervenientes nas decisões?
- Como gerir conflitos inevitáveis nos processos de mudança?
- Como avaliar os processos e resultados, a eficiência e a eficácia dos projectos?

Desta forma, pretendeu-se responder a interesses grupais e pessoais no sentido de potenciar as dinâmicas profissionais em contexto escolar organizando-se a Formação em torno da reflexão, da planificação, da acção, da avaliação da prática docente e da construção de materiais didácticos/de trabalho, dando especial relevância:

- À autenticidade implicada nos processos de construção e avaliação dos Projectos Curriculares de Turma;
- Ao papel de cada um dos intervenientes do Conselho de Turma e da Turma na construção e avaliação dos Projectos;
- À necessidade de se estabelecer, de forma coerente, uma rede de dependências inter-projectos da escola;
- À construção de documentos de apoio ao Projecto Curricular de Turma, tendo em conta a participação efectiva de todos os intervenientes, nomeadamente na avaliação dos contextos, dos processos e das realizações;
- À identificação autónoma de problemas pelos Conselhos de Turma e no encontro de caminhos para a sua resolução;
- À criação de espaços de debate que impliquem a identificação e valorização de estilos pessoais de acção profissional;
- À reflexão do Director de Turma como ponto de partida para a acção crítica nos diferentes grupos pedagógicos a que pertence;
- À integração curricular nas suas diferentes vertentes: das áreas curriculares, da diversidade dos alunos, das características do meio e do conhecimento profissional dos professores;
- À troca e reflexão conjunta de experiências, de metodologias e de materiais didácticos;
- Ao papel da avaliação na acção educativa.

O desenvolvimento desta Formação estruturou-se na profunda concepção de que os professores, mobilizando os saberes, integrando-os na análise das suas experiências profissionais, compreendendo a finalidade do Projecto Curricular de Turma e as várias modalidades de acção educativa que lhes está associada, tornar-se-iam mais capazes para desenhar formas de intervenção coerentes com as especificidades de cada um dos ciclos, das escolas e das turmas onde estão inseridos, encontrando

linhas de integração e de articulação curricular, seleccionando e construindo materiais adequados aos percursos individuais de ensino e de aprendizagem de forma a dotar as práticas pedagógicas de significado, intencionalidade e sequencialidade.

#### **10.4 O impacto da formação: tendências de mudança**

Todos os professores, ao longo da Formação, individualmente ou em parceria com o seu grupo de trabalho, ao longo dos debates ou nos documentos que elaboraram, foram capazes de:

- Identificar os problemas a investigar
- Identificar e utilizar fontes de informação adequadas aos problemas
- Desenhar metodologias de acção para tarefas mais gerais e grupais e para tarefas mais específicas e individuais
- Reflectir sobre as informações contidas nos normativos que apoiam a Reorganização Curricular;
- Identificar as linhas de dependência existentes nas orientações formais;
- Identificar a interdependência existente entre os projectos escolares;
- Justificar a importância de uma actualização permanente do professor;
- Identificar o papel dos professores na mudança da escola
- Identificar os alunos e os encarregados de educação como elementos essenciais na construção, reflexão, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Turma
- Mobilizar conhecimentos no sentido de utilizarem a avaliação diagnóstica dos alunos na definição de prioridades e de intervenções colectivas.
- Definir o papel de cada professor na construção do Projecto Curricular de Turma
- Definir o papel do Director de Turma
- Valorizar o registo como uma forma de apoio à organização do trabalho do professor
- Identificar as condições para a construção do Projecto Curricular de Turma
- Identificar os passos metodológicos para a construção do Projecto Curricular de Turma
- Reconhecer que a identidade de cada escola e de cada turma se relaciona directamente com a autenticidade implicada no desenho de um Projecto;
- Justificar a necessidade de mudar as práticas, adequando-as às exigências da construção do Projecto Curricular de Turma;

- Identificar aspectos essenciais dessa mudança, quer na dimensão do colectivo, quer da acção individual;
- Identificar o papel de cada área curricular na construção do Projecto Curricular de Turma;
- Reconhecer a centralidade da interdisciplinaridade no Projecto;
- Valorizar a avaliação diagnóstica como ponto de partida para a construção do Projecto Curricular de Turma;
- Identificar as dimensões a considerar na avaliação diagnóstica;
- Definir formas de recolha de dados consoante as dimensões de interesse educativo para o Conselho de Turma;
- Identificar acções capazes de promover a participação de todos os professores no diagnóstico;
- Justificar a necessidade de reflectir, tomar decisões e agir, considerando o Conselho de Turma como um grupo coeso;
- Valorizar a coerência entre as decisões e as acções pela participação responsável de todos os intervenientes;
- Identificar as aprendizagens conseguidas ao longo da Formação e do seu significado para a construção/valorização da(s) identidade(s) profissional(ais);
- Identificar os pontos positivos e os pontos negativos de que se revestiu a sua participação na Formação;
- Identificar o papel dos vários grupos pedagógicos no apoio à construção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma;
- Identificar as áreas formativas mais frágeis e as características da Formação que as poderá superar;

Em todas as situações, os professores mostraram-se cada vez mais seguros e mais hábeis na mobilização dos saberes, na sua tridimensionalidade (conceptual, procedimental e atitudinal) e ainda no seu uso estratégico (Alonso, 2000b).

Com o grupo como base, os formandos desenvolveram um trabalho colaborativo, clarificando dúvidas, discutindo opiniões, partilhando tarefas, desenhando intervenções. Foi colocado em comum, o melhor de cada formando, para que *crecessem* uns com os outros e sentissem o poder do *Grupo*, como forma de conseguir a qualidade dos processos e dos resultados, assim como do *Projecto*, como meio capaz de facilitar e otimizar as funções do professor e facilitar os processos de aprendizagem.

Pensamos que a autenticidade do impacto da Formação, a evidência do desenvolvimento dos professores para além de uma concepção individualista das práticas de formação contínua, entendendo que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular (Garcia, 1999), apresenta grande visibilidade no testemunho dos Coordenadores dos Directores de Turma do 2.º e 3.º ciclos, relatado na comunicação conjunta, apresentada no VII Colóquio sobre questões curriculares já referido neste estudo, que a seguir se apresenta:

### *Sentimentos e Percepções de um percurso – a voz dos professores*

*A presente comunicação visa reflectir os sentimentos e percepções de um percurso e as vivências específicas de uma escola igual a muitas outras escolas que, no seu dia-a-dia se confrontam com as problemáticas inerentes à construção de projectos, em tempos de globalização.*

*Como não poderia deixar de ser, reflecte um ponto de vista, constituindo-se como um testemunho partilhado pelos Coordenadores dos Directores de Turma dos 2º e 3º ciclos. Tem como ponto de partida uma reflexão que se pretende profícua e capaz de desencadear processos de resposta efectiva aos desafios que se colocam à escola numa sociedade contemporânea marcada por uma tendência de cariz marcadamente neoliberal. A escola vive neste momento grandes desafios. Se por um lado existe a necessidade de a inserir num todo, por outro, ela confronta-se com o problema de diagnóstico e implementação de metodologias e estratégias específicas a cada realidade, ou seja, a cada turma e, em particular, a cada aluno.*

*Nesta perspectiva, na duplicidade encontrada nos papéis de Coordenadores dos Directores de Turma e de professores, vimo-nos perante dificuldades concretas relativamente à construção e implementação de Projectos na sua generalidade e, nomeadamente, de Projectos Curriculares de Turma. Uma primeira abordagem, uma vez identificado o problema, conduziu-nos à formulação de duas questões prévias. Por um lado, tratava-se de saber como construir um Projecto Curricular de Turma; por outro, e em simultâneo, saber como construir o Projecto Curricular de cada turma.*

*A demanda por respostas levou-nos à identificação de, entre certamente muitos outros, um conjunto de constrangimentos que, estamos em crer, não serão exclusivos da nossa escola e que passaremos a enunciar. Em primeiro lugar, muito embora esta seriação seja puramente aleatória e fruto de uma análise constante do dia-a-dia da dinâmica da escola, parece-nos importante referir a grande profusão de normativos produzidos por quem tem a responsabilidade da tutela da Educação no nosso país, normativos esses que, na sua ânsia reguladora, acabam frequentemente por se constituir como um verdadeiro óbice àquilo que seria suposto implementarem. Segundo esta publicitação de inúmeras orientações, na escola, os professores são tentados a assumirem-se como meros consumidores de normas, cabendo-lhes única e simplesmente a sua implementação e respectivo cumprimento, não tendo por isso um papel activo, com um ponto de vista crítico e reflexivo, na sua construção. Como se pode entender, a opção de qualquer professor, agir como construtor crítico do currículo implica imensas dificuldades que se iniciam pela compreensão das suas margens de autonomia enquanto profissional e enquanto elemento de uma organização, a escola.*

*Neste sentido, pareceu-nos de extrema importância abordar as questões da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular.*

*De que se trata? Como se Faz? Quem avalia? Estas questões foram sendo colocadas ao longo do tempo, embora não se tenham de facto produzido respostas concretas. A própria discussão e abordagem ao nível do Currículo foram quase sempre ambíguas nas nossas escolas.*

*A Escola como organização social complexa, está sujeita ao efeito controlador de uma hierarquia distante de cada realidade concreta. Este sistema fortemente hierarquizado inibe, em nosso entender, os projectos de inovação educativa. Esta inovação passa em grande parte pelo desenvolvimento do currículo.*

*O que é o Currículo? Como é que esta dimensão deverá ser trabalhada? São questões que cada professor, no seu papel de agente educativo, coloca perante a sua actividade. Estas questões não encontrarão, assim o cremos, respostas apenas a nível de uma reflexão individual, mas, antes, numa dinâmica de trabalho comum, que deverá ser desenvolvida por todos, numa perspectiva de partilha de responsabilidades e de saberes.*

*A acção educativa assentará, então, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes. Assim, a definição de metas, tendo por base o levantamento de dificuldades e problemáticas (trabalho por projecto),*

quer para o grupo-escola, quer para cada turma em particular, pressupõe uma acção coordenada e partilhada. É uma nova organização que implica mudanças de comportamento no meio escolar. Este desafio coloca-nos perante novas formas de encarar todo o processo: o trabalho colaborativo impõe-se a vários níveis, a saber, no conselho de turma, na articulação entre departamentos curriculares, nas áreas curriculares não disciplinares, como forma de ultrapassar constrangimentos.

O Projecto Curricular de Turma surge como um espaço de discussão que se quer promotor de inovação educacional.

No entanto, verificam-se lacunas na comunicação ao nível do envolvimento de toda a comunidade escolar, sendo este aspecto um processo algo complicado. A profusão de órgãos (Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma, Departamentos Curriculares, ...) coloca entraves em termos de articulação e contribui para uma certa dificuldade a nível da tomada de decisões, notando-se por vezes até alguma indefinição no que concerne à delimitação das competências específicas de cada órgão. Por outro lado, o grande número de pessoas envolvidas dificulta a passagem atempada da informação. Os diferentes horários dos professores constituem-se também e frequentemente como um obstáculo, dado que dificilmente se encontram as pessoas no(s) momento(s) em que tal é necessário. Importa ainda referir que os professores também têm uma tendência algo inexplicável para não procurarem, por sua própria iniciativa, a informação de que carecem, preferindo assumir uma atitude passiva, ficando à espera que alguém inicie o processo.

Foi na Formação de professores que se investiu para a promoção do Projecto Curricular de Turma. Este ciclo de Formação foi desencadeado pelos Coordenadores dos Directores de Turma, tendo-se constituído como um imperativo a partir da análise de dificuldades diagnosticadas, surgindo como uma necessidade de resposta efectiva aos problemas colocados pelos professores em geral e pelos Directores de Turma em particular.

A interacção escola/universidade revelou-se primordial no alcance dos objectivos propostos. Criou-se assim uma dinâmica de trabalho de equipa entre os Coordenadores dos Directores de Turma da Escola EB 2,3 do Agrupamento e as Formadoras Isabel Viana e Isabel Candeias da Universidade do Minho.

O processo formativo desenvolveu-se em dois momentos distintos e em diferentes modalidades. Num primeiro momento, a Acção denominou-se "Projecto Curricular de Turma – Modalidade de Oficina de Formação" e decorreu no ano lectivo de 2003/2004. No segundo momento, já no ano lectivo de 2004/2005, deu-se continuidade ao plano de Formação com a Acção "Projecto Curricular de Turma – Modalidade de Projecto". Todo o processo de investigação desenvolveu-se com base no diagnóstico das dificuldades concretas da Escola, de cada turma e, em última análise, e não menos importante, de cada aluno em particular. Ao longo das várias sessões criou-se um sentimento de apropriação/criação/construção de conhecimento. A própria avaliação do trabalho desenvolvido tornou-se parte integrante do tipo de Formação implementado.

Construíram-se organizadores ao nível do Projecto Curricular de Turma, destinados à apresentação, discussão e posterior implementação. Estes organizadores constituíram-se como um ponto de partida, tratando-se de documentos abertos e flexíveis, permitindo a sua actualização e adequação a qualquer contexto.

Da avaliação dos resultados do trabalho desenvolvido, ressalta a convicção de que se conseguiu:

- A formação de um grupo de professores com uma linguagem própria.
- A construção de documentos de fácil apropriação e tratamento por parte dos docentes envolvidos na Formação, tendo-se, no entanto, verificado alguma dificuldade nos docentes não envolvidos.
- Uma crescente coerência nos processos de actuação.
- A implementação de processos de trabalho numa perspectiva de desenvolvimento de Projectos: diagnóstico de dificuldades e de potencialidades e planificação e implementação de actividades e estratégias a desenvolver.
- Um incremento da articulação com o Projecto Educativo e Projecto Curricular de Agrupamento.
- A possibilidade de um envolvimento efectivo dos Encarregados de Educação, assumindo estes um papel mais activo no processo de ensino-aprendizagem e no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.
- Uma maior promoção ao nível da análise da definição de competências gerais.
- Um dinâmica acrescida no que concerne ao conhecimento real da turma em geral e de cada aluno em particular.
- Um maior sentido profissional e deontológico por parte dos professores.

Um processo de formação deve, no entanto, revestir-se de uma dinâmica de continuidade, até porque persistem certos constrangimentos que radicam essencialmente nos seguintes aspectos:

- A mobilidade do corpo docente
- O elevado número de professores que integram o Conselho de Turma
- O sentimento de um aumento de trabalho burocrático, nomeadamente, para o Director de Turma
- As dificuldades que se colocam a nível do trabalho colaborativo, particularmente no que respeita ao envolvimento de um número reduzido de professores ao nível do Conselho de Turma
- As diferentes formas de ser, estar e de encarar o processo
- Alguma dificuldade por parte dos docentes não envolvidos, no que respeita à apropriação e tratamento dos diferentes organizadores, nomeadamente documentos e procedimentos.

- *A resistência à mudança*
- *A dificuldade na definição das metas de aprendizagem, relativamente ao currículo nacional*
- *As mudanças consecutivas, o que implica pouca segurança no trabalho dos docentes e a sua consequente desmotivação*
- *Um exercício da autonomia bastante limitado, muito embora seja importante salientar que a autonomia é algo que se conquista e que é necessário que os professores assumam a sua procura*
- *A falta de apoio dos órgãos centrais de educação.*

*Estes constrangimentos não se constituem no entanto numa visão pessimista, mas antes num imperativo de continuidade dos processos iniciados.*

*O futuro é uma incógnita e não se sabe o que nos reserva, nomeadamente em termos de política educativa. As notícias, é certo, não têm sido animadoras e as constantes mudanças não ajudam, denunciando até uma certa ausência de rumo.*

*Impõe-se uma avaliação séria e rigorosa do sistema, por parte da tutela e de cada escola, no sentido de desenvolver e generalizar o que está bem e de abandonar o que estará menos bem.*

*Na nossa perspectiva, aconteça o que acontecer, investir na inovação e na mudança será sempre o caminho.*

Do espaço de Formação destacou-se, por um lado, o permanente espaço de debate criado e, por outro, o extenso trabalho que foi desenvolvido nas sessões não presenciais, mais visível ainda na fase final.

A Formação foi assumida como campo fundamental para a mudança educacional (Alonso, 1998). A investigação com este grupo de professores revelou um papel importante para as diferentes estruturas encarregadas da Formação Inicial e Contínua de professores, o de apoiar os professores e a escola nos próprios processos de mudança, possível quando desenvolvido em parceria, como foi o caso que aqui apresentei, enriquecendo uns e outros.

O testemunho apresentado situou responsabilidades assumidas e vividas pelos Coordenadores dos Directores de Turma e os constrangimentos que encontraram no seu percurso, enquanto organizadores de espaços de discussão e mediadores dos processos de construção curricular – num contexto de Reorganização Curricular, cada vez mais enquadrados pelos desafios do global. Evidenciou o cuidado no estudo do contexto escolar, na partilha da informação e da reflexão em torno dos dados, na identificação das prioridades curriculares da escola e das condições para o desenvolvimento curricular numa abordagem holística e crítica, onde a diversidade assume importância. Ainda identificou momentos em que surgiu a necessidade de reformular planos e materiais, referindo, também, dificuldades em promover processos colaborativos, reflexivos e de descoberta, participados por todos os professores, tanto mais quanto, estes, se encontrem *mergulhados* num turbilhão de sentimentos sem nome. Este testemunho evidencia um processo de mudança irreversível, onde a confiança e o entusiasmo são corolário da convicção perspectivada na esperança de mudar, de tomar consciência da profissionalidade.

Este processo de Formação destacou, por um lado, como são ainda inconstantes e pouco profundas as mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular, mas por outro, revelou que o processo de Formação contextualizada é uma condição favorável para que as mudanças aconteçam, ou

comecem a acontecer, parecendo transformar-se num processo de mudança irreversível. A sustentá-lo reconhecem-se algumas condições necessárias à sua implementação, entendidas como pontos críticos, que nos foi possível inferir do processo de Formação e que apresentamos nos subpontos que se seguem.

#### **10.4.1 Desenvolvimento Curricular – tendências de mudança**

Nesta dimensão procurou-se compreender que condições são apontadas para que os professores possam gerir o currículo de forma a dar conta das mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular:

- Passar do Paradigma Disciplinar para o Paradigma de Projecto;
- Desenvolver o entendimento de que o PCT se concretiza no dia-a-dia, através da integração curricular exigida pelo desenvolvimento das competências;
- Compreender que é através do PCT que as competências são aferidas;
- Assumir que pôr o PCT em prática suscita dúvidas, o que torna necessária uma reflexão partilhada;
- Entender que o PCT possibilita e requer uma articulação com o meio;
- Compreender que o PCT deixa de estar apenas relacionado com a instrução, mas também e, sobretudo, com a construção de conhecimento;
- Saber reconhecer o PCT no Currículo Nacional, sabendo que este é entendido como estruturante das práticas;
- Compreender o PCT como aberto e flexível e capaz de considerar a diversidade;
- Entender o PCT como um meio para conhecer a comunidade com que trabalham, envolvendo-a e implicando-a;
- Assumir que o PCT orienta a escola no sucesso;
- Reflectir e compreender o que é o Projecto; o que é o Currículo;
- Compreender como o PCT permite servir um Projecto comum.

Perante este registo parece possível inferir que os professores tentam encontrar um sentido para a gestão do PCT, para o desenvolvimento do currículo. No entanto, mesmo com o recurso aos novos processos que a RC inseriu nas escolas, os professores continuam, em grande número, a agir da mesma forma como agiam antes de surgir a RC. Neste contexto, discute-se a probabilidade de ultrapassarem a postura de elaborar o PCT com a finalidade de cumprir a obrigação legal, com intenção de compreenderem a sua utilidade e, assim, poder ter reflexo em práticas educativas orientadas para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### 10.4.2 Desenvolvimento Organizacional – tendências de mudança

Nesta dimensão tentámos conhecer quais as condições que são apontadas como necessárias à forma como as Escolas se devem organizar, tomam decisões e agem no contexto geral da Escola:

- Passar do Paradigma Disciplinar para o Paradigma de Projecto;
- Assumir que depende das lideranças – é necessário saber como as gerir;
- Reorganizar a gestão dos tempos e dos espaços;
- Mobilizar toda a escola e não “ilhas” dentro da escola – muitas vezes, essa mobilização é entendida como quebra-cabeças para não colidir com a Lei;
- Compreender que o trabalho continuado de mudança requer a transformação da organização escolar – mobilizar a interacção entre os diversos actores;
- Encontrar estratégias para alterar as rotinas instaladas – os hábitos de trabalho precisam de ser alterados;
- Assumir a escola como contexto formativo;
- Encorajar o questionamento que visa agilizar a acção e a intervenção educativa;
- Conhecer relações de trabalho que os professores estabelecem entre si;
- Considerar o professor enquanto pessoa;
- Procurar a disponibilização de recursos materiais e humanos capazes de responder às solicitações actuais;
- Negociar a Formação;
- Ultrapassar a incoerência do discurso político que põe em causa o trabalho sério das escolas;
- Incitar às parcerias;
- Reflectir sobre aquilo que é feito nas escolas;
- Submeter a avaliações periódicas tudo o que se faz na escola;
- Reflectir e compreender o que é o Projecto; o que é o Currículo; qual é o papel da Escola; qual o papel de todos e de cada um; saber quem é como Escola, o que pretende e como se organiza;
- Mobilizar para um Projecto Comum.

Daqui parece poder inferir-se que estes professores entendem necessário que o desenvolvimento organizacional aconteça com base numa participação activa de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, sendo que esta participação deve ser regulada por processos de avaliação que considerem, a par e passo, tudo que está a acontecer na Escola. Pois consideram importante que a acção educativa não se “esgote” no cumprimento de prescrições veiculadas pelos normativos. Os

professores parecem expressar uma preocupação com o clima a gerar na Instituição Escolar, pois dele parece depender o desenvolvimento de competências da Escola para resolver os problemas de forma autónoma, participada e regulada.

### **10.4.3 Desenvolvimento Profissional – tendências de mudança**

Nesta dimensão procura-se compreender quais as expectativas dos professores face às mudanças que entendem como necessárias para trabalhar de acordo com a filosofia dos Projectos, em particular, com a do PCT:

- Passar do Paradigma Disciplinar para o Paradigma de Projecto;
- Compreender que mobiliza o trabalho em equipa e requer o trabalho colaborativo, assumido como estruturante das práticas;
- Assumir que inquieta;
- Assumir que tomar iniciativa para discutir e esclarecer dúvidas provoca emancipação;
- Compreender que a Formação surge da tomada de consciência de que é necessário entrar em acção e, por isto, é importante que aconteça no contexto onde os professores identificam os problemas;
- Entender que o Director de Turma assume papel de liderança para mobilizar todo o Conselho de Turma;
- Assumir como necessária a rentabilização das reuniões, de forma a trabalhar-se o essencial, colectivamente;
- Compreender que é necessário mudar as práticas educativas;
- Mudar a Formação Inicial – adequá-la às exigências actuais;
- Tomar medidas sobre a mobilidade docente – entrave a um trabalho com base em Projectos;
- Interessar-se por mudar – acreditar que vale a pena;
- Proporcionar encontros entre professores – onde a partilha e o trabalho conjunto possa acontecer;
- Valorizar o trabalho do professor – cultura da autonomia;
- Reflectir e compreender o que é o Projecto; o que é o Currículo; o que é a turma e a Escola; qual o papel do DT no Conselho de Turma e na Escola; qual o papel de todos e de cada um no Conselho de Turma e na Escola e nas Estruturas de Orientação Educativa que integram – saber quem são como professores, o que pretendem e como se organizam;

- Compreender o que é trabalhar um Projecto Comum.

Daqui parece poder depreender-se que as percepções dos professores relativamente ao conjunto de competências que têm e precisam de continuar a desenvolver, orientam para práticas educativas estruturadas com base em processos de investigação, experimentação e reflexão, com a formalidade e a autonomia que a construção de Projectos lhes coloca, de forma particular, o PCT, num ambiente de colaboração participada e responsabilidade partilhada. Para isto consideram importante adequar a Formação Inicial às exigências das mudanças actuais e que a Formação Contínua se desenvolva em espaços reais, como forma de compromisso com o questionamento continuado de saberes e de saberes fazer contextualizados, considerando, ainda, a importância de serem valorizados quer como pessoas, quer como profissionais. Estes factores geram, no professor, a vontade de mudar, de se tornar capaz de dar conta de práticas educativas condizentes com os desafios actuais.

#### **10.4.4 Melhoria da Aprendizagem – tendências de mudança**

Por último, nesta dimensão também se procura compreender quais as percepções dos professores relativas à importância do PCT na melhoria das aprendizagens dos alunos e quais as condições que julgam necessárias para a promover:

- Passar do Paradigma Disciplinar para o Paradigma de Projecto;
- Compreender tratar-se de uma Filosofia que aposta numa aprendizagem com sucesso;
- Compreender que, a preocupação com os alunos, considera o seu saber, interesses e necessidades;
- Assumir a incongruência à volta do entendimento sobre as competências – fala-se em competências mas só se pensa em testes sobre conteúdos;
- Acreditar que constitui um processo para melhorar as aprendizagens dos alunos – onde as competências atribuem significado às aprendizagens dos alunos e ao trabalho dos professores; estabelecendo uma ponte entre o conhecimento e a acção;
- Entender o PCT como meio de motivação, que convida à investigação, à descoberta;
- Saber valorizar o trabalho de grupo;
- Perceber o PCT como incitação à auto e à co-avaliação dos alunos;
- Reflectir e compreender o que é o Projecto; o que é o Currículo; o que é a Turma; qual o papel do Conselho de Turma; qual o papel de todos e de cada um no Conselho de Turma e nas Estruturas

- de Orientação Educativa que integram – saber quem é como Conselho de Turma, o que pretende e como se organiza;
- Compreender o que é trabalhar um Projecto Comum.

Perante este registo parece poder inferir-se que os professores perspectivam a melhoria das aprendizagens dos alunos assente no desenvolvimento integrado de competências, reconhecendo que o PCT é um processo que atribui significado às aprendizagens dos alunos e ao trabalho dos professores. Estes expressam uma preocupação para com o entendimento e o desenvolvimento de competências nos alunos, tornando-se perturbador da prática educativa, na medida em que não vislumbram uma articulação entre testes, conteúdos (veiculados pelos manuais) e competências. Pois aquilo que mais parece acontecer é os professores entenderem que não têm condições para gerir o currículo de forma a valorizarem, a criarem espaços de trabalho propiciadores de uma aprendizagem autónoma, para que cada aluno possa aprender por si. Trata-se de um processo complexo de gerir, uma vez que foram formados para organizarem processos de ensino-aprendizagem orientados para grupos homogéneos. Também entendem que esta situação se agrava, sempre que os processos de Formação Contínua o perpetuam, o que acaba por descaracterizá-la, fazendo com que muitos professores não compreendem a sua utilidade na reestruturação das práticas educativas actuais.

As tendências de mudança apresentadas nas diferentes dimensões que integram o *Modelo Integrado de Inovação* de Alonso (1998, 2000b) foram consideradas pelos professores, necessárias à realização do PCT, mas entendidas como um processo muito lento.

## **11. Temas-chave emergentes do estudo na Escola G**

Do estudo da escola G emerge o entendimento nuclear de que é urgente desenvolver formas de apoiar as escolas na e pela autonomia dentro das especificidades dos contextos em que se inscrevem, para que cada escola possa descobrir uma identidade própria. É necessário, segundo Cardoso *et al.* (1996:69), que se torne uma escola “... não virada somente para o *saber* e o *saber-fazer* mas também preocupada com a dimensão *ser* e *ajudar a ser*, que restitua aos alunos a sua responsabilidade na aprendizagem; que permita ao professor construir a sua identidade através de um processo que passa por exercer com autonomia a sua profissão...”, numa escola onde o saber em vez de transmitido é construído.

Nesta escola vive-se um processo de transformação que acontece, de forma mais explícita, pelo desenvolvimento profissional, através da Formação de um grupo de professores do Agrupamento – de quem partiu a iniciativa, que valorizou a marca contextual e organizacional orientada para a mudança, orientada para descobrir os sentidos e significados de uma *Cultura de Projecto* na estruturação da vida escolar.

Para uma combinação interactiva dos temas-chave recorreremos a uma apresentação organizada à luz do *Modelo Integrado de Inovação* e respectivas *dimensões* (Alonso, 1998, 2000b):

#### *Desenvolvimento curricular*

- Existem ainda grandes dificuldades na construção dos Projectos Curriculares de Turma e na sua articulação com a prática. Como relacionar autêntica e coerentemente a construção do Projecto, o seu desenvolvimento e a avaliação?
  - Precisam de saber gerir o currículo em torno de problemas e de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa pelos professores, alunos e pais, independentemente dos limites das disciplinas, através de um processo dinâmico e criativo (combinando temas, metodologias, estratégias e dispositivos de avaliação) – capaz de desenvolver a integração das experiências, do conhecimento, da escola e do mundo global, dos interesses individuais e sociais, na perspectiva de ampliar a integração pessoal e social.

#### *Desenvolvimento organizacional*

- Os documentos existentes – Projectos Educativos, Projecto Curricular de Agrupamento/Escola, Projectos Curriculares de Turma – são muito teóricos e ilusórios, remetem para a legislação, mas não apresentam a especificidade, a identidade da Escola, do Agrupamento ou da Comunidade. Como conseguir essa aproximação?
  - Precisam de saber traçar uma escola com sentido para alunos vários presentes no contexto escolar – dar conta da diversidade e da pluralidade, alterando processos organizativos bloqueadores. Para o que é necessário desenvolver uma estrutura organizativa que valorize e impulse o entusiasmo manifestado por alguns professores e desmonte o desânimo de outros, assumindo a reciprocidade existente entre o funcionamento da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

*Desenvolvimento profissional*

- Como construir um Projecto Curricular de Turma coerente e útil quando nem todos os intervenientes no processo educativo estão sensibilizados para a necessidade de um trabalho colaborativo responsável, articulado e interligado?
  - Precisam saber ser práticos e teóricos da sua própria prática, numa escola de Projectos – desenvolvendo um trabalho sustentado na reflexão, autonomia, colaboração e participação activa crítica, mediado por um comprometimento responsável, para o que é importante conhecer as condições em que exerce a profissão professor.

*Melhoria das aprendizagens*

- Como envolver – num tempo e espaço comum – toda a Comunidade Educativa na elaboração de um Projecto Educativo comum?
  - Precisam de saber o sentido e o significado da descoberta e do envolvimento, para promover as capacidades de observar, descrever, questionar, informar, interpretar, compreender e avaliar, responsabilizando os sujeitos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Para que, de forma útil e coerente, situem as características dos alunos que actuam na sua aprendizagem, de forma a poderem identificar com clareza e exequibilidade as suas necessidades e interesses – numa perspectiva de implicação dos alunos e dos pais, enquanto parceiros na construção e regulação de Projectos que estruturam e orientam a prática educativa.

O estudo realizado nesta escola permitiu reconhecer que ter vontade de mudar, por si só, não garante que a mudança ocorra. É preciso viabilizar o desejo através da gerência de condições promotoras da sua concretização, de forma a não descurar o entusiasmo, nem angustiar, pelos constrangimentos que mudanças céleres e impostas possam desencadear.

## Síntese dos Estudos de Caso

Os processos e os tempos de mudança são difíceis de percorrer e apreender, mais parecem convidar à alienação das gentes e dos *tempos*. Estes espaços, para reverterem a favor da valorização e desenvolvimento curricular, organizacional e da melhoria das aprendizagens, necessitam preencherem-se com coisas simples, como meio para esclarecer a perplexidade em que *mergulhamos* e, assim, podermos restabelecer a confiança nos *códigos* que orientam a nossa vida colectiva e individual.

Hoje, nos espaços educativos, vivem-se momentos de desassossego, desencadeados, essencialmente, como referem Candeias e Viana (2004: 75), pelo:

“(...) conflito que existe entre as orientações curriculares actuais e as práticas habituais existentes nas escolas. A obrigatoriedade legislativa de construir projectos curriculares, com vários graus de abrangência e a introdução de um currículo nacional para o ensino básico, estruturado no desenvolvimento de competências, trouxe às escolas uma viva discussão em torno dos conceitos e das formas de tornar reais as orientações educativas nacionais. Passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente desenhados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem em que cada aluno desenvolve um leque de competências, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa perspectiva de integração complexa dos saberes e dos intervenientes na acção pedagógica, não é tarefa fácil, em particular porque implica a construção de um Projecto Curricular real através de um trabalho colaborativo onde têm voz todas as dimensões escolares”

O professor é, assim, chamado a participar, a partilhar experiências num espaço comum, obrigando-o a reinventar a disciplina em que se designa e é considerado como especialista, em volta da qual toda a sua rotina profissional gira. No entanto, não nos parece sentirem-se suficientemente encorajados para o trabalho conjunto, que aquele espaço comum a que são chamados exige, como nos referem Fullan e Hargreaves (2001: 15): “Simplesmente não existem oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade”

O desassossego instalado provoca tensão entre a obrigatoriedade legislativa e o esforço das escolas em envolver os professores no quotidiano profissional para além da sala de aula. Aquela, segundo alguns professores, agudiza-se tanto mais quanto a tutela não parece interessada nas suas necessidades. Referem não se sentirem valorizados como profissionais competentes. Contudo, surgem outros professores a considerarem-se valorizados pela comunidade educativa e envolvidos com os grupos de trabalho. Sentem-se, de certo modo, profissionais com valor, o que proporciona uma autoconfiança e segurança facilitadora de uma vontade de ir para além das rotinas. Mas também parece existir uma tripla força a caracterizar o *conservadorismo educativo*, constituída pela incerteza, o isolamento e o individualismo, tal como nos referem aqueles autores (pág. 75):

“A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis. (...). Nas situações em que há exigências múltiplas que são impostas do exterior aos professores e às suas escolas, os docentes isolados sentem-se impotentes face às pressões e às decisões que muitas vezes não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos”.

No entendimento da problematização apresentada pelos autores e, principalmente, do que resulta dos Estudos de Caso desenvolvidos, pensamos poder referir tratar-se de um cenário onde se registam questões associadas à pouca confiança no que se tem para partilhar, às reservas que se apresentam para tentar outras formas de fazer ou ao entendimento dos professores como peças em reciclagem continuada, carecidos de ajuda e com pouco substrato para um trabalho individual e, muito menos, para um trabalho fortemente colaborativo e partilhado. Essas questões constituem atitudes ilustrativas do individualismo obstaculizador da mudança e desencadeador de insatisfação profissional, convergindo para um permanente e desgastante estado insatisfatório da profissão e do ensino.

Questionarmos o tipo de sociedade e de cidadão que queremos, o tipo de escola, o tipo de professores que queremos é nuclear a qualquer proposta de mudança, pelo que, como nos refere Alonso (1998: 267):

“(...) são questões que devem ser discutidas e esclarecidas, se não queremos cair numa dinâmica ‘da mudança pela mudança’, sem um sentido e orientação. Esta dimensão política da mudança não se encontra somente presente no contexto de surgimento e de planificação da mesma, mas sobretudo no contexto de implementação e desenvolvimento nas escolas, em que a mudança se cruza com interesses e visões diferentes, assim como com grupos de pressão e de poder o que requer a procura de consensos possíveis através da participação e da negociação”

Interessou-nos abordar a mudança de forma articulada com as exigências do contexto real que definem o espaço da escola, o espaço do ensino. Com base neste entendimento, e para o que pretendemos no âmbito deste estudo, procurámos o posicionamento dos professores com quem trabalhámos, face às mudanças introduzidas pela Reorganização do Ensino Básico, apontando as *potencialidades* ou *constrangimentos* emergentes do processo de *descoberta do sentido do Projecto Curricular de Turma*, pelos professores envolvidos nas Acções de Formação realizadas na **escola G**. Procurámos, ainda, a síntese do Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas, através de uma figura que, – estruturada pelo modelo apresentado por Alonso (1998, 2000b), onde se evidenciam os quatro núcleos temáticos: desenvolvimento curricular; desenvolvimento organizacional; desenvolvimento profissional; melhoria das aprendizagens – regista uma síntese das dinâmicas implicadas na construção do PCT – processo, produto e tendências de mudança, como expressão da *rota, rumo e ritmo* do PCT.

Iniciamos esta reflexão por uma breve caracterização introdutória, com intenção de marcar um posicionamento relativamente a possíveis sentidos atribuídos e às motivações dos professores implicados no estudo.

**Na escola G**, os professores, salvo uma ou outra excepção, denunciavam uma posição, de certa forma “fatalista”, relativamente aos baixos resultados académicos dos seus alunos, que alguns até atribuíam a um défice de potencial intelectual. Estes professores, argumentando com tudo fazer para levar estes alunos mais além, assumiam-se derrotados. Diziam perceber que o insucesso dos alunos, a incapacidade destes para cumprirem os objectivos propostos, advinha da sua falta de motivação, da procura de interesses exteriores à escola, ou seja, o problema situava-se nos alunos e nos contextos de onde provêm, que não valorizam a escola. O órgão de gestão (Conselho Executivo), em continuada rotatividade, era apontado, no plano organizacional da escola, como conflituoso e encorajador de um trabalho individualista e solitário. Apenas se realizavam as reuniões de Conselho de Turma que entendiam obrigatórias, do ponto de vista da Lei.

Os professores interessados na mudança da escola e em encorajar uma maior implicação de todos na tomada de decisões, eram acusados, por outros colegas, de exibicionistas e de humoristas, o que levava a que fossem, quase sempre, remetidos para um plano de *não consideração*, isto é, eram desvalorizados e ignorados pelos colegas, o que constituía um constrangimento à comunicação e à partilha entre pares. Este tipo de postura face a propostas que implicassem sair da rotina e que, individualmente, pareciam adoptar, colocava um entrave à mudança desejada por uns mas ignorada ou indesejada por outros.

Este cenário enquadrou diferentes entendimentos sobre o pedido de Formação, no âmbito do Projecto Curricular de Turma, apresentado pelos Coordenadores dos Directores de Turma e entendido, pelos órgãos de gestão, como necessário e, por alguns colegas, como exibicionismo de quem a propunha. Esta atitude levou o Conselho Executivo a iniciar todo o processo de Formação através uma convocatória. Entendiam que os professores só a fariam se fossem obrigados. A *convocatória* parece assumir um papel de *clique da mudança*. No cenário de resistência, evidencia-se o grupo de professores determinado a mudar a escola, que usa as contrapartidas do protocolo de participação na investigação em benefício de um bem comum, isto é, o de saber, de compreender como construir o Projecto Curricular de Turma.

As duas Acções de Formação, realizadas ao longo de dois anos lectivos, nas modalidades de Oficina e de Projecto, respectivamente, possibilitaram que aquele grupo de professores se constituísse como núcleo de mudança na escola. No decorrer da segunda Acção já era visível uma mudança, quer a nível de organização de espaços, pois tudo parecia mais alegre e funcional, quer a nível de interacção entre pares, porquanto pareciam mais disponíveis para a partilha, para a reflexão conjunta, quer ainda a

nível de iniciativas com a Comunidade e a Associação de Pais. É também de salientar a eleição de um novo Corpo Executivo que integrou elementos daquele núcleo.

**Na escola B**, os professores, salvo uma ou outra excepção, pareciam acreditar e contribuir, significativamente, para o sucesso dos alunos e pareciam empenhar-se para consegui-lo. Alguns dos professores referiam a experiência de trabalho conjunto com alunos e com colegas como muito gratificante e importante para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Referiram que, a nível de gestão da escola, havia estabilidade. O Presidente do Executivo há muito tempo que ocupava o lugar, o que consideravam necessário à estabilidade. Diziam gostar muito dele, da qualidade do seu trabalho. Sentiam-se envolvidos na tomada de decisões e encorajados a trabalhar em equipa. Havia espaço para partilha de experiências entre os professores do Agrupamento e, em alguns casos, partilha de recursos e materiais didácticos. Realizavam reuniões para além daquelas que entendiam obrigatórias, o que proporcionava e possibilitava a discussão dos assuntos, em busca de estratégias comuns. Contudo, do que observámos e do que a análise dos dados evidencia, pareceu-nos que esta dinâmica estava centrada na capacidade dinamizadora da Directora de Turma, entendida pelos professores da turma e também por professores da escola, como tendo uma grande capacidade de liderança.

Mesmo sendo comum ouvir, no âmbito do Conselho de Turma ou de encontros alargados de professores do Agrupamento, que aqueles momentos constituem um espaço privilegiado de discussão, onde todos eram convidados a participar, pareceu-nos tratar-se de uma liderança do tipo assertivo, mais evidente no contexto de Conselho de Turma. No entanto, tudo parecia depender da capacidade dinamizadora dos chamados líderes.

Sentia-se e ouvia-se que professores, pais, funcionários e alunos gostavam de estar naquela escola. Havia um sentimento de pertença àquela comunidade educativa.

Os professores de ambas as escolas referiram que, entre o Secundário e o Básico, há uma diferença muito grande. Diziam que o Básico é mais organizado, mesmo sabendo que, a maior ou menor organização depende de cada escola. Referiam também que dentro do Básico, no 2.º ciclo, há maior comunicação e equilíbrio no trabalho do que no 3.º ciclo.

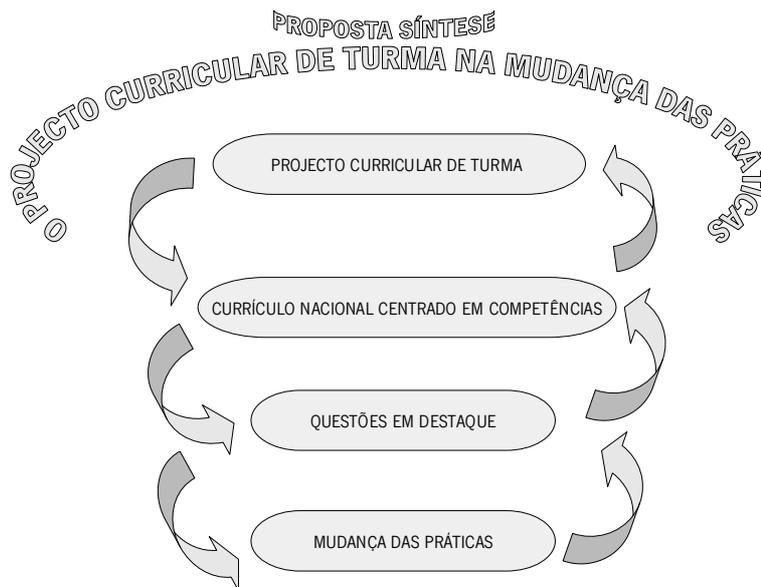
No 3.º ciclo, os professores entendiam haver maior tendência para um trabalho individualista, “um trabalho mais de cada um no seu canto”, como disseram. Alguns referiram que tal se devia ao facto de cada Conselho de Turma ser constituído por um maior número de professores e por serem, em grande número, provenientes do ensino Secundário, onde o trabalho se situava muito na sala de aula e à volta dos programas, dos conteúdos e do manual. Os professores também apresentavam maior dificuldade em

admitir que têm problemas com os alunos. Contudo, sublinham que a comunicação no 2.º ciclo é melhor, mas ainda não é a desejável.

É também de notar que a **escola B**, participante no Projecto de Gestão Flexível do Currículo, evidenciava um percurso já “desbravado”. Experimentaram outras práticas e acumularam um capital experiencial potenciador de condições que possibilitavam dar conta das intenções e dos princípios subjacentes à Reorganização Curricular. A **escola G**, que não participou naquele Projecto, evidenciava um início de percurso, ainda muito arrastado pela preocupação angustiante da obrigatoriedade, da necessidade de cumprir as prescrições dos normativos, que acabam por “empurrar” para uma obsessão pelo produto e por esgotar o empenho na exigência das respostas. Esta atitude prejudica as práticas diárias, ignorando o processo e deixando, assim, um espaço de maior visibilidade para executar Projectos, em vez de construir Projectos.

*Proposta síntese – O Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas*

A finalizar apresentamos uma proposta organizadora e integrada, problematizadora das dinâmicas de construção do PCT, como forma aglutinadora do percurso, a tentar evidenciar a **Rota** (direcção, caminho a percorrer, o propósito), o **Rumo** (forma de proceder) e o **Ritmo** (regularidade de movimentos, série de situações/decisões que ocorrem com periodicidade) **do PCT:**



**Figura 6. Rota, Rumo e Ritmo do PCT na mudança das práticas**

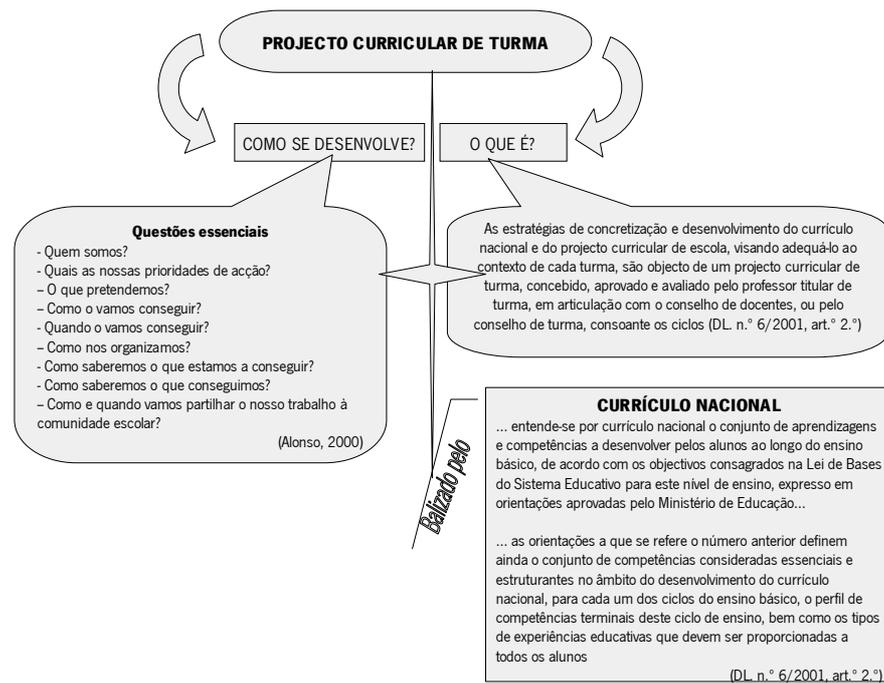


Figura 6 a) PCT: O que é? Como se desenvolve?

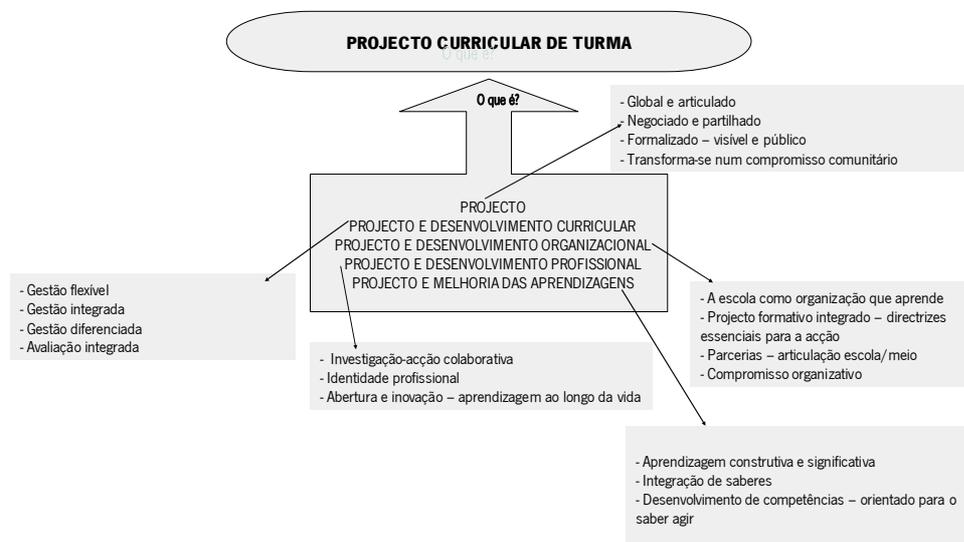
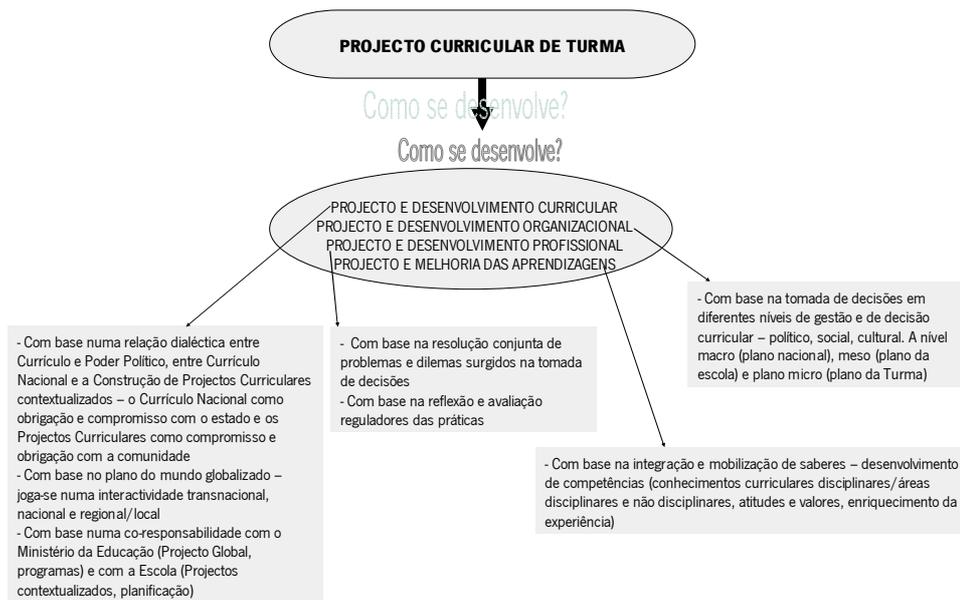


Figura 6 B) PCT: o que é?



**Figura 6 c) PCT: Como se desenvolve?**

Temos consciência que esta perspectiva de Projecto Curricular Integrado, que, de acordo com o referencial teórico que se defende neste trabalho (Alonso, 1998, 2000b), aqui foi discutida e proposta, é complexa, exigente e difícil de concretizar nas condições da cultura escolar existente. Daí a importância de uma visão relacional entre as diferentes dimensões que conformam essa cultura, para a transformar paulatinamente numa cultura de projecto, o que reclama uma responsabilidade partilhada por todos os que têm um compromisso com a qualidade da educação escolar, desde o Ministério da Educação até os gestores das escolas e os professores, passando pelas famílias e pelos próprios alunos. Como a mesma autora propõe “a mudança é possível sempre que se construam nas escolas as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja com profissionalidade” (Alonso *e tal.*, 2002:16)

O que estes Estudos de Caso nos permitiram concluir é que a mudança é lenta, complexa e exige muito das pessoas e das organizações, de forma a poder desenvolver nos contextos ecológicos das comunidades educativas uma visão estratégica e integrada do currículo centrado nas aprendizagens dos alunos, através de uma acção planificada reflectida e avaliada (Alonso, 2004), notas que definem o Projecto Curricular Integrado, tal como aqui foi caracterizado.

Ao advogar a integração curricular, acreditamos no conceito PCT enquanto espaço de (re)criação, de investigação e de exercício na e pela cidadania, com a preocupação de desenvolver um trabalho autêntico e criativo que poderá libertar a forma clássica de abordar o currículo.

## Reflexões, articulações e implicações finais

Uma vez apresentados e discutidos os dados emergentes dos estudos de caso realizados, torna-se necessário fazer uma leitura global e reflexiva dos mesmos que permita evidenciar os resultados mais significativos, à luz das intenções e questões inicialmente definidas para o roteiro que orientou e organizou esta investigação, focalizado nos processos de construção do PCT em diferentes contextos de gestão curricular nas escolas e evidenciando as formas como os conselhos de turma em estudo se apropriaram, ou não, das intenções perspectivadas pela Reorganização Curricular.

Os Estudos de Caso nas Escolas B e G possibilitaram um confronto com dinâmicas que emergiram da construção do PCT. Importava auscultar a Escola, compreender as perspectivas dos professores e observar que práticas curriculares geriam os Conselhos de Turma, através das formas de agir e de reagir aos desafios, das formas de lidar com as potencialidades e com os constrangimentos, bem como das formas de aproximação ou de afastamento às mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular.

Neste sentido, os cenários desenhados pelos casos em estudo espelham, de modo diferenciado e singular, dinâmicas dentro e fora dos Conselhos de Turma, processos e níveis de envolvimento com a construção do PCT e as transformações que suscitam e diferentes olhares sobre a mudança, enquanto espaço de partilha e de comprometimento conjunto. Procuramos evidenciar, no meio dos procedimentos e rotinas, comuns na estruturação das tarefas do quotidiano da escola, o que marcou as especificidades dos sentidos e significados produzidos, no contexto de cada escola e, em particular, de cada conselho de turma.

A Escola B, ao ter participado no Projecto de Gestão Flexível do Currículo, usufruiu de um percurso sustentado e reflectido de apropriação da mudança que proporcionou um enquadramento favorável à realização do processo investigativo a que nos propusemos, verificando-se uma predisposição para a *procura de uma cultura de projecto* (Alonso *et al.*, 2006)<sup>78</sup>. Por isso, no processo de construção do PCT, valorizou-se o trabalho conjunto entre professores e alunos, apoiado por uma dinâmica de liderança, que mostra expressões diferenciadas no Conselho de Turma do 6.º e do 8.º ano, através de duas formas de gerir o PCT e de mobilizar a participação dos vários intervenientes. É uma escola com expectativas positivas em relação aos seus alunos, onde há “rostos sorridentes e cumplicidade entre pessoal docente, não docente, alunos e pais”.

A Escola G não tendo participado na Gestão Flexível do Currículo, início do estudo *uma ausência de cultura de projecto* (Alonso *et al.*, 2006) em que a mudança perspectivada como ilusória e transitória, sem condições para a implementar, nem para gerir o currículo de forma participada e colaborativa. As

---

<sup>78</sup> Ver anexo 29 – Apropriação de uma cultura de qualidade/de projecto (uma tipologia).

dinâmicas de construção do PCT assentavam em lideranças frágeis, porque instáveis, geradoras de uma desconfiança que “empurrava” para o trabalho solitário, individual. Todo o processo girava em torno do DT, que tinha como prioridade dar conta do cumprimento da obrigação legal, percorrendo o caminho burocrático, o que resultava numa sobrecarga de trabalho feito nos bastidores. Os professores não manifestavam grandes expectativas em relação aos alunos e aos pais (uns não estudam, “não têm hábitos de estudo”, e os outros “não acompanham os estudos dos filhos. Não querem saber deles para nada”) e aqueles, alunos e pais, correspondiam às expectativas – os alunos não se responsabilizam pela aprendizagem e os pais também não investem nos estudos dos filhos. Acreditava-se que o problema do insucesso residia, essencialmente, no facto dos alunos “serem obrigados a andar na escola”. Assim, a RC não encontrava ambiente para ser implementada, evidenciando um longo caminho que havia a percorrer até encontrar espaço para começar a ser construída.

Este caminho foi iniciado por um grupo de professores convictos e confiantes, que recorreram às oportunidades oferecidas no protocolo desta investigação (através de assessoria externa e da formação especializada no âmbito do PCT, com a legitimação do Centro de Formação a que a escola estava afectada), e se tornaram agentes da mudança, através da mobilização de espaços de formação e reflexão contextualizada. Estes espaços foram geradores de possibilidades para, com autenticidade, experienciar formas reais de construir o PCT, o que levou a iniciar a transformação da escola pela articulação entre os processos de desenvolvimento curricular e profissional.

Na generalidade, observou-se uma instabilidade entre as dimensões que configuram o processo de inovação: o desenvolvimento do currículo, o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional, com intenção última de melhorar as aprendizagens dos alunos, sendo mais evidente no contexto da escola G. As escolas em destaque e os professores orientam mais o seu olhar no sentido do desenvolvimento do currículo, da sua gestão no âmbito dos Projectos, embora ainda muito alicerçado no “dar o manual”, o que se manifesta mais na Escola G.

Como temos vindo a defender ao longo deste trabalho, a essência da mudança consubstancia o *Projecto* como dispositivo primeiro para a mobilizar. Porém, observámos uma Escola, ainda, “muito rígida” e “manietada” por uma hierarquia dominante, subjugada pelas directivas ministeriais, que obstaculizam as dinâmicas implicadas na construção do PCT, nomeadamente o trabalho conjunto real, onde não há espaço para a participação activa, responsável e autêntica. Não se encontra uma estratégia concertada para avaliar, nem uma orientação clara para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, dando lugar a que aquela seja usada como sinónimo de classificação, com a excepção da Escola B, CT 6.º ano, onde se observou uma maior atenção de cuidado para com a avaliação – na

dinâmica processo e produto (o processo centrou-se em reflexões que intitulavam de “Ponto da situação”). É também no contexto deste CT que se sentiu uma preocupação com os referidos “momentos interdisciplinares”, tentando operacionalizar da melhor forma o Currículo Nacional. No entanto, não parece emergir claramente a ideia de um professor construtor de currículo, embora, se pudesse observar um esforço nesta direcção, sustentado essencialmente na liderança da DT. Nos outros CT (Escola B e G), o que se tornou mais visível foi um professor seguidor de manuais escolares, muito dependente e ansioso pelas directivas formais.

No que se refere à *Formação*, no contexto do Conselho Pedagógico da Escola G, havia uma consciência da necessidade de adquirir conhecimentos relativos à construção do PCT, perspectivados como nucleares na resposta à mudança pretendida com a RC, o que suscitou o interesse pelo projecto de investigação/formação, por nós apresentado, visível na expressão: “abrir a Escola à investigação”. Contudo, a ausência de uma estratégia organizacional de mudança, fez recair sobre os coordenadores dos DT a responsabilidade pela dinamização das Acções de Formação, tornando-se difícil mobilizar e implicar os professores neste processo.

No caso da Escola B entendia-se que a Formação já havia passado pela Escola, que os professores se encontravam habilitados para implementar a mudança e que o Executivo estava sempre muito atento às suas necessidades de Formação, o que realça a ideia, esta também visível na Escola G, de que a mudança dependia muito da vontade dos professores. Também se observava uma preocupação em traçar o rumo da inovação com base num cuidado para com as disposições legais, conjugada com a solicitação continuada de tempo e espaços comuns de trabalho conjunto, onde o cumprimento do princípio burocrático foi a marca distintiva do ritmo da mudança, revelando-se como o constrangimento que mais preenche o agir na escola, o que indicia uma *apropriação* tendencialmente *técnico-burocrática* da inovação, baseada no cumprimento de normas e rotinas sem a produção de significados adequados à especificidade dos contextos (Alonso *et al.*, 2006). É o caso da redacção dos documentos designados por PCT ser a principal preocupação da acção dos conselhos de turma.

Da experiência vivida, também resulta visível a importância da *Liderança* através do reconhecimento dos líderes, enquanto agentes mediadores da mudança, especialmente no contexto da Escola B, visível na dinâmica da Escola pela acção de um Conselho Executivo admirado e respeitado, bem como no plano do CT do 6.º ano, evidenciado no reconhecimento da capacidade de liderança da DT enquanto facilitadora da construção do PCT. Também, na Escola G, a capacidade de liderança dos Coordenadores de DT e, mais tarde, de um grupo de professores determinado a mudar a escola, desencadeou um processo de inovação, na procura de uma cultura de projecto, onde se observava por

parte destes “actores chave” a apetência para uma apropriação integrada e reflectida, mas ainda não extensiva a toda escola (Alonso *et al.*, 2006).

No plano do processo *de ensino e de aprendizagem*, um denominador comum às Escolas B e G, é a ausência de discussão e concertação do currículo (competências, conteúdos, estratégias e avaliação) no âmbito dos conselhos de turma, o que era remetido para campo de acção dos grupos disciplinares – designado “trabalho da disciplina”, embora se pudesse descortinar que esta acção recaía fundamentalmente na regulação feita através do manual. Isto limitava, também, a planificação conjunta e articulada do trabalho no âmbito das ACND, confinada à tomada de decisão dos respectivos responsáveis.

Retomando as questões que orientaram este estudo, procuramos a seguir explicitar as ideias nucleares que gravitam em torno daquelas interrogações, tal como foram destacadas pelos Estudos de Caso.

- *De que forma o PCT contribui para a melhoria do desenvolvimento curricular nas escolas?*

– No plano do discurso, o PCT é apresentado como *articulador das decisões* dos professores, como um espaço que solicita um trabalho conjunto com vista à organização de propostas flexíveis e plurais, capazes de responder (de forma adequada e autêntica) aos interesses e necessidades de públicos, cada vez mais diferenciados, ao nível local e global, numa dinâmica impulsionadora de autonomia. É, também, referido como um dispositivo real de *integração de saberes*, que exige uma construção continuada, partilhada e responsável, a reclamar uma regulação do processo de ensino e de aprendizagem. É caracterizado por dinâmicas desenvolvidas em tempos e espaços comuns, pautados pela descoberta, observação e reflexão, ao ritmo da preocupação, a par e passo, com a melhoria da aprendizagem dos alunos, sem descurar, no entanto, o Currículo Nacional.

– No plano da acção prática observada, constata-se um vazio entre o PCT escrito e o PCT vivido, onde a principal acção e maior preocupação recai sobre a elaboração do PCT escrito, pois é este documento que legitima uma acção condizente com as predisposições legais sendo, por vezes, relegado para mais um “trabalho de casa” que o DT não poderá deixar de apresentar. Também será sobre o texto escrito que, a haver, recairá a acção inspectiva. Confunde-se, assim, o papel do PCT, pois em vez de assumido de forma autêntica, partilhada e responsável, como dispositivo que pode estruturar as práticas educativas, é remetido para mais um documento que a Lei prescreve e que o DT terá de apresentar em papel, representando, sobretudo, um acréscimo de rotinas ao trabalho do DT, consideradas como muito complexas e levando a que, em muitos casos, os professores manifestem indisponibilidade para assumirem o cargo.

– Os diferentes projectos, em número significativo dentro da escola, são vistos como cenários independentes; os professores, entre si, desconhecem o seu teor ou, como algumas vezes aconteceu, desconhecem mesmo a existência dos Projectos, talvez porque o PE e o PC são remetidos para grupos nomeados pelos órgãos de gestão ou de voluntários que, de forma isolada, produzem o documento escrito, representando o esforço em cumprir com a obrigação legal.

– O CN não constitui uma preocupação explícita dos professores. É, em alguns casos, referido como um conjunto de prescrições complexas, onde não se vislumbram linhas orientadoras claras, exequíveis e concordantes com as especificidades, com as condições do contexto (parece surgir uma dificuldade em compreender o seu âmbito e as suas implicações). O principal uso e interesse parece recair sobre as competências transversais, que acabam por ser transferidas para os Projectos, documentos escritos, revelando uma aproximação às directivas ministeriais.

– Desta forma, a mudança está a acontecer, de forma mais visível, no plano do discurso dos professores, onde se evidencia uma consciência das mudanças que a RC propõe, consciência que conflitua com as ideias de que as escolas não reúnem condições, de não se sentirem apoiados pela tutela e, ainda, por considerarem o exercício da autonomia bastante limitado, embora entendido como algo que se conquista, o que leva por vezes a assumir, com ansiedade, que não sabem *o que fazer*, nem *como fazer* (mais visível no caso da escola G, que não participou no Projecto de GFC). Apesar disso, os próprios professores assumem claramente que a mudança para acontecer depende, sobretudo, da sua *vontade*, e da compreensão da sua *utilidade*. Neste sentido, parece que ainda não esta clara para estes professores a utilidade do PCT, mostrando grande renitência em “despregar” do manual.

Assim, acreditamos que O PCT poderá contribuir para a melhoria do desenvolvimento curricular e profissional, na medida em que possibilita a mudança do paradigma disciplinar para o paradigma de projecto, potenciador da integração organizada de saberes contextualizados. Porém, para acontecer necessita que se altere o ambiente das escolas, especialmente os *modos de trabalho e de organização do currículo* (Roldão, Neto-Mendes, Costa e Alonso, 2007), privilegiando uma Cultura de Projecto, onde se incluem os processos de investigação, de avaliação e de reflexão colaborativos, de forma a poder oferecer aos alunos a possibilidade de aprender de forma construtiva e significativa.

Em síntese, parece poder inferir-se do estudo dos casos apresentados que o PCT influencia a melhoria do desenvolvimento curricular de forma indirecta, isto é, sobretudo, ao nível do discurso. Foi visível uma apropriação de terminologia que se lhe associa (projecto, adequação, integração de

saberes, diferenciação, autonomia, responsabilidade partilhada, interesses dos alunos, trabalho conjunto, etc.) se bem que ilusório, sem que representasse uma apropriação conceitual efectiva do significado e implicações que estes termos significam, verificando-se inclusive o facto do PCT ser entendido como sendo estranho à acção educativa na sala de aula.

• *De que forma o PCT contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores?*

– O PCT permite e requer uma *reflexão continuada* sobre a experiência vivida, uma vez que constitui um processo activo e responsável sobre formas de reagir e de agir nas práticas, nas interacções educativas que se desenvolvem, evitando a rotina e incitando à acção crítica sobre a inovação. Enquanto processo facilitador da construção partilhada e evolutiva de saberes, saberes fazer e saberes ser profissionais, permite assumir uma tomada de decisões coerentes e adequadas às especificidades dos alunos e dos contextos.

No caso da Escola G, onde o sentimento de falta de preparação e de falta de condições foi mais explícito, havia, paralelamente, a consciência de que a formação no âmbito do PCT iria possibilitar implementar as mudanças pretendidas com a RC, uma vez que se esperava poder constituir um dispositivo de construção e consolidação da mudança, de forma continuada, coerente e autêntica. Este cenário colocava o professor num plano de valorização da sua competência profissional, consubstanciado num profissionalismo interactivo, crítico e evolutivo, onde o docente é chamado a ser construtor de currículo, capaz de responder, de forma conjunta e com confiança, à complexidade e à singularidade que caracteriza as situações educativas. Atribui ao professor o papel de membro de uma equipa, o que requer tempo e espaços comuns – tarefa difícil na estrutura rígida que caracteriza a organização das escolas portuguesas.

– O PCT assume-se como um processo, o qual estabelece estratégias de acordo com a especificidade da escola, e, em particular, da turma, com o compromisso de articular a tomada de decisões, as propostas que se propõem alcançar. Trata-se de um *processo transparente e continuado*, com significado para os implicados, constituindo-se, progressivamente, num projecto ao nível da concertação de propostas de intervenção. Implica dinâmicas de construção coerentes e exequíveis, perspectivadas num tempo e num espaço real, onde se evidencia o consenso como método de gestão do currículo e como expressão do desenvolvimento profissional contextualizado, possibilitando a emergência de uma outra relação com a profissão e permitindo destacar a singularidade individual e os processos de aproximação às oportunidades formativas, como foi o

caso do grupo de professores do Agrupamento da Escola G. Nesta Escola, a Formação promoveu o questionamento e a articulação entre a teoria e a prática, conferindo-lhes um sentido libertador e reconhecendo como estratégias privilegiadas, a descoberta pela exploração, a partilha de experiências, a conversação, o comentário crítico, entre outras configurações de colaboração entre professores.

– O PCT potencia o desenvolvimento profissional quando a organização da escola o facilita. A mudança pretendida parece muito alicerçada na capacidade *de liderança* e no *comprometimento* das escolas com a mudança. No entanto, mesmo a viver a mudança com entusiasmo, as escolas têm que enfrentar constrangimentos muito difíceis de transpor, como sejam turmas com elevado número de alunos, Conselhos de Turma com elevado número de professores, horários sobrecarregados, falta de recursos humanos e materiais que apoiem e viabilizem a mudança, falta de uma estratégia clara que permita compreender o âmbito e as implicações do Currículo Nacional (como articular competências com programas centrados em conteúdos estáticos e desinseridos dos quotidianos dos implicados?), entre outros. Desta forma, não chega com desejar a mudança, é importante traçar, sensata e comprometidamente (implicando diferentes parceiros, tais como: professores, alunos, pais, administração central, entidades locais, etc.), uma estratégia de trabalho que a apoie, a impulsione e a avalie.

– O PCT contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, porque possibilita uma *relação activa e investigativa com o saber*, encontrando, com base no estudo, na discussão e na experimentação, formas de ensinar e de aprender mais adequadas a um currículo organizado em torno do desenvolvimento de competências. Portanto, não será através da instrumentalização da mudança, materializada em normativos, que se constrói um ambiente, um clima propiciador às transformações que se preconizam. Neste sentido, os professores de ambas as Escolas reconhecem o PCT como chave da mudança, na medida em que permite questionar e viver a prática de forma implicada e com sentido, mas consideram haver, ainda, um longo caminho a percorrer, tornando-se necessário, como já referimos, uma passagem apoiada do paradigma disciplinar ao paradigma de projecto, consubstanciada na compreensão do âmbito e das implicações de uma Cultura de Projecto.

● *De que forma o PCT melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos?*

– O PCT potencia as sinergias pedagógicas para o desenvolvimento e reconstrução do Currículo Nacional, na medida em que viabiliza uma *organização integrada de saberes* vários, abordando

competências orientadas para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria das suas aprendizagens. Constitui um processo aberto e flexível de abordagem do currículo, que se constrói com base na *concertação das prioridades* de aprendizagem dos alunos focados. Permite organizar um processo de ensino e de aprendizagem com sentido e significado, motivando os alunos através de uma participação activa e responsável, enquanto sujeitos da sua própria aprendizagem. O PCT é construído alicerçado em dinâmicas activas e interactivas de aprendizagem, sustentadas na investigação, na vontade em experimentar fazendo, pesquisando, criticando e regulando o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos.

– Em ambas as escolas, o que parece possível inferir é que não é visível um trabalho consistente e articulado direccionado para a melhoria das aprendizagens dos alunos; esta não se identificou como prioridade, não foi considerada de forma a desenvolver estratégias metodológicas e de avaliação reais e facilitadoras de as proporcionar. Foi no contexto da Escola B, no Conselho de Turma do 6.º ano, que a DT tentou traçar uma estratégia possibilitadora de implicar, em momentos diferentes, ora uns, ora outros professores da turma, perspectivando, assim, uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Em contexto dos Conselhos de Turma, e no que se refere ao PCT, o que mais se observou foi uma atenção de cuidado focalizada no cumprimento dos procedimentos legais, não se percepcionando claramente uma preocupação conjunta em identificar problemas, necessidades dos alunos para estabelecer prioridades de aprendizagem e, por sua vez, traçar estratégias reais e exequíveis de acção prática.

Parece poder inferir-se que os Conselhos de Turma não funcionam, prioritariamente, para tomar decisões de forma concertada, coerente e adequada acerca das aprendizagens dos alunos, implicando-os neste processo. Deste modo o CT representa sobretudo um espaço privilegiado de acção técnico-burocrática, mantendo-se as decisões pedagógicas no âmbito dos Conselhos de Disciplina e/ou da decisão individual de cada professor, a qual continua a ser regulada prioritariamente pelo primado do manual.

Os casos estudados demonstraram que são frágeis as mudanças que a RC pretendia implementar nas Escolas, pois parecem encontrar-se em situação de pausa, a aguardar condições favoráveis à sua construção, quer na Escola que participou no Projecto de GFC, quer na que não participou, embora a que participou se sinta mais confiante nesta espera, entende que a mudança está a acontecer, mas com “passos muito pequeninos”.

Ao reflectirmos sobre os possíveis cenários que emergem deste estudo, evidencia-se o desconforto provocado pela multiplicidade de mudanças, desencadeadas pelas sucessivas reformas e, de forma

particular, pelo processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, agudizando-se o conflito, porque as oportunidades decorrentes destas novas propostas permanecem inacessíveis. São cenários onde se vivem ambivalências profissionais que, ora se situam numa vontade de ultrapassar o desassossego, ora num sentimento de perda de auto-estima profissional, ora, ainda, na convicção de tudo se conseguir através da vontade. Esta relação ambígua e interactiva com o conflito desperta nos professores um turbilhão de sentimentos subtis à procura de nome. São sentimentos que acabam por provocar uma involuntária resistência à mudança, que luta com a dificuldade em se apropriarem dos conceitos na transformação das práticas, o que por vezes se traduz em insatisfação, outras em conflitos nas relações e, ainda, em solidão. Provocam, também, que alguns professores se constituam em verdadeiros mobilizadores da mudança, por acreditarem que vale a pena lutar pela dignidade profissional. É com base neste jogo de ambivalências que se harmonizam diversos valores e a aproximação aos ideais de mudança, preconizados pela Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Por outro lado, apesar das queixas dos professores relativas à ilusória autonomia que diziam dispor, a principal situação observada foi, precisamente, o exercício da autonomia, pois, com as mesmas propostas, emanadas da Administração Central, fazem-se interpretações diferentes e tenta-se agir em conformidade. No plano das semelhanças encontradas entre os casos, evidenciam-se as dificuldades sentidas no acesso ao conhecimento e na apropriação efectiva dos já referidos novos conceitos mas que, no entanto, não foram vividas e resolvidas da mesma maneira, embora tentassem uma aproximação de forma mais ou menos apoiada. Assim, no caso da Escola G tentou-se esta aproximação através das Acções de Formação contextualizada, enquanto na Escola B, foi através de informação organizada e dinamizada pelas Coordenadoras dos Directores de Turma.

Ainda, no posicionamento das escolas e professores face às mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi possível descobrir *potencialidades e constrangimentos*. No entanto, o que se destaca, quer numa ou noutra dimensão, reporta-se mais ao que os professores percepcionavam como sendo as propostas da RC e não tanto como aquilo que poderia resultar de uma experiência vivida. Isto acaba, em parte, por justificar o entenderem a mesma dimensão quer como potencialidade, quer como constrangimento. Dizemos, em parte, por entendermos que este tipo de registo também serve como argumento para manterem práticas arreigadas, onde até se assume que, não sendo as mais adequadas aos novos desafios, são o seu refúgio, a sua defesa para se manterem como profissionais capazes e conscientes, por não sentirem ainda a apropriação, com segurança, dos significados das novas propostas.

Assim, as dimensões<sup>79</sup> que a seguir se registam qualificam e caracterizam o modo como os professores se posicionaram face às mudanças que estavam a ocorrer no ensino. Tentamos, assim, uma aproximação directa aos problemas, aos dilemas e às questões que as mudanças lhes colocavam:

- *A cultura colaborativa* – Caracterizada pela ajuda e apoio, e pela tomada de decisões em conjunto. Contudo, os professores assinalam como problema, o não existirem oportunidades ou encorajamento suficientes para o trabalho colaborativo, para aprender uns com os outros e assim melhorar as suas competências.

- *Uma perspectiva ecológica do ensino-aprendizagem* – A Escola é entendida como espaço de trocas sócio-culturais, onde professores, alunos, pais, auxiliares, entre outros, são considerados agentes activos, com formas próprias de intervenção, encarados como membros de uma instituição cuja intencionalidade e organização cria um clima de troca e considera comportamentos individuais e de grupos. Valoriza-se os processos de ensino e de aprendizagem, que têm em conta o significado dos acontecimentos, a partir da perspectiva dos que neles participam (não esquecendo as vivências extra-escolares do aluno: família, instituições, grupo de amigos, etc.). Contudo, é um espaço ao qual a Escola não tem dado muita atenção, o que está a acontecer em algumas Escolas ainda são considerados “passos muito pequeninos”, como referiam.

- *A diferenciação pedagógica* – Entendida como possibilitadora da valorização de todos e de cada um, mas também considerada como extremamente difícil, pois os professores diziam: “Estamos habituados a trabalhar para homogeneizar, somos excessivamente etnocêntricos. Acreditamos em ritmos de turmas e temos dificuldade em considerar ritmos individuais”.

- *Um entendimento mais alargado dos papéis/funções dos professores e das escolas* – Atribui-se importância à Escola enquanto unidade organizacional que mobiliza para o trabalho conjunto, para a aprendizagem interactiva, outorgando maior poder de decisão ao professor.

- *A Escola como unidade organizacional com uma visão comum e valores partilhados* – Compreende-se a importância de definir intenções e regras em conjunto, envolvendo todos os actores desde o início do ano, de forma a criar plataformas de entendimento global para a tomada de decisões. A escola terá a responsabilidade de se mobilizar para assegurar que tal aconteça. Pois, quando tal não acontece, “fica cada um no seu cantinho, muito preso à sua disciplina, sem saber nem participar de forma efectiva no que quer que seja, ficando-se pela artificialidade.”

---

<sup>79</sup> Estas dimensões também foram observadas no contexto do projecto designado *Profissionalismo docente em tempos de mudança: um estudo Luso-Britânico*, desenvolvido conjuntamente com Maria Assunção Flores e Christopher Day, no qual colaboraram professores da escola G, e em particular, um grupo nuclear, do Conselho de Turma G6 e G8 e dos participantes nas Acções de Formação ali realizadas.

- *O professor enquanto agente de mudança* – Entende-se o professor com o poder de transformar as práticas educativas, mas, para tal, consideram necessário a união dos professores. Diziam perceber a perda do poder de decisão do professor considerado individualmente e, como entendiam a classe como sendo desunida, achavam que enfraquecia aquele poder. Entendiam ser necessário envolver os professores nos processos inovação, ouvir o que tinham a dizer, pois achavam que as mudanças não aconteciam por decreto.

- *A avaliação enquanto factor de motivação e de valorização do profissionalismo docente* – Achavam que a avaliação deveria ser usada para motivar e valorizar o professor, pois entendiam que a motivação estava implicada com o serem avaliados. Os professores achavam que não eram todos iguais, mas diziam que a tutela os tratava como se fossem, “metidos todos no mesmo saco”, tanto valia fazer como não fazer. Em alguns contextos, consideravam que quando estavam empenhados em fazer, tal significava, algumas vezes, guerra declarada aos colegas e tornava-se desgastante, pois era gerador de conflitos (agravava relações profissionais de trabalho, tornava o ambiente profissional pernicioso), o que acabava por provocar o retorno às rotinas e por reduzir a eficácia, o empenho, a motivação.

- *A avaliação como espaço de enriquecimento do desenvolvimento curricular* – Enquanto processo que não se pode reduzir aos meros resultados do ensino-aprendizagem do aluno, alargando-se para o âmbito do professor, das estratégias, dos recursos, do currículo e das próprias escolas, enquanto organizações. Pensavam que a avaliação possibilitava dar conta, de forma mais positiva, da complexidade envolta do ensino e da aprendizagem e proporcionava a atribuição de valor às acções que se realizavam, tão necessário à transformação e reelaboração das práticas do ensino e da aprendizagem.

- *O tempo como elemento (des)bloqueador da mudança e da inovação* – Enquanto factor condicionante da acção educativa, como se observou nesta fala: “Os professores não têm intervalos de tempo para trabalharem em conjunto fora da sala de aula, não há espaços físicos, nem de horário, para que aconteça. Também é preciso fazer muitas manobras para ‘iludir a lei’, quando se faz um esforço para que tal aconteça, quando a escola entende como necessária, mas, mesmo assim, só é possível com muito trabalho voluntário”.

- *A motivação (ou ausência dela) influencia mutuamente professores e alunos* – Referiram que a motivação dos alunos dependia da motivação dos professores e alguns também referiram que, a motivação dos professores, dependia da motivação dos alunos. Do mesmo modo realçaram que as constantes mudanças desmotivavam os alunos e aumentava a competitividade entre eles. A escola não se apresentava como motivadora, nem para uns, nem para outros. Apontaram, ainda, que os

pais/encarregados de educação não exigiam resultados aos filhos, que eram demasiado ocupados, facto que os tornava muito permissivos.

- *A co-existência de dois tipos de discurso:*

\**Retórico*, onde, no plano das expectativas e prioridades das políticas, tudo parecia corresponder ao que se esperava que acontecesse, e

\**Prático*, onde quase tudo parecia manter-se inalterado, querendo indiciar uma “resistência involuntária à mudança”, não porque os professores não quisessem realmente mudar, não por que não sentissem necessidade em mudar, mas antes por não saberem como e em que condições o fazer. No entanto, para outros, não mudar, constituía uma opção assumida.

- *Um profissionalismo marcado pela ambivalência, pelo conflito e pela ausência de referentes claros* – indicador de uma identidade fragilizada. Esta situação é ilustrada pela dificuldade em consertar ideias dentro da escola e das turmas, em negociar a tomada de decisões que orientam a gestão do currículo nos vários níveis de decisão, sendo importante estar atento para compreender as dinâmicas do confronto e da negociação.

Estes temas resultantes do trabalho realizado neste estudo são reveladores do potencial para a mudança que existe nas escolas, da pluralidade e singularidade de interpretações e de caminhos empreendidos por cada uma, mas também da necessidade de apoio e de formação centrada na escola que permita potencializar estas “sementes de mudança” que nos foi permitido observar. Daí o propormos como linha de continuidade desta investigação a criação de um observatório da qualidade das práticas educativas que permita captar estas potencialidades a favor da inovação curricular e do desenvolvimento profissional como formas de melhorar a qualidade das práticas educativas nas escolas básicas.

A limitação principal com que nos confrontamos ao elaborar este relatório de investigação foi a dimensão sintética da palavra, uma vez que esta não permite captar a multiplicidade de imagens e sentidos que as situações reais implicam, não sendo fácil inventar, recriar essas imagens de forma textual, capazes de traduzir com rigor o mesmo sentido e significado do que aquele que só os contextos reais permitem, porque são espaços de acção múltipla e, sobretudo, são espaços de vida onde continuamente se tomam decisões, se adoptam posições e se manifestam sentimentos, enquanto expressão de significados e de interesses pessoais e profissionais.

A terminar diríamos que as Escolas, afirmando-se numa cultura de projecto, terão, sobretudo, de encontrar caminhos para identificar a sua rota, definirem o seu rumo e avaliarem o seu ritmo, em face da melhoria das aprendizagens que pretendem promover nos seus alunos.

## Referências bibliográficas

- ABRANTES, Paulo (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ABRANTES, Paulo (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- AFONSO, Almerindo; ESTÊVÃO, Carlos Vilar e CASTRO, Rui Vieira de (1999). *Projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. Avaliação de uma experiência*. Cadernos CRIAPA, n.º5. Porto: Edições Asa.
- ALAIZ, Vítor (2000). "Avaliação das escolas". In JESUS, Saul Neves de *et al.* *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Cadernos CRIAPA, n.º16. Porto: Edições Asa, pp.25-38.
- ALAIZ, Vítor, GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre e tal. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALLAN, Susan Demirsky e TOMLINSON, Carol Ann (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa.
- ALONSO, Luísa (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- ALONSO, Luísa (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- ALONSO, Luísa (1999a). *Os conteúdos no Currículo*. Braga: IEC, Universidade do Minho, pp.10.
- ALONSO, Luísa (2000a). "A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e praxica". In *Revista de Educação*, vol. X, n.º 1, pp. 53-65. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ALONSO, Luísa (2000b). "Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança". In *Revista Território Educativo*, n.º 7, pp. 33-42.
- ALONSO, Luísa (2003) "Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas". In *Revista Elo*, número especial, pp. 167-185.
- ALONSO, Luísa (2004). "Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?". In actas do Seminário: *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*, realizado em 11 de Março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp.145-174.
- ALONSO, Luísa (2007). "Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao Longo da vida". In FLORES, Maria Assunção e VIANA, Isabel Carvalho (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Cadernos CIEEd, pp. 109-129.

- ALONSO, Luísa (Coord.) ALAIZ, V. e PERALTA, H, (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Março (80 pp). Publicado on line, [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt).
- ALONSO, Luísa e ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). “Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências”. In Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pp. 15-30. Porto: Areal Editores.
- ALONSO, Luísa e VIANA, Isabel (2003). “Desafios do Projecto Curricular de Turma – testemunho da experiência vivida”. In actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña em parceria com a Universidade do Minho, pp.1855-1869.
- ALONSO, Luísa *et al.* (2006). *O Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- ALONSO, M. García *et al.* (2002). *Projecto PROCUR CONTRIBUTO PARA A MUDANÇA NAS ESCOLAS*. Colecção infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ALVES, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Cadernos CRIAPA n.º1. Porto: Edições Asa.
- ANDRÉ, Marli Eliza (2002). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- ANTÚNEZ, Serafín (2000). “Cómo expresar la estructura organizativa en el Proyecto Educativo de Centro”. In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.63-74.
- ARAN, Artur PARCERISA (2000). “Introducción”. In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.11-13.
- ARDOINO, Jacques (1996). In FIGARI, Gérard (1996). Prefácio da obra *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora, pp.13-22.
- ARFWEDSON, Gerhard (1990). “Estudar Problemas”. In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto. 2. Lecturas comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, pp.19-29.
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. In CANÁRIO, Rui (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp.17-55.
- BARROSO, João (2003). “A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas”. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp.117-143.
- BEANE, James A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BENAVENTE, Ana (2001). “Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica”. In *Revista Ibero-Americana*, n.º27, disponível on-line no endereço <http://www.rieoei.or/rie27a05.htm>, acedida em 11/04/06.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- BLANCO, Nieves (1996). "Dilemas del presente, retos para el futuro". In HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madr: Ediciones Morata, pp.11-17.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Asa.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRYMAN, Alan e CRAMER, Duncan (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Lisboa: Celta, 3ª edição.
- CABRAL, Maria do Carmo de Macedo e CORREIA, Luis de Miranda (2005). "Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais". In CORREIA, Luís de Miranda (coord.) (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, pp.11-43.
- CAETANO, Ana Paula (2004). *A complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Canário (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANDEIAS, Isabel (2004). "Gestão do currículo da turma". In LEITE, Elvira e SANTOS, Milice Ribeiro. *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp.115-123.
- CANDEIAS, Isabel e VIANA, Isabel (2004). "O Projecto Curricular de Turma na Oficina de Formação". In Revista *ELO 12*. Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda.
- CANDEIAS, Isabel; PALHA, Jorge; RIBEIRO, Aurora & VIANA, Isabel Carvalho (2006). "O que é ser Coordenador dos Directores de Turma em tempo de construção de Projectos/Globalização – sentimentos e percepções de um percurso". In actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – *Globalização e (Des) Igualdades: os desafios curriculares*. Organizadas por MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto; CARDOSO, Sílvia Castro e SILVA, António Carlos. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, pp. 3375-3390.
- CARDOSO, Ana Maria *et al.* (1996). "O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercussões a nível da supervisão". In ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Profesoress. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.64-88.
- CARDOSO, Sílvia (2003). "Reforma e/ou Inovação Curricular: um projecto de reforma do ensino básico para Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado (texto policopiado).
- CARDOSO, Sílvia e VIANA, Isabel (2005). "O Projecto Curricular de Turma e a diversidade Cultural – uma simbiose de estudos". In revista *ELO 12*. Guimarães: Centro de formação Francisco da Holanda, pp.75-78.

- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVALHO, Adalberto Dias (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Angelina e PORFÍRIO, Manuel (2004). *Projecto Curricular de Turma. Guia Prático, roteiros para concepção, realização e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CASTRO, L. e RICARDO, M. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto – Um Manual Para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed.
- CHASSANNE, J. (1990). “A Pedagogia do Projecto – Última Metamorfose da Pedagogia renovada?”. In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro *Trabalho de Projecto, 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, pp.30-35.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COOK, e REICHARDT, (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- COOL, César *et al.* (1994). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- COOL, César; MARTIN, Elena; MAURI, Teresa *et al.* (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições asa.
- CORREIA, José Alberto (1993). “Notas do Módulo de Análise de Conteúdo da disciplina de Metodologia de Investigação Pedagógica do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social”. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Texto policopiado).
- CORREIA, Luís de Miranda (coord.) (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda e CABRAL, Maria do Carmo de acedo(1997). “Uma nova política em Educação”. In CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, pp.17-43.
- CORTESÃO, Luísa (1992). *Nos Bastidores da Avaliação dos Alunos, Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: SPCE.
- CORTESÃO, Luísa (1998). “Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática da investigação-acção. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º1, pp.27-33.
- CORTESÃO, Luísa; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto. (2002). *Trabalhar por Projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto editora.
- CORTESÃO, Luísa (1990). “Projecto, interface de expectativa e intervenção”, In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Porto Editora, pp.81-90.

- CORTESÃO, Luíza STOER, Stephen (1997). “Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Inter/Multicultural”. In SANTOS, Milice Ribeiro e CARVALHO, A. (orgs.). *Correspondência Escolar. As Classes de Descoberta*. Lisboa Gulbenkian, pp.7-28.
- CROS, Françoise (1999). *Les écoles innovantes*. OCDE/CERI, Paris.
- DACOSTA, Luisa (1990). “Comentário”. In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Porto Editora, pp.17-18.
- DAY, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, Christopher (2007). “A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição”. In FLORES, Maria Assunção e VIANA, Isabel Carvalho (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Cadernos CIEd, pp.47-64.
- DE BONO, Edward (2005). *O Pensamento Lateral. Um Manual de Criatividade*. Cascais: Pergaminho.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S., orgs. (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Second Edition, the second volume in the paperback version of the *Handbook of Qualitative Research*, second edition, consists of Part III of the Handbook (“Strategies of Inquiry”).
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). *Projecto ‘Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico’. Documento 1. Gestão Curricular – Linhas Orientadoras. Documento de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *A Unidade da Educação Básica. Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *‘Gestão Flexível dos Currículos’ em 1998-1999. Documento de trabalho/orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIOGO, Fernando e SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Cadernos Correio Pedagógico n.º37. Porto: Edições asa.
- ELLIOT, John (1991). *Action research for educational change*. Londres: Open University Press.
- ELLIOT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2000). “La evaluación del Proyecto Educativo de Centro. Qué evaluar y cómo hacerlo”. In ÁLVAREZ, Manuel; ANTÚNEZ, Serafín e AROCA, José Antonio. *EL Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.149-160.
- ESTEVES, José Manuel (1991). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In NÓVOA, António (org.). *A Profissão Professor*. Porto: porto Editora, pp.93-124.

- FELDFEBER, Myriam e IMEN, Pablo (2003). "A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa". In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp.165-185.
- FERNANDEZ, Manuel Álvarez (2000). "Función del Proyecto Educativo". In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.15-21.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FLORES, Javier Gil; GÓMEZ, Gregório Rodríguez e JIMÉNEZ, Eduardo Garcia (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 2ª edición.
- FLORES, Maria Assunção e VIANA, Isabel Carvalho (orgs.) (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Cadernos CIEd.
- FOX, David (1987). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Cândido Varela (2001). "O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica". In FREITAS, Cândido Varela; LEITE, Carlinda; MORGADO, José Carlos e VALENTE, Maria Odete. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa, pp.17-27.
- FREITAS, Cândido Varela de, LEITE, Carlinda, MORGADO, José Carlos e VALENTE, Maria Odete (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GAIRÍN, Joaquín (2000). "El Proyecto Educativo y el desarrollo del currículum". In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.23-40.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARGATÉ, Carlos et al. (2003). *Projecto Curricular de Turma. Sugestões Práticas*. Porto: Texto Editora.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al.* (1998). "Reflectindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas". In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografia do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas SP Brasil: Mercado das Letras, pp.237-274.
- GHIGLIONE, Rodophe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.
- GIL, José (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.

- GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- GÓMEZ, Pérez, (1989). "El profesor y la formación del profesorado". In SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez (orgs.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.349-355.
- GÓMEZ, Pérez (1992). "O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo". in *Os professores e a sua formação*, NOVOA, António coord.. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.95-114.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Brasil: Editora Vozes.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- HUEBNER, Dwayne (2005). *Mitografia da Abordagem Curricular, Reconhecimento e Desafios*. Lisboa: Didáctica.
- KANDINSKY, N.(1987). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- KATZ, Lilian e CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Gulbenkian.
- KILPATRICK, William (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições pedagogo.
- LA BELLE (1986). *Non formal Education in Latin América and the Caribbean*. (Texto policopiado).
- LE BOTERF, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda (1993). *Avaliar a Avaliação*. Cadernos correio Pedagógico. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda (2000). "A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva". In Jorge Martins (Dir.). *Território Educativo n.º 7*, pp. 20-26.
- LEITE, Carlinda e FÁTIMA (2000). "Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma - o que têm em comum?" [www.deb.min-edu.pt].
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro (1989). *Trabalho de Projecto. 1 Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, Laurinda e ESTEVES, Esmeralda(2005). *Ensino Orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de Psicopedagogia. Portugal.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Gulbenkian.
- LIMA, Jorge Ávila de (2006). "Ética na Investigação". In LIMA, Jorge Ávila e PACHECO, José Augusto (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.127-159.

- LIMA, Licínio (1992, 1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- MALPIQUE, Manuela (1990). "Comentário". In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Porto Editora, pp.89-90.
- MAROY, Christian (1997). "A análise qualitativa de entrevistas". In ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-156.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- MARTINS, Vítor Manuel Tavares (2000). *Para uma pedagogia da criatividade. Propostas de trabalho*. Cadernos CRIAPA n.º 12. Porto: edições Asa.
- MARZANO, Robert J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo. Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- MATOS, Manuel (2002). *Por falar em Formação Centrada na Escola....* Maia: Profedições.
- MIA COUTO (2002). *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORGADO, José Carlos(2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António (1991). "O Passado e o Presente dos Professores". In NÓVOA, António (org.). *A Profissão Professor*. Porto: porto Editora, pp.9-32.
- NÓVOA, António (2000). "Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação". In NÓVOA, António e SCHRIEWER (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.121-142.
- NÓVOA, António e SCHRIEWER (eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.
- OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz (2003). *Metodología dela investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PACHECO, José Augusto (2001). "Área de Projectos e/ou Projectos Tecnológicos; uma área curricular integrada". In Revista *Inovação*, pp.135-156.
- PACHECO, José Augusto (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- PACHECO, José Augusto (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto editora.
- PERALTA, Helena (2002). "Como avaliar competência(s)? Algumas considerações". In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Ministerio da Educação: DEB, pp.27-33.
- PERREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar(1998). "Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-acção na prática docente". In GERALDI, Corinta Maria Grisolla; FIORENTINI, Dário, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografia do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas SP Brasil: Mercado das Letras, pp.153-181.

- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (2002). “A Formação dos Professores no Século XXI”. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mónica Gather e outros (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp.11-33.
- PERRENOUD, Philippe (2002). “Os Desafios da Avaliação no Contexto dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais”. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mónica Gather e outros (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp.35-59.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mónica Gather e outros (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, Xosé (2000). “El PEC, es la meta o el camino? Estrategias y problemas en su elaboración”. In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.103-115.
- REIS, A. Monteiro (2005). *Deontologia das Profissões de Educação*. Coimbra: Almedina.
- REY, Bernard *et al.* (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Gaia: Gailivro.
- RIBEIRO, Deolinda Alice Dias Pedroso (2005). *A Investigação-Ação Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento não publicada).
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- RODRIGUES, Pedro (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Biblioteca Digital).
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- ROLDÃO, Maria do Céu (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: edições Asa.
- ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, Maria do Céu; NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino e ALONSO, Luísa (2007). “Organização do Trabalho Docente: Uma Década em Análise (1996-2005)”. In revista *Investigar em Educação - A Organização do Trabalho na Escola*. Porto: SPCE, pp.17-148.
- SACRISTÁN, Gimeno (1991). “Conciencia e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In NÓVOA, António (org.). *A Profissão Professor*. Porto: porto Editora, pp.61-92.

- SACRISTÁN, Gimeno (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1996). "Instituições educativas: organização e acção". In E. L. Pires (org.) *Educação Básica: Reflexões e Propostas*. Porto: SPCE.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- SCHÖN, Donald (1992). "Formar Professores Como Profissionais Reflexivos", in *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.79-91.
- SENGE, Peter (2005). *Escolas que Aprendem: Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STAKE, Robert E. (2003). *Case Studies*. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S., orgs. (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Second Edition, the second volume in the paperback version of the *Handbook of Qualitative Research*, second edition, consists of Part III of the Handbook ("Strategies of Inquiry"), pp. 134-164.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Introducción a la Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, Lawrence (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 2ª edición.
- STENHOUSE, Lawrence (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata, 5ª edición.
- THURLER, Mónica Gather (1992). *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- TURLER, Mónica Gather (2002). "O Desenvolvimento Profissional dos Profesores: Novos Paradigmas, Novas Práticas". In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mónica Gather e outros (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp.89-111.
- TURLER, Mónica Gather (2002). « Da Avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares". In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mónica Gather e outros (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp.62-87.
- TYLER, Ralf (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- VALENTE, Maria Odete (2001). "Segredos da educação básica". In FREITAS, Cândido Varela; LEITE, Carlinda; MORGADO, José Carlos e VALENTE, Maria Odete. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa, pp.7-15.

- VALLÉS, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VASCONCELOS, Teresa (1997). “Nota Prévia”. In ROLDÃO, Maria do Céu *et al.*. *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- VASCONCELOS, Teresa (2006). “Etnografia: Investigar a Experiência Viva”. In LIMA, Jorge Ávila e PACHECO, José Augusto (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.85-104.
- VÁSQUEZ, R. R. e ANGULO, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VIANA, Isabel Carvalho (1996). “Acerca do Professor Reflexivo, leituras de uma prática”. In Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares – Reforma Curricular. Braga: Universidade do Minho, pp. 195-201.
- VIANA, Isabel Carvalho (2000). *Recurso a uma prática educativa por projecto. Contributos para a análise da importância do trabalho por projectos na prática e na formação docente. Dissertação de Mestrado*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. (Policopiado).
- VIDIELLA, Antoni Zabala (2003). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona: Graó.
- VILAR, A. De Matos (1993). *O professor planificador*. Correio pedagógico n.º19. Porto: Edições Asa.
- WEBER, Anita (1990). “A propósito da pedagogia do Projecto”. In LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto. 2. Lecturas comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, pp.51-56.
- WOODS, Peter (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2ª edição.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.

## Legislação

- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alterações à Lei de bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de Autonomia das escolas
- Decreto-Lei n.º172/91 – Estabelece os órgãos de Direcção e de Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Novo regime de autonomia das escolas
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro – altera e adita ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, sendo de destacar a introdução de exame nacional a Português e Matemática, no 9.º ano de escolaridade
- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos

- Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de Junho – Publica o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação
- Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho – Projecto de Gestão Flexível do Currículo
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio – Projecto de Gestão Flexível do Currículo
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho – Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 03/01 – princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens.
  - Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10/02 – rectifica o Desp. Norm. N.º 1/2005, de 3/01.
  - Despacho Normativo n.º 15/2005, de 28/02 – aprova o regulamento do Júri nacional de exames.
  - Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09/11 – definição dos princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação.
  - Despacho Normativo n.º 1/2006, de 06/01 – constituição de turmas do Ensino Básico com percursos curriculares alternativos.
  - Despacho n.º 5002/2006, de 03/03 – avaliação aferida a realizar no final do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.
- Circular n.º 3/2002 – Novas Orientações sobre a Implementação da Reorganização Curricular no 7.º ano de escolaridade e orientações para as áreas curriculares não disciplinares do 3º ciclo de Ensino Básico (8.º e 9.º anos)
- Circular n.º 5/2001, de 6 de Novembro – esclarecimentos sobre o despacho Normativo n.º 30/2001
- Circular n.º 4/2001 – Regulamentação do registo de assiduidade de alunos e docentes com base nos blocos de 90 minutos
- Ofício-Circular n.º 1/2002, de 25 de Julho – orientações para as áreas curriculares não disciplinares do 3º ciclo de Ensino Básico (8.º e 9.º anos) – deixa de existir o Par Pedagógico

#### Sites

[www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt)

<http://www.editorial-caminho.pt/produto.asp?Produto=1378> (acedido em 09/07/02)

<http://www.rieceior/rie27a05.htm>

#### Outra Bibliografia consultada

ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

ABRANTES, Paulo (coord.)(2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ALONSO, Luísa (1990). "Um Projecto Curricular de Práticas Pedagógicas para a Formação de Professores Reflexivos e para a Mudança da Escola". In *Actas do II Symposium sobre Práticas de Enseñanza*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, pp. 121-133.

ALONSO, Luísa (1991). "Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores". *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*, GETAP, Ministério da Educação: Porto, pp. 964-967.

ALONSO, Luísa (1994). "Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa". In *Actas do Encontro ProfMat-93*, Lisboa: APM, pp. 17-27.

ALONSO, Luísa (1994). "Os desafios da reforma", In *Actas do 3º Encontro da ANPLI - Professores de inglês face à reforma*, Viana do Castelo, 1994, pp. 140-145.

- ALONSO, Luísa (1995). "O *Design* Curricular da Reforma: Que Projecto de Cultura e de Formação". In *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol II*. Braga : SPCE , pp 139-153.
- ALONSO, Luísa (1997). "Comentário sobre a Secção 2 – Gestão Local dos Currículos". In Actas do Forum Nacional de Projectos *Contra a Exclusão Escolar*. Ministério da Educação - Programa Educação para Todos, pp. 131-133.
- ALONSO, Luísa (1998). "Projecto PROCUR: Um percurso de Inovação Curricular" . In J. A. Pacheco (org.) Actas do 3º Colóquio sobre Questões Curriculares - *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: IEP, Universidade do Minho. (pp. 295-321). Também publicado In Ministério da Educação (Ed.). *Escola, currículo e diversidade*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, 1999, pp. 141-159.
- ALONSO, Luísa (1999). "Projecto PROCUR: Um Percurso de Inovação Curricular". In: Ministério da Educação (Ed.) *Forum: Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB/IEE, pp.141-159.
- ALONSO, Luísa (1999b) Para a construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. Lisboa, Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos, pp. 15.
- ALONSO, Luísa (2000). "A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e empregabilidade". In Actas da Conferência Internacional sobre *Educação e Formação de Adultos na Europa*. Lisboa: ANEFA. (Existe versão em inglês e Francês)
- ALONSO, Luísa (2000). "Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP". In Vários autores: *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: IIE, pp.197-206.
- ALONSO, Luísa (2001). "A formação de pessoas adultas baseada em competências-chave para a cidadania e empregabilidade". In Actas do Seminari Internacional *Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament: una perspectiva ecopedagógica i pràxica*. València: Diputació de València (Espanha).
- ALONSO, Luísa (2001). "Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1º Ciclo". In Actas do 3º Encontro Nacional de professores do 1º Ciclo, *"A Matemática no 1º Ciclo"*. Vila do Conde: APM, pp. 21-33.
- ALONSO, Luísa (2001). "O Projecto de Gestão do Currículo em Questão". In Revista Noésis. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.27-30.
- ALONSO, Luísa (2002). "Contributos para a fundamentação de um currículo integrado". In Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri/SPCE, pp.109-120.
- ALONSO, Luísa (2002). "Desafios curriculares para a mudança da escola". In Actas dos Encontros de Basto 3ª edição 2000. Fertil de Basto: Centro de Formação de Basto, pp.44-45.
- ALONSO, Luísa (2002). "Do projecto de 'gestão flexível do currículo' à reorganização curricular". Actas *(Re)organização e a revisão curriculares: sentidos e trajectos*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.59-62.
- ALONSO, Luísa (2002). "Ideias-chave para o currículo da Educação Básica". In Actas do Fórum 2001 - Novos Desafios para a Educação Básica. Escola Evaristo Nogueira – S. Romão, pp.44-45.
- ALONSO, Luísa (2005). "Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado", In G. Portugal e L. Álvares Pereira (Org.) *1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e Primeiro Ciclo*.

*Formação de Professores: Questões do Presente e Perspectivas Futuras*, 13-14 de Novembro, Aveiro: Universidade de Aveiro (Publicação em CD - ROM).

ALONSO, Luisa (2005). "Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências". In Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores, pp.15-29.

ALONSO, Luísa (2006). "Currículo, qualidade e avaliação: uma perspectiva integradora". In *4º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. São Paulo, 12-14 de Julho de 2006. Publicado on-line no site: [www.futuroeventos.com.br](http://www.futuroeventos.com.br)

ALONSO, Luísa (2006). "Currículo, qualidade e avaliação: uma perspectiva integradora". In *4º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. São Paulo, 12-14 de Julho de 2006. Publicado on-line no site: [www.futuroeventos.com.br](http://www.futuroeventos.com.br)

ALONSO, Luísa (2006). "Guidelines of a constructivist model for primary teachers' education implemented in two portuguese higher education institutions". In *The Second World Curriculum Studies Conference – Curriculum as International Conversation*. Org. IAACS, Tampere, Finland, Maio, pp. 21-24.

ALONSO, Luísa e ROLDÃO, M. C. (2006). "Guidelines of a constructivist model for primary teachers' education implemented in two portuguese higher education institutions". In *The Second World Curriculum Studies Conference – Curriculum as International Conversation*. Org. IAACS, Tampere, Finland, 21-24 de Maio de 2006. Published in <http://www.iaacs.org/iaacs-papers.php>

ALONSO, Luisa e VIANA, Isabel (2003). Desafios do projecto Curricular de Turma – testemunho da experiência vivida. In Actas do VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia,, nº 8, (vol .10) ano 7º, pp. 1855-1869 (Publicação em CD- ROM).

ALONSO, Luísa Roldão, M. C; Vieira, F. (2006). "Learning how to learn – a cross-disciplinary framework for teacher and learner development". In *ECER 2006 - European Conference on Educational Research*, Transforming Knowledge, - Geneva, 11-16 September. Published in [Education-line: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158195.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158195.htm)

ALONSO, Luísa, PERALTA, Helena e ALAIZ, Vítor (2006). "O currículo e a inovação das práticas. Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico". In *XIV Colóquio da AFIRSE: Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*. 16-18 de Fev. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa. (No prelo).

ALONSO, Luísa, ROLDÃO, M Céu e VIEIRA, Flávia (2006) "Construir a competência de aprender a aprender: Percurso de um projecto". In *VII Colóquio sobre Questões Curriculares/ III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Globalização e (Dês)igualdades: os desafios curriculares*. 9-11 de Fev, Universidade do Minho, Braga. (no prelo).

ALVES, Maria Palmira; ESTÊVÃO, Carlos Vilar e MORGADO, José Carlos (2006). "Desenvolver e Avaliar Competências na escola: Metanarrativas de Legitimação em Confronto". In ALVES, Maria Palmira; FIGARI, Gérard; RODRIGUES, Pedro e VALOIS, Pierre (eds./orgs). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

BARBIER, Jean-Marie (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.

BARBOSA, Manuel (2006). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.

BENAVENTE, Ana (2004). "A triste política do ME". In *Jornal A Página*, n.º 135,p.48.

- BENAVENTE, Ana (org) et al. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: escolar Editora.
- BOUTIN, Gérald, LESSARD-HÉRBERT, Michelle e GOYETTE, Gabriel (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade.
- CAMPENHOUDT, Luc Van e QUIVY Raymond (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- CANDEIAS, Isabel (2007). *Passo a Passo, no Interior do Projecto. Um estudo sobre a Inteligência da Escola*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, José Alberto (org.); LOPES, Amélia e MATOS, Manuel (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Cadernos correio Pedagógico. Porto: Asa.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher e SACHS, Judyth (2004). *International Handbook on the Continuing Professional development of Teachers*. England: Open University Press.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade.
- DEWEY, John (1916). *Democracy and Education. Na Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- DEWEY, Jonh (2002). *A escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo [do título original: The School and Society (1900) and The Child and the Curriculum (1902)]*. Lisboa: Relógio D'água.
- EISNER, Elliot W.(1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: paidós Educador.
- ERASMO (1973). *O Elogio da Loucura*. Sintra: Publicações Europa-América.
- FERNANDES, A. Sousa; FERREIRA, Fernando Ilídio; FORMOSINHO, João e Machado, Joaquim (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- FIGARI, Gérard (1993). "Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino". In ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.139-144.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FLORES, Maria Assunção (2004). "Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos". *Revista de Educação*, vol. 12, n.º 2, pp.107-118.

- FORMOSINHO, João; Alonso, Luísa & Sarmiento, Martins (1989). "Um Projecto de Formação Profissional de Professores em Serviço em Portugal". In Actas do I Symposium sobre Prácticas de Enseñanza - *La Formación Práctica de los Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, pp. 247 - 266.
- GANDIN, Luís; HYPÓLITO, Álvaro e PARASKEVA, João (orgs.) (2005). *Diálogos Educativos e Curriculares à Esquerda*. Lisboa: Plátano Editora.
- GIDDENS, Anthony (1984). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- GOODSON, Ivor F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- GRILO, Marçal (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do livro.
- HARGREAVES, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, Carlinda (2001). "A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios". In FREITAS, Cândido Varela; LEITE, Carlinda; MORGADO, José Carlos e VALENTE, Maria Odete. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa, pp.29-37.
- LEITE, Carlinda (2002). "Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma". In ABRANTES, Paulo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: DEB.
- LEITE, Carlinda e FERNANDA, Preciosa (2002). "Potencialidades e limites da gestão curricular local para a (re)construção de uma escola com sentido para todos". In *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp.41-62.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- LÉVY, Pierre (1994). *A Inteligência Colectiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget..
- MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- MALPIQUE, Manuela (2002). *Histórias de Vida*. Porto: Campo das Letras.
- MARQUES, Ramiro e ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Reorganização e gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, Ramiro e ROLDÃO, Maria do Céu (orgs.)(2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A. Michael (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- MOREIRA, António Flávio e PACHECO, José Augusto (orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

- MORGADO, José Carlos (2001). “A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas”. In FREITAS, Cândido Varela; LEITE, Carlinda; MORGADO, José Carlos e VALENTE, Maria Odete. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa, pp.39-60.
- MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto e VIANA, Isabel Carvalho (orgs.) (2000). *Políticas Curriculares: Caminhos da Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- MOURA, Leonel e PEREIRA, Henrique Garcia (2003). *Aprendendo com a Stigmergia, a Auto-Organização e as Redes de Cooperação*. Paper apresentado em CHALLENGES 2003, III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Centro de Competência Nónio Séc. XXI da Universidade do Minho – encontrado na Net, em 25/11/2005, com 7 páginas, através do Google, enquanto pesquisava sobre *inteligência colectiva*.
- PERALTA, Helena (2002). “Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola”. In *Gestão flexível do currículo – Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp.13-21.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2001a). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PESTANA, Maria Helena e GAGEIRO, João Nunes (2003). *A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo: Lisboa, 3ª edição.
- POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa : Instituto Piaget.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SACRISTÁN, GIMENO (1988/9). *El currículo: una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SILVA, Ana Maria (2007). *Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: Ariadne.
- SILVA, Ana Maria e VIANA, Isabel Carvalho (2000). “Trabalho por projecto e valorização profissional na prática e na formação docente”. In José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.). Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares *Políticas curriculares, caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 169-180.
- SILVA, Maria Isabel R. Lopes da (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- STENHOUSE, Lawrence (2004). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 5ª edición.
- YUS, Rafael (2002). *Educação integral, uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.