

A (Re)Construção do PCT

Uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular. Um estudo numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico RAM

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria Isabel Jardim da Silva

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CURRÍCULO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2012

T/D UNA

37

SiL Rec

+ CD - R (Anexos)

A (Re)Construção do PCT

Uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular. Um estudo numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico RAM

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria Isabel Jardim da Silva

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CURRÍCULO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa



Departamento de Ciências da Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Currículo

A (re)construção do PCT: uma abordagem às práticas dos
professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular

Um estudo numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico RAM

Tese de Doutoramento

MARIA ISABEL JARDIM DA SILVA

Sob a orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

Funchal, dezembro de 2012

«O Projeto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato».

Jean Marie BARBIER

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, a minha estima e gratidão por toda a confiança depositada em mim e neste Projeto, assim como por todo o incentivo, disponibilidade e apoio prestados ao longo do mesmo.

Às colegas da escola que contribuíram diretamente para esta pesquisa, pela sua abertura, disponibilidade e total colaboração, em tudo aquilo que lhes foi solicitado, em especial, à Filomena e à Marisa, pois foram excecionais. A sua incondicionável prestação e emissão dos seus pareceres, e o seu total apoio durante todo este percurso, foram determinantes para a realização e sucesso deste estudo, assumindo, sem dúvida, grande responsabilidade e importância na sua concretização.

A todas as outras colegas que, embora não participando ou colaborando diretamente, me foram incentivando e, de alguma forma, ajudando a avançar nesta jornada (nada fácil), em particular, a Teresa e a Inês.

À minha irmã Teresa e à amiga Natalina, pelo apoio incondicional e pela partilha de todos os momentos que fazem a história deste trabalho.

Aos meus pais, a quem devo tudo na vida.

A todos, o meu Obrigada.

RESUMO

Num mundo marcado pela globalização e mundialização dos problemas, um mundo igualmente em busca da preservação das raízes locais e identitárias, novas exigências se impõem à escola, no sentido de esta acompanhar as mudanças ocorridas e se adaptar às novas realidades. Uma adaptação que passa por soluções cada vez mais flexíveis e diferenciadas, pressupondo ou implicando uma mudança igualmente ao nível das políticas educativas, numa sociedade também ela cada vez mais heterogénea, pelo que a resposta está na “diversificação e gestão local do currículo”, em cujo âmbito a “(re)construção do PCT” vai assumir uma importância singular.

Assim, o estudo que agora apresentamos propõe-se analisar, de maneira crítica e fundamentada, as conceções e as práticas dos docentes de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – RAM, no campo da reorganização curricular para este nível de ensino, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, procurando entender “de que forma é que eles (re)constróem o seu PCT”, enquanto ferramenta para uma gestão curricular flexível e adequada à diversidade da turma a que se destina, à sua realidade mais particular ou específica. Nesse sentido, a recolha de dados implicou uma abordagem qualitativa, consubstanciada pela análise de documentos referentes às entrevistas, aos inquéritos por questionário, aos Projetos da escola (PEE e PCE) e ao Projeto da turma dos docentes nele envolvidos (PCT), e ainda às observações levadas a cabo na mesma.

Não obstante as limitações que um estudo desta natureza apresenta, os resultados apontam para a urgência de uma mudança ao nível das práticas neste âmbito. Por conseguinte, percebemos que os docentes, de um modo geral, dominam a noção de PCT e as conceções a ele inerentes, e reconhecem as vantagens da sua (re)construção, sobretudo ao nível da oferta educativa e consequente melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, também percebemos que falta melhorar certos aspetos ao nível da ação, melhor dizendo, da interação e colaboração docente, para uma mudança significativa das práticas, para uma verdadeira (re)construção do PCT.

De qualquer modo, ficou patente a necessidade de uma aposta na formação dos professores, de forma a promover e estimular neles uma “cultura de Projeto”, e a dotá-los com as devidas competências que lhes permitam práticas colaborativas e os ajudem na (re)construção de PCT com sentido, numa escola para todos.

Palavras-chave: currículo, gestão curricular, Projeto Curricular de Turma (PCT).

ABSTRACT

In a globalized world with problems in a global scale, also a world in search of local roots and identity preservation, new requirements are imposed to schools so they can track the changes and adapt themselves to new realities. An adaptation that comes through increasingly flexible and differentiated solutions and that assumes or implies a change in terms of educational policy, in a society which is also increasingly heterogeneous, the answer lies in "local management and diversification of the curriculum" in whose scope the "(re)construction of the CCP" assumes a singular importance.

The present study proposes to analyze, in a critical and founded way, the conceptions and practices of teachers in a Funchal city class of an Elementary School, in the field of curriculum reorganization of this educational level, established by Decree-Law no. 6/2001, seeking to understand "how they (re)construct their CCP" as a curriculum management tool flexible and appropriate to the diversity of the class it is addressed and to their more particular or specific reality. Taking that into account, the data collection involved a qualitative approach, embodied by the analysis of documents related to interviews, questionnaire surveys, School Projects (ESP e SCP) and to the class design of teachers involved in CCP, as well as undertaken class observations.

Notwithstanding the limitations that such a study presents, the results point to the urgent need for a change in this field at the level of practice. Therefore, we find that teachers in general, dominate the notion of CCP and his related conceptions, and also recognize the benefits of its (re)construction, particularly in terms of educational provision on the improvement of students learning. However, we also realize that it is necessary to improve certain action aspects, in other words, teachers need to improve interaction and collaboration as an improvement of their practice, so the (re)construction of CCP has a significant and real meaning.

It has become evident after all, the need for a commitment to teachers training in order to promote and encourage them to a "culture of Project", and provide them with the necessary skills to collaborative practices that help them in a sense of CCP (re)construction, in a school for everyone.

Keywords: Curriculum, curricular management, Class Curriculum Project (CCP).

RÉSUMÉ

Dans un monde marqué par la globalisation et par la mondialisation des problèmes, et un monde qui cherche aussi à préserver les racines locales et identitaires, des nouvelles exigences s'imposent à l'école, pour que celle-ci accompagne ces changements et puisse s'adapter aux nouvelles réalités. Une adaptation qui passe par des solutions de plus en plus flexibles et différenciées, concernant, en même temps, un changement au niveau des politiques éducatives, dans une société, elle-même, de plus en plus hétérogène, ayant conscience que le chemin est dans la diversification et la gestion locale du Curriculum », où la (ré)construction du PCT » est d'une importance primordiale.

Ainsi, l'étude que nous présentons, prétend analyser, d'une façon critique et mise à la terre, les conceptions et les pratiques des professeurs d'une classe de la première année de l'École Élémentaire de Funchal-RAM, dans le domaine de la réorganisation du curriculum pour ce niveau d'enseignement, établie par la Loi n° 6/2001, pour mieux comprendre « comment ils (ré)construisent leur PCT » en tant qu'instrument capable de conduire à une gestion du Curriculum flexible et adéquate à la diversité de la classe à laquelle il est destiné, et à sa réalité particulière ou spécifique. C'est dans cette base que les données de notre recherche ont souffert une approche qualitative, ayant comme support l'analyse de documents correspondants aux interviews, aux enquêtes, aux Projets de l'école (PEE et PCE) et au Projet de la classe des professeurs y concernés (PCT), et, finalement, aux observations qui y ont été réalisées.

Au-delà des limitations qu'une étude de ce genre puisse présenter, les résultats suggèrent un changement au niveau des pratiques subjacentes à cette méthode. Par conséquent, nous voyons que les professeurs, en général, dominent la notion de PCT et les conceptions y concernées, et reconnaissent les avantages de sa (ré)construction, surtout au niveau de l'offre éducative et de la conséquente amélioration de l'apprentissage des élèves. Cependant, nous nous rendons compte qu'il faut améliorer certains aspects liés à l'action, c'est-à-dire, à l'interaction et à la collaboration des professeurs, pour qu'il y ait un changement significatif des pratiques, et une vraie (ré)construction du PCT.

En tout cas, nous remarquons qu'il faut, en premier lieu, valoriser la formation des professeurs, de façon à promouvoir et stimuler dans ceux-ci, une « Culture de Projet », et à leur rendre les compétences nécessaires, pour qu'ils puissent adopter des pratiques collaboratrices susceptibles de les aider dans la (ré)construction de PCT viables, dans une école destinée à tous.

Mots-clés: Curriculum, gestion des programmes, l'élaboration des programmes de classe (PCT).

RESUMEN

En un mundo marcado por la globalización y la mundialización de los problemas, un mundo que igualmente busca preservar su identidad y sus raíces locales, encontramos una escuela con nuevas exigencias para acompañar estos cambios globales y poder así, adaptarse a las nuevas realidades. Esta adaptación que pasa cada vez más por soluciones flexibles y diferenciadas, supone también cambios en las políticas educativas, dentro de una sociedad cada vez más heterogénea, señalando a la «gerencia y diversificación del currículo local» como respuesta a través de la (re)construcción del PPA, quien pasa a tener un dinámico protagonismo.

Así la investigación que ahora le presentamos se propone analizar de manera crítica y fundamentada, las competências y prácticas de los docentes de una clase del 1er ciclo de Educación Básica de la ciudad de Funchal-RAM, en el marco de la reorganización curricular para este nivel de enseñanza, establecido en el Decreto-Ley nº 6/2001, para así, «conocer» de que forma (re)construyen su PPA, en cuanto herramienta curricular, que abarque la diversidad y la singularidad existente en el aula. En este sentido, la recopilación de datos implicó un enfoque cualitativo, basado en el análisis de datos obtenidos en las entrevistas, en las encuestas, en los proyectos de escuela (PEE y PCE) y en el proyecto de aula de los docentes participantes (PPA), así como, en las observaciones realizadas en la misma.

A pesar, de las limitaciones que pueda presentar una investigación de esta naturaleza, los resultados apuntan con urgencia a la necesidad de cambio en las prácticas que se llevan a cabo. De tal manera, se entiende que los docentes, de modo general, dominan el concepto de PPA y sus competencias y reconocen los beneficios de su (re)construcción, sobretodo, como propuesta pedagógica y como experiencia de enseñanza-aprendizaje enriquecedora para los alumnos. Así mismo, observamos que es una necesidad superar ciertos aspectos de la acción, interacción y participación docente, para que se dé un cambio significativo en la verdadera (re)construcción del PPA.

De cualquier modo, se resalta el hecho de apostar en la formación de los profesores, para promover y estimular en ellos una «cultura de proyecto», para que desarrollen competencias para una práctica educativa que ayude a la (re)construcción de un PPA pertinente, en una escuela para todos.

Palabras clave: currículo, gestión curricular, Proyecto Pedagógico de Aula (PPA).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
RÉSUMÉ	ix
RESUMEN	xi
SUMÁRIO	viii
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE GRELHAS	xix
LISTA DE FOTOS	xix
LISTA DE MAPAS	xix
LISTA DE GRÁFICOS	xix
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	xix
INTRODUÇÃO	1
1 – A justificação do tema	5
2 – A problemática em análise	8
3 – As questões da investigação	10
4 – A delimitação do estudo: os objetivos	11
5 – A estrutura ou organização do trabalho	12
1.ª PARTE: Entrando no mundo das ideias – em busca de sentidos teóricos	15
Cap. 1 – UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO: GÉNESE, CONCEITUAÇÃO E TEORIZAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	15
1.1 – Génese e histórico	15
1.2 – As (suas) diferentes concepções	22
1.3 – As teorias subjacentes	30

1.3.1 – A questão da teorização.....	30
1.3.2 – A abordagem de Kemmis	34
1.3.2.1 – A teoria técnica	34
1.3.2.2 – A teoria prática	37
1.3.2.3 – A teoria crítica	41
 Cap. 2 – O CURRÍCULO NO CONTEXTO NACIONAL: UMA ABORDAGEM ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS (E CURRICULARES) NOS ÚLTIMOS ANOS	45
INTRODUÇÃO	45
2.1 – As mutações sociais e a massificação do ensino	45
2.2 – A crise dos sistemas educativos	52
2.3 – A descentralização das políticas curriculares	57
2.3.1 – Os contextos e os níveis de decisão curricular	63
2.3.1.1 – O contexto político-administrativo	66
2.3.1.2 – O contexto de gestão	68
2.3.1.3 – O contexto de realização	72
2.3.2 – A importância da autonomia (da escola e do professor)	75
 Cap. 3 – A GESTÃO (E A FLEXIBILIZAÇÃO) CURRICULAR	83
INTRODUÇÃO	83
3.1 – O conceito de gestão (e flexibilização) curricular	83
3.2 – Do currículo nacional à gestão curricular local	90
3.3 – Do Projeto de Reflexão Participada à Reorganização Curricular do Ensino Básico	93
3.4 – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais	99
3.5 – Da fragmentação disciplinar à integração curricular	105
3.6 – Do currículo como Programa ao currículo como Projeto	109
 Cap. 4 – A CONCETUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PROJETO	115
INTRODUÇÃO	115
4.1 – A gênese e evolução do conceito de Projeto	115
4.2 – O Projeto no âmbito educativo	121
4.3 – O projeto pedagógico e a pedagogia de projeto	127
4.4 – O Projeto enquanto documento mentor (da escola e) da turma	134

Cap. 5 – O PROJETO CURRICULAR DE TURMA (PCT) – A (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA TURMA	141
INTRODUÇÃO	141
5.1 – O conceito de projeto curricular	141
5.2 – A emergência do Projeto Curricular de Turma (PCT)	147
5.3 – O PCT no planeamento da ação educativa	154
5.4 – A construção, implementação e avaliação do PCT	159
5.5 – A gestão curricular (expressa) no PCT	166
5.5.1 – A construção e a reconstrução curricular	166
5.5.2 – A diferenciação curricular	173
5.5.3 – A adequação ou adaptação curricular	182
 2. ^a PARTE: Do mundo das ideias ao campo das práticas – à procura das representações e práticas docentes	189
 Cap. 6 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: O CONTEXTO DE ESTUDO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	189
INTRODUÇÃO	189
6.1 – O contexto de estudo	189
6.1.1 – O meio	191
6.1.2 – A escola	193
6.1.2.1 – O espaço físico	193
6.1.2.2 – As pessoas	196
6.1.2.3 – As principais dificuldades (ou problemas) da escola	198
6.1.3 – A turma onde decorreu a investigação	199
6.1.3.1 – A organização do espaço sala de aula	199
6.1.3.2 – Os alunos	202
6.1.3.3 – Os professores – os sujeitos empíricos	210
6.2 – As opções metodológicas	213
6.2.1 – A metodologia da investigação	214
6.2.2 – Os procedimentos intrínsecos à recolha de dados	223
6.2.3 – As técnicas de recolha e produção de dados	227
6.2.3.1 – As entrevistas	228

6.2.3.2 – Os inquéritos por questionário	232
6.2.3.3 – As observações (não participantes)	234
6.2.3.4 – Os documentos (PEE, PCE e PCT)	239
6.2.3.5 – A análise documental: a opção pela análise de conteúdo	240
 Cap. 7 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: A APRESENTAÇÃO E A ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	 247
INTRODUÇÃO	247
7.1 – O currículo	248
7.1.1 – Conceitos	248
7.1.2 – Opiniões (e Valores)	250
7.2 – A gestão do currículo	252
7.2.1 – Significados	252
7.2.2 – Práticas	255
7.2.3 – Obstáculos	257
7.2.4 – Procedimentos	259
7.3 – O currículo como Projeto	261
7.3.1 – Conceitos	262
7.3.2 – Práticas	263
7.3.3 – Contributos	268
7.4 – O Projeto Curricular de Turma (PCT)	271
7.4.1 – Conceitos	271
7.4.2 – Opiniões (e Valores)	274
7.4.3 – Articulações	276
7.4.4 – Fundamentos	278
7.5 – A gestão curricular no PCT	279
7.5.1 – A elaboração do PCT	279
7.5.1.1 – Momentos	279
7.5.1.2 – Participação (e Colaboração)	280
7.5.1.3 – Fundamentos	284
7.5.1.4 – Dificuldades	286
7.5.2 – A “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT	288
7.5.2.1 – Conceções	288
7.5.2.2 – Práticas	292

7.5.2.3 – Participação (e Colaboração).....	297
7.5.2.4 – Concretização (e Desenvolvimento)	300
7.5.3 – A “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT	303
7.5.3.1 – Conceções	303
7.5.3.2 – Práticas	308
7.5.3.3 – Participação (e Colaboração)	314
7.5.3.4 – Concretização (e Desenvolvimento)	316
7.5.3.5 – Obstáculos	320
7.5.3.6 – Resultados (ou Efeitos)	322
7.5.3.7 – Relações (Articulações)	323
7.5.4 – A realização do PCT	325
7.5.4.1 – Participação (e Colaboração)	325
7.5.4.2 – Planificação – Realização	329
7.5.4.3 – Resultados (Benefícios)	331
7.5.4.4 – Obstáculos	333
7.5.4.5 – Realização – (Re)construção	334
7.5.5 – A avaliação do PCT	336
7.5.5.1 – Significados	336
7.5.5.2 – Práticas	339
7.5.5.3 – Componentes	341
7.5.5.4 – Avaliação – (Re)construção	346
 CONCLUSÃO	 349
 1 – A (re)construção do PCT: as conclusões de uma investigação empírica levada a cabo numa turma do 1.º ciclo do Ensino Básico da RAM	 349
1.1 – Sobre o currículo	349
1.2 – Sobre a gestão do currículo	350
1.3 – Sobre o currículo como Projeto	351
1.4 – Sobre o Projeto Curricular de Turma (PCT)	352
1.5 – Sobre a gestão curricular no PCT	353
1.5.1 – Sobre a elaboração do PCT	353
1.5.2 – Sobre a “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT ...	355

1.5.3 – Sobre a “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT ...	356
1.5.4 – Sobre a realização do PCT	358
1.5.5 – Sobre a avaliação do PCT	359
1.6 – Recomendações para práticas, para futuras investigações e para políticas	361
1.7 – Considerações finais	364
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 367
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	407
 ANEXOS	 411
ANEXO I.....	413
1 – Guião para a entrevista (inicial) às professoras (P1 e P2)	413
2 – Guião para a entrevista (final) às professoras (P1 e P2)	416
3 – Questionário aos (outros) professores da turma	417
4 – Guião para a entrevista aos alunos	429
5 – Guião para a observação das aulas	430
6 – Guião para a observação das reuniões dos docentes da turma	432
ANEXOS II e III – CD	433
 LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Fundamentação da teoria técnica	37
Quadro 2 – Fundamentação da teoria prática	41
Quadro 3 – Fundamentação da teoria crítica	44
Quadro 4 – Sinopse do Projeto no campo educativo	124
Quadro 5 – Dimensões do Projeto	130
Quadro 6 – Etapas da construção do PCT: sinopse de algumas propostas	160
Quadro 7 – Dimensões do PCT	165
Quadro 8 – Síntese dos diversos dados	240
Quadro 9 – O currículo: subcategorias de análise	248
Quadro 10 – A gestão do currículo: subcategorias de análise	252
Quadro 11 – O currículo como Projeto: subcategorias de análise	261
Quadro 12 – O PCT: subcategorias de análise	271
Quadro 13 – A elaboração do PCT: subcategorias de análise	279

Quadro 14 – A “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT: subcategorias de análise	288
Quadro 15 – A “diferenciação curricular” e da “adaptação curricular” no PCT: subcategorias de análise	303
Quadro 16 – A realização do PCT: subcategorias de análise	325
Quadro 17 – A avaliação do PCT: subcategorias de análise	336

LISTA DE GRELHAS

Grelha 1 – Planificação do “Trabalho de Projeto”	294
Grelha 2 – Planificação do “Projeto de leitura”	296

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Freguesia de Santo António: Vista do Pico dos Barcelos	190
---	-----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Freguesia de Santo António: Localização na ilha da Madeira	190
Mapa 2 – Freguesia de Santo António: Localização no concelho do Funchal	191
Mapa 3 – Planta da sala com a localização dos alunos	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos	203
Gráfico 2 – Frequência no Pré-Escolar	203
Gráfico 3 – Ação Social Escolar (ASE) – Escalão	204
Gráfico 4 – Retenções dos alunos	204
Gráfico 5 – Transporte casa-escola dos alunos	205
Gráfico 6 – Atividades extraescola dos alunos	205
Gráfico 7 – Tipos de atividades	205
Gráfico 8 – Problemas de saúde dos alunos	206
Gráfico 9 – Profissões ambicionadas pelos alunos	206

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
AP – Área de Projeto

CAA – Comissão de Acompanhamento e Avaliação
CE – Conselho Escolar
CEI – Currículo Específico Individual
CNE – Comissão Nacional de Educação
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema do Sistema Educativo
CT – Conselho de Turma
DA – Dificuldades de Aprendizagem
DEB – Departamento de Educação Básica
DGEB – Direção Geral do Ensino Básico
EA – Estudo Acompanhado
EB – Ensino Básico
EDU-LE – Projeto de acompanhamento ao Ensino de Língua Inglesa
EFM – Expressão Físico-motora
EM – Estudo do Meio
EMD – Expressão Musical e Dramática
EP – Expressão Plástica
ER – Ensino Recorrente
EUA – Estados Unidos da América
FC – Formação Cívica
GCEA – Gabinete Coordenador de Educação Artística
GFC – Gestão Flexível do Currículo
GRID – Sistema de Computação GRID
IGE – Inspeção-Geral da Educação
IIE – Instituto de Inovação Educacional
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LP – Língua Portuguesa
MAT – Matemática
ME – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NC – Nota de Campo
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Atividades
PCE – Projeto Curricular de Escola
PC – Computador

PCT – Projeto Curricular de Turma
PEE – Projeto Educativo de Escola
PEI – Programa Educativo Individual
PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo
PIB – Produto Interno Bruto
PIT – Plano Individual de Trabalho
QE – Quadro de Escola
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
RCEB – Reorganização Curricular do Ensino Básico
RCEB – Reorganização Curricular do Ensino Básico
RIE – Regulamento Interno da Escola
SRE – Secretaria Regional da Educação
TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and cultural organization*

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje num mundo globalizado e marcado pela mundialização dos problemas, um mundo científica e tecnologicamente desenvolvido e que, permanentemente, vem exigindo à escola uma mudança, no sentido de acompanhar as transformações ocorridas desde a Revolução Industrial, alterações essas que têm operado em diversos domínios como o demográfico e o económico, o sociocultural e o ideológico, e marcado de forma decisiva os sistemas educativos e a escola.

E porque essas mutações têm concorrido para aumentar o fosso entre o modelo de ensino atual, tradicional, e aquele que seria desejável, tem-se vindo a debater não só os modelos vigentes, mas igualmente a escola e até a figura do professor, parecendo consensual a imperatividade de uma mudança, de modo a viabilizar uma resposta adequada aos múltiplos desafios que cada vez mais se lhes colocam.

Nas locuções de Sousa (2002b, 2004), são muitos os progressos que, nas últimas décadas, têm contribuído para a resolução de inúmeras dificuldades e para a melhoria do nível e da qualidade de vida das pessoas, mas também muitos são os problemas que ainda hoje persistem, a par de outros que vão assomando, como o desemprego, a fome, a pobreza, a exclusão social, etc., e que vão convergindo para uma realidade cruel que a sociedade aspira inverter, sendo que enquadrar a escola neste contexto é ter presente as contradições que ela ainda encerra, mas também os (muitos) desafios que uma sociedade como esta, continuamente, lhe apresenta.

Por outro lado, como referem Monge e Almeida (2002), se a expansão da escolaridade se pode associar a uma pretensa igualdade de oportunidades de acesso, o certo é que ela também não se traduziu em verdadeiras condições de sucesso para todos, não conseguindo ainda, a escola, perante a diversidade e diferença que a forma, discernir atuações ajustadas a ritmos e aprendizagens, e facultar reais condições de inclusão. Se a isto aliarmos uma sociedade da informação e do saber, ou sociedade do espetáculo como já se diz, com a necessidade de gerir o imponderável e o incerto, a flexibilidade e a instabilidade, assim como a adequação a novas condições, neste mundo em acelerada mudança, mais evidente se torna a responsabilidade da escola (e seus professores), na eficácia da sua aposta formativa, na eficiência da sua resposta.

Como expressa Toffler, em *Choque do Futuro*,

«Já não “sentimos” a vida como os nossos antepassados, e essa é a diferença fundamental, a distinção que separa o homem verdadeiramente contemporâneo de todos os outros, pois essa aceleração reside na instabilidade – no estado transitório – que permeia e impregna a nossa consciência e afeta radicalmente as nossas relações com as pessoas, com as coisas, com todo o universo das ideias, da arte e dos valores» (Toffler, 1970: 23),

numa sociedade que, também, apelida de *Sociedade da Informação* ou *Terceira Vaga*.

Para Almeida, durante décadas, vivemos numa relativa passividade e indiferença do sistema, fechados aos outros e a nós próprios, uma altura em que reinava uma noção estática de currículo, de docente e de aluno, de saber e de sociedade, e até mesmo da escola. Hoje, o mundo é imprevisível e mutável, sendo os problemas dos outros também os nossos, pululando, por toda a parte, apostas na Educação e na mudança, como a proposta de melhor futuro para todos. Busca-se, assim, um novo “perfil” de escola, no sentido de ser capaz de responder a todas as exigências e desafios, e investe-se numa outra abordagem conceptual de currículo e num outro modo de atuação dos seus agentes (os docentes), «repensando o que a escola deve ensinar, (...) fomentando uma cultura de integração, Cidadania e Educação e respeitando, simultaneamente, a diversidade (...) e a democraticidade» (Almeida, 2002: 191).

Aliás, é igualmente nesse sentido que o próprio *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (Delors et al., 1998), refletindo sobre as características da sociedade atual, designadamente, a globalização e a interdependência planetária, a inclusão-exclusão social e a participação democrática, e ainda o crescimento humano e o económico desiguais, vem propor, como ideia fulcral, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade, uma ideia que ultrapassa as tradicionais distinções entre a educação básica inicial e a permanente, em que não há limites de idade, sexo ou condição social, para as oportunidades de aprendizagem e de realização pessoal, de todos e de cada um.

Parafraseando Roldão (1999c), a grande dificuldade da escola atual, passa por ser capaz de responder a todos, assegurando-lhes um bom “apetrechamento educativo”, mas esses todos são cada vez mais diferentes, o que na opinião de Sousa (2002b) se deve às “levas contínuas” de povos deslocados que têm concorrido para ampliar a diversidade cultural do planeta e, conseqüentemente, a diversidade da escola. Todavia, esta não tem conseguido fazer aprender porque insiste na aplicação de um modelo de funcionamento obsoleto, o que remete para a urgência de reconsiderar a escola,

enquanto instituição melhor colocada para gerar as condições favoráveis a uma “aprendizagem do viver e conviver com a diferença” (Leite, 2003).

Neste âmbito, a escola, também, tem vivido, no seu seio, algum desconforto provocado, sobretudo, pelas constantes alterações que, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), têm afetado sobremodo as formas de estruturar as experiências educativas, em particular os processos de desenvolvimento curricular e as práticas de gestão que os substanciam, vivenciando-se, no campo em que este trabalho se situa, isto é, o da Reorganização Curricular do Ensino Básico, um conflito entre as orientações instituídas e as práticas nas escolas. E de entre as propostas inovadoras, a introdução de um Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), apoiado no desenvolvimento de aptidões e a obrigatoriedade de Projetos curriculares com diversos graus de alcance, conduziu as escolas a um debate aceso sobre como tornar efetivas as diretivas nacionais, em conformidade com as suas diversidades e diferenças.

Ora, se tal como diz Roldão (2001a), “o currículo é a definição mesma de escola”, nesse caso repensar a escola obriga a repensar o currículo, sendo que este deve ser percebido como uma série de aprendizagens ou competências que aquela deve assegurar a todos, fazendo com que esses todos aprendam satisfatoriamente, não deixando, contudo, de ponderar a complexidade do processo educativo, nem tão pouco de perspetivar um “sentido emancipatório” para a mudança (Fernandes, 2000a).

Na verdade, como realça Viana (2007), não será fácil passar da lógica de ensinar assuntos estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma outra lógica de aprendizagem, em que cada um desenvolve uma série de aptidões básicas (transversais e disciplinares), de acordo com as suas dificuldades e potencialidades, numa complexa integração de saberes; e não será tarefa fácil, sobretudo, porque prevê a existência de um Projeto Curricular real, erigido a diferentes níveis de decisão e assente num trabalho participativo e colaborativo de todos os intervenientes na educação.

Assim, se a escola tem a obrigação de responder às realidades sociais emergentes, neste início de século, a resposta tem de ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo, como julga Abreu (2005), sendo que para tal deverá conceber o seu Projeto curricular (PCE)¹, enquanto instrumento de apropriação do currículo nacional às realidades locais, e também idear os respetivos Projetos de turma

¹ PCE – Projeto Curricular de Escola.

(PCT)², numa adaptação às realidades mais particulares de cada uma delas. Até porque, como sublinha Leite (2003), a promoção de aprendizagens significativas numa “escola de sucesso para todos”, passa pela reconstrução do currículo nacional, mas também pela consideração dos contextos da sua realização.

Portanto, importa que a escola siga as mutações sociais e educativas e adote atitudes flexíveis, abraçando, assim, os ideais preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro³, e no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro⁴, diploma que regula e orienta a Organização Curricular do Ensino Básico, rompendo com a desmedida centralização e uniformização do ensino (como vigorava nas últimas décadas do século XX), o que nos remete para a questão da gestão flexível do currículo e, muito particularmente, para a construção do PCT.

E porque, nesta ordem de ideias, o professor passa de especialista de uma matéria a gestor e decisor do processo curricular, o que vem, inclusivamente, introduzir novos modos de entender e viver a sua própria profissionalidade, dois grandes reptos se lhe colocam, agora: o de reinventar a escola enquanto seu local de trabalho e o de reinventar-se a si próprio enquanto sujeito e membro de uma profissão, vendo-se, assim, confrontado com a assunção de novos desafios, emocional e intelectualmente distintos daqueles que situam o contexto em que aprendeu a ser professor (Thurler, 2002).

Nesta ordem de ideias, o trabalho que agora se apresenta, versará sobre a (re)construção de um currículo numa escola para todos, um currículo adaptado às realidades locais e configurado na (re)construção do PCT, um currículo de todos e para todos, o que resulta, inquestionavelmente, numa alteração das práticas de gestão curricular e de ensino vigentes, numa mudança que deverá passar pela participação de todos quantos se encontram implicados no ato educativo, em particular os professores, porque configuradores ou construtores, por sapiência e excelência, do currículo.

Reconhecendo a atualidade e oportunidade do assunto, foi nosso desígnio refletir sobre todas estas matérias e aprender mais, ampliando e enriquecendo, assim, os nossos saberes, numa atitude de recetividade à mudança e na expectativa de poder contribuir para uma tomada de (maior) consciência das reais dificuldades dos docentes, no que toca à gestão do currículo e à edificação de respostas educativas ajustadas aos contextos escolares, em particular os do 1.º ciclo, por ser aqui que atuamos.

² PCT – Projeto Curricular de Turma.

³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

⁴ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico – RCEB).

1 – A justificação do tema

Considerando que em todas as carreiras profissionais a formação é essencial e tendo em conta que uma consciencialização da evolução científica e tecnológica, e o aparecimento de novos métodos, assim como uma abertura à inovação e à mudança, são imprescindíveis à prática e inovação pedagógicas, diríamos, então, que justificam esta nossa escolha objetivos de natureza pessoal e profissional.

Na verdade, enquanto docente em exercício de funções numa escola do Ensino Regular, mais precisamente no 1.º ciclo do Ensino Básico, no suceder dos vários anos da nossa atividade (e já lá vão mais de vinte e cinco), fomos-nos consciencializando do progressivo aumento da heterogeneidade da população escolar, com reflexos evidentes ao nível das turmas, vendo-nos, pois, confrontados com a necessidade premente de uma atuação mais consentânea a esta nova realidade e às necessidades emergentes.

Por outro lado, o estudo de algumas das disciplinas ligadas ao Currículo, não só agora no âmbito do curso de doutoramento mas, também, já no curso de mestrado, impeliu-nos a um maior interesse pelas questões intrínsecas ao campo, ao mesmo tempo que nos possibilitou uma compreensão mais ampla acerca da importância e valia da gestão e flexibilização curricular, designadamente com a construção do Projeto Curricular de Turma (PCT), como via para adequar o currículo nacional a uma população cada vez mais heterogênea mas, igualmente, para melhorar a prática.

Por outro lado, ainda, o facto de a nossa dissertação de mestrado ter versado, também, sobre o PCT, embora numa abordagem mais incidente sobre as conceções dos professores nesta área e no âmbito da inovação curricular, privilegiando, assim, a vertente teórica do processo, contribuiu para que sentíssemos, agora, a necessidade de complementar o trabalho, então realizado, e decidíssemos enveredar, sobretudo, pelo aspeto mais prático e formal, ou seja, a (re)construção do PCT.

Naturalmente que só depois de uma fase de exploração e hesitação, um tempo de reflexão e assimilação das mais distintas questões que queríamos abordar neste âmbito, os propósitos que subjazem a esta tese foram tomando contornos mais nítidos e definidos, numa decisão que, paulatinamente, convergiu para uma temática mais concreta e específica, isto é, o PCT, e para a problemática da gestão e flexibilização

curricular, a este nível, desenvolvida pelos diversos atores educativos, em particular os docentes, neste caso, numa instituição escolar do 1.º ciclo do E. Básico da RAM⁵.

Assim, e partindo da conceção de que o currículo deve ser reconsiderado, territorializado e contextualizado, e sabendo que o PCT representa, por excelência, um instrumento ao serviço do professor, um meio que lhe permite flexibilizar e adequar o currículo aos seus alunos, às suas características e necessidades, aflorou, então, a ideia de averiguar o modo como eles (professores) encaram esta problemática e a forma como procedem na sua (re)construção), sem esquecer, naturalmente, os demais intervenientes no processo, cientes de que a partilha das suas experiências e saberes contribuiria para dissipar algumas das nossas dúvidas e enriquecer-nos profissionalmente.

Sendo este um assunto que nos remete para a gestão flexível do currículo e para o currículo como Projeto, âmbito em que se enquadra os PCT (e também o PCE⁶), afigurou-se-nos como uma possibilidade para aprofundarmos esta matéria, dado que ainda suscita muitas dúvidas e interrogações, resultando inquestionável encontrar a sua justificação e o seu sentido. Resolução que convergiu para o PCT, por ser aquele que, no nosso quotidiano de profissionais docentes, norteia as nossas atuações, ocupando, portanto, as nossas maiores preocupações e pensamento.

Trata-se de um trabalho que se insere no âmbito das Ciências da Educação, mais exatamente na área ou especialidade de Currículo, onde a formação e atualização de docentes assumem, hoje, e cada vez mais, particular interesse. Por conseguinte, julgamos que, do ponto de vista formativo, este trabalho integra temáticas atuais, ante as crescentes mudanças que temos vindo a presenciar, quer na sociedade em geral, quer na educação em particular, naturalmente, com repercussões diretas ao nível das escolas e respetivas respostas educativas, em termos de qualidade.

Neste sentido, podemos então dizer que este trabalho assenta em duas vertentes distintas, embora complementares, concretamente, uma mais pessoal e subjetiva, que integra o nosso cosmos interior e que nos impele à sua conceção, e outra mais objetiva, traduzida nas suas finalidades, virada sobretudo para o mundo exterior, um universo que nos propomos estudar e conhecer.

Na verdade, nos dias que correm, perante a diversidade e a heterogeneidade crescentes da população escolar, a escola vê-se, indubitavelmente, confrontada com o desafio da inclusão, a inclusão de todos numa escola para todos, e com a urgência de

⁵ RAM – Região Autónoma de Madeira.

⁶ PCE – Projeto Curricular de Escola

respostas coerentes com as suas necessidades, sendo a gestão flexível do currículo apontada como uma das medidas a adotar, por via da implementação ou execução de Projetos educativos que, consubstanciados em desenhos curriculares consistentes, vão permitir o desenvolvimento de moldes de organização mais eficazes e conducentes ao sucesso educativo de todos, sem exclusão. Conforme adverte Benavente (1999), é preciso não esquecer que a educação é um bem comum, um benefício que não pode ser só de alguns, mas um direito que deve ser de todas as crianças e jovens.

E é, nesta perspetiva, que o PCT vai assomar como instrumento de inovação e mudança, um meio facilitador da flexibilização e diferenciação curricular, pensando nas necessidades educativas de todas as crianças numa turma e de cada uma em particular, num nível de ensino que é visto como o “tronco”, o sistema mais decisivo do sistema de educação e formação (Rodrigues, 1999), isto é, o 1.º ciclo do E. Básico.

Cabendo às instituições escolares a elaboração dos seus PEE⁷, com base nas necessidades de todos, e também dos seus PCE, com a definição de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, criando as formas de organização e condução do processo de ensino-aprendizagem e da gestão de recursos, aos docentes competirá a elaboração/(re)construção dos PCT, decidindo as estratégias de desenvolvimento do currículo e do PCE, e determinando os moldes de estruturação e de condução do processo de ensino e aprendizagem, da maneira mais apropriada às turmas e aos alunos, numa lógica que objetiva a inclusão e rejeita a exclusão.

Nesta ordem de ideias, a gestão curricular subentende uma alteração na postura dos docentes, razão pela qual encaramos esta temática como merecedora da ênfase que aqui lhe damos, mormente em relação às práticas de cariz pedagógico e organizativo ante os novos repto que se impõem à escola. Assim, para os docentes implicados no estudo, desejamos que esta experiência possa confluir para uma reflexão neste âmbito, ajudando-os a desenvolver novas atitudes, gizar novos trajetos e melhorar as práticas, tornando real uma mudança e melhoria do ensino. No caso pessoal, enquanto investigadora, mas também docente do 1.º Ciclo, com o dever de (re)construir o PCT, creio que esta experiência trará mais conhecimento, mais saber e seguridade, vitais para uma superação mais célere e eficaz dos problemas, e para uma intervenção pedagógica mais adequada aos alunos, na certeza de que o sucesso deles será também o nosso.

⁷ PEE – Projeto Educativo de Escola.

2 – A problemática em análise

Ponderar a Escola na era atual, a era da pós-modernidade, significa confrontar-se com a necessidade imperiosa de uma reflexão acerca de um contexto em que coexistem fenômenos como o da globalização e da diversidade, e suas implicações, pois como elucida Patrício (2002b), o homem é simultaneamente “uno e diverso”, “uniforme e multiforme”, “convergente e divergente”, o que se refletirá, logicamente, na tensão inversa entre a globalização que uniformiza e a diversidade que pluriformiza.

Segundo o autor, o problema está, sobretudo, no perigo de uma preponderância da globalização sobre a diversidade, embora para Loureiro (2002), outros daí advirão como o da “unificação cultural”, impelindo-nos a atentar ou ponderar sobre o tipo de cultura transmitida. Neste âmbito, Sousa (2003) discute a validade dessa cultura e alerta para a iniquidade de um currículo que se mantenha indiferente ao dissemelhante capital cultural, de origem familiar e social, dos alunos, pois como defende, este não deve alhear-se das diferentes identidades socioculturais que interagem na escola.

Por outro lado, se pensarmos na sociedade vindoura, imponderável e incerta, ela carecerá de um currículo, de escolas e de docentes capazes de lidar com essa incerteza e imprevisibilidade, pois como manifesta Tedesco (2008), a profundez do processo de mudança social em curso coloca-nos ante a urgência de reformular questões básicas como: as finalidades da educação, as responsabilidades na educação das novas gerações, o legado cultural, os valores, a ideia do homem e de sociedade, entre outras.

Impõe-se, assim, a necessidade premente de uma reflexão sobre esta matéria e, logicamente, sobre a escola e o professor, porquanto agentes de inovação e mudança, assumindo funções e papéis, cada vez mais, de destaque, neste âmbito. Segundo Leite (2003), o desejo de inovar por parte dos docentes é essencial para a edificação de uma mudança e inovação sustentadas. Quanto à escola, Guerra (2000) acredita que ela encontrará oportunidades para a construção de ações inovadoras.

Sobre este assunto, Patrício (2002b) é de opinião que a escola não pode ser uma qualquer, mas uma escola que acione ou impulsione uma educação que o seja de todos e de cada qual, no respeito pela cultura de cada um e das liberdades intrínsecas de cada indivíduo: uma escola onde se concretiza uma Educação que fomente, ao mesmo tempo, como diz, a universalidade e a singularidade do Homem.

Relativamente ao professor, Sousa (2002d) sublinha a urgência de uma tomada de consciência do “mosaico cultural” que se reproduz na escola e da criação de um

espaço de diálogo entre as distintas “mundividências”, cabendo-lhe chegar às motivações e expectativas de todos, fazer a ligação entre as culturas presentes e transformar a escola num lugar de “pluralismo cultural”, um lugar de todos e para todos. Desta maneira, como advoga Loureiro (2002), aprendemos a viver num espaço global ao mesmo tempo que prosseguimos a nossa aprendizagem da diversidade.

As maiores responsabilidades avocadas pelos docentes, quais gestores e decisores do currículo, implicam, assim, uma mudança ajustada à nova realidade, agindo como profissionais autónomos, dinâmicos e responsáveis, dado que gerir um currículo escolar passa por tomar decisões ligadas às prioridades a determinar no desenvolvimento das aptidões e na promoção de aprendizagens significativas para todos, por implementar medidas estratégicas necessárias, não esquecendo, naturalmente, os recursos mais adequados à satisfação das diferentes necessidades educativas.

Neste contexto, à escola caberá, ainda, uma função antidota e preventiva (Loureiro, 2002), com a imposição de repensar o seu papel e de reformular a sua ação, para melhor enfrentar os novos desafios e exigências, no fundo, melhor enfrentar a mudança. Tal subentende, naturalmente, a adequação do currículo à nova era, tornando-o mais capaz de responder, eficazmente, à complexidade das questões emergentes (Fernandes, 2000a), âmbito em que o professor volta a ser central.

Este parece-nos um cenário, em que urge uma ação drástica e imediata, uma atuação intencional e planejada (Machado e Gonçalves, 1999), o que, a nosso ver, passa por uma mutação de hábitos, de reaprendizagens e reorganizações, não só no que toca às instituições mas, também e sobretudo, às pessoas envolvidas. O mesmo implica dizer que subentende, igualmente, uma construção e adequação do currículo ao contexto escolar, tornando-o mais flexível e contextualizado, uma alteração das práticas de gestão curricular, uma apropriação das respostas educativas à diversidade e necessidades locais, o que só é possível com a (re)construção do PCT.

Emerge, assim, o problema da investigação, sobre o qual nos queremos centrar:

- De que forma é que os professores (re)constroem o PCT, considerando o campo das suas práticas e o âmbito da gestão e flexibilização curricular?

Esta é, pois, a questão principal que queremos ver esclarecida com o trabalho empírico (especificada no ponto a seguir), partindo do princípio de que a ação docente, por intermédio do PCT, favorece uma adequação ou adaptação do plano oficialmente prescrito, bem com uma diferenciação positiva dos processos de ensino e aprendizagem.

3 – As questões da investigação

Pensando na conceção de Roldão (2003), de acordo com a qual, o currículo, numa ótica crítica, presume reconhecê-lo como resultado de uma construção social permanente, tal vai implicar que se identifique e analise, incessantemente, cada situação em estudo, por via da contextualização explicativa, adversando uma teorização pela abstração. Ponderando, igualmente, que a problemática em análise, acima apresentada, converge para a (re)construção do PCT..., foi, então, nosso propósito clarificar algumas questões neste âmbito que, embora nebulosas no início da investigação, à medida que nos fomos embrenhando nela, foram ganhando solidez. Assim, para a questão central, foram convergindo outras, no sentido de melhor identificar tal problemática mas, também, melhor encontrar as respostas:

Questão central:

➔ De que forma é que os professores (re)constroem o seu PCT?

Questões convergentes:

- Quem intervém na (re)construção do PCT?
- Qual o papel (o contributo) dos diversos intervenientes?
- Que colaboração existe entre os intervenientes?
- Quem coordena o trabalho desenvolvido?
- Qual a dinâmica implementada ao longo do processo?
- Quanto tempo demora o processo?
- Em que espaço(s) é que o processo decorre?
- Qual o valor ou a importância atribuída ao PCT?
- Quais as conceções dos docentes no campo da gestão curricular?
- Quais as práticas dos docentes no âmbito da flexibilização curricular?
- Quais as lógicas que sustentam a ação docente no contexto da reconstrução do

PCT?

Naturalmente que, no transcorrer da investigação, estas deram, ainda, lugar a outras questões, que nos impeliram a uma análise mais intensa e profunda do quadro teórico e conceptual que justifica ou legitima o presente trabalho, agindo sempre na expectativa de que este possa ajudar a produzir saber e mudança, que possa contribuir, de algum modo, para a comunidade científica, académica, social e escolar.

4 – A delimitação do estudo: os objetivos

Este estudo, que recai sobre a prática pedagógica em curso no ensino regular, mais precisamente nos professores (alguns) e uma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – RAM, teve como finalidade primeira refletir e analisar o impacto das propostas definidas pelo Decreto norteador da Reorganização Curricular do Ensino Básico, particularmente no que diz respeito ao PCT, visando apreender o valor ou a importância que lhe é atribuída pelos professores. Para tal, delineámos os seguintes objetivos a alcançar:

Objetivo geral:

➔ Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT

Objetivos específicos:

- Encontrar as pessoas que participam na (re)construção do PCT
- Descobrir o papel (o contributo) dos diferentes intervenientes
- Estudar a colaboração entre os intervenientes
- Saber da dinâmica implementada ao longo do processo
- Verificar o espaço e o tempo de construção do Projeto
- Aferir a importância atribuída ao Projeto
- Averiguar as conceções dos docentes no campo da gestão curricular
- Refletir sobre as práticas docentes no âmbito da flexibilização curricular
- Aceder às lógicas que sustentam a ação docente
- Investigar com o intuito de melhorar a prática
- Objetivar uma prática sustentada na investigação

Nesse sentido, propusemo-nos, então, analisar o PCT dos docentes cooperadores nesta pesquisa e, logicamente, o PEE e o PCE, na tentativa de descortinar e perceber em que medida o trabalho projetado e desenvolvido, visava uma diferenciação e adequação das suas respostas a uma população escolar diversificada, dando cumprimento ao propósito de gerir e flexibilizar o currículo, sem olvidar os papéis que hoje se atribuem à escola, na adaptação das respostas curriculares aos seus contextos.

Assim, este trabalho recaiu na análise dos Projetos de escola (PEE e PCE) e do Projeto duma turma (PCT), na análise de opiniões recolhidas junto dos seus professores

(e alguns alunos), em matéria relativa à gestão e flexibilização curricular no âmbito deste Projeto e, ainda, na análise das observações feitas na turma.

Trata-se de uma pesquisa subordinada aos professores (e à turma) escolhidos para o efeito, em que fatores contextuais como as características do meio escolar, o seu corpo docente e discente, e ainda o seu meio local, entre outros, não foram olvidados. Por conseguinte, a análise e explicação dos resultados cinge-se, exclusivamente, ao contexto educativo estudado, não sendo generalizável a outros contextos didáticos.

Julgamos ser um estudo que se justifica, tendo em conta as dificuldades sentidas (e manifestadas) pelos professores, ao nível do 1.º Ciclo, na apropriação ou adaptação das propostas curriculares nacionais a uma população escolar cada vez mais diversificada e heterogénea, e na satisfação das suas necessidades educativas.

5 – A estrutura ou organização do trabalho

Para melhor entender o propósito da nossa investigação, buscámos um modelo de leitura racional, por via de quadros nocionais teóricos e legislativos, que nos serviram de sustentáculo e referência para a conceção deste Projeto de trabalho onde, naturalmente, as vertentes teórica e prática se complementam.

Assim, numa primeira etapa provimos ao levantamento e análise de normativos indispensáveis para a orientação da ação educativa, designadamente o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro⁸, a partir do qual foram determinadas as categorias (e consequentemente as subcategorias) de análise e as questões da pesquisa.

De seguida, penetrámos no terreno de análise e procedemos a um trabalho de campo, em acareação com a realidade estudada à luz de conceções e saberes curriculares, fruto de um trabalho de investigação teórica.

Finalmente, fizemos um paralelo entre os dados colhidos no terreno da prática curricular, com o quadro teórico referente, de jeito a obtermos dados úteis e expressivos.

Quanto à organização do trabalho, ela apresenta-se em duas grandes e distintas partes, que passamos a apresentar:

- Antes da primeira parte e depois da Introdução geral ao trabalho, damos a conhecer a justificação do tema, a problemática em análise, as questões da investigação, a delimitação do estudo – os objetivos e, ainda, a estrutura ou organização do trabalho;

⁸ Decreto-Lei n.º 6/200, de 18 de janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico).

⇒ A 1.^a parte: esta parte remete para o enquadramento teórico e legislativo, na tentativa de clarificar certos fundamentos epistemológicos, por via de estudos e teorias ligadas, mormente, a vozes crítico-interpretativas, e subdividimo-lo em cinco capítulos, a saber: capítulo 1 – Um olhar sobre o Currículo: génese, conceituação e teorização; capítulo 2 – O currículo no contexto nacional: uma abordagem às políticas educativas (e curriculares) nos últimos anos; capítulo 3 – A gestão (e a flexibilização) curricular; capítulo 4 – A concetualização do currículo como projeto; capítulo 5 – O Projeto Curricular de Turma (PCT): a (re)construção do currículo na escola e na turma;

⇒ A 2.^a parte: esta parte, mais concretamente nos capítulos 6 e 7, remete para a investigação empírica, abarcando o estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Funchal; uma investigação que possibilitou a análise dos dados, assim como a discussão dos resultados, visando uma ação concreta situada, designadamente, ao nível da influência que o Projeto Curricular de Turma tem tido nas práticas dos professores em questão. Ambicionamos, na medida do possível, compreender o nível, o sentido e o âmbito de participação de alguns docentes, as suas inquietações e atitudes, ante um trabalho que se afigura mais colegial, colaborativo e solidário. Assim, depois de abordarmos o contexto de estudo (o meio, a escola, a turma onde decorreu a pesquisa) e as opções metodológicas (a metodologia da investigação, os procedimentos inerentes à recolha de dados e as técnicas de recolha e produção de dados), são apresentados os resultados das entrevistas aos professores (e aos alunos) selecionados, dos inquéritos por questionário aos professores, dos documentos da escola e da turma (PEE, PCE e PCT), em confronto com os registos da observação “in loco”;

- Depois, o espaço que se segue serve para apresentar as nossas conclusões, relativas ao trabalho no seu todo, tratando-se, no fundo, de uma síntese interpretativa, explicativa e conclusiva, onde de seguida damos forma às nossas considerações e reflexões, e apresentamos certas sugestões, no sentido de contornar e mesmo ultrapassar os problemas identificados ou constatados;

- Por fim, damos a conhecer as referências bibliográficas e legislativas que serviram de sustentáculo ao trabalho, assim como alguns dos anexos relativos à investigação empírica (neste caso, Anexo I).

1.ª PARTE: Entrando no mundo das ideias – em busca de sentidos teóricos

Cap. 1 – UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO: GÉNESE, CONCEITUAÇÃO E TEORIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

O currículo tem vindo a tornar-se um dos campos mais relevantes da investigação em educação mas, pelo carácter polissémico que encerra, assim como pelo facto de ser usado com significações distintas, a discussão e clarificação do seu conceito torna-se um ponto-chave neste trabalho. Assim, no ponto que se segue, exploramos o currículo, numa ótica que aborda determinados conceitos e discute algumas perspetivas, à luz de teóricos reconhecidos no campo. Nesse sentido, encetamos, então, uma análise que se inicia com a sua génese e histórico, prosseguimos com a sua definição e campo, tratamos de seguida a questão da teorização e terminamos focando-nos na mais utilizada em textos portugueses, isto é, a de Kemmis.

1.1 – Génese e histórico

Etimologicamente, o lexema currículo encontra a sua raiz no étimo latino "currere", que traduz a ideia de "trajetória", "itinerário" "caminho ou percurso a seguir", e nos remete para as noções de "sequencialidade" e "totalidade", expressas na locução "Curriculum Vitae" (Connelly e Lantz, 1991; Kemmis, 1998; Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999; Silva, 2000; Marsh, 2005). Daqui o uso do termo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos, para nomear uma "pista circular de atletismo" ou "pista para carros de corrida" (Kemmis, 1998; Pacheco, 2001a), ideia que, de resto, Morgado (2000a) e Pacheco (2002) veem como o seu "conteúdo" original. Revela-se, assim, uma ideia de currículo definido em termos de Projeto, ligado a programas ou planos de intenções, um Projeto com propósitos bem definidos (Pacheco, 2001a).

Neste mesmo âmbito, Goodson, que também alude a derivação latina do termo, diz-nos que «as implicações etimológicas remetem-nos para a conceção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou (...) a apresentar» (Goodson, 2001: 61), adindo ainda que, do ponto de vista etimológico, ele deveria ser visto como o conteúdo a ser estudado. Ideia, em parte, iterada por Roldão quando diz

que ao termo se aliam dois sentidos: «aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito» (Roldão, 1999b: 15), de modo a que a passagem ocorra.

Quanto à primeira fonte de curriculum, David Hamilton (1992) menciona o *Oxford English Dictionary*, associado às universidades de Glasgow (1633) e de Lieden (1689), ligadas ao calvinismo, para referir a primeira fonte de “curriculum” (Veiga-Neto, 1997; Kemmis, 1998), acrescentando que «a palavra aparece num certificado de graduação outorgada a um professor, escrita num formulário que teria sido publicado pouco depois da reforma da Universidade, realizada pelos protestantes em 1577» (Morgado, 2000a: 15), e explicando, ainda, que pelo facto de se ter universalizado, a expressão “curriculum” tem conseguido ocultar as origens do termo.

Sobre este assunto, Stenhouse escreve:

«o *El Shorter Oxford Dictionary* define *curriculum* como “un curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o uma universidad”. Registra su uso desde el siglo XVII, lo cual marca, quizá, el comienzo en Gran Bertaña de tentativas sistemáticas y deliberadas para regularizar cursos de estudio» (Stenhouse, 1987a: 25).

Já sobre a ideia de caminho, de trajeto, de (per)curso, Morgado (2000a) diz que ela é tão ancestral como a própria educação, contando que já no período helénico os críticos se debatiam com o que deveria ser ensinado aos jovens. Contudo, a emergência do currículo como conceito pedagógico e área do saber especializado, é recente entre nós, como área científica no seio das Ciências da Educação, é um facto muito próximo do fim do século (Morgado, 2000a; Sacristán, 1988, 2000), como corrobora Goodlad (1979) com a ideia de que o seu estudo e construção aparece como uma experiência relativamente nova, e Tanner e Tanner (1980) com a afirmação de que ele tem um longo passado mas uma curta história. Aqui, Goodson (2001) refere que a palavra parece ter entrado no discurso educativo, numa altura em que a escolaridade estava a ser alterada numa ação de massas, isto, apesar de Grundy (1998) afirmar que ele não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar as práticas educativas.

A propósito, Silva expressa:

«Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse (...) entre [elas]: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação

como um objeto (...) de estudo científico; a extensão da educação escolarizada (...) a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de identidade nacional (...); o processo de crescente industrialização...» (Silva, 2000: 18).

Na verdade, se nos reportarmos a meados do século XIX, como sugere Morgado (2000a, 2003a), o assomar de problemas no campo educativo iria desencadear conflitos e controvérsias, e marcar o início de uma série de alterações importantes no fenómeno educativo, sendo que, agora, aquilo que melhor caracteriza a educação é o crescimento incessante do seu “conteúdo” cultural e humano. E ao mesmo tempo que se instituíam disciplinas para a formação humana, estendia-se, também, o “benefício cultural” a zonas cada vez mais alargadas da humanidade, alicerçando-se a ideia de ensino como “um direito de todos” e “um dever do Estado” (Gal, 1993).

E se na primeira metade deste século a educação era abertamente “elitista”, sendo o ensino um privilégio dos estratos sociais mais altos; um ensino em que a disciplina era rígida, as relações hierarquizadas e o aluno era apenas o recetor do saber; um tipo de ensino incompatível com a instabilidade e a revolta que se começava a viver, já na segunda metade deste século, «o acentuado desenvolvimento urbano e industrial provocou mudanças sociais e económicas profundas que, inevitavelmente, se refletiram na educação e, consequentemente, na escola» (Morgado, 2000a: 18).

Neste âmbito, Gal (1993) explica que, com o vertiginoso progresso científico e tecnológico que marcaram a “idade do maquinismo”, procurou-se dar um novo sentido à educação, agora vista como o desenvolvimento integral (moral, físico...), natural e harmonioso, o que implicaria a necessidade de uma abordagem teórica do ensino e instrumentos mais sólidos, para responder às exigências da sociedade, sendo nesta nova lógica organizativa da escola que o currículo vai aflorar como um desses utensílios (Morgado, 2000a). Currículo que, neste contexto, vai ser entendido «como la estructura organizativa de conocimientos impuesta por las autoridades políticas y pedagógicas para introducir el orden y la manera de conducir la escuela» (Ruiz, 1996: 48).

E se, aqui, Silva refere que «com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização, houve um impulso (...) para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos» (Silva, 2000: 11), Sousa também diz que o processo de industrialização e urbanização aceleradas «trouxe consigo a exigência da racionalização dos Currículos para uma escolarização necessariamente de massas, inspirada no modelo de

“administração científica” de Tyler» (Sousa, 2002a: 7), salientando, deste modo, que o contexto do seu advento, o dos anos 20 nos Estados Unidos, também marcou a natureza das primeiras concepções de currículo, enquanto área especializada.

Como área do conhecimento educativo, o campo curricular emerge, assim, principalmente «para dar resposta à sociedade do maquinismo (...) e à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola para cumprir finalidades bem precisas» (Morgado, 2000a: 19). E embora possamos afirmar que, a partir de meados do século XIX, os problemas aliados ao currículo se tornaram relevantes no campo educativo, na verdade, é no limiar do século XX que ele começa a obter um estatuto epistemológico-científico próprio, como informa Ribeiro (1995).

Como dizem Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), segundo Kliebard (1995), nos finais do século XIX começam a aparecer as grandes tendências que viriam a marcar os conflitos em torno do campo curricular, no século XX, e que traduziam as grandes preocupações sociais da época, uma era marcada por uma profunda crise económica e sustentada por um desenvolvimento alucinante. Assim, não era de admirar que se questionasse aquilo que era ensinado na escola, e se pensasse nesta e no currículo como vias para a consecução dos novos desafios impostos pela sociedade.

A propósito, Sousa escreve:

«a preocupação com a seleção e organização dos conteúdos de ensino começa a estar patente nos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, por influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), (...) por muitos considerado como o “pai da pedagogia científica”. A designada *National Society for the Study of Education*, criada em 1885, vem debater precisamente estas questões, ao estabelecer a distinção entre processo e conteúdo de ensino» (Sousa, 2002a: 5),

sendo neste contexto que o termo currículo viria a ser utilizado por Dewey.

Assim, autores como Emídio, Fernandes e Alçada (1992), Morgado (2000a), Silva (2000) e Sousa (2002a), esclarecem que as primeiras contribuições, neste domínio, são atribuídas a Spencer, no fim do século XIX, e a Dewey, no início do século XX, neste caso com as obras *The absolute curriculum* (1900), *The curriculum in elementary education* (1901) e *The child and the curriculum* (1902), apesar de Serafim (2002) dizer que Schubert (1980) identifica a obra de Fleury, *The History of Choice and Methods of Studies* (1695), como o livro mais antigo sobre assuntos curriculares. Contudo, terá sido no período pós Primeira Guerra Mundial que ocorreram fatores

decisivos para a elaboração de “currícula”, enquanto área autónoma do saber e campo cientificamente reconhecido (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992).

Como refere Sousa, «são os livros especializados de Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924, que são considerados os marcos definidores da emergência desta área como objeto específico de estudo e pesquisa» (Sousa, 2002a: 6), em que, no primeiro caso, o currículo é tido como «um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos» (Silva, 2000: 11). Um currículo, em cujo modelo os alunos devem ser “processados” como um produto fabril, sendo o currículo supostamente isso: a especificação clara de objetivos, procedimentos e métodos, para obter resultados.

Sobre este assunto, Paraskeva escreve:

«pese embora muitos autores registem Bobbitt como autor de uma obra que determina o nascimento do currículo como campo de especialização (...), em rigor, a constituição do currículo como campo de estudo em si não se deve exclusivamente a este ou aquele autor, mas sim a um conjunto de estudos, obras e autores que dariam passos determinantes em relação àquilo que viria a constituir o campo curricular no século XX» (Paraskeva, 2004: 18-19).

Aqui Sousa esclarece: «a experiência de planeamento curricular de escolas primárias nas Filipinas, numa altura de ocupação americana, deu azo a que Bobbitt refletisse sobre a necessidade de organização e desenvolvimento do currículo» (Sousa, 2002a: 6), o que implicaria a passagem por etapas como: a análise da prática humana, a análise de tarefas, a triagem de objetivos, até chegar à planificação detalhada. Assim, com a edição do 26.º Anuário da *National Society for the Study of Education* (1927), o currículo seria aceite de jeito mais generalizado, surgindo, entretanto, associações que viriam a debater os processos de construção, desenvolvimento e testagem de Currículos.

Neste âmbito, Machado e Gonçalves comentam:

«Estava-se em meados dos anos 20. Pouco tempo tinha decorrido sobre a data que geralmente se considera ser o nascimento do currículo como um campo autónomo no domínio da educação, 1918, ano do aparecimento em público da obra de F. Bobbitt *The Curriculum*. Um grupo de personalidades tidas como as mais eminentes da época nas questões curriculares – Bagley, o próprio Bobbitt (...) Kilpatrick (...) – sentiu a necessidade de chegar a uma plataforma de consenso sobre questões do currículo (...). O texto *Os fundamentos para a realização do currículo* foi a declaração conjunta e tentava responder, entre outras coisas, aos problemas da definição do campo e da aferição da linguagem do currículo» (Machado e Gonçalves, 1999: 39).

Os trabalhos de Bobbitt viriam, então, a marcar o início de uma etapa vital no desenvolvimento do campo curricular, consagrado, posteriormente, por Tyler (1949, 1978), com a obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, e onde se defende que a educação deve ser norteadada para objetivos basilares, sendo estes, metas, resultados a alcançar, por meio da aprendizagem. Deste modo, Tyler (Silva, 2000) defendia que estudar um programa educacional, metódica e inteligentemente, pressupõe determinar, com rigor, os objetivos visados, sendo estes os critérios mais decisórios para a orientação do “elaborador” do currículo (Tyler, 1949, 1978). Os seus trabalhos e o seu modelo de gestão científica, marcariam um novo ponto de referência obrigatório no domínio do currículo, percebendo-se, agora, a importância da ligação teoria – prática (Morgado, 2000a). Trata-se de uma conceção eficiente da aprendizagem, uma “racionalidade linear”, uma moção inscrita em quatro questões fundamentais:

- 1 – Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2 – Que experiências educacionais podem ser proporcionadas de modo a que haja probabilidade de conseguir esses objetivos?
- 3 – Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4 – Como podemos ter a certeza de que tais objetivos estão a ser conseguidos?

Estas questões, constituem aquilo a que Tyler designa de «uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o (...) ensino» (Tyler, 1949: 1), e que na opinião de Silva, «correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)» (Silva, 2000: 22), sendo esta uma visão “instrumentalista ou funcionalista” da educação (Doll, 1997). Questões que, no essencial, refletem as preocupações de Dewey e Bobbitt, e formam a sequência do desenvolvimento curricular, não encontrando alternativa até aos nossos dias, isto é: a identificação dos objetivos ou fins a atingir; a escolha das experiências a proporcionar; a seleção e organização dessas experiências ou atividades; a avaliação da eficácia das ações promovidas e dos resultados (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992; Pacheco, 2001a), numa separação dicotómica de fins e meios (Doll, 1997).

Sobre este assunto, Emídio, Fernandes e Alçada, esclarecem:

«atravessava-se (...) um período de reconstrução mundial. Era necessário formar (...) técnicos que reorganizassem o mundo do trabalho e o crescimento económico. A educação deveria, por isso, preparar pessoas capazes de exercerem essas tarefas e responder a solicitações do desenvolvimento social e tecnológico. Desde esse momento, o termo *eficácia* é a palavra-chave

para compreender (...) a história do desenvolvimento curricular, sobretudo nos U.S.A.» (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992: 97).

A propósito, Beyer e Liston escrevem: «o modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo, realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e na produtividade» (Beyer e Liston, 1996: 22). Desta forma, crê-se que uma e outra são conseguidas por via de uma gestão científica do ensino, tecnificando o processo com um “design” preciso, com vista a atingir objetivos observáveis e mensuráveis, sendo, o propósito final, a soma dos objetivos parciais e intermédios (Sousa, 2002a). Esta construção curricular mantém o docente afastado da tarefa de os formular, constando, o seu papel, na escolha e organização das experiências de aprendizagem, de acordo com critérios de integração e continuidade (Tyler, 1949, 1978; Sousa, 2002a).

Porém, só na década de 60 é que a necessidade de ligação entre teoria e prática curricular, viria a ser percebida e a ter a devida relevância, marcada pelos trabalhos de Hilda Taba (1962), mais exatamente com o *Curriculum Development – Theory and Practice*, sendo a partir daí que a investigação passa a ser decisiva nas reformas educativas (Morgado, 2000a). Sobre esta obra, Sousa (2002a) comenta que ela vem acentuar a componente psicológica da aprendizagem, ao sublinhar que os dados sobre esse processo e a natureza dos alunos facultam uma série de critérios para a elaboração do currículo, sendo este um plano para a aprendizagem.

Quanto à construção do currículo, Taba aponta sete etapas sequenciais na sua elaboração, a saber: o diagnóstico da situação; a definição ou enunciação dos objetivos; a seleção dos conteúdos; a preparação ou organização dos mesmos; a escolha das experiências de aprendizagem; a organização dessas experiências; e a determinação dos métodos de avaliação (D’Hainaut, 1980; Taba, 1983; Emídio, Fernandes e Alçada, 1992; Pacheco, 2001a; Sousa, 2002a). Aqui, Pacheco explica:

«historicamente, o modelo de Tyler, reforçado pelo de Taba, é uma derivação das primeiras perspetivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbitt ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho – resultantes do taylorismo – de uma empresa a uma escola. Neste enquadramento, ao definir-se currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados» (Pacheco, 2001a: 73).

Já a partir da década de 70, o termo currículo tem sido muito utilizado e tem assumido diferentes sentidos, não existindo um consenso sobre o que deveras significa, o que leva Marsh (1997) a dizer que ele tem sido intensamente debatido ao longo do século XX e continuará a sê-lo. Um conceito que se rodeia, assim, de forte controvérsia, pelo que insistir numa definição abrangente poderá tornar-se conflitual e negativo, o que leva Goodson (1997) a realçar o seu carácter multifacetado, edificado e (re)negociado a diferentes níveis e em várias arenas; razão pela qual se legitima uma variedade de definições que se inscrevem num dado espaço ou tempo (como veremos já a seguir).

Na cultura educacional portuguesa, Nóvoa (1996) explica que a ideia de currículo é bem recente, pois apesar de ter sido utilizado antes dos anos 80, como programa ou plano, na verdade é por esta altura que se vulgariza, designadamente na sequência da designada reforma curricular. Aliás, esta é também a ideia de Silva (2000) e de Pacheco que, a propósito, escreve: «ainda que o currículo nacional seja uma realidade, em Portugal, desde a década de 1860, só foi definido, em termos de normativo, no início do século XXI» (Pacheco, s/dd: 4), sendo agora descrito como «o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo...» (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 2.º, ponto 1).

Quanto às razões que justificam a tradução deste termo para a realidade do nosso país, elas traduzem-se sobretudo em duas fundamentais, sendo que a primeira se prende «com a importância crescente do universo anglo-saxónico na definição dos modos de pensar, das categorias de análise e das linguagens a utilizar no contexto da educação e das ciências da educação» (Nóvoa, 1996: 13) e a segunda se liga com conflitos e lutas de poder, no seio da comunidade educativa e científica, no sentido de instaurar (validar) certas correntes e tendências de investigação e ação pedagógica.

1.2 – As (suas) diferentes conceções

Como acima referimos, o termo currículo tem vindo a adquirir uma crescente relevância na educação e a vulgarizar-se em termos de linguagem educativa, e embora se empregue nas mais diversas situações, continua a suscitar alguma confusão, uma vez que a ele se associam diferentes intenções, diferentes significados e sentidos, (Kelly, 1981; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a), que ponderamos útil e oportuno aqui discutir.

Aliás, o interesse pela clarificação deste conceito, tem sido, ao longo do tempo, uma preocupação constante por parte dos responsáveis pelas políticas curriculares, mas porque se trata de um conceito polissêmico, como relevam vários autores (Ribeiro, 1995; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a; Sousa, 2002a), não tem sido possível encontrar uma definição que reúna o consenso de todos. Contudo, ele não deixa de ser o “cerne” de qualquer sistema educativo, como assegura Ribeiro (1995), assumido um papel vital em todas as mudanças, razão pela qual nos detemos sobre o assunto.

Também no ver de Moreira, o currículo constitui um significativo instrumento, tanto nos processos de conservação e mudança dos saberes, como na transmissão de valores desejáveis, pelo que a sua discussão tem vindo a ganhar maior destaque no saber pedagógico. Mas porque não existe consenso sobre o que deve ser entendido por currículo, por se tratar de um conceito que é uma “construção cultural”, histórica e socialmente determinada, e se reportar a uma “prática” condicionadora do mesmo e da sua teorização (Vilar, 1994; Moreira, 1997b; Grundy, 1998), a produção ligada ao campo acaba por referir-se a um grande e variado leque de temas.

Segundo Emídio, Fernandes e Alçada (1992), o termo currículo surge muitas vezes associado a variadas designações como “teoria curricular”, “desenvolvimento curricular” e “organização curricular”, conceitos usualmente utilizados na investigação atual, provocando, assim, uma grande confusão terminológica e contribuindo para o acentuar das divergências no pensamento curricular. Como diz Zabalza, «el concepto de curriculum se ha convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos (...) debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presentaba, en el ámbito de la práctica escolar» (Zabalza, 1991: II).

Currículo é, assim, um conceito plural, estando em causa, no ver de Garcia (1994), não a criação de uma qualquer definição correta, mas sim a consciência de que cada uma se edifica de acordo com uma ótica ou ideologia. Trata-se de um conceito ambíguo e sem um sentido unívoco, devendo reconhecer-se que ele existe «na diversidade de funções e conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo» (Ribeiro, 1995: 11). Sobre essa imprecisão, Pacheco (2001a) diz que Huebner (1985) afirma que a palavra aponta para diferentes e contraditórias intenções dos docentes, referindo-se, de um modo geral, a programas educativos.

Visão idêntica revela Sacristán, ao referir Schubert (1986) que apresenta alguns dos seus significados, por vezes parciais e contraditórias, isto é, o currículo como:

«conjunto de saberes ou matérias a serem superados pelo aluno (...); programa de ações planeadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente (...); resultados pretendidos de aprendizagem; concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade (...); experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se (...); tarefa e habilidades a serem dominadas (...); programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade» (Sacristán, 2000: 14).

Na opinião de Pérez e López (1999), a definição de currículo deve processar-se numa dupla dimensão, sendo a primeira referente ao contexto e que vê o currículo como “cultura social”, convertida em cultura escolar por meio dos docentes e das escolas, e a segunda relativa ao campo cognitivo, em que ele é entendido como o modelo de ensino-aprendizagem, do qual provêm os programas escolares. Embora Silva (2000) seja de opinião que ele se liga, sobretudo, ao saber, aos modos de o organizar didaticamente e às questões políticas e sociais que o determinam, sendo, assim, também uma questão de poder, advindo do controlo da aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito, Morgado adianta que as definições «variam de acordo com a forma como cada investigador direciona os seus estudos, ou seja, são o reflexo de opções e de matrizes com base nas quais orientam as suas análises» (Morgado, 2000a: 21). E autores como Emídio, Fernandes e Alçada (1992), entendem que a justificação desta multiplicidade de definições se encontra na variedade de ideias e aceções de Homem e de Educação, nas posições política, ideológica, filosófica, económica e social, subjacentes, e ainda no valor atribuído aos saberes, à sociedade e ao educando, sendo usual que uma destas (três) fontes se torne dominante na organização do currículo.

A propósito da multiplicidade de conceitos atribuídos ao currículo, Garcia opina:

«De facto, parece que se podem conseguir tantas definições quantos os escritos que encontramos sobre ele (Gress e Purpel, 1978). Não somente porque cada autor necessita propor uma nova definição mas também porque dá uma nova definição sobre outra utilizada anteriormente, (...) querendo mudar o significado e oferecendo outro superior (Jackson, 1992» (Garcia, 1994: 47),

o que se traduz num exemplo claro de que ainda não se pode falar de um conceito científico de currículo, exprimindo, tal termo, sobretudo confusão.

Para Ribeiro (1995), esta problemática da definição curricular é balizada segundo duas perspetivas distintas, ou seja, “ações comuns”, em que o currículo é reconhecido como o elenco de matérias e disciplinas, como um plano de estudos, e

“concepções típicas”, em que ele é identificado com o conceito de programa de ensino, com um esquema de temas ou tópicos para uma disciplina, sendo que, no ver de Morgado, uma ideia comum resulta da junção das duas anteriores, isto é, «currículo enquanto organização curricular de disciplinas e currículo como esquematização de conteúdos programáticos e possíveis orientações didáticas» (Morgado, 2000a: 23).

Já numa abordagem às tradições epistemológicas que têm legitimado o conceito de currículo, Pacheco, Flores e Paraskeva vão mais além e informam que

«uma das definições mais comuns aponta para o currículo como um conjunto de disciplinas ou um programa de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas. Outras concepções remetem para o currículo como um conjunto de matérias, de resultados (...), de objetivos de aprendizagem. Propostas há ainda que referem o currículo como o conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno sob a tutela da escola» (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999: 15).

Todas estas versões, em que se incluem Tyler (1949), Phenix (1962), Johnson (1967), Taba (1974), D'Hainaut (1980) e Jackson (1992), têm como ponto comum a ideia de currículo como produto previamente planeado, uma perspectiva (formal) em que ele se traduz num processo linear correlativo a plano de estudos ou programa, composto por objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, concordantemente com a essência das matérias (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999), resultando, daqui, algo muito planeado e implementado na base da observância das intenções previstas. Neste suposto, objetivos e conteúdos são basilares para a sua definição, uma ótica em que falar de currículo ou programa é a mesma coisa. Aqui, Morgado (2000a), invocando autores como Sacristán (1988), Hamilton (1992) e Marsh (1997), também diz que a mais antiga definição o identifica como plano de estudos ou “cursos de matérias” em estudo, sendo esta uma definição ainda hoje muito comum e recorrente na ideia de muitos docentes.

Neste âmbito, Johnson (1967) defende a distinção entre currículo e ensino, e expõe uma visão dualista e restrita daquele, identificando-o com uma série (estruturada) de resultados pretendidos, indicando, assim, o que deve ser aprendido (não porque deve ser). Restrita, porque tende a reduzir o currículo a um mero plano de instrução, currículo que preceitua e antecipa os resultados (não os meios) (Pérez e López, 1989; Machado e Gonçalves, 1999; Morgado, 2000a), sendo que, no fundo, a ideia central de Johnson é a de que ele se refere ao que se quer que os alunos aprendam.

Tal dualidade parece-nos ser partilhada por Rasco, quando advoga que ele pode ser usado: «para indicar um plano para a educação dos alunos e para identificar um campo de estudos» (Rasco, 1994: 18), no primeiro caso um sentido prescritivo, aquilo que deve ser feito pelas escolas na organização do ensino. Mas, a doutrina dualista, na visão de Tanner e Tanner (1980), conduz a sérios problemas, dado que viola a tese de Dewey da continuidade dos meios e fins, em que a cisão entre uns e outros diminui o sentido da ação e reduz o currículo ao plano de instrução, pelo que vão defini-lo como o conjunto de experiências ideadas e dos resultados pré definidos, formulados através da reconstrução da prática e saber humanos, sob os auspícios da escola.

Como advertem Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), a aceitação desta ótica linear e fragmentada não se revela pacífica, uma vez que o currículo não se traduz numa simples previsão de resultados. Por conseguinte, ele envolve intenções e diretivas curriculares, mas também práticas, sendo o lugar onde se corporificam formas de saber (Silva e Moreira, 1995). Logo, ele é decidido conforme os modos de construção da realidade, não representando, cada definição, mais do que uma proposta derivada das ligações e trocas entre os atores educacionais. Razão pela qual Marsh argumenta que «defining the word *curriculum* is no easy matter» (Marsh, 2005: 3), sendo neste mesmo âmbito que Portelli (1987) vai referir, inclusivamente, «more than 120 definitions of the term appear in the Professional literature devoted to curriculum» (id., p.3).

Também para D'Hainaut, a noção de currículo é bem mais ampla e abrangente do que um mero programa de ensino; ele é um “plano de ação pedagógica” que

«compreende (...) também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades (...), o que implica os conteúdos do programa e (...) indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno são avaliados» (D'Hainaut, 1980: 21-22).

Ou seja, exprime-se, em termos de intenções, de conteúdos e de métodos para ensinar e avaliar, afluindo, assim, a necessidade de substituição da ideia de programa de ensino (matérias a ensinar), pela de programa pedagógico “operacional” (ações a realizar pelos alunos), bem como do valor atribuído às finalidades da educação almejada.

Para Marsh (1997), segundo Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), o currículo identifica-se com um “Projeto formativo” centralizado no aluno, este resultante da interligação dos propósitos previamente planificados com as experiências do dia a dia, organizadas no seio da escola e da sala de aula, práticas que condicionam e (re)orientam

o processo curricular. Com base neste princípio, emergem, então, algumas definições mais abrangentes e flexíveis que, pese embora o facto de não ignorarem a intencionalidade que o Projeto formativo transporta, o consideram como um propósito permeável e dependente das condições da sua própria utilização.

Nesta perspetiva, enquadram-se figuras como Schwab (1969), Stenhouse (1984), Grundy (1987), Zabalza (1987), Kemmis (1988) e Sacristán (1988), os quais, ao integrarem as decisões ao nível político-administrativo e ao nível das estruturas escolares, acabam por destacar o carácter amplo, processual e dinâmico do currículo. Neste presuntivo, duas tradições são passíveis de registo: «uma correspondente ao plano formal e a um processo linear; a outra, retratando o currículo como um propósito abrangente de natureza flexível e aberta que determina o seu processo de desenvolvimento» (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999: 17).

Similarmente, Morgado também diz que autores como Marsh (1977), Sacristán (1988), Vilar (1994) e Pacheco (1996), consideram duas definições mais comuns:

«uma formal em que o currículo é visto como um plano previamente planificado, partindo de fins e finalidades (...) como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; outra informal, em que o currículo é visto como um processo que decorre da aplicação do referido plano, como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem estrutura predeterminada» (Morgado, 2000a: 29).

Como diz Pacheco (2001a), no que toca a uma definição abrangente de currículo, no espectro da sua variabilidade nocional, situam-se estas duas mais usuais e contrapostas.

Aqui, Kelly também é de opinião que devemos reconhecer a distinção, que normalmente se faz, entre o currículo formal e o currículo informal, ou seja,

«entre as atividades formais às quais o horário da escola dedica períodos específicos de tempo de ensino ou que (...) são incluídas no programa de trabalho a ser cumprido nas horas normais de ensino escolar, e aquelas muitas atividades informais que se realizam, usualmente, em bases voluntárias durante o almoço ou depois do horário escolar» (Kelly, 1981: 4),

as extracurriculares e que deveriam ser vistas separadas do currículo. Assim, importa uma definição neutra e abrangente, um quadro referencial, uma base segura para planear as ações escolares, razão pela qual busca uma definição com Kerr que vê o currículo

como «“toda a aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora dela”» (Kerr, 1968; cit. por Kelly, 1981: 6).

Nesta conformidade, Ribeiro é de opinião que, numa conceção vasta de currículo, este pode definir-se como o conjunto de experiências planeadas e organizadas pela escola ou de experiências vividas pelos alunos sob a orientação daquela, sendo que

«um conceito amplo (...), que inclua matérias de estudo, atividades de complemento curricular, outras experiências informais e até formas de organização do ensino e vida escolares mas que reconheça a distinção entre todos estes aspetos – poderá preservar a unidade da ação educativa na escola e conduzir a um plano integrado de atuação pedagógica» (Ribeiro, 1995: 19).

Para a CRSE, o termo currículo é comumente entendido ou em sentido restrito, ou em sentido lato: «em sentido restrito (...) é constituído pelo conjunto das atividades letivas (...). Em sentido lato (...) coincide com um conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre» (CRSE, 1988: 97). Embora Formosinho (1983) adiante que, em Educação, tem sido usada ainda uma terceira e mais ampla definição (esta centrada na aprendizagem), segundo a qual o currículo é tudo o que é aprendido na escola, seja ou não objeto de transmissão deliberada, definição que corporiza o que alguns autores, entre eles Zabalza (1992), aceitam como “currículo escondido”, isto é, as aprendizagens feitas através do contexto institucional e que poderiam passar despercebidas.

Mas, segundo Pacheco, autores como Caswell (s/d), Foshay (s/d), Rugg (s/d), Schwab (1969), Stenhouse (1984), Grundy (1987), Zabalza (1987), Kemmis (1988) e Sacristán (1988), «apresentam-no ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível (...) e aberto» (Pacheco, 2001a: 17), como já atrás dissemos. Isto significa que

«não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem» (id., p.17),

predominando, neste caso, uma perspetiva que engloba tanto as decisões ao nível das estruturas políticas, quanto das estruturas escolares.

Ciente desta diversidade de perspectivas e ponderando que a conceituação de currículo é problemática e sem consenso à vista, o autor pensa que jamais se obterá uma resposta definitiva, parecer que reúne o acordo de Machado e Gonçalves (1999), quando dizem que a busca de consensualidade será infrutífera, dado que o progresso da ciência não tem sido travado pela falta de acordo na área. Uma opinião que é sustentada, ainda, por Tanner e Tanner (1980), quando defendem que às grandes alterações que o conceito tem sofrido, não equivaleu uma definição consensual adequada, e por Goodlad (1979), quando lamenta que a falta de clareza e definição do campo não permita ainda que ele constitua uma esfera distinta de saber. Ainda assim, poder-se-á adiantar que

«o currículo (...) define-se como um Projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (...) o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas» (Pacheco, 2001a: 20).

Opiniões que refletem uma linha comum, ligada à «ideia de planificação mais ou menos estruturada de programas, conteúdos, experiências e/ou atividades escolares» (Morgado, 2000a: 29), o que segundo Sacristán (2000) se traduz no plano. Como diz Vilar, «“*grosso modo*”, teremos tantas definições de currículo quanto os especialistas que se têm dedicado a este assunto» (Vilar, 1994: 13). Não obstante essa multiplicidade de definições, «é possível encontrar em todas elas, implícita ou explicitamente, um ponto comum: a existência de uma relação muito estreita entre “currículo” e “prática”» (ib., p.14), pois como diria Roldão, ele poderá entender-se como «aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto» (Roldão, 1999c: 47).

Também na opinião de Fernandes (2000a), no essencial, o currículo é hoje entendido como um Projeto – o Projeto educativo que a escola desenvolve, esperando-se que o professor tome a iniciativa e o adapte à realidade escolar, pois a diversidade desta população levou à necessidade de substituir um modelo centrado e burocrático, por outro mais flexível e adaptado aos alunos. Um Projeto «de questionamento, construído na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa» (Pacheco, s/da: 15). Um Projeto que pode e deve ser planeado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências, das

quais se quer que as novas gerações participem (Santomé, 1998), de modo a tornar os indivíduos cidadãos democráticos e solidários. Um processo ativo, uma caminhada que Goodson classifica de “experiência de vida holística”, ou seja, «uma viagem do sujeito que se torna autoconsciente, capaz de delinear a sua trajetória de vida» (Goodson, 2001: 10), sendo certo que ele é (e será...) aquilo que os docentes fizeram dele (Roldão, 1999a); uma visão na qual nos reconhecemos e que ponderamos neste trabalho.

1.3 – As teorias subjacentes

1.3.1 – A questão da teorização

Se teorizar significa lançar a dúvida de modo sistematizado, resultando daí a proposta de um entendimento apoiado em argumentos conceptuais, se significa, no sentido que lhe dá Gasset (2001) produzir “uma certa coisa”, isto é, a verdade conceptual ou saber rigoroso, (Pacheco, s/dc), por sua vez, a teoria, na imagem de Hall (2003), equivale a uma maneira concreta de questionar, de um “levantar de pedra”, para resolver problemas, corresponde a um saber conjuntural, controverso, encerrando um potencial de intervenção pedagógica, onde «“o que importa são as *rupturas* significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma nova gama de premissas e temas”» (Gasset, 2001; cit. por Pacheco, s/dc: 1).

No âmbito do currículo, quando usamos a locução teoria curricular, pretendemos uma interpretação particular, uma conjuntura mais específica ligada com a realidade prática (Morgado, 2000a). Uma expressão que, segundo Vilar (1994), é utilizada com múltiplos significados, visto que não encerra um sentido concreto, aceite pela maioria da comunidade científica, refletindo a falta de um consenso alargado. Uma ideia que é reforçada por Pacheco (1996) e Morgado, quando alegam que a teoria comporta muitas ambiguidades e conotações, sendo que «a teoria curricular mais não faz do que responder a uma série de questões que se relacionam diretamente com a prática e com as diferentes perspetivas de as conceptualizar» (Morgado, 2000a: 34).

Na lição de Pacheco, a teoria curricular, segundo McClutcheon, corresponde a um «“conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares”» (McClutcheon, 1982; cit. por Pacheco, 2001a: 31), uma posição que é reforçada por Taba (1983), que a interpreta como uma forma de organizar as ideias

acerca das matérias importantes para a sua evolução, e por Zais (1976), que a demarca como uma série de definições, ideias, asserções e outros construtos interligados, que traduzem uma visão sistemática dos fenómenos curriculares (Pacheco, 2001). Na opinião de Vilar (1994), a teoria curricular assume-se como área favorável na busca de respostas para as dificuldades decorrentes da separação entre currículo como prática e como esquema de representação nocional, sendo mais um desígnio de contextualização, de explicação da própria prática, como salienta Morgado (2000a).

No sentido que lhe dá Kliebard (1977), a teoria tem a função de representar e clarificar os problemas, encontrando, a teoria curricular, a sua génese na curiosidade, na ação e no pensamento humanos. Uma teoria não consta em fazer abstrações, antes se procura que sirva para um melhor conhecimento e perceção das situações (Kliebard, 1977; Vilar, 1994; Pacheco, 2001a). E articulando-se, o saber, em teorias, então «uma teoria curricular corresponde a uma busca de compreensão da realidade educacional em função de argumentos geralmente propostos sobre o conhecimento» (Pacheco, s/dc: 3). Como diz Silva, «a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade» (Silva, 2000: 9); na noção de teoria está implícita a conjectura que a teoria descobre o real, de que há uma correspondência entre teoria e realidade.

Também para Kemmis (1998) e Leite (2002) a teoria curricular serve de molde de reprodução do real que se quer problematizado e organizado, sentido em que a teoria emerge como metateoria, devendo a questão central ser vista, por um lado, como o problema das relações entre a teoria (saber) e a prática (ação) e, por outro, como o problema das relações entre a educação e a sociedade. O que leva a crer que teremos tantas teorias quantos modelos de abordagem do currículo, o que não é negativo, antes prova o valor da diversidade e da problemática do campo (Vilar, 1994; Pacheco, 2001a).

Levantando algumas questões neste âmbito, nomeadamente, em que base se pode formar uma teoria e quais os seus referentes, também Pacheco é de opinião que «a teoria tem a função de descrever e compreender os fenómenos educativos, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria» (Pacheco, s/dc: 3), tendo, a teoria curricular, a tarefa de permitir a ligação entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação (Tyler, 1949), numa articulação entre a teoria e a prática (Kemmis, 1998). Na opinião de Ozga, «as teorias ajudam-nos a clarificar a nossa ideia de mundo e a dar-lhe sentido (...) as teorias proporcionam-nos um guia de ação e ajudam a prever o que pode acontecer de seguida» (Ozga, 2000: 89),

devendo adotar-se uma ideia de teoria que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na formação daquilo que ela supostamente descreve (Silva, 2000).

Em suma, como diria Pinar, numa resposta simples à questão “O que é a teoria do currículo”, trata-se daquele «campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional (...) uma vez que essa experiência está codificada no currículo escolar, ele próprio uma estruturação altamente simbólica, assim como institucional, da experiência (...) educacional» (Pinar, 2007: 42). Ela é, pois, um campo complexo de investigação académica, que procura compreender o(s) significado(s) do currículo, centrando-se, quer nas disciplinas, quer nos temas interdisciplinares, podendo tornar-se um “motor” auxiliar da prática. No fundo, ela é o estudo interdisciplinar da prática educativa, sendo este «um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto» (Pacheco, 2005: 18).

No campo epistemológico dos Estudos Curriculares, Pacheco (s/dc) explica que a teorização tem sido marcada pela diversidade de abordagens, sendo a mais utilizada entre nós a de Kemmis (1988), assente na “teoria dos interesses constitutivos de Habermas”, mais precisamente técnico, prático e crítico. Contudo, pioneiro neste campo terá sido Macdonald (1975), com as suas “teorias de controlo, hermenêutica e crítica”, juntamente com Pinar (1975), que viria a designar os grupos de curriculistas de “tradicionalistas, empiristas conceptuais e reconceptualistas”. Adjacente destas posições encontra-se Horkheimer (2000 [1937]), com o seu texto *Teoria tradicional e teoria crítica*, e que viria a influenciar Tomás Tadeu da Silva (2000), mais especificamente na sua proposta das “teorias curriculares tradicionalistas, críticas e pós-críticas”.

Neste âmbito, Pacheco também assume uma posição, argumentando que as duas teorias mais evidentes são “a teoria da instrução” e “a teoria crítica”, sendo a primeira de acordo com Tyler e a segunda com Horkheimer. Isto porque, no campo curricular, «a teoria tradicional (...) corresponde ao pensamento de Tyler, e porque o seu pensamento viria a revelar-se teoricamente marcante nos Estudos Curriculares, e ainda mais na estruturação das práticas escolares» (Pacheco, s/dc: 4). Utilizando o conhecimento como “motor” de busca das teorias curriculares, a estas duas, o autor ainda adita uma outra, ou seja, “a teoria do racionalismo académico”, sendo esta a que está na base da justificação do currículo como código do saber social e culturalmente reconhecido.

Aqui, Pinar (1985), Ruiz (1996) e Pacheco (2001a) contam que os “tradicionalistas”, seguindo Tyler (1949), entendiam o currículo «como uma técnica na mão dos especialistas (...) ou como um produto que é decidido superiormente e depois

colocado ao serviço dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica» (Pacheco, 2001a: 34); os “empiristas conceptuais” defendiam que o currículo é decidido numa relação entre os especialistas na matéria e os elementos da escola, resultando inúteis as prescrições curriculares; e os “reconceptualistas” perspectivavam o currículo como um processo político que, pela crítica, deverá conduzir à emancipação dos sujeitos que o realizam.

Sobre a “teoria do racionalismo académico”, Leite (2002) diz que se trata de uma visão tradicional e academicista, que alia o currículo apenas aos saberes difundidos pela Escola, limitando-se, assim, às matérias a ensinar e à estrutura organizada dessa transmissão, uma visão que enfatiza o ensino e não a aprendizagem. Nesta orientação, defendida por Bobbitt (1918) e continuada por autores como Phenix (1962), o currículo é tido como um “plano de instrução” (Sacristán e Gómez, 1992; Paraskeva, 2007), «um plano organizado em torno das disciplinas e conteúdos clássicos e de atividades que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada lógica única» (Leite, 2002: 57), devendo, os docentes, instruir os alunos na linha de uma racionalidade que cultiva a dimensão cognitiva, posição que é criticada por não respeitar as suas individualidades nem responder às suas necessidades.

E conforme esclarecem Morgado (2000a), Silva (2000) e Pacheco (2001a), neste como noutro campo do saber, as opções teóricas geram diferentes classificações e figuram tentativas de abordagem das noções de currículo, por meio das quais se distinguem formas diferentes de relacionar a teoria com a prática, razão pela qual existem diversos ângulos de abordagem do campo definidor das teorias do currículo, tornando-o ainda mais complexo. Por conseguinte, as teorias são classificações ou sínteses das diversas conceções de currículo, expostas, quer sob a forma de ideologias, conceções e orientações, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de saber ou métodos de regulação. Neste sentido, Eisner e Vallance, em vez de falarem em teorias, falam em “orientações curriculares”, que sistematizam em cinco propostas:

«a) The development of cognitive processes (...). It refers only to curriculum content, focusing, instead, on the how rather than the what of education... b) Curriculum as technology (...). It conceptualizes the function of curriculum as essentially one of finding efficient means to a set of predefined, nonproblematic ends... c) Self-actualization, or curriculum as consummatory experience ... d) Social reconstruction-relevance. With this orientation there is a strong emphasis on the role of education and curriculum content within the larger social context... e) Academic rationalism» (Eisner e Vallance, 1974: 5-13).

No entender de Schwab, não há esperança previsível de uma teoria unificada, a curto ou médio prazo, sendo a alternativa «as uniões e conexões não sistemáticas, pragmáticas e incertas que podem suscitar uma abordagem eclética» (Schwab, 1969; cit. por Pacheco, 2005: 93). Já no parecer de Sacristán (2000) a sistematização de opções ou orientações teóricas neste campo, dá lugar a classificações bem concordantes, referindo, por exemplo, Eisner (1974), Schiro (1978) e McNeil (1981), cujas perspetivas, na sua opinião, se entrecruzam na discussão de um mesmo problema. Assim, e numa tentativa de sistematização de todos os pressupostos teóricos, para um melhor entendimento do currículo, Kemmis (1998) faz uma síntese das principais teorizações curriculares, que abordamos a seguir, por ser a mais utilizada em textos portugueses (como já vimos).

1.3.2 – A abordagem de Kemmis

Baseando-se, então, nos interesses constitutivos de Habermas (como já referimos), Kemmis (1998) sintetiza as principais teorizações curriculares e propõe três macroteorias fundamentais: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, que correspondem a modelos de desenvolvimento curricular distintos, consoante se fundamentem nos objetivos, no processo ou na situação (Vilar, 1994; Kemmis, 1998; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a).

1.3.2.1 – A teoria técnica

A “teoria técnica”, a mais tradicional e aquela cuja influência ainda se faz sentir nos nossos dias, de acordo com os parâmetros de Kemmis que utiliza as categorias do discurso, a organização social e a prática, pode ser descrita como «cientifista, burocrática (o administrativa) y tecnicista» (Kemmis, 1998: 129), sendo a prática determinada pela teoria, numa relação unívoca e hierarquizada (Morgado, 2000a). Quanto ao currículo, ele é definido «como um produto, um resultado, uma série de experiências dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado» (Pacheco, 2001a: 35); uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática se alia à técnica, imperando uma legitimidade normativa, ou seja, mais o currículo a nível oficial (Kemmis, 1998; Morgado, 2000a, 2003a).

Nesta teoria, que imperou nalguns países até os anos 70, as ideias de currículo como um plano de ação pedagógica ou produto destinado à aquisição de resultados,

pressupõem um processo dividido em três momentos: «elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados» (Pacheco, 2001a: 63), gerando a “consciência tecnológica” (Giroux, 1981) ou “racionalidade técnica” (Schön, 1983). Um currículo substanciado num racionalismo académico, para dotar os alunos de saberes e aptidões que lhes permitam a integração na vida ativa (Morgado, 2000a). Neste suposto, o professor só tem o dever de aplicar o currículo prescrito, o qual assoma em função dos objetivos e conteúdos das disciplinas, desempenhando, tanto aquele quanto o aluno, papéis passivos. Isto é, o docente transmite e o aluno recebe e reproduz, sendo aquele um executor, um técnico que realiza um Projeto planeado por peritos da forma mais fidedigna possível.

Incluem-se, nesta teoria, diferentes ideias de currículo, propostas por Sacristán (2000), isto é: como “soma de exigências académicas” (herdeira do racionalismo académico, privilegia a transmissão de conteúdos e a dimensão estática, permanente do saber); como “base de experiências” (ligada às ideias rousseauianas – século XVIII e dewianas – século XX, assenta nos interesses e experiências dos alunos, e na edificação do saber); como “tecnologia e eficiência” (derivada do movimento americano de renovação curricular – anos 60, depois do lançamento do Sputnik, prende-se com o quê e o como deve ser ensinado), sendo aqui que se enquadram nomes como os de Johnson (1967), Wheeler (1967), D’Hainaut (1980) e Taba (1983). Estas conceções fazem do currículo um “plano de ação pedagógica”, em que aquele se liga a «um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados» (Pacheco, 2001a: 37), plano que inclui, também, uma definição das finalidades da educação (D’Hainaut, 1980).

Numa busca de síntese com D’Hainaut, dir-se-ia que tal plano compreende

«não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados» (D’Hainaut, 1980: 21-22),

modo em que o conceito de currículo mais coerente se liga, pois, ao tal “plano estruturado de aprendizagem” (acima referido).

Nesta corrente enquadra-se, ainda, Tyler (1949) que identifica o currículo como «um conjunto de objetivos que a escola se propõe alcançar, (...) desenvolvendo-se o

currículo no sentido da sua concretização» (Morgado, 2000a: 41). Aliás, a inclusão dos objetivos no desenvolvimento curricular, parece ter sido o grande contributo de Tyler, autor cujas ideias viriam a ser reforçadas por Bloom, na obra *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), com a introdução das taxonomias, ideias que, na opinião de Ruiz teriam como principal consequência uma mais depurada tecnologia do desenvolvimento curricular. Segundo este autor, Sacristán (1982) critica esta teoria (ou conjunto de teorias) de Tyler, alegando que «se ha desarrollado toda una “tecnología del desarrollo curricular” basada en *el predominio de los medios sobre los fins*, en la que los profesores son encargados de buscar los instrumentos adecuados reservando a la investigación la de evaluar la eficacia y la utilidad» (Ruiz, 1996: 73).

Como explica Pinar, «o Sputnik lançou os Estados Unidos num dos seus ataques de ansiedade periódicos em relação às escolas e ao desempenho das mesmas» (Pinar, 2007: 202), passando a opinião pública a insurgir-se contra a educação, já ultrapassada. Dar-se-ia, então, início a uma reforma que conduziria a um currículo como “tecnologia e eficiência”, e enfatizaria o saber científico mais como processo do que produto (Nora, 2006). Currículo que passaria a ser visto como «um plano de aprendizagem (Taba, 1983); um plano de ação pedagógica (D’Hainaut, 1980); um conjunto de experiências planificadas na escola (Wheeler, 1967) e uma série estruturada de resultados pretendidos (Johnson, 1967)» (Pacheco, 2001a: 37), definições ligadas a uma orientação tecnológica do que e como deve ser ensinado; uma atitude tecnocrática, ligada às disciplinas, aos programas e à organização da sua transmissão (Leite, 2002).

Leite resume as características do pensamento tecnicista a duas crenças:

«1) o alargamento da formação escolar a amplas franjas da população tem consequências positivas na distribuição de renda e na mobilidade social; 2) o conhecimento, por parte de todos os alunos, daquilo que deles espera a instituição escolar contribui para que mais facilmente adiram às ideias que presidem ao sistema, aprendam o que é ensinado e se integrem de forma harmónica na sociedade» (Leite, 2002: 60).

Vilar sintetiza esta teoria, dizendo:

«Nesta macroteoria caberiam todas as teorizações assentes na conceção de uma clara separação entre o Contexto sócio-cultural e a Escola, cabendo a esta, e tão só, reproduzir aquele de acordo com princípios predefinidos de eficácia e eficiência, como forma de responder às finalidades e objetivos da Sociedade. Trata-se, portanto, de uma teorização instrumental, ou seja, do tipo

“meios-fins”, configuradora de uma mera aplicação racionalizada de disciplinas científicas básicas como, por exemplo a psicologia, a sociologia, a economia, etc.» (Vilar, 1994: 36-37).

Interpretar o currículo a partir desta perspectiva (técnica), para Fontoura,

«pressupõe um discurso científico, uma organização burocrática e uma ação tecnicista – os processos educativos estruturam-se tecnologicamente a partir do conhecimento científico, a prática é determinada pela teoria, estabelecendo-se entre ambas uma relação hierárquica» (Fontoura, 2006: 46).

No fundo, a teoria técnica, ao ancorar-se numa conceção tecnológica de desenvolvimento do currículo, em que a tomada de decisões se centra nas questões técnicas, afasta para segundo plano as questões mais importantes do currículo e da própria educação, como pensava Kemmis (1998). Uma teoria, cuja fundamentação sintetizamos no quadro a seguir (Quadro 1).

TEORIA TÉCNICA	CONCEÇÕES DE CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> . Legitimidade normativa . Racionalidade técnica . Ideologia burocrática . Interesse técnico . Discurso científico . Organização burocrática . Ação tecnicista . Relação teoria □ prática (a teoria comanda a prática) 	<ul style="list-style-type: none"> . Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas . Currículo como autorrealização . Currículo como meio tecnológico ou plano de aprendizagem

Quadro 1 – Fundamentação da teoria técnica (Kemmis, 1998; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a)

1.3.2.2 – A teoria prática

A “teoria prática”, na perspectiva de Kemmis «es *humanista (...) liberal (...) racionalista*» (Kemmis, 1998: 129-30), no sentido em que, no primeiro caso, adota um discurso que se rege pelos ideais tradicionais humanistas; no segundo, elege um ponto de vista liberal sobre a organização social; e no terceiro, segue uma “teoria racionalista da ação” (prática racional), encontrando-se ligada às discussões curriculares da década de 70, mormente em torno da perspectiva de currículo como uma prática resultante da

relação entre especialistas curriculares e professores mas, igualmente, das condições derivadas de tal prática (Pacheco, 2001a). Ou seja, uma visão do currículo como “uma construção múltipla” (com decisões da direção central, das escolas, dos docentes, dos pais, etc.), numa perspectiva de adaptação ao contexto e aos alunos, sendo ainda visto como “um Projeto” para dar resposta a questões de natureza prática.

Esta é uma nova ótica que, na opinião de Freitas, encontra duas razões, isto é, alega que, se por um lado, não é fácil definir objetivos em todas as áreas, por outro, «o regular a educação pela aquisição de comportamentos provoca o empobrecimento da própria educação, que não deve visar apenas aspetos mecânicos da aprendizagem mas também aspetos críticos e de crescimento pessoal» (Freitas, 2000: 43). Uma posição que, opostamente às óticas tecnicistas, vem valorizar a prática e o “como” é ensinado, e advogar que o processo de ensino é potenciador de uma experiência vital e enriquecedora (Leite, 2000c). Esta ênfase crescente na prática, liga-se à ideia de que as ações se concretizam como processos de comunicação, em que interatuam motivações, expectativas..., sendo nesta lógica que o currículo é um “processo formativo”.

Aqui, Morgado (2000a) esclarece que, ao invés da teoria técnica, que assentava na consonância da ação com as regras, esta perspectiva fixa-se no interesse prático do saber de Habermas, implicando um juízo refletido e uma decisão prática, sendo neste contexto que se destacam nomes como Schwab (1969) e Stenhouse (1987a), em que o primeiro propõe uma “linguagem prática” como meio de conceptualização do currículo e o segundo fala numa “atitude crítica” do professor, este com poder de decisão e autonomia, assumindo a função de construtor e mediador do currículo, relevando, assim, o protagonismo que ele pode assumir em todo o processo.

Para Carr e Kemmis, o saber resulta da ação humana motivada por carências naturais e interesses, designados de «“intereses constitutivos de saberes” porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas» (Carr e Kemmis, 1988: 147); interesses que são pressupostos em qualquer ato cognitivo, compondo, assim, os modos de pensamento por via dos quais pode ser constituída a realidade e sobre ela se pode atuar. Para estes autores, o saber configura-se sempre com base nos interesses que se foram desenvolvendo a partir das necessidades naturais do homem, sem os quais os seres humanos não teriam tido interesse algum em desenvolver qualquer tipo de saber.

Na opinião de Schwab, deve-se pensar menos em termos teóricos, norteados pela ação para a resolução de problemas, os quais só são passíveis de solução prática,

apelando, assim, a uma base metateórica alternativa para o currículo (Kemmis, 1998). No seu entender, «el arte de la práctica es el arte de la deliberación, [o que] supone organizar cada escuela para tratar de comprender los problemas y tareas de revisión del curriculum» (Ruiz, 1996: 71), processo em que o saber e as crenças dos participantes são basilares, tratando-se, enquanto ótica deliberativa, de um novo paradigma. No seu trabalho *The practical: A language for the curriculum*, Schwab (1969) reclama uma maior ênfase na prática diária deste (identificando a morte aparente do campo), julgando que, só assim, seria possível tirar o currículo da situação moribunda em que estava, alegando que os problemas curriculares são práticos, referidos à ação, em situações complexas, únicas e incertas (Ruiz, 1996; Paraskeva, 2007; Pinar, 2007).

Ao dizer que o campo curricular não estava bem, Schwab chama a atenção para um currículo que se deveria equacionar mais pela arte e deliberação práticas (Leite, 2002), justificando-se com a urgência de uma análise das situações com vista à mudança; um currículo formado (também) pelas situações vividas no decurso da ação e alicerçado em quatro elementos fundamentais: alunos, docentes, meio e conteúdos. (Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a). Uma visão do desenvolvimento curricular como processo de deliberação contínuo, ótica em que os intervenientes interagem no sentido de uma ação concertada, ideias que viriam a influenciar o pensamento dos professores sobre as questões curriculares (Kemmis, 1998; Paraskeva, 2007).

No parecer de Stenhouse, o currículo, que nasce do confronto intenção-realidade, assumindo-se como Projeto cultural onde objetivos e processos estão interligados, deve facultar um princípio de conduta para o professor, uma vez que é algo em construção, sendo nesta linha de ideias que ele emerge, não como produto, mas como processo e prática (Morgado, 2000; Pacheco, 2001a; Leite, 2002). Ou seja, uma moção que deve ser interpretada desigualmente pelos professores e aplicada em contextos distintos, fruto de uma “racionalidade prática” e uma “ação pragmática”. Uma postura em que se destacam os vários contextos de decisão, sobretudo o professor e o seu papel mediador entre o currículo e os alunos.

Para Grundy (1998), falar do currículo como prática, equivale a falar da interação entre docentes e alunos, e a considerá-los sujeitos participantes nas decisões sobre o currículo, valorizando-se a interpretação negociada e a participação destes em todo o processo (Pacheco, 2001a). Neste caso, Morgado (2000a) diz que impera uma “legitimidade processual”, em que alunos e professores são importantes na legitimidade do currículo. Para Pacheco, falar do currículo como resultado de uma “racionalidade

prática”, significa rejeitar a separação entre elaboração, implementação e avaliação, (e a divisão do trabalho segundo o princípio taylorista), defendendo que esse processo «é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis mas só unicamente inevitáveis» (Pacheco, 2001a: 63).

No ver de Kemmis, os princípios que sustentam a teoria prática do currículo são:

«1) los medios y los fines son igualmente problemáticos; 2) los valores han de tomarse en cuenta (pero no pueden determinar la acción...) (...); 3) se requiere una acción meditada y reflexiva (...) pero no siguiendo reglas, principios o procedimientos establecidos; 4) la responsabilidad de la decisión recae en el ator, quizá concertado con otros» (Kemmis, 1998: 71).

Vilar sintetiza esta teoria, exprimindo:

«Caberão, aqui, todas as teorizações “construídas” no sentido de proporcionar um conjunto de “informações” suscetíveis de garantir e fundamentar decisões alternativas e adequadas sobre as situações complexas da vida escolar. Não se trata, portanto, de teorizações de tipo prescritivo [tal como acontece com as da Teoria Técnica] porque, ao proporem-se alternativas, faz-se apelo à “prudência” nas opções a assumir. Ou seja, esta macroteoria integra teorizações, tanto liberais como racionalizadoras da ação» (Vilar, 1994: 37).

Interpretar o currículo a partir desta perspectiva (prática), na visão de Fontoura,

«pressupõe um discurso construído entre os atores, espaços sociais de comunicação que se apresentam de forma singular (...) – os processos para a tomada de decisão sobre os propósitos e os conteúdos do currículo são espaços interativos» (Fontoura, 2006: 46).

Em suma, a teoria prática, ao supor um currículo assente na prática, com predomínio do processo em detrimento do produto, obriga a uma participação ativa e responsável por parte dos diversos intervenientes nas tomadas de decisão, especialmente dos docentes, quer seja como via para a organização da própria ação educativa, quer seja como solução para as dificuldades sentidas na escola, como entendia Kemmis (1998). Uma teoria, cuja fundamentação sintetizamos no quadro a seguir (Quadro 2).

TEORIA PRÁTICA	CONCEÇÕES DE CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> . Legitimidade processual . Racionalidade prática . Ideologia pragmática . Interesse prático . Discurso humanista . Organização liberal . Ação racional . Relação teoria □ prática (a teoria em inter-relação com a prática) 	<ul style="list-style-type: none"> . Currículo como texto . Currículo como hipótese de trabalho . Currículo como Projeto

Quadro 2 – Fundamentação da teoria prática (Kemmis, 1998; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a)

1.3.2.3 – A teoria crítica

A “teoria crítica”, na visão de Kemmis, transcende a oposição «del discurso cientifista y humanista en outro *dialético* (...) de las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social en otra de *participación democrática, comunitária*, y (...) de las perspectivas de acción técnica, instrumental y racionalista en outra *emancipadora*» (Kemmis, 1998: 131). Uma teoria cuja perfilhação resulta de uma certa conceção de valores e reflete um Projeto de ciências sociais (Ozga, 2000), sendo que o seu papel «enquanto veículo de crítica e visão tem uma tradição longa e valiosa» (Giroux, 1980: 54). Tradição que precisa de se reabastecer com solidez face a situações de mudança histórica e a novas formas sociais e de discurso e prática, de modo a manter a sua postura crítica. Uma corrente em que se reconhecem nomes como Bourdieu e Passeron em França, Young em Inglaterra e ainda Apple.

Ao enquadrar as ideias marxistas, fenomenológicas e existencialistas, esta teoria insere-se numa ótica emancipatória do currículo, aqui entendido como o resultado dos docentes reunidos e com “consciência crítica” (Pacheco, 2001a). É uma teoria que oferece formas de trabalho cooperativo, podendo o currículo ser definido como «um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quanto participam nas atividades escolares» (Pacheco, 2001a: 40). Ideia partilhada por Wexler (1982), quando fala na “educação emancipatória”, e por Morgado (2000a), quando diz que ela assenta no “interesse emancipatório” de Habermas. Nas palavras de Kemmis, «este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del *curriculum* una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnica y práctica (una perspectiva

diferente de la relación entre la teoría y la práctica)» (Kemmis, 1998: 80); isto é, adota uma forma diferente das outras teorias: a da “crítica ideológica”.

Imperando uma legitimidade discursiva, o currículo resulta do «confronto dos vários argumentos colocados, com consciência crítica, pelos vários elementos» (Morgado, 2000a: 43), assomando aqui a ideia de “currículo como práxis”, ou como uma reflexão sobre a própria prática. Essa é também a ideia de Pacheco, quando explica que a distinção entre esta e as outras teorias, reside no conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que «“conduz, por um lado, à emancipação (...) e, por outro, à crítica da ideologia que enforma todo o Projeto curricular, tornando-o só possível pela reflexividade e pela ação autónoma» (Grundy, 1987; cit. por Pacheco, 2001a: 41). No fundo, como diz Morgado (2000a), esta teoria acaba por ser uma visão crítica do currículo, podendo definir-se como um “interesse emancipatório”.

Neste âmbito, Grundy (1998) determina os seguintes princípios, quando os elementos da práxis são aplicados à natureza do currículo: a práxis é composta pela ação e pela reflexão – o currículo é construído mediante um processo ativo, em que planear, agir e avaliar se interrelacionam; a práxis acontece no real – a construção do currículo deve estar interligada com a sua implementação; a práxis atua no mundo do social e do cultural – a aprendizagem é um ato social em que o autoritarismo dá lugar a uma relação dialógica entre professor e alunos; o mundo da práxis é um mundo construído – reconhecimento de que o saber é uma construção social, devendo os alunos participar ativamente na sua construção; a práxis torna possível o reconhecimento do sentido, sendo, este, fulcral para o saber (Pacheco, 2001a).

Emerge, assim, a ideia de “currículo como práxis”, substanciado na ação e reflexão, interagindo, o social e o cultural, num mundo que é construído, mundo esse cujos significados são uma “construção social”. No ver de Pacheco, aqui «reforça-se a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser entendido como uma problemática, reconhecendo-se, quer aos professores, quer aos alunos, a liberdade para negociar e decidir os conteúdos curriculares» (Pacheco, 2001a: 63), razão pela qual se insiste na integração dos professores em “comunidades críticas” (Grundy, 1998; Kemmis, 1998). Recorde-se que, na teoria técnica, eles são vistos como operários que dominam técnicas curriculares ideadas pelos planificadores e, na teoria prática, como agentes responsáveis pelas decisões sobre as suas turmas.

Ainda, na opinião de Pacheco, a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, talvez consista «na problematização da educação a partir das identidades dos

sujeitos, e as suas relações com os outros, em ligação estreita a lugares e tempos de diferenciação social» (Pacheco, s/da: 11), sendo por isso que o currículo, segundo este autor, é perspectivado por William Pinar como uma “conversação complexa”, acontecendo «na esfera da relação entre o “eu” e o “outro”» (Pacheco, s/db: 8). E ao adotarmos esta teoria (teoria crítica), posicionamo-nos de maneira a que tal problematização nos possibilite o aproveitamento da teoria como «a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido por lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada» (Santos, 1999: 215).

Aqui, Santos identifica traços específicos desta teoria, como:

«uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...), uma conceção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social» (ib., p.9).

Vilar sintetiza esta teoria, afirmando:

«No âmbito desta macroteoria caberão as teorizações que procuram, essencialmente, “iluminar” os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades. Estamos, portanto, perante teorizações que, tendo como base de apoio o discurso dialético, apelam à “emancipação” do sujeito que é chamado a resolver os conflitos da prática» (Vilar, 1994: 37).

Interpretar o currículo a partir desta perspectiva (crítica), segundo Fontoura,

«significa assumir a construção ativa do currículo, a partir da relação permanente entre o planeamento, a ação e a avaliação. Numa construção social há sempre uma pluralidade de sensibilidades e interpretações» (Fontoura, 2006: 46).

Uma teoria cuja fundamentação sintetizamos no quadro a seguir (Quadro 3):

TEORIA CRÍTICA	CONCEÇÕES DE CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> . Legitimidade discursiva . Racionalidade comunicativa . Ideologia crítica . Interesse crítico/emancipatório . Discurso dialético . Organização participativa/democrática . Ação emancipatória . Relação prática □ teoria □ prática (a prática como ponto de partida/chegada) 	<ul style="list-style-type: none"> . Currículo como práxis . Currículo como ação argumentativa

Quadro 3 – Fundamentação da teoria crítica (Kemmis, 1998; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001a)

Numa visão sumária e comparativa destas três teorias, Pacheco adianta que a definição de currículo não deixará de se questionar à luz destas perspectivas, que se interligam e complementam, sendo este cada vez mais entendido como uma “desconstrução” resultante de um processo interativo e confluyente em diversas experiências e interpretações, como «um texto que se (re)escreve dentro de parâmetros definidos pela temporalidade de uma ação, suscetível de diferentes análises (...); um texto que contém “o Projeto de reprodução social e da produção da sociedade e da cultura desejáveis”» (Pacheco, 2001a: 253-254).

Cap. 2 – O CURRÍCULO NO CONTEXTO NACIONAL: UMA ABORDAGEM ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS (E CURRICULARES) NOS ÚLTIMOS ANOS

INTRODUÇÃO

As mutações (políticas, económicas, sociais...) sucedidas nos últimos anos, vieram confrontar os sistemas educativos e a escola, com a urgência de respostas distintas e adequadas à expansão da escolaridade e à variedade dos seus públicos, mas também com a necessidade de um acréscimo da eficácia educativa, sendo neste contexto que se vão situar as alterações ao nível das políticas educativas e curriculares que, no essencial, se discernem por uma ação mais centrada na escola, mais autónoma e ajustada aos contextos. Assim, se no capítulo anterior se abordou o currículo, numa ótica que perpassa a sua génese e histórico, as suas distintas conceções e teorias subjacentes, neste, procuramos contextualizar e caracterizar tais políticas, nos últimos anos, traçando, para tal, um percurso que parte, justamente, de um enquadramento das mudanças sociais e da massificação do ensino, percorre a crise dos sistemas educativos e finda com a descentralização das políticas curriculares, âmbito em que a escola e o professor assumem papéis relevantes, no quadro da autonomia que lhes é concedida.

2.1 – As mutações sociais e a massificação do ensino

«Desejamos que possam ser plenamente instruídos e terem deste modo acesso à completa humanidade, não apenas um, alguns ou muitos homens, mas todos os homens conjuntamente e cada um isoladamente, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, em suma, todo o ser humano, para que finalmente o género humano seja instruído, qualquer que seja a sua idade, estado, sexo ou nacionalidade» (Comenius, 1649; cit. por Gaspar, 2003: 12).

Estas são palavras ditas por Comenius no século XVII, expostas na sua obra *Didática Magna* (1949), e que, segundo Gaspar, ainda hoje traduzem o objetivo central da educação, sendo por isso que as políticas educativas vão assumir valor primacial nas sociedades atuais, inspirando os processos de democratização do ensino; um conceito que se refere «à garantia de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no

acesso à educação, permitindo que cada um (...) possa beneficiar dos bens sociais e culturais existentes na sociedade» (Gaspar, 2003: 19).

Para Dewey (1916), a democracia ficaria inacabada se a educação não garantisse que todos participariam na edificação da sociedade democrática. Uma sociedade que deveria assegurar a participação de todos os membros nos seus “bens” e promover hábitos de pensamento que garantissem as alterações sociais, razão pela qual a educação estaria no centro do Projeto democrático, cabendo, assim, à escola, dotar os alunos com as aptidões necessárias para participarem na vida pública, na vida produtiva (Sacristán, 2001; Branco, 2006). Como diz Branco, «a sobrevivência das sociedades democráticas requer que as crianças sejam educadas de forma a poderem participar, quando adultas, nos processos que configuram a sociedade em que vivem» (Branco, 2006: 40).

Na lição de Gaspar, a organização dos meios que facultarão a todos o acesso à educação, acompanha de perto as sociedades modernas, sendo que, hoje, este objetivo da democratização do ensino, vai abarcar uma variedade de modalidades de educação, fazendo brotar o novo paradigma de “aprendizagem ao longo da vida” e a preocupação com o sucesso de todos, «numa relação potenciadora do desenvolvimento individual de cada um, no quadro da sociedade em que se integra» (Gaspar, 2003: 21).

A propósito, e pensando na nossa sociedade, autores como Pereira (2004) e Sousa (2002b, 2002c, 2004) lembram que os países da União Europeia têm vindo a lidar com alterações profundas na estrutura demográfica das sociedades, mudanças que se acentuaram com a queda do Muro de Berlim e o colapso da União Soviética. Como explica Pereira, sucessivas vagas de imigrantes vindos do Leste da Europa têm chegado à União Europeia e Portugal tem sido um lugar de destino para muitos deles (Pereira, 2004), assim como para outros, oriundos de países africanos de língua portuguesa, engrossando, deste modo, a população escolar existente.

Neste âmbito, Leite também refere que, já desde os finais do século XVIII, o cenário dos espaços escolares tem vindo a sofrer grandes alterações, altura em que começaram a aparecer por toda a Europa escolas para retirar da rua os filhos das classes trabalhadoras, que eram forçadas a abandoná-los enquanto trabalhavam. Assim, «a escola que tinha sido criada apenas para elites foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas» (Leite, 2003: 12).

Sobres este assunto, Sacristán escreve:

«As mudanças sociais que estão por detrás da universalização do ensino obrigatório fizeram das escolas espaços semelhantes ao ambiente familiar para o cuidado da infância e da juventude. A industrialização, o desenvolvimento do comércio e a concentração da população nas cidades deslocam o trabalho para fora do meio familiar (...). Consequência disso é o facto de a família trabalhadora ter ficado sem tempo nem capacidade material para custodiar as crianças. A incorporação da mulher no mundo do trabalho (...) tornou necessárias instituições que cuidassem (...) dos filhos, enquanto os pais não pudessem fazê-lo» (Sacristán, 2001: 31).

Ainda assim, terá sido no pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que a maioria dos países europeus vai desencadear reformas profundas nos sistemas educativos, no sentido de aumentar o nível de educação geral, alargando a frequência do ensino secundário a toda a população e, assim, efetivar uma real democratização do ensino (Gaspar, 2003). Um conceito que, segundo Gaspar, se circunscreve a dois aspetos, isto é: «o acesso a níveis de formação abertos a categorias sociais que até então deles estavam afastadas e a preparação dos alunos, através do ensino ministrado, para a vida numa sociedade democrática» (Gaspar, 2003: 20).

Aqui, Morgado é de opinião que tal Guerra representa um marco vital para o progresso dos sistemas atuais. Nos seus termos, «a assinalável perda de vidas humanas, a ruína das economias e a grande destruição de bens (...) produziram fortes comoções e estiveram na base de muitas das dificuldades sentidas para levar a cabo necessária reconstrução política, económica e social de cada país» (Morgado, 2003a: 38-39), sendo neste contexto que se vai aceitar que a educação era basilar para tal reconstrução e desenvolvimento, cabendo ao Estado (re)organizar um ensino ou escolarização de base para todos. Aliás, Papagiannis (1992) diz mesmo que, tanto a expansão quanto a reforma educativa, eram fatores chave para o incremento económico, a modernização social e política, e a formação de cidadãos críticos, livres e participativos.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se, assim, uma evolução dos sistemas de ensino, um dos períodos mais relevantes na democratização da educação; educação que passa a ser a “pedra angular” de qualquer estratégia ministerial, assumindo-se como via para o progresso e reforma social (Papagiannis, 1992); educação que se revela essencial para perceber a necessidade de erigir sociedades mais democráticas, justas e solidárias (Santomé, 2006a, 2006b). Como diria Sacristán (2001), a via para uma maior plenitude e igualdade entre os homens, encontra na escolarização uma ferramenta útil.

Esta ideia de que a educação devia ser um direito de todos e não um privilégio de alguns é já expressa no artigo 26.º, ponto 1, da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, quando decide:

«toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental. O ensino primário é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito» (UNESCO⁹, 2000: 15 e 133).

Ou seja, propostas no sentido de um acesso universal à educação e um aumento do tempo de escolarização obrigatória, propiciando, assim, uma cultura mínima a todos e o ingresso em níveis de escolarização superiores àqueles que antes não o tinham.

Todavia, Sacristán clarifica que os primórdios da escolaridade maciça «têm início no século XVIII, especialmente depois de Rousseau publicar, em 1762, sua obra *Emílio*, na qual apresenta a educação como o meio de construir seres humanos plenos, como uma forma de *fazer* homens felizes» (Sacristán, 2001: 16), visão que seria estimulada pelos ideais da Revolução Francesa, os quais foram ganhando força ao longo do século XIX, chegando aos países desenvolvidos no início do século XX.

Mas, o direito à educação aparece, igualmente, referido nos artigos 13.º (pontos 1 e 2 – alíneas a, b, c) e 14.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), nos seguintes termos:

«Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. (...) reconhecem que (...): a) o ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos; b) o ensino secundário (...) deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados (...); c) o ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade...» (UNESCO, 2000: 22-23).

Ainda, se formos à LBSE, também ali se declara que «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. (...) é de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, pontos 1 e 2), embora a primeira alusão à igualdade de oportunidades surja no Preâmbulo do Ato Constitutivo da UNESCO, mais

⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

exatamente na expressão: «“os Estados Partes desta Constituição, acreditando na plena igualdade de oportunidades para a educação”...» (UNESCO, 2000: 95).

Na opinião de Leite (2003), tais princípios de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, estão ainda longe de ser obtidos, uma ideia que é reforçada por Sacristán (2001), quando afirma que se trata de um fenómeno que é garantido nos países desenvolvidos, mas longe de ser uma realidade universal, e por Silva, quando diz que os avanços são pequenos, se pensarmos nos cerca de novecentos milhões de analfabetos existentes, sendo um indicador claro «do muito que há por fazer no que diz respeito ao cumprimento desse direito humano elementar que é o direito à educação básica» (Silva, 2002: 69). Mas, no que toca a Portugal, pensa que uma das conquistas da democracia foi, justamente, a massificação da educação, na dupla vertente de universalização da educação básica e generalização do ensino secundário.

Aqui, Morgado diz que a consciencialização do direito à "provisão" de serviços como a educação, justificavam a intervenção do Estado, para garantir tais prestações, firmando-se, assim, o "Estado-providência". Educação, cuja ideologia que a põe ao serviço da expansão económica e da igualdade, a par da explosão demográfica, viria a influir a procura educativa, pois «as famílias começavam a ver na educação uma forma de promoção para os filhos e a possibilidade de acederem a empregos estáveis e bem remunerados» (Morgado, 2003a: 45), o que levaria a uma massificação do ensino. Por outro lado, o multiculturalismo, uma realidade em Portugal desde 1990, vai despertar o interesse para o desafio de converter uma escola monocultural, elitista, numa escola «que aceite, numa dinâmica de inclusão, a diversidade social e cultural e assuma a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar» (Leite, 2003: 18).

Para Gaspar, o princípio da universalização do ensino abarcava um período de escolaridade obrigatória, cuja institucionalização se vai desenvolver na Europa e Estados Unidos ao longo do século XIX, no primeiro caso, com a obrigatividade do ensino primário para ambos os sexos (1880) e, no segundo, com a gratuitidade do ensino primário (1830) e depois do secundário (1850). Aqui, a autora informa:

«estabelecidos os três eixos fundamentais em que assentavam as políticas educativas de generalização do acesso ao ensino – a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade – a etapa seguinte ocupar-se-á da efetiva concretização da escolaridade de base, comum para todos, procurando adequar o ensino e os respetivos conteúdos programáticos ao núcleo essencial de conhecimentos que os alunos deveriam possuir ao terminarem a escola» (Gaspar, 2003: 22).

A educação generalizada era, assim, uma ferramenta eficaz na catequização dos menores, melhoria da sociedade e preparação da classe operária (Sacristán, 2001).

Neste âmbito, Paraskeva revela que as mudanças sociais no final do século XIX, que percorreriam a sociedade norte-americana e se manifestariam com a expansão da indústria do algodão, o alargamento da rede de transportes e a modificação económica (progresso industrial e tecnológico), levariam a mudanças de fundo no ensino, em que

«o desenvolvimento social (...) estabelecido pelas dinâmicas da industrialização, por condições económicas e pela necessidade de controlar a imigração, afetaria o tecido social de múltiplas formas, provocando ruturas profundas (...) no modo como o ensino era pensado ou no meio por intermédio do qual o ensino procuraria respostas adequadas para desafios sociais cada vez mais complexos» (Paraskeva, 2007: 41-42).

Por outro lado, os movimentos em defesa dos direitos humanos conduziram à urgência de repensar as políticas educativas neste âmbito, surgindo novos modelos de escola e de inclusão. Assim, se os anos 50/60 aprofundaram a relação entre educação e desenvolvimento industrial, os anos 70 clarificaram a ligação entre democracia e educação, enquanto molde de escolarização assente na ideia de que a educação é basilar na construção e manutenção duma sociedade democrática (Stoer, 1986).

Tais transformações imporiam mudanças nas atitudes, que problematizariam o grande propósito das instituições sociais, uma arena na qual a escola não é exceção, sendo agora chamada a cumprir um papel importante, na consolidação de um Projeto social comum, o que levaria a uma redefinição da essência da própria escola. Como diz Arends (1995), um conjunto tão amplo e variado de objetivos como o que era colocado à educação, converteria as escolas do século XX em instituições bem mais ambiciosas, para atender a algumas das reformas sociais que marcaram este século.

No parecer de Machado e Gonçalves (1999), são mudanças a um ritmo cada vez mais veloz, o que vai colocar a escola em situação delicada, quando confrontada com outros meios mais adequados às atuais exigências. Transformações de tal ordem que, também para Fernandes, teriam efeitos visíveis na educação, aumentando as pressões para se desenvolver no sentido da inclusão sublinhando-se, assim, a urgência de «abrir a escola a mais alunos, tornando-a um lugar de acolhimento para todos, proporcionando uma educação e formação mais flexível (...) e durante mais tempo (Fernandes, 2000a: 29), uma educação com vista a melhores resultados e mais eficácia.

No que toca a Portugal, Morgado explica que sofreu anos de atraso, pois a não participação na Segunda Guerra Mundial, o regime ditatorial e a situação económica do país, terão ajudado a que tal “euforia” educativa não ocorresse ao mesmo tempo e de igual modo a outros países. Como diz, «embora o início da expansão educativa se possa reportar a meados da década de 60, só teria um efeito verdadeiramente explosivo após a Revolução Democrática de abril de 1974» (Morgado, 2003a: 45), um atraso que Cabral (2002) julga mais político do que financeiro. Por conseguinte, o advento da democracia, a projeção de novas políticas e a integração na União Europeia, levariam Portugal a abrir-se ao Mundo e a perder o estigma de país de emigração, tornando-se num país de acolhimento para refugiados e trabalhadores migrantes (Pereira, 2004).

Sobre o assunto, Roldão afirma que a massificação da educação, um processo decorrente da ampliação temporal da escolaridade e sua generalização a toda a gente em idade escolar (Roldão, 2000a), caracteriza a segunda metade do século XX, sendo já uma realidade nas sociedades desenvolvidas dos anos 60, embora países como Portugal, por raízes históricas, a tenham experienciado mais tarde. Porém, Gaspar (2003) lembra que Portugal foi dos primeiros a instituir a escolaridade obrigatória, com a reforma de Rodrigo da Fonseca (1835), seguida da reforma de Passos Manuel (1836), o que, no seu ver, não foi devidamente apoiado, daí a lentidão do processo.

Ainda sobre o assunto, e como aconselha Leite, se refletirmos sobre as respostas que, nos últimos anos, a educação escolar tem dado aos seus “clientes”, notamos diferenças claras, pois enquanto nos anos 80 a tónica era colocada na igualdade de oportunidades individuais e no combate ao insucesso e melhoria do desempenho dos alunos, nos anos 90 impera uma “política da diferença”, de modo a facultar «quer uma real igualdade de oportunidades a todos os grupos quer um enriquecimento pessoal e social que possa advir das interações entre esses grupos» (Leite, 2003: 13).

Assim, se queremos uma escola para todos, uma escola que a todos garanta o acesso e sucesso, e pondere as suas individualidades e diferenças, concordamos com a autora de que esta terá de ser uma escola onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento darão lugar aos diversos contributos, ou seja, uma escola curricularmente inteligente, o que requer de cada docente aptidão para gerir, flexibilizar e inovar na linha de um paradigma que garanta a mudança e o êxito, pois é perante esta atitude que vão surgir discursos, Projetos e enquadramentos legais, no sentido de adaptá-la às mudanças, sendo, também, neste contexto, que vai surgir o PCT.

2.2 – A crise dos sistemas educativos

Como sustenta Santomé (2006a, 2006b), parece soar a lugar comum dizer-se que vivemos numa sociedade em crise, visto que esta locução tem sido continuamente usada ao longo da história. Porém, tudo indica que ela é uma realidade, lesando, também, o sistema educativo, pois como elucida Morgado (2003a), no dealbar dos anos 70, toda a estratégia expansionista da reforma educativa, assim como as ideias que a sustentam, começavam a dar sinais de fraqueza. Um prenúncio de crise, ao qual não foi alheia a recessão económica resultante da crise do petróleo (1973), mas também outros fatores, nomeadamente, culturais, políticos e tecnológicos, que foram admitindo novas formas de produção, sua desconcentração ou descentralização e configurando um outro modelo de sociedade pós-industrial e informacional, uma sociedade com novos padrões e valores (Hargreaves, 1994, 1998; Santomé, 1998; Fernandes, 2000).

Neste âmbito, Tedesco refere a queda do muro de Berlim (1989) que simboliza a «crise dos parâmetros tradicionais de definição das identidades políticas e ideológicas» (Tedesco, 2008: 13), à qual os sistemas educativos não foram indiferentes, abalando as certezas do passado. Na sua opinião, a crise da educação já não configura a insatisfação no cumprimento de objetivos, mas uma crise das instâncias da estrutura social, como o trabalho, a família, as crenças e os valores. Um processo de grande mudança, um período apelidado de “sociedade da informação”, ou “Terceira Vaga” como diz Toffler (1984), ultrapassando o nosso controlo, conferindo uma nova ordem às prioridades... alterando o nosso conceito de realidade (Tedesco, 2008).

No dizer de Hargreaves, a sociedade pós-industrial impõe exigências tecnológica e economicamente inevitáveis, pelo que é preciso preparar trabalhadores altamente qualificados, insistindo na urgência de «motivar as escolas a reorganizar o ensino e a aprendizagem à volta das novas competências de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipa e aplicação de saberes» (Hargreaves, 2000: 10), isto é, uma reorganização em função das (novas) exigências do mercado laboral e do progresso económico. Uma opinião que é partilhada pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando afirma que «os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo» (Delors *et al.*, 1996: 59), o que implica coragem e vontade firme de operar as mudanças. Como diz Tedesco,

«as sociedades dualizaram-se a um ritmo vertiginoso (...); as fontes de aprendizagem multiplicam-se, aprender torna-se uma atitude e um requisito sempre presente ao longo da vida e as políticas [educativas] (...) tateiam novos caminhos e trilham pistas inconsequentes; as trajetórias profissionais são muito instáveis e os modos de ensino e de formação precisam de acompanhar (...); espalha-se por todo o mundo a crise dos modelos tradicionais de reformas educativas, conduzidas pelos Estados nacionais» (Tedesco, 2008: 9-10).

Roldão também é de opinião que a expansão da educação se alia ao progresso económico e ao mercado de trabalho, estruturando-se à volta de valores que marcaram o discurso pós-guerra, tratando-se de garantir a igualdade e o acesso de todos à frequência escolar (Roldão, 2000a), desenvolvendo-se, então, medidas nesse sentido. Uma mudança, num tempo em busca de modos de organização que abranjam a diversidade cultural e atenuem a seletividade académica, mitigação que, sobretudo nos anos 80, vai entrar em conflito com a pressão para a subida da qualidade (Correia, 2000; Roldão, 2000a). Estas e outras questões, ligadas à discriminação (étnica, cultural...) e aos alunos com deficiência, estariam na base da crise, pois vão surgir tensões resultantes do acesso massificado ao ensino, ante uma escola que nada mudou, embora tais tensões tenham, também, a ver com a sociedade do saber, a par da globalização económica, política e cultural evidentes (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000a; Roldão, 2000a).

Como refere Santomé, «os novos modelos de produção industrial (...), as estratégias de competitividade e de melhoria da qualidade das empresas» (Santomé, 1998: 20), forçam as escolas a se comprometerem no sentido de formar indivíduos com saberes, destrezas, valores e condutas de acordo com esta nova filosofia económica, não podendo ficar indiferentes ante tais mudanças, garantindo, assim, o êxito económico e social. Neste sentido, os conteúdos são «selecionados a partir de óticas pragmatistas e mercantilistas. São um instrumento para alcançar prestígio social e poder económico» (Santomé, 2006b: 27); conteúdos (saberes) que são essenciais para a entrada na “guerra” da competitividade económica. Daí o renascer de noções como “capital humano”, desenvolvido por Becker (1964), para se referir às dimensões utilitaristas do saber e da educação (Morgado, 2003a; Santomé, 2006b). Sobre o assunto, Stoer escreve:

«esta crescente ênfase do papel da educação na formação de “capital humano” teve como efeito expandir a sua disponibilidade especialmente na preparação de trabalhadores tecnicamente especializados. Entre os anos 1950 e 1960 ocorreu o maior aumento (...) do número de alunos

que frequentavam escolas técnicas; (...) este aumento (...) reflete a necessidade sentida pela indústria de maior número de técnicos e trabalhadores especializados» (Stoer, 1986: 51).

Todavia, Coombs é de opinião que os sistemas educativos não conseguiram acompanhar os factos, tendo o aumento demográfico, a busca de ensino, a despesa com a educação e a recessão económica, levado à crise da educação, que vinha comprovar, por exemplo, que o acréscimo da produtividade não tinha progredido de acordo com o aumento da força de trabalho qualificada (Morgado, 2003a). A obra “A Crise Mundial da Educação” de Coombs (1973), traduz-se numa importante crítica às estratégias reformistas dos anos anteriores, uma das primeiras chamadas de atenção neste âmbito (Morgado, 2003a; Sacristán, 2008). Um trabalho no qual apresenta o «quadro clínico da crise que afeta a educação (...) em face das diferentes velocidades das transformações por que vem passando o mundo» (Mascaro, 1975: 10), apontando causas, sugerindo estratégias e propondo um plano de ação comum, em face da inércia dos sistemas de ensino e da sociedade (Coombs, 1986). Sobre este assunto, o próprio explica:

«Durante os anos (...) que decorreram de 1945 a 1970, ensino e sociedade foram submetidos à violência das mudanças científicas e técnicas, económicas e demográficas, políticas e culturais que abalaram todos os objetivos visíveis. Isto arrastou, para a educação, o aparecimento duma nova e tremenda série de incumbências, de exigências e de problemas que, pela sua amplitude e complexidade, ultrapassam de longe tudo o que já se tinha visto. (...) Esgotadas pelos combates, as nações europeias, ao sair da Segunda Guerra Mundial, encontravam-se com sistemas escolares gravemente desmantelados para combater, no plano das necessidades da educação, um atraso considerável. (...) Entretanto, (...) a maior parte dos sistemas de educação mudaram tão pouco durante os finais dos anos sessenta. Com falta de meios para fazer a sua autocrítica e regenerarem-se a si próprios, ficaram prisioneiros dos seus hábitos pedagógicos tradicionalmente orientados para a formação de uma elite numa época em que a sua evolução ia rapidamente transformá-los em sistemas de educação de massas» (Coombs, 1980: 20-22).

Aliás, segundo diz Sacristán (2008), há muito que os relatórios de organismos internacionais vinham apontando os “deficits” de qualidade dos sistemas educativos, apesar dos investimentos, revelando-se incapazes de responderem às carências sociais e cumprirem as promessas da escolarização generalizada e de qualidade. Todavia, para Tedesco, a crise não se traduz numa “crise de qualidade”, mas no vínculo entre qualidade e quantidade, em que os padrões que regulam tal relação giram «à volta de tendências que tendem a reabilitar mecanismos de quantidade e qualidade, recorrendo a

modelos de seleção, em função exclusiva do mercado (...), e de tendências (...) que se apoiam na universalização do acesso ao conhecimento» (Tedesco, 2008: 54).

Também para Morgado (2003a), embora nítido o impacto dos investimentos, ao nível das instituições, dos docentes, etc. (impacto da “teoria do capital humano”), a verdade é que a educação não cumpria os objetivos traçados, pelo que vozes críticas se vão levantar, daí a crise (séria) na educação. Crise que assenta na tomada de consciência de que os resultados não condizem com as expectativas nela depositadas; crise, cujo(s) remédio(s) supõe(m) a decisão sobre onde atuar, variando as opções conforme o peso dado a cada (sub)sistema do processo (visão sistémica da educação) (Sacristán, 2008). Crise, cuja superação, depende «de substanciais ajustamentos e adaptação mútuos *tanto* da parte da educação *quanto* da sociedade» (Coombs, 1986: 21), sob pena de o desajuste entre uma e outra provocar a rutura da educação e da sociedade.

Já com o 25 de abril de 1974, e no que se refere a Portugal, a generalização do ensino público aparecia no imaginário das “elites” democráticas como a solução para os problemas adiados em virtude da ditadura e do atraso económico. Todavia, como refere Cabral, passados todos estes anos, e percorrida a generalidade das metas quantitativas da escolarização de massas, «a educação (...) deixou de ser a esperada solução para passar a fazer parte dos problemas da nossa sociedade» (Cabral, 2002: 67).

Para Santomé (2006a, 2006b), no presente, os motivos para a crise residem numa série de transformações que estão a acontecer em simultâneo. Nas suas palavras,

«a educação tornou-se obrigatória e a massificação que este processo acarreta não analisou pressupostos que explicavam um tipo de instituição escolar pensada para elites. O acesso obrigatório às instituições de ensino por parte de toda a população em idade escolar colocou e continua a colocar esse tipo de instituição em questão. A diversidade de estudantes, com identidades culturais e linguísticas muito distintas, não encaixa nada bem em centros de ensino pensados para uniformizar e impor um cânone cultural que quase ninguém punha em questão, porque, além disso, tampouco esse debate era permitido ou estimulado. No entanto, no cenário social de fundo, em que os centros escolares se situam, as revoluções políticas, sociais, culturais, económicas e laborais, sucedem-se a um ritmo vertiginoso» (Santomé, 2006a: 95-96).

Ainda sobre Portugal, Teodoro (1997) diz que o país, à semelhança de outros, também atravessa uma crise que tem a ver com a alteração de valores, regras e objetivos em que assentou a edificação da escola para todos, podendo dizer-se que existe uma crise dupla, isto é, ao nível da regulação e ao nível da emancipação, uma vez que, no

primeiro caso, não cumpre devidamente o seu papel de integração social e, no segundo, não gera a mobilidade social almejada por diferentes camadas sociais.

E se à crise que se instalou, não foi alheio o papel do Estado, como realça Morgado (2003a), a verdade é que também foi por meio das escolas e do ensino que se começou a erradicar o analfabetismo, a acreditar no valor da escolarização para todos, a crer na educação como via para o progresso e a querer caminhar rumo à democracia e à igualdade, cabendo ao Estado, a concessão de meios e recursos para que o ideal de uma educação como direito social, seja alcançado. Estado que continua a ter enorme poder de decisão, em matéria de educação, continuando o sistema educativo, em particular a escola e o currículo, a serem objeto de forte controlo por parte da direção central, por via de políticas educativas de forte pendor centralista.

Ainda assim, Tedesco é de opinião que, neste âmbito, algo está a mudar e que a crise da educação já não é o que era, pois já não se trata da insatisfação face ao incumprimento dos objetivos assumidos, trata-se, antes de não saber «que finalidades ela deve cumprir, nem para onde deve (...) orientar a sua ação» (Tedesco, 2008: 18). Segundo Roldão (2001a), no final do século XX a escola acolhe todos os alunos, independentemente da sua origem e condição social, mas esses todos são cada vez mais diferentes: na posição socioeconómica, o que se vai refletir nas práticas culturais; nas diversas sociedades, derivadas da mobilização e miscigenação de culturas, raças, línguas; e nos distintos mecanismos e códigos de comunicação, em relação à cultura dominante, daí as tensões ao nível da organização e ação dos sistemas educativos.

Assim, a escola depara-se com a urgência de clarificar e definir a sua postura, neste âmbito; escola que antes operava numa ótica universal, afigurando-se como neutra (pensando na diferenciação cultural), neutralidade que era permitida pela ideia de nação e pela mobilização social, em relação às origens da classe, cultura, etnia. Todavia, a crise do Estado-Nação e as mutações intrínsecas ao processo de modernização, vieram por em causa tal neutralidade, colocando à escola: «a tensão entre o autoritarismo das exigências identitárias e o carácter liberatório das propostas universais (...) [e] a tensão entre a uniformização das propostas universais e o respeito pelas diferenças» (Tedesco, 2008: 103), uma visão cuja proposta democrática vai implicar uma abertura ao universal, embora partindo de uma identidade própria, uma ótica que passa pela descentralização das políticas curriculares.

2.3 – A descentralização das políticas curriculares

Sendo, então, a diversidade e a flexibilidade características do nosso tempo, como já vimos, na visão de Sacristán (1997) deixa de fazer sentido um Projeto unitário da instituição escolar, um Projeto traçado, avalizado e gerido pelo Estado, o que vem legitimar novas formas de intervenção e decisão educativas, sendo neste contexto que vão assomar os desejos de descentralização e participação (Charlot, 1994). Aqui, Sacristán (1997) comenta que, hoje, são bem visíveis as solicitações para que o sistema educativo se descentralize, para que responda à diversidade, para que cada comunidade encontre resposta para as suas ambições, para que cada escola se ajuste ao meio, para que se respeite esse direito inalienável de escolha da oferta educativa.

Neste âmbito, Morgado aclara que até meados dos anos 70 se vive, na maioria dos países, um período de grande centralismo educativo, uma altura em que os governos vão controlar os destinos da educação, imperando, assim, sistemas centrados que acabariam por servir, sobretudo, a função educadora do Estado, em vez da participação dos docentes e alunos nas resoluções educativas. Tais políticas acabariam por levar à uniformização, tornando-se a escola num espaço de aplicação das políticas definidas centralmente, e os docentes em executores de normas e programas prescritos. Ou seja,

«as políticas educativas centralizadas acabaram por fomentar a configuração dos sistemas educativos uniformes, rígidos e burocráticos, com esquemas de funcionamento em que os critérios administrativo-burocráticos prevalecem sobre os de natureza pedagógica, protagonizando modelos educativos mais direcionados para a transmissão de conhecimentos e a obtenção de resultados visíveis a curto prazo» (Morgado, 2003b: 58-59).

Estimulava-se, assim, um ser passivo, em vez de um cidadão autónomo, reflexivo e crítico, situação que levaria a que, paulatinamente, a escola fosse relegando para segundo plano, os contextos da ação educativa.

No caso português, o panorama foi similar, uma vez que tal tempo foi vivido ao abrigo de um Estado centralizador, centralismo primeiro ao serviço do controlo social e depois ao serviço do progresso e da democratização (Formosinho e Machado, 2000a). Como revelam os autores, a nacionalização do ensino faz do Estado o sucedâneo da Igreja, na sua missão de educar o cidadão, assumindo-se como Estado-educador, a quem competia a educação nacional, cuja organização e controlo são deixados à direção

central, sendo através desta normativização do sistema que ele vai cumprir a sua missão ao serviço do controlo social. Já numa fase ulterior, a educação torna-se, cada vez mais, objeto de procura, levando os Estados a considerá-la tarefa sua, como estratégia de desenvolvimento económico e cultural. A chamada Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho)¹⁰, é disso exemplo, reforma sobre a qual Stoer escreve:

«defendemos que, no início dos anos 70, Veiga Simão (...) tentava estabelecer a ponte entre as noções de ensino como qualquer coisa exterior ao económico (...) e a perspetiva de ensino (...) encarando a educação (...) pelo seu contributo para o crescimento económico» (Stoer, 1986: 58).

Trata-se de uma reforma (ou reformas), visando a democratização do ensino, medidas de largo alcance que incluíam: o alargamento da escolaridade obrigatória, a reforma do ensino superior, a criação de novas escolas, etc., uma política apoiada pela ideia de igualdade de oportunidades, devendo permitir o acesso dos melhores a níveis superiores de escolarização. Reformas criadas, segundo o próprio Veiga Simão, de modo a garantir um sistema escolar moderno e a promover a entrada das “massas” na discussão política. Uma reforma que levaria a mudanças positivas, mas insuficientes, abrindo caminho ao desagrado popular e à mobilização dos anos 70, assumindo maior expressão em abril de 74 (Stoer, 1986; Correia, 2000; Formosinho e Machado, 2000a).

Assim, nos anos 80, e enquanto se aguardava a possibilidade de uma LBSE¹¹, o ME¹² ia reformulando a sua orgânica de ação e procedendo à desconcentração dos seus serviços, sendo, as energias, canalizadas para a discussão da Lei de Bases, assim como para «o debate de ideias em torno da democracia e da participação, da centralização e da descentralização, da democraticidade da direção dos estabelecimentos e da profissionalidade da sua gestão» (Formosinho e Machado, 2000a: 39).

Já a partir de finais dos anos 80, começa-se a vislumbrar, por parte da Direção Educativa, uma clara intenção em abandonar a tomada de decisões a nível central e levar as escolas a tomarem decisões estratégicas, de acordo com as causas nacionais da educação. Trata-se de um impulso à Autonomia das instituições (de que falaremos mais adiante), com reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia pelas escolas, e que viria a desembocar no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa busca de

¹⁰ Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do Sistema Educativo).

¹¹ Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

¹² ME – Ministério da Educação.

soluções distintas para problemas e contextos desiguais, e num programa de reforço da autonomia daqueles estabelecimentos (Formosinho e Machado, 2000a).

Nesta ordem de ideias, Pacheco (2001a) também é de opinião que o último quartel do século XX foi marcado por uma grande mudança das políticas educativas, mormente com a (já) designada reforma de Veiga Simão (1973) e a publicação da LBSE (1986), tendo, as décadas de 80 e 90, conhecido modificações significativas no plano curricular. Neste presuntivo, a direção central tem vindo a insistir noutros discursos que contemplam aspetos como: «a reorganização de planos curriculares (...), a elaboração de Projetos (...) a Área de Projeto; (...) um novo modelo de gestão, um novo regime jurídico da autonomia da escola e a flexibilização curricular» (Morgado, 2000b: 168), neste caso, implicando a problematização dos conteúdos curriculares.

Neste mesmo âmbito, Marques também refere que, nos fins da década de 90, vão surgir «vozes que pugnam pelo enfraquecimento do currículo nacional, opondo-lhe a construção local do currículo, autonomias curriculares crescentes, sob o pretexto da crescente diversidade» (Marques, 1999: 66) da população portuguesa, questionando-se, deste modo, a uniformização curricular emanada pela direção central e reclamando-se a construção local do currículo. Perspetiva-se, assim, a atribuição de poderes de decisão às escolas, concretizada na ideia de descentralização e territorialização (Charlot, 1994), e permite-se maior flexibilidade às diretivas nacionais.

Para Santomé (1995), a descentralização, normalmente, desenvolve-se em três sentidos: descentralização económica, curricular e organizativa, no primeiro caso, uma medida que permite às escolas ajustarem os recursos (materiais didáticos) às suas necessidades e do meio, no segundo caso, situa o debate nos objetivos e conteúdos curriculares a trabalhar nas escolas (incluindo metodologias e recursos didáticos), e no terceiro caso, remete para as decisões no campo dos Projetos curriculares (entre eles o PCT) e para as formas de trabalho nas escolas, sendo que, neste âmbito, maior descentralização deveria implicar maior participação da comunidade.

Aqui, Fernandes faz a distinção entre centralização e descentralização, contando que, globalmente, centralização significa que «a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração pública, cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem (...) as escolas, apenas a função de executar as diretivas e ordens emanadas desse poder central» (Fernandes, 2005: 54), enquanto que a descentralização corresponde a uma situação em que certas missões diretivas são entregues a agentes dependentes do governo, podendo ser a própria escola.

Ainda neste âmbito, Fernandes questiona: Centralização ou Territorialização? Resulta da necessidade de optar entre uma política prescritiva e centralizadora na construção e desenvolvimento do currículo, e uma filosofia tendencialmente descentralizadora e humanista, que enfatiza o valor da participação dos atores sociais nas tomadas de decisão e nas dinâmicas locais, um dilema que coloca

«a questão da partilha de responsabilidades, competências e funções entre o governo central e a escola ou território educativo, um nível intermédio de decisão – local ou territorial –, bem como a escolha entre currículos *centralizados e nacionais* (...) e a tendência para valorizar os *contextos locais e regionais e territorializar a ação educativa*, respeitando as identidades e relações forjadas nos contextos que são familiares aos sujeitos, contrariando as tendências centralizadoras e despersonalizantes do passado» (Fernandes, 2000a: 141).

Falar de territorialização, supõe, então, falar numa maior responsabilização dos agentes educativos locais, assistindo-se, assim, à territorialização da decisão, traduzida no reconhecimento de que os territórios são recursos para a democratização e a eficácia (Pacheco, 2001b). Territorialização que, hoje, ocupa lugar central nos debates sobre política curricular, ganhando, cada vez mais, solidez, uma vez que permite a inclusão das especificidades locais ao nível da escola. Neste presuntivo, a gestão curricular local justifica-se para se fazer melhor do que se a escolha fosse a centralização, a uniformização (Leite, 2003), gestão que reclama o cuidado para condutas que incluem os contextos onde ocorre o desenvolvimento do currículo.

Para Formosinho, a verdadeira territorialização passa pela «contextualização da opção educativa, a promoção de redes e Projetos locais, o aproveitamento das iniciativas (...) locais» (Formosinho *et al.*, 2005: 318); no fundo, uma territorialização ancorada na comunidade, beneficiando a diversidade da ação educativa. Descentralizar e territorializar, implica, pois, fazer do local (território), um aliado na tomada de decisões, o que por sua vez implica que se definam políticas locais e se assumam papéis outrora atribuídos aos responsáveis pela direção central (Leite, 2005b), tratando-se de «uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e (...) um desenvolvimento curricular baseado na escola» (Pacheco, 2001b: 154), contribuindo para um reforço das competências dos atores locais e para melhores aprendizagens dos alunos.

Falando de políticas, convém clarificar que elas retratam uma multiplicidade de conceitos e abordagens, situando-se, a sua origem, no início do século XX, aquando da realização de estudos sobre o “poder das comunidades”. Aqui, D’Hainaut (1980)

explica que a política educativa é concebida pelo poder político, sendo, o seu produto, um conjunto de “declarações ou intenções” referentes a orientações ou valores a promover. Política cuja função é definir prioridades e traçar eixos, devendo apostar numa mudança sustentada, centrada nas práticas educativas e alicerçada na responsabilidade e empenho de cada um (Silva, 2002).

Aqui, Estrela e Teodoro, comungando das ideias de Ball (1994) e Pacheco (2002), afirmam que «as políticas educativas e curriculares devem ser entendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências, constituindo um processo de *bricolage* (...) que reflete interesses, valores, princípios e regras» (Estrela e Teodoro, s/d: 1), num tempo de revolução dos modos de produzir e distribuir o saber, numa sociedade em que autores como Lévy (2000) apelidam de “sociedade do saber”, o que vai exigir um outro modelo de organização do conteúdo curricular. Nesse sentido, é preciso que a escola mude e se torne num “coletivo inteligente”, como diria Lévy, o que supõe propostas ao nível das políticas que o apoiem, não o obstem.

No que concerne às políticas curriculares, em Portugal, elas têm sido propostas, discutidas e promulgadas num contexto marcado por ideologias universais, num cruzamento e amalgamento de influências internacionais (Lyotard, 2003), assistindo-se, ulteriormente, a uma valorização e “inovação local”, uma mudança gradual que vem reforçar a participação de todos os atores na edificação das políticas de educação. E a propósito, Sacristán esclarece que, quando falamos de política curricular, falamos de

«um aspeto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento (...) e incidindo na prática educativa...» (Sacristán, 1997: 109),

podendo dizer-se que a política curricular é toda aquela decisão sobre os conteúdos e práticas do desenvolvimento do currículo, a partir das instâncias político-administrativas, criando as regras do jogo neste âmbito.

Para Pacheco, a política curricular é uma ação que abrange «tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares» (Pacheco, 2002: 15) e que envolve, quer a produção de intenções quer a execução de práticas, sendo, ao mesmo tempo, “processo e produto”. Política que é implementada por meio de leis, decretos-lei, portarias... e documentos da escola, sendo aqui que os

docentes vão atuar como decisores políticos, o que nos remete para os contextos das “macro e micropolíticas”, mas também para as lutas e compromissos que elas envolvem; política que é decidida e aplicada numa ótica interpretativa.

Neste âmbito, Benavente fala na importância de se assumir a responsabilidade pela criação de estratégias ao nível das políticas no ensino básico, perante as tendências internacionais, e pela identificação das exigências e dificuldades que se podem encontrar nos sistemas educativos, não só de Portugal mas também de muitos outros países (Benavente, 2001), pois como diz Gaspar (2003), no nosso caso, no contexto político em que o país vivia, a seguir à Revolução de abril de 74, o setor da Educação era aquele que mais deveria contribuir para a mudança pretendida.

Aqui, Pacheco aborda a reforma educativa dos anos 80, uma reforma impelida por Roberto Carneiro, com origem na CRSE¹³, e que vai conceber um plano de ações tendentes à: «melhoria da qualidade do ensino; modernização da gestão do sistema; fomento da criatividade e inovação; adequação do sistema (...) ao desenvolvimento regional e ao mundo do trabalho» (Pacheco, 2001a: 156), ações que se enquadravam na LBSE¹⁴, sendo um dos seus pontos mais visíveis a reforma curricular, prevendo alterações (mudança, inovação, melhoria): na organização curricular; nos planos e programas, nos materiais e avaliação; no pensamento e ação dos professores.

Sobre a organização curricular, a reforma representa uma grande mudança, vislumbrando-se uma articulação entre ciclos, numa ótica de unidade global do ensino. Uma mudança expressiva, porquanto se definem as orientações curriculares (traves-mestras), fixadas em princípios como: a promoção do sucesso educativo, a integração dos saberes e a educação contínua, consubstanciados no prolongamento da escolaridade obrigatória, na proposta de novas formas de organização curricular e no novo regime de avaliação (e ainda na autonomia, de que se falará mais adiante). E apesar dos planos curriculares ressaltarem a «existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais...» (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 47.º, pontos 4 e 5), a verdade é que tal organização continua a adotar uma lógica nacional de uniformização, determinando-se que tais planos devem ter uma estrutura de âmbito nacional.

Trata-se, pois, de uma reforma em que não há inovação curricular significativa, pouco ou nada contribuindo para a resolução das áreas-problema identificadas, como seja: a falta de orientação e apoio no processo de desenvolvimento curricular, falta de

¹³ CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

¹⁴ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

recursos materiais essenciais, falta de apoio aos docentes, etc. Reforma que, sobretudo, na segunda metade do século XX, se torna impossível, buscando-se, então, a solução nos Projetos de revisão curricular, pelo que o ME (1998) vai reforçar, nos seus diplomas, «não só a centralidade da escola nas decisões curriculares, mas também o papel do professor, acompanhado de outros atores sociais, na construção do Projeto curricular, oscilando entre o currículo nacional e o currículo a nível de escola» (Pacheco, 2001a: 168), sendo, neste contexto, que inúmeras publicações do DEB – ME¹⁵ vão configurar os traços da revisão curricular que dão sentido ao Decreto-Lei n.º 6/2001, sendo, igualmente, neste contexto, que vai surgir o PCT.

2.3.1 – Os contextos e os níveis de decisão curricular

De acordo com Gay, os elementos básicos do processo de desenvolvimento curricular abarcam questões de poder, pessoas, procedimentos e participação, questões sobre quem e como toma as decisões em matéria curricular e que fazem do desenvolvimento do currículo «um processo interativo de natureza política social, participativa e gradual» (Gay, 1999: 66). Tal desenvolvimento traduz-se: num processo de tomadas de decisão, uma dinâmica rede de interações em contextos mutáveis; num processo político, em que as instituições adotam a política de programação do ensino; num processo social, um empreendimento de participação, colaboração e responsabilidade partilhada nas tomadas de decisão.

Podemos, assim, dizer que as decisões sobre o desenvolvimento curricular podem ser tomadas a diferentes níveis, uma vez que o currículo, enquanto processo contínuo de deliberação, é uma “construção” que acontece em vários contextos a que equivalem diferentes fases ou etapas de realização, situadas entre as perspetivas macro e microcurricular. À semelhança do que se passa quanto à sua utilização nesses contextos, pois também, no que toca às decisões, vai haver uma variedade de níveis de amplitude, uma diversidade terminológica dos níveis ou contextos em que o currículo se estrutura (Roldão, 1999a; Pacheco, 2000a, 2000b, 2001a, 2005).

Neste sentido, Kirst e Walker (1971), referidos por Gay, consideram que as decisões curriculares, geralmente, são tomadas a três níveis diferentes: «a) nível de instrução ou do professor em classe; b) nível institucional ou da escola e/ou conjunto

¹⁵ DEB – ME - Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

das pessoas; c) nível societal ou dos quadros governamentais de educação e uma infinidade de grupos de interesse» (Gay, 1999: 68), decisões que variam segundo a zona e o nível de influência, e conforme o poder e as expectativas dos participantes.

Numa linha de pensamento idêntica, Vilar (2000) também identifica três níveis de decisão, em que se definem as políticas curriculares que vão nortear qualquer sistema educativo: no primeiro nível, decide-se o modelo curricular a seguir, optando entre currículo aberto, flexível e (re)criado pelos docentes, e currículo fechado, rígido e de aplicação mecânica (aula); no segundo nível, considera-se a organização interna do currículo, escolhendo entre um currículo composto por disciplinas e um currículo estruturado por “totalidades” com sentido para os alunos; no terceiro nível, define-se o grau de protagonismo dos agentes educativos na elaboração do currículo, optando entre um currículo centralizado e rígido, e um currículo descentrado e flexível.

Para Roldão, tais níveis de decisão são: o “nível central”, em que se determina o quê e o como ensinar-aprender nas escolas; o “nível institucional”, referente às opções da escola sobre as aprendizagens e valores a assegurar; o “nível grupal”, respeitante às decisões a tomar ao nível do grupo de docentes; e o “nível individual”, respeitante às opções diárias perante os alunos. Mas, cada docente pode, ainda, operacionalizar outro nível de decisão, tocante às ações a desenvolver, devendo ter em conta: «Como será mais significativo para estes alunos? Como diferenciar os modos de fazer (individualizar)? Como avaliar...?» (Roldão, 1999a: 40-41), percebendo-se, aqui, duas tendências, uma enfatizando as dimensões ligadas aos saberes científicos e outra focada nas dimensões relativas ao aluno (seus interesses e carências).

Já para Sacristán, há três âmbitos a partir dos quais importa pensar o papel dos professores e demais agentes delineadores, mais precisamente: «o contexto em que se prescreve (...), o contexto em que adquire forma pedagógica definitiva para professores e alunos (...) e o contexto da sua realização prática nas aulas» (Sacristán, 1989: 10). Muito próximo desta abordagem, surge Gáirin (1990), referido por Pacheco (2001a), que vai perspetivar o currículo em três níveis de planificação, concretamente: a estratégica, ao nível da direção; a tácita, ao nível da escola; e a operativa, ao nível dos professores. Sacristán (1992), novamente, vem falar nas competências do “desenho” curricular, distribuídas por quatro âmbitos, a saber: o político, a escola, os docentes e as editoras. Já Goodlad e Su (1992), acabam por diferenciar o currículo, da seguinte forma: o currículo social, o currículo institucional e o currículo instrutivo.

Neste âmbito, surge ainda D'Hainaut (1980), para quem a orientação de qualquer ação educativa se efetua a três níveis: a nível político (decidem-se os seus fins da educação); a nível da administração (precisam-se as suas finalidades, que devem levar à execução das intenções da política educativa); e ao nível da realização (decidem-se os objetivos, que expressam os resultados para alcançar as finalidades propostas ao nível diretivo), níveis que são distintos na maior parte dos sistemas, sendo, a função de orientação, exercida por órgãos ou agentes, consoante os níveis.

Ante esta variedade de perspetivas, e pensando que, globalmente, se ponderam três contextos ou níveis de decisão curricular, apoiamo-nos, então, em D'Hainaut (1980), Morgado (2000a, 20003a, 2004) e Pacheco (2001a, 2005) e seguimos, também, a abordagem que considera os níveis político-administrativo (no âmbito da administração central), de gestão (no âmbito da escola e da administração regional) e de realização (no âmbito da sala de aula), correspondentes às fases do currículo: prescrito (Sacristán, 2000), ou oficial (Goodlad, 1979), ou formal (Perrenoud, 1995), ou escrito (Goodson, 2001), isto é, aquele que é aprovado pela direção central e é perfilhado por uma escola; apresentado (Sacristán, 2000) aos docentes através dos intermediários curriculares como os manuais; programado em grupo e planificado individualmente, sendo também um currículo moldado (Sacristán, 2000), ou percebido (Goodlad, 1979); real (Kelly, 1981; Perrenoud, 1995), ou em ação (Sacristán, 2000), ou operacional (Goodlad, 1979); e avaliado (Sacristán, 2000), o qual inclui a avaliação dos planos e programas, da escola, dos alunos, dos docentes, dos manuais, etc.

Para Goodlad, o “currículo percebido” configura «uma representação mental, o que foi oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem» (Goodlad, 1979: 60), não sendo, necessariamente, o que os interessados tomam mentalmente como currículo. Quanto ao “currículo operacional”, é aquele que sucede na prática diária da sala de aula, sendo também um “currículo percebido”, dado que existe nos olhos de quem o vê, e que Kelly compara com o “currículo oficial”, dizendo: «com currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospetos, etc., e currículo real denota aquilo que se faz na prática» (Kelly, 1981: 4). Já sobre o “currículo avaliado”, Sacristán diz que é o mais valorizado, sendo «a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados» (Sacristán, 2000: 311), atuando, a avaliação, como uma pressão modeladora da prática curricular.

2.3.1.1 – O contexto político-administrativo

Sobre o “contexto político-administrativo”, Pacheco adianta que o currículo prescrito, oficial e formal deriva de uma resolução político-administrativa, sendo, aqui, que é definida a normatividade curricular que «traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas), propõe orientações programáticas (...) e define critérios de organização curricular» (Pacheco, 2001a: 71); nível em que Zabalza (1994) inclui o modelo de elaboração ou construção curricular de “centro-periferia”, modo em que a administração central providencia meios extensíveis a todos os estabelecimentos de ensino. Como diz Morgado, o Estado, que ao nível do discurso legislador adota o desenvolvimento curricular só numa linha de orientação, na prática, acaba por tornar esta diretriz numa ordenança de critérios de ação a seguir nas aulas. Neste sentido, podemos dizer que existe, por parte daquele, uma orientação clara do desenvolvimento curricular, com a assunção de competências

«na organização educativa, na definição dos planos curriculares, na formulação dos objetivos curriculares, na elaboração dos programas, na definição dos normativos sobre avaliação, na determinação da política de produção de manuais e livros de texto, na produção de critérios para a organização dos grupos de docência e do agrupamento dos alunos» (Morgado, 2000c: 88).

sendo, a primeira decisão político-administrativa, a elaboração do currículo. Segundo Fernandes (1988), tal força reguladora apoia-se nos princípios da: globalidade da ação, em busca de equilíbrio entre a socialização e a instrução; flexibilidade curricular, facilitando a inserção de componentes regionais e locais nos planos curriculares; integração das ações, prevendo atividades de complemento curricular que visem o desenvolvimento integral dos alunos e a sua integração na sociedade.

De entre os vários modelos de construção curricular, destacamos, aqui, os de: Tyler (1949), com os princípios: formulação dos objetivos, seleção dos conteúdos, organização das experiências de aprendizagem e avaliação; Taba (1983), com as etapas: diagnóstico das necessidades, definição dos objetivos, escolha e preparação dos conteúdos, seleção das experiências e métodos de avaliação; Wheeler (1967), com o modelo cíclico: com metas e objetivos, seleção e organização das experiências e conteúdos de aprendizagem; Lawton (1986), com o modelo de análise cultural: com critérios filosóficos, considerações sociológicas e teorias psicológicas; e D'Hainaut

(1980), com as diligências: análise dos fins e focagem dos objetivos, estudo dos métodos e meios de ensino, e métodos e meios de avaliação.

Aqui, Pacheco (2001a) e Zabalza (2002) realçam, precisamente, Tyler e Taba, propondo que o planeamento curricular seja algo dinâmico e organizado para o ensino, o que requer uma sistematização metódica e coerente, em que a coerência remete para a ideia de unidades integradas que se ligam ao sentido de totalidade, assente numa visão de currículo abrangente. Para Beane, «falar de um currículo coerente significa confrontar uma variedade de perspetivas (...) que podem unir o currículo, assim como procurar uma compreensão lata daquilo que [ele] trata» (Beane, 2000: 43). Todavia, Zabalza (2002) expõe uma visão mais ampla, reforçando a dinâmica adaptativa dos elementos: análise da situação; determinação de prioridades; definição de objetivos; seleção, integração e sequenciação dos conteúdos; organização das estratégias de ensino; avaliação das aprendizagens e desenvolvimento do programa.

Construído o currículo, em termos de intenções, passa-se à apresentação de um “currículo oficial”, com uma função normativa, uma vez que especifica as práticas educativas destinadas aos alunos de um certo nível de escolaridade, isto é, passa-se à prescrição curricular, equivalente à segunda decisão político-administrativa, sendo que, a partir da altura em que é aceite uma ótica processual, dinâmica e aberta, no que toca ao seu desenvolvimento, a legitimidade da administração central para o prescrever não pode ser posta em causa (Pacheco, 2001a). Na verdade, segundo o autor, falar de prescrição curricular não deve ser sinónimo de pleno determinismo, mas sim de orientação e estimulação, dado que existe um comprometimento político-administrativo na seriação da cultura de escola, de que o currículo é o seu principal aparelho.

Por conseguinte, numa decisão ao nível macrocurricular, são escolhidas as opções gerais e definidos os princípios da ação educativa, que vão sustentar (e garantir) a coerência e a credibilidade de um Projeto educativo. Ainda assim, a prescrição curricular levanta algumas questões, designadamente, a determinação de uma cultura básica e comum, bem como o controlo curricular, discutindo-se, ainda neste âmbito, a uniformização, isto é, a existência de um currículo comum, não só ao nível dos conteúdos, mas também das atividades de aprendizagem. A propósito, Kelly argui:

«não pode haver um acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem entre o que os indivíduos veem como intrinsecamente valioso e o facto resultante de que a estrada para a educação deve inevitavelmente ser diferente para cada

indivíduo (...). Se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum» (Kelly, 1981: 149).

Neste pressuposto, a “estandardização cultural” para uma comunidade educativa, como reforça Pacheco (2001a), só será admissível se a política curricular considerar e respeitar a diversidade cultural, com o reconhecimento de opções regionais e locais. Tal supõe uma série de condições para favorecer o contacto entre docentes e alunos, e permitir o conhecimento mútuo, tornando possível «conhecer as diferenças socioculturais, os diferentes ritmos de aprendizagem, motivações, interesses e aptidões, e procurar respostas individualizadas e personalizadas» (CRSE, 1987a: 189). A propósito, Ribeiro pondera que a «heterogeneidade ou a homogeneidade do sistema curricular tem que ver com a existência de programas comuns ou diferenciados de uma via de estudo único ou vias paralelas» (Ribeiro, 1991: 29).

Em jeito de síntese, diríamos que, no contexto que temos vindo a abordar – o político-administrativo – o currículo é um Projeto socioeducativo moldado e emanado pela administração central, no qual são apresentados os planos curriculares, os programas, as orientações metodológicas e os critérios de avaliação, havendo, desta maneira, uma orientação sustentada do desenvolvimento curricular, uma orientação assente nos princípios de flexibilidade curricular, globalidade da ação educativa e integração das atividades educativas.

2.3.1.2 – O contexto de gestão

Sobre o “contexto de gestão” podemos dizer que, depois da administração central, o currículo é decidido no contexto de gestão, isto é, ao nível da região e da escola, sendo que, para Roldão (1999c), falar de gestão, implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se deseja alcançar. Por outro lado, se considerarmos a perspetiva de Grundy (1987), para quem o currículo é uma prática e uma construção, que se afigura como uma encruzilhada de práticas, todos os que nele participam, tanto ao nível do Projeto educativo como do curricular, dentro de um quadro próprio de organização, são considerados parceiros no processo.

Essa construção, ponderando os três níveis de decisão (macro, meso e micro), vai situar-se ao nível da mesoestrutura curricular, formada pelos estabelecimentos de ensino, isto é, situa-se entre a macroestrutura, o território da administração central, e a

microestrutura de ensino, o mosaico formado por docentes e alunos em situação de interação contínua (Morgado, 2000a, 2003a; Pacheco, 2001a). Para os autores, o “design” curricular, a este nível, não tem grande tradição, uma vez que a centralização no contexto anterior é muito forte, pelo que as escolhas dos docentes vão basear-se nas decisões da direção central, significando, o desenvolvimento curricular, uma adaptação das diretivas emanadas, derivadas das suas interpretações.

Já quando a escola participa na construção curricular, de modo ativo, podemos dizer que «o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo» (Pacheco, 2001a: 89), sendo, neste âmbito, que se vai falar na autonomia curricular, a qual, em harmonia com o disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98¹⁶, passa pela definição e gestão de programas, ações, avaliação, tempos e espaços curriculares.

Situando-se, a autonomia, num conceito de autogoverno, substanciado em ideias de liberdade na maneira de gerir e nortear as dependências em que o indivíduo se integra ou encontra (Barroso, 1996, 1997), e traduzindo «a capacidade de gerir sem dependência económica, política (...) de qualquer outro poder» (Moreira, 2006: 10), tais princípios tiveram a sua origem na LBSE¹⁷. Lei, que ao consagrar a orientação da partilha de poderes entre o centro e a periferia, incentivando a participação de toda comunidade escolar, abriu uma porta para a autonomia da escola e do professor.

Segundo Fontoura (2006), esta questão da autonomia já vem sendo reforçada desde a década de 80, assistindo-se, em diversos países da OCDE¹⁸ e das comunidades europeias, a uma preocupação por parte dos responsáveis pela educação, em associarem a autonomia das escolas à realização do Projeto educativo. Uma visão que Sacristán vem corroborar, dizendo que a autonomia curricular da escola traduz

«a elaboração de um Projeto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas (...), realizar atividades culturais adequadas ao contexto (...), organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação» (Sacristán, 1992: 280).

¹⁶ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas).

¹⁷ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

¹⁸ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Autonomia que deverá incluir uma série de outras autonomias, derivadas do equilíbrio de competências e responsabilidades decididas a nível nacional, regional e local, ou seja, a autonomia jurídico-administrativa, a curricular e a didática.

Na verdade, no quadro do “design” curricular de nível intermédio, a primeira decisão refere-se ao Projeto educativo, aceite como um documento que

«estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e (...) é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa» (Costa, 1991: 10),

ou seja, um documento pedagógico elaborado pela comunidade educativa.

Neste sentido, a autonomia curricular da escola passa pela elaboração de Projetos nos distintos contextos de decisão, designadamente, ao nível (intermédio) da escola e ao nível (concreto) da sala de aula, Projetos que são o seguimento das decisões no contexto administrativo, havendo, entre eles, uma inter-relação contínua e operando como elementos de estruturação e decisão curricular, visto que a noção de currículo circunscreve três ideias-chave: «de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa» (Pacheco, 2001a: 90).

Através do seu Projeto educativo, e como institui a Lei, as escolas constroem «processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos...» (Decreto-Lei n.º 6/2001), Projeto que, segundo Leite, Gomes e Fernandes (2002), visa facultar o diálogo no interior da escola e desta com a sociedade, de modo a enriquecer a cultura e os saberes escolares com a dimensão social. Assim, o Projeto educativo equivale a uma fase de decisão curricular intermédia, que se exprime em três Projetos: educativo, curricular e organizativo, terminando na realização de um Projeto didático, ou curricular de turma – PCT, que se vai situar no contexto de realização e envolver os intervenientes na sala de aula (Pacheco, 1994), e sobre o qual nos deteremos mais adiante.

Quanto à segunda decisão, a este nível (intermédio), ela refere-se, precisamente, à elaboração de Projetos curriculares, o que passa pela adaptação dos conteúdos tendo em conta as características da escola e dos alunos. Preconiza-se, assim, que a escola e os

docentes assumam uma atitude dinâmica no âmbito da decisão curricular (Barroso, 2000), escola, a quem compete, no âmbito da sua autonomia, decidir «as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização e de construção do processo de ensino-aprendizagem de modo adequado aos seus alunos e de gestão dos recursos (...) de que dispõe» (Gargaté *et al.*, 2003: 4); escola que formula os objetivos e decide as prioridades, face às exigências do meio (Zabalza, 1994).

Como salienta Roldão (1999a), neste nível, assume especial interesse a concretização que cada escola faz do “core curriculum”, concebendo-o como um Projeto curricular, um Projeto seu, pensado para o seu contexto, incorporando devidamente as dimensões regionais e locais. Segundo Pacheco, os Projetos curriculares são imprescindíveis se queremos responsabilizar os docentes e atribuir-lhes um papel ativo na construção e desenvolvimento do currículo. Por conseguinte, a ideia de Projeto curricular coloca-se perante a questão da adequação do currículo

«tendo em atenção a prescrição existente e o contexto (...) em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores (...) e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o Projeto educativo da escola (...), e a planificação de atividades que cada professor prepara» (Pacheco, 2001a: 91).

É, assim, neste contexto (de gestão) que a integração de componentes curriculares regionais e locais ganha sentido, podendo significar, tanto as alterações e inovações no plano curricular, como «a organização da Área de Projeto e das Atividades de Enriquecimento do Currículo e a adaptação da componente curricular disciplinar ou dos programas, de conteúdos nacionais, a conteúdos que fazem parte do contexto dos alunos» (ib., p.99), embora o currículo não possa ser deixado unicamente à iniciativa local ou regional, como alerta Freitas (1998).

Por conseguinte, neste contexto, as decisões são tomadas a dois níveis: da administração regional e local, e das escolas, tratando-se da «elaboração de propostas regionais e locais partindo de uma proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se e modificando-se o currículo ao meio em que se realiza» (Pacheco, 2001a: 96). Neste sentido, as competências da administração regional (em colaboração com as delegações regionais), dizem respeito aos conteúdos programáticos e às ações extra-aula (integradas no Projeto educativo de escola), e as da escola reportam-se à inserção de componentes

regionais e locais, nos planos curriculares e nas áreas curriculares não disciplinares e Atividades de Enriquecimento Curricular.

Em jeito de síntese, diríamos que, no contexto que temos vindo a abordar – o de gestão – o currículo é um Projeto educativo e curricular, passando, qualquer proposta da administração central, pela escola e pela análise à luz das suas políticas e práticas, escola que detém competências na inserção de elementos regionais e locais, e na recontextualização das decisões ao níveis central e regional (organização de Projetos, territorialização de programas), escola a quem cabe organizar, horizontalmente, as ações conducentes à aprendizagem e sucesso dos alunos, de acordo com os princípios da diversificação curricular e provisão curricular diferenciada.

2.3.1.3 – O contexto de realização

Sobre o “contexto de realização”, podemos dizer que, aqui, se distinguem as fases do currículo planificado e do currículo real (Kelly, 1981 e Perrenoud, 1995), isto é, o currículo em ação, realizado através de um plano de ensino correlativo ao Projeto didático ou curricular de turma (PCT), em que vai sobressair o papel do professor e dos alunos, cuja intervenção se revela essencial no desenvolvimento do currículo: «os professores pelo seu papel de construtores diretos (Clandinin e Connelly, 1992) de um Projeto de formação, os alunos pelas suas experiências (Erickson e Shultz, 1992) que legitimam e modificam esse mesmo Projeto» (Pacheco, 2001a: 101).

Enquanto microssistema curricular, que tem como contexto a sala de aula, o Projeto didático – PCT engloba os subsistemas de ensino e aprendizagem, traduzidos, por Sacristán, num modelo sistémico definido como «uma estrutura sistémica composta por seis elementos básicos (...): objetivos didáticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação» (Sacristán, 1986: 122). Uma visão que nos permite entender os fenómenos curriculares e ver o currículo numa perspetiva geral, reconhecendo-o como algo complexo, formado por várias partes dispostas a otimizar a aprendizagem e a servir a Educação (Hoz, 1988; Januário, 1988).

Em todo este processo, a tarefa do professor vai depender da responsabilização que lhe é dada, mas também do papel que lhe é reservado no seio da estrutura curricular em que se situa, pois numa organização centralizada ele tanto pode implementar e executar decisões prescritas, como pode gozar de autonomia funcional, dependente da existência (ou não) de meios de controlo curricular eficazes. Docente que deve

participar, ativamente, na construção e desenvolvimento do currículo, por um lado, de modo planificado e colegial, interligando as decisões ao nível político-administrativo com a realidade da escola e, por outro, de maneira contextualizada, territorializando planos curriculares, programas e conteúdos, criando e adaptando atividades e materiais, e seguindo os resultados dos alunos (Januário, 1988; Morgado, 2000a, 2003a; Pacheco, 2001a; Freire, 2005; Roldão, 2005a). Dito de outro modo, tais aptidões são:

«operacionalização dos objetivos de aprendizagem (...); sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos; organização de situações de aprendizagem: escolha de métodos, técnicas e atividades; utilização e produção de materiais curriculares; manipulação dos recursos educativos; implementação de procedimentos de avaliação» (Pacheco, 2001a: 103).

Proficiências que se enquadram num duplo jogo curricular, isto é, a responsabilidade compartilhada do docente, por um lado, e a necessidade de busca constante da profissionalidade docente, por outro.

Como diz Zabalza (1991), se a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo, uma vez que traça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e ainda define as prioridades, na verdade, será o professor quem depois há de levar à prática, com a sua atuação, tais previsões, cabendo-lhe, no ver de Pacheco (2001a), interpretar, moldar e terminar o currículo formal, alterando-o numa série de experiências, ações e tarefas, facultadoras de aprendizagens – o currículo real (Perrenoud, 1995).

Nas palavras de Zabalza, «el realiza la síntesis de lo general (Programa), lo situacional (programación escolar) y lo próximo (el contexto del aula y los contenidos específicos o tareas)» (Zabalza, 1991: 49), havendo, aqui, uma reconsideração da ideia de professor, docente que tem de deixar de ser um consumidor e executor de prescrições ou orientações dadas, e apostar em ser, ele próprio, codesenhador e gestor do seu trabalho. Ou seja, «el profesor como partícipe e gestor de la programación (...) Los profesores como colectivo y en unión con los padres y otras personas o colectivos de la comunidad implicados en la enseñanza» (ib., p.50), os quais vão traçar as linhas mestras do seu trabalho, quanto às dimensões a priorizar, aos recursos a usar, etc., critérios que porá em prática, adaptando-os aos alunos (por via do PCT).

Nesta ótica, o professor é um dos elementos mais importantes, ele é o elemento-chave na construção e desenvolvimento do currículo, traduzido num Projeto didático

(PCT), sendo que o currículo real se transforma em (tal) Projeto (PCT), quando o professor planifica e concretiza a aula, isto é, quando ele toma decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas, o que vai implicar a existência de uma estrutura relacional e de um contexto físico, bem como a realização de ações e tarefas (Sacristán, 1986; Pacheco, 2001a). Por conseguinte, num sistema que lhe permita a participação como seu cofuncionador, é possível atenuar o “dislate” entre as fronteiras dos rostos político e pedagógico, «entre a noção de professor como criador de decisões (...) e as dimensões políticas, morais e cívicas» (Paraskeva, 2001: 130).

No âmbito das decisões pré-ativas, podemos situar a planificação, com a função primeira de prever e organizar, de forma flexível, a interação professor-aluno, apresentando-se, o ato de planificar, como uma competência do professor, uma capacidade essencial que lhe permite a configuração dos diversos elementos didáticos, em que se apoia para estruturar o processo de ensino e aprendizagem. No fundo, trata-se de um modo de previsão, com vista à sistematização dos elementos de operacionalização do currículo, podendo servir funções diversas e adotar modalidades sucessivas (Muñoz, 1982; Pacheco, 2001a).

E se, no entender de Muñoz (1982), planificar significa antever possíveis cursos de ação de um fenómeno e converter as nossas previsões, desejos e metas, num Projeto capaz de traduzir as nossas ideias sobre o que desejaríamos obter e o modo de consegui-lo, já na explicação de Zabalza, quando planificamos convertemos uma ideia ou um propósito numa ação em curso, podendo falar-se, em termos mais específicos, de

«un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como *apoyatura conceptual y de justificación* de lo que se decide; (...) un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la *dirección* a seguir; (...) una previsión respecto al proceso a seguir que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento...» (Zabalza, 1991: 51).

Em jeito de síntese, diríamos que no contexto que temos vindo a abordar – o de realização – o currículo é um Projeto didático (ou PCT), em que docentes e alunos detêm um papel importante na sua construção, desenvolvimento e legitimação, um processo de deliberação dependente de uma série de decisões em várias fases e contextos, sendo que os docentes vão interligar tais decisões político-administrativas com a realidade, territorializar programas e conteúdos, criar e adaptar atividades e materiais, e acompanhar os alunos no seu processo de aprendizagem, processo cuja

estruturação e operacionalização assenta nos princípios da adaptação e diferenciação curricular (de que falaremos mais adiante).

2.3.2 – A importância da autonomia (da escola e do professor)

Na quadro de ideias anterior, e dado que a educação, cada vez mais, se assume como essencial, a problemática da autonomia (da escola e dos professores), tem vindo a merecer, na maioria dos países, a atenção de inúmeros estudiosos e tem estado presente na discussão das políticas educativas, políticas que, como já referimos, aparecem no início dos anos 80, no contexto de outras mutações mais profundas, como

«a crise do Estado-providência (com a procura de novas formas de governabilidade), a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia, a ascensão de uma lógica de mercado na oferta educativa (por oposição à “lógica de serviço público” dominante nas décadas anteriores) e a modificação das relações entre o Estado e a sociedade» (Morgado, 2003a: 234-235).

Para Macedo, a definição de uma política educativa, visando mais autonomia e poder de decisão à escola, insere-se num processo de reconceptualização do papel da escola e na evolução do papel do Estado, na definição das políticas sociais (Macedo, 1995), autonomia que, segundo Llavador e Alonso (2001), foi incluída na cultura escolar, primeiro por via do debate político e depois por disposição legislativa. Aqui, Santos explica que, a partir da década de 70, a atenção a esta questão da autonomia decorreu da ineficácia, da maioria das escolas, na melhoria dos resultados dos alunos, passando, a autonomia, a implicar a responsabilização dos atores sociais, profissionais e a aproximação do centro de decisão da realidade escolar (Santos, 2007a).

Também para Barroso (1997, 2005a) e Bolívar (2003), a autonomia das escolas aparece integrada numa série de mudanças e reformas globais da administração educativa, que tendem a reforçar as competências e os recursos dos órgãos de direção das escolas, desenvolvendo-se num contexto mais vasto de medidas que tendem a resolver a “crise de governabilidade” do sistema de ensino. Crise que é determinada por fatores como: o crescimento do sistema educativo, a complexidade das situações criadas pela heterogeneidade dos alunos, as reduções orçamentais devidas à crise económica e os “disfuncionamentos burocráticos” ao nível do Estado.

E é num esforço de reação a essa crise que, desde os anos 80, se tem verificado uma mudança do papel do Estado, no sentido de transferir poderes do nível nacional e regional para o local (Macedo, 1995; Fonseca, 1998; Fernandes, 2005), «reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão» (Barroso, 1997: 9). Medidas que tendem a ser variantes de um processo global de descentração, envolvendo uma distribuição de encargos e competências (Fernandes, 2005), sendo de realçar, aqui, o Pacto Educativo, apresentado por Grilo (1999b), propondo descentrar as políticas educativas e transferir proficiências para os órgãos locais. Como diz Charlot (1994), a descentralização da educação altera o estatuto das escolas e alarga as competências das comunidades territoriais.

Na explicação de Morgado, a palavra autonomia reporta-se à capacidade de qualquer organismo ou entidade «poder reger-se por leis próprias, orientar-se, tomar decisões por si mesmo, resolver os seus problemas, autogovernar-se sem ter (...) de recorrer a outrem» (Morgado, 2003a: 204), o que supõe uma certa independência, sem desconsiderar os axiomas da responsabilidade. Uma ideia reforçada por Barroso (1996, 1997, 2003) e Llavador e Alonso (2001), aquele quando afirma que tal conceito, ligado à ideia de “autogoverno”, assenta nas aceções de liberdade e independência moral e intelectual, sendo ainda uma forma de gerir as dependências dos indivíduos.

Moreira, por sua vez, diz que a noção de independência é importante para «sublinhar o grau supremo de autonomia, que traduz a capacidade de agir sem dependência económica, política (...) de qualquer outro poder» (Moreira *et al.*, 2006: 10), embora o Estado force a que ela tenha sempre uma faceta de sujeição a esse poder. Como diz Sanches, «a autonomia não envolve apenas elementos pessoais, implica a relação com os outros, com o ambiente externo, possui uma dimensão social» (Sanches, 1995: 49), sendo o seu mapa, simultaneamente, cognitivo e social.

Para Macedo (1995), a auto governação é basilar na construção da identidade da escola, pois ao autogovernar-se ou organizar-se nos seus objetivos, ela distingue-se criando a sua identidade, uma identidade e cultura próprias, com um funcionamento e resultados diferenciados (Canário, 1995). Uma mudança, traduzida na urgência de dilatar a participação dos agentes educativos na gestão do sistema; uma alteração, em que a uma lógica de reforma, (com mudanças impostas verticalmente), tende a advir uma lógica de inovação, (com mudanças na escola, pelos seus atores).

Aqui, Barroso esclarece que existem vários tipos de autonomia, podendo falar-se, entre outros, de “autonomia administrativa”, ou seja, o poder que é dado às escolas,

para realizarem ações executivas de autonomia financeira, para disporem de receitas próprias, e “autonomia pedagógica”, traduzida numa série de «competências (definidas normativamente) que os órgãos de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos» (Barroso, 1997: 18), podendo dizer-se que, no caso da nossa reforma, ela reconhece às escolas autonomia pedagógica e organizativa, enquanto estratégia para a qualidade do ensino (Bolívar, 2003).

Ainda, neste âmbito, de referir que Charlot (1994) fala de “territorialização” das políticas educativas, como um modo mais abrangente de falar da recentralização e da descentralização que têm vindo a marcar as medidas neste campo. Territorialização que «n'est pas une conquête du local, mais l'effet d'une politique nationale: elle a été voulue, définie, organisée et mise en place par L'État» (Charlot, 1994: 27), reforçando que se trata de um movimento de redistribuição do poder entre o centro e a periferia.

Sobre o assunto, e reportando-se ao nosso país, Macedo diz que a orientação da política educativa atual se caracteriza por uma tendência no sentido: «da diminuição de interferência direta da administração central nas escolas; do aumento da margem de autonomia da escola» (Macedo, 1995: 53), pelo que se pode dizer que, «em Portugal, se assiste a um movimento (...) no sentido da mudança de um sistema predominantemente centralizado para um sistema desconcentrado-descentralizado» (id., p.53). E aponta, entre as razões para tal evolução, fatores como: os problemas próprios de um sistema centralizado, mormente a dificuldade para encontrar, centralmente, soluções para os problemas locais e os indicadores negativos da eficácia do Sistema.

Neste âmbito, a promulgação da LBSE¹⁹ (D.R., I Série, n.º 237), no quadro dos princípios definidos, vem consagrar, justamente, a partilha do poder entre o centro e a periferia, e levar à descentralização do sistema educativo e ao exercício da autonomia das escolas. Assim, por exemplo, nos “princípios organizativos”, determina-se que o sistema deve organizar-se de modo a «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a propiciar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes» (Lei n.º 46/86, cap. I, artigo 3.º, alínea g). Igualmente nos “princípios gerais”, dispõe-se que

¹⁹ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

«o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades (...) de instituições...» (Lei n.º 46/86, cap. VI, artigo 43.º, ponto 2),

cabendo ao Estado assegurar a eficácia e unidade de ação; um processo, que se tem traduzido na criação de órgãos regionais para onde são transferidas competências (Macedo, 1995), Aliás, de acordo com esta autora, a diretriz de que as escolas devem elaborar um Projeto Educativo (PEE), poderá equivaler à edificação de uma orientação educativa global de escola que possa servir de base a uma plataforma de diálogo-negociação entre os parceiros envolvidos no ensino. Isto é, poderá permitir «encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino» (Barroso e Sjorslev, 1991: 123).

Todavia, a apologia de uma real descentralização é clarificada no artigo 47.º, já no capítulo VII de tal diploma, ao ser decidido que «os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. (...)» (Lei n.º 46/86, cap. VII, artigo 47.º, pontos 4 e 5), sendo que, aqui, ainda são atribuídas competências à escola, ao nível das ações de complemento curricular e ocupação de tempos livres, o que poderá indicar alguma vontade institucional no sentido de dilatar os seus poderes.

Mas, para além da LBSE, outros diplomas ulteriores vieram regular a estrutura e funcionamento das escolas e explicitar o seu quadro legal de autonomia, entre eles: o Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro²⁰, e o Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro²¹ (reorganização dos serviços do ME²² e criação das DREs²³); o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro²⁴ (Regime Jurídico da Autonomia das Escolas); e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio²⁵, (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino). Como evoca Rodrigues (2005), com a promulgação deste

²⁰ Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro (Reorganização dos serviços do Ministério da Educação – criação das Direções Regionais da Educação – desconcentração administrativa).

²¹ Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro (Reorganização dos serviços do Ministério da Educação – criação das Direções Regionais da Educação – desconcentração administrativa).

²² ME – Ministério da Educação.

²³ DREs – Direções Regionais de Educação.

²⁴ Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Regime Jurídico da Autonomia das Escolas do ensino básico - 2.º/3.º ciclos e do ensino secundário).

²⁵ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não superior).

(último) diploma, foi dada às escolas o poder (e o dever) de construírem os instrumentos da sua autonomia, ou seja, o PEE, o RIE e o PAA, para além de escolherem os seus órgãos de administração e decidirem sobre as estruturas e as funções de gestão intermédias. Sobre o assunto, Amaral escreve:

«depois de uma referência genérica à autonomia das escolas na Lei de Bases do Sistema Educativo (...) foi aprovado o Decreto-Lei 43/89 que enquadra o regime jurídico da autonomia da escola, mas foi preciso esperar cerca de nove anos pela publicação do Decreto-Lei 115-A/98, (...), que finalmente regula a Autonomia, a Administração e a Gestão dos Estabelecimentos de Educação» (Amaral, 2005: 60),

realçando, deste modo, a morosidade de todo o processo.

Sobre o Decreto-Lei 43/89, Morgado (2003a) expressa a convicção de que ele constitui um marco importante no funcionamento do sistema educativo no seu todo, ao que Machado (2007) acrescenta que foi com este Decreto que se passou a ter aquilo que veio a designar-se de “autonomia consagrada”, sendo a partir daqui que as escolas vão começar a pensar em alternativas para a organização e resolução dos seus problemas. Como revela a CAA²⁶, «a descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade e a descentralização da administração educativa, constituem neste diploma o contexto natural e imprescindível da autonomia da escola» (CAA, 1997: 24).

Ainda, como realçam Barroso (1997), Formosinho e Machado (2000a) e Santos (2007a), a partir do Decreto-Lei 43/89 foram traçadas novas linhas norteadoras, no sentido de as escolas serem dotadas de autonomia, consagrando-se, igualmente, a participação e integração comunitária, um propósito de intervenção da comunidade local na definição de tais políticas. Autonomia que se corporiza num Projeto educativo próprio (PEE), elaborado e executado de maneira participada, dentro de princípios de responsabilização dos intervenientes na vida escolar e de adequação à escola e ao meio (Macedo, 1995), não devendo esquecer-se que é com base nele que o PCT é elaborado e é através dele que é determinada a identidade da escola (Tripa, 1994).

Começava, assim, a ganhar força a ideia de Projeto educativo, um Projeto territorializado, assistindo-se, nesse sentido, a alguns ensaios, embora tímidos, de gestão flexível do currículo, de gestão dos tempos e dos espaços escolares, de gestão do crédito horário para Projetos pedagógicos, etc. (Formosinho e Machado, 2000a; Santos, 2007a).

²⁶ CAA – Comissão de Acompanhamento e Avaliação.

Um processo que levou à apropriação de práticas diferenciadas e inovadoras, nalgumas escolas, sendo, a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, uma oportunidade para a validação da gestão flexível de currículo, de forma autónoma.

Com efeito, neste Decreto é expressa a urgência de a autonomia ser um elemento decisivo na criação de novos moldes de gerir o currículo e de ser apoiado o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, uma visão que Abrantes corrobora, quando diz que ela constitui um dos fatores de que dependerá o sucesso da reorganização que se quer implementar, (Abrantes, 2001a). Autonomia que é, assim, «el gran reto atual del desarrollo institucional y curricular de los centros educativos» (Zabalza, 1999: 94), emergindo como um fator estruturante, um elemento basilar ao desenvolvimento de novos métodos e práticas (Silva, 2005).

Quanto ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, este resulta da necessidade (que o ME se impôs) de um diploma para dar cumprimento às exigências da LBSE, que garantisse «a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio na representatividade entre os setores da comunidade educativa» (Formosinho e Machado, 2000b: 96), querendo-se ultrapassar a antítese entre os modelos anteriores e conciliar as suas óticas. Trata-se de um diploma que «afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia» (Lemos e Conceição, 2001: 184), entendendo-se, aqui, por contrato, o acordo celebrado entre a escola, o ME, a direção municipal e outros parceiros (Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Neste âmbito, Santos (2005) refere que tal quadro normativo vem abrir todos os horizontes à autonomia das escolas, naquilo que visa encontrar uma nova relação entre o Estado e a sociedade, o que nos remete para as ideias de Barroso (1997, 2005b) e Grilo (1998b), de que a autonomia é um “campo de forças” onde se confrontam e equilibram diversos detentores de influência, diferentes lógicas e interesses, que importa integrar, gerir e negociar. Como diz Barroso, já ninguém ousa defender as mudanças impostas de cima para baixo, segundo uma lógica linear «em que uns diziam o que devia ser feito, para que outros fizessem o que tinha sido dito» (Barroso, 1999a: 81).

Para Amaral (2005), o desenvolvimento da autonomia das escolas é um processo complexo, obrigando a alterações na organização interna, nas relações entre os níveis da Direção (central, regional, local), nas competências concedidas à sociedade e ao poder local. Uma posição, de certo modo, complementada por Barroso, quando afirma que o desafio passa pela recriação da escola e pela redefinição do papel do Estado: uma escola

«como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova conceção de cidadania “que vise criar a unidade sem negar a diversidade”» (Barroso, 2005b: 44); uma escola a quem compete «dar-se a si mesma a sua norma e definir o seu critério de orientação» (Melo, 2007: 26), acrescentando que se as instituições escolares não forem “reitoras” de si mesmas, não haverá autonomia no sistema educativo.

Aqui, Grilo destaca algumas questões decorrentes desse processo, entre elas, o reforço de uma cultura de escola que deverá assentar em «lideranças fortes, em corpos docentes estáveis e motivados e ainda em Projetos de Escola que (...) se tornem verdadeiros documentos orientadores» (Grilo, 2005: 267); uma posição reiterada a 05-07-11 em entrevista à SIC Notícias, aquando do seu parecer sobre as mudanças a implementar, pelo governo eleito (PSD-CDS). Como defende Santos, a autonomia só vingará, se for desejada por quem a vai exercer, requerendo, por isso, grande motivação e confiança para a sua aplicação e desenvolvimento plenos (Santos, 2007).

Em suma, podemos dizer que entendemos a autonomia, por um lado, como as competências atribuídas à escola, dando-lhe autoridade na preparação das ações, na gestão de recursos, etc., embora dependente do poder da tutela e da direção pública, uma autonomia decretada e relativa, e por outro lado, como um processo de construção coletiva, que se organiza em função dos objetivos da escola e das características locais, uma autonomia construída, reconhecendo-se aptidões à escola e aos seus elementos, um campo de forças onde se confrontam e equilibram diversas influências. Autonomia que, não sendo o elixir para resolver todos os males da escola, nem o principal fator incidente na qualidade educativa (Santos, 2005; Tobella, 2005), a verdade é que pode gerar sinergias positivas, comungando-se, aqui, da ideia de Grilo (1996a, 1996b, 1999c) de que a escola deve ser o centro das políticas e os docentes os agentes privilegiados da mudança. Como diz Tripa (1994), se queremos uma estratégia para a reforma educativa, não se pode deixar de considerar a autonomia, revelando-se, assim, a chave de toda e qualquer inovação e mudança, daí Azevedo (2007) e Santos (2007) frisarem a necessidade de uma posição mais pró-ativa das escolas, na sua conquista.

Cap. 3 – A GESTÃO (E A FLEXIBILIZAÇÃO) CURRICULAR

INTRODUÇÃO

A evolução histórico-social das últimas décadas, introduziu uma série de variáveis na relação da escola com o seu público, com o seu material de labor, ou seja, o currículo, e com a estruturação da sua ação, isto é, o trabalho de fazer aprender, sendo neste contexto que a gestão e flexibilização curricular vai assomar como campo único para o professor, na adaptação do currículo e contextualização da ação educativa. Assim, na parte que se segue, procuramos equacionar o enquadramento teórico desta realidade, recorrendo à reconceptualização de noções que enquadram a situação atual, descrita pela variedade dos seus públicos, e num trajeto que se inicia com a noção de gestão e flexibilização curricular, prossegue com o Projeto de Reflexão Participada sobre o Currículo e a Reorganização Curricular do Ensino Básico, percorrendo, ainda, conceitos e abordagens que passam pela gestão curricular local e pela integração curricular, até chegar ao currículo como Projeto.

3.1 – O conceito de gestão (e flexibilização) curricular

Como já antes referimos, na segunda metade do século XX, a generalização do acesso universal à escola, bem como o facto de as sociedades modernas se caracterizarem por uma diversidade e multiculturalidade crescentes, confrontam os sistemas educativos com novos problemas de adequação e eficácia da resposta curricular, a públicos cada vez mais diversos e heterogéneos, sendo, neste contexto, que a escola vai acabar por assumir especial centralidade. Como resposta aos novos desafios, repensa-se o currículo escolar, aquilo que o constitui, isto é, o conteúdo, natureza e qualidade da aprendizagem facultada, em termos de «resposta eficaz a esta necessidade crescente de educação enquanto apetrechamento (...) para uma sociedade do conhecimento, onde as exigências de competência e qualificação tendem a aumentar» (Roldão, 2005b: 12). Como diz Kelly, «o conhecimento continua a se desenvolver; a sociedade evolui; as pessoas se modificam; e o currículo precisa acompanhar tudo isso» (Kelly, 1981: 17).

Pronunciando-se sobre o assunto, Santos afirma:

«com o decorrer dos tempos e a democratização do ensino, a escola pública massificou-se, tornou-se diversa, heterogénea, caracterizada pela hibridez do seu público, muito diferente da escola do nosso tempo, homogénea universal. Os problemas decorrentes da transposição para o domínio educativo da disparidade cultural e social dos alunos, (...) levantam à organização escolar e aos professores sérios desafios (...) para os quais se verifica(ou) ser difícil encontrar respostas satisfatórias» (Santos, 2000: 103).

Por seu lado, Freitas *et al.* acrescentam:

«os currículos uniformes que temos tido não têm gerado sucesso (...); a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente; (...) a revolução tecnológica impõe que se deem respostas adequadas com currículos que sejam efetivamente diversificados; os professores desejam e têm o direito a ser autónomos e (...) a globalização também não favorece a uniformidade curricular» (Freitas *et al.*, 2001b: 13),

o que nos leva a depreender que a flexibilidade curricular assoma, neste contexto, como uma necessidade que se impõe absolutamente.

Para Alarcão (1999), a escola para todos é incompatível com uma formação estandardizada, requerendo consciencialização e revalorização dos direitos individuais. Uma escola para todos, segundo Silva, é forçosamente uma escola plural, caracterizada pela diversidade de indivíduos e de culturas, evidenciando-se, de entre as respostas à diversidade, a flexibilidade curricular. Para o autor, flexibilizar opõe-se a uniformizar, «segundo uma lógica de modelo comum e único, um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, como dizia Formosinho (1987)» (Silva, 2000: 277), embora isso não signifique libertar o currículo de referenciais e orientações claras, sob pena de se cair na desregulação da ação educativa e arruinar a qualidade da oferta curricular.

E sabendo-se que uniformidade gera desigualdade, importa, então, determinar caminhos diferentes que levem ao sucesso dos alunos, pois só por caminhos desiguais, ritmos distintos e propostas variadas, eles conseguirão aprendizagens idênticas, um direito de todos (Benavente, 1999; Morgado, 2000c), uma condição que, pensamos com Flores e Flores (2000), ser essencial à melhoria da educação. Aliás, para Diogo e Vilar (2000), a gestão do currículo assente em processos de diferenciação e flexibilidade, constitui uma via para anular o paradoxo existente entre o currículo “pronto-a-vestir” e a diversidade que existe nas escolas, sendo a salvaguarda da pluralidade de situações em

que elas se inserem, o fundamento da necessidade de gestão flexível do currículo e de adequação curricular, objetivadas nos PCE e PCT (Carteado, 2002).

Como diz Grilo (1999c), hoje é preciso abandonar os modelos únicos, deixar as uniformizações e o “feito por medida”, e introduzir uma grande flexibilidade no que fazemos, havendo, a nível de escola, duas áreas essenciais: uma tem a ver com o seu modo de organização, tratando-se, aqui, do regime de gestão, autonomia e organização interna das escolas, ou seja, como ela se organiza, se gere e se relaciona com as outras instâncias e protagonistas do processo; a outra tem a ver com o quê e o como se ensina, e com o valor da diversidade, o que não se define por decreto. Na sua opinião, deverão ser as instituições e os promotores no terreno a encontrarem as soluções, o que implica capacidade e comprometimento da parte dos docentes, pais e autarcas, numa lógica de corresponsabilidade entre a direção central, as autarquias e as escolas.

Benavente também é de opinião de que as escolas (e os docentes) deverão ser o ponto de partida, ou seja, «partir daquilo que se faz, (...) daquilo que quem está envolvido na vida educativa acha que são as respostas a necessidades que identifica, (...) numa tensão entre o que deve ser, o que é e o que pode ser» (Benavente, 1999: 25), surgindo, neste âmbito, iniciativas legislativas e desenvolvimentos no terreno, configuradores de novos moldes de o sistema, as escolas e os professores, articularem os seus níveis de ação e decisão curricular, concretamente:

«Projeto de Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico, 1996; Projeto de Gestão Curricular Flexível no Ensino Básico, desde 1997; Reorganização Curricular do Ensino Básico, DL n.º 6/2001, e Reorganização Curricular do Ensino Secundário, DL n.º 7/2001; Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001» (ib., p.12).

Isto, no sentido de um rompimento com a tradição uniformista do passado e em favor de uma maior responsabilização das escolas pelos seus Projetos curriculares, no quadro de um Projeto curricular nacional, o que vai implicar a gestão e flexibilização curricular.

Segundo o Despacho 9590/99, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo visa

«promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas (...), com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade (...) e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo» (Despacho 9590/99, de 14 de maio, Preâmbulo).

Neste âmbito, Roldão explica que gerir o currículo é, essencialmente, «tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida» (Roldão, 1999a: 55), decisões que recaem sobre diferentes aspetos da prática diária, como: «as ambições da escola (...), as opções e prioridades (...), as aprendizagens (...), os métodos (...), os modos de funcionamento e organização (...), a avaliação...» (id., p.55-58). Todos estes campos de incidência da gestão curricular, no seu ver, ficam a cargo de vários atores e equivalem a distintos níveis de decisão, em que muitas das resoluções vão atravessar, distintamente, o nível “central”, o “institucional” (da escola), o “grupai” e o “individual” (do professor), implicando, ainda, a articulação do nível “pessoal” e “interpessoal” dos decisores.

Por sua vez, flexibilizar o currículo pode ser visto no sentido de uma disposição das aprendizagens de modo aberto e a permitir que «num dado contexto coexistam: a clareza e a delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem» (ib., p.54), ideia que se opõe à uniformização do currículo com um modelo único. A gestão curricular, abrange, assim, toda uma série de ações e procedimentos, por via dos quais se tomam decisões sobre as formas de implementar e organizar o currículo indicado, no quadro duma escola. Procedimentos que implicam a envolvimento de vários agentes, a diferentes níveis: ao nível *micro*, isto é, da sala de aula – o professor; ao nível *macro*, isto é, da escola – os responsáveis pela sua direção e gestão; e ao nível *meso*, ou seja, outro nível – outras decisões na execução de determinadas funções.

Também para Barroso (1999b) e Freire (2005), as alterações na gestão curricular estão ligadas às mudanças nos modos de organização e gestão da escola, enquadrando-se, o PGFC²⁷, no âmbito do regime da sua autonomia, Projeto que se traduz num processo de evolução gradual e acompanhado (Abrantes, 2001b), Projeto que assenta no suposto de que cada escola dispõe de autonomia para gerir o processo de ensino-aprendizagem, aspirando-se, assim, atender à realidade de cada grupo de alunos, de cada escola, de cada região. Autonomia que, segundo Delors *et al.* (1996, 1998), poderá promover e generalizar a aptidão de inovar e adequar as inovações às condições locais,

²⁷ PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97, de 30 de junho).

e uma maior cooperação entre docentes, órgãos diretivos e pais, na gerência da escola. Como institui o Despacho 9590/99²⁸, o PGFC pretende promover:

«a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas (...), com vista ao desenvolvimento integral dos alunos; b) A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens,...); c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando sempre que possível estruturas de trabalho colegial (...); d) Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de Projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade (...) das aprendizagens» (Despacho 9590/99, de 14 de maio, ANEXO, ponto 2).

Nesta ordem de ideias, Freire explica que, no quadro teórico curricular atual, o PGFC assentou numa ótica que pretendia redimensionar o papel das escolas na gestão curricular; Projeto que, segundo a autora, partiu de uma conceptualização do currículo e do desenvolvimento curricular, como um percurso cumprido entre:

«(a) o currículo enunciado pelas instâncias de decisão política centrais, (b) o currículo implementado pelos professores nas escolas e c) o currículo experienciado pelos alunos, englobando uma dupla dimensão: por um lado, uma definição e conceção globalmente ajustadas ao que uma sociedade pretende proporcionar através da educação escolar (currículo nacional); por outro, uma diversificação e adequação das práticas à diversidade de situações vividas no terreno e às características dos alunos (diferenciação curricular)» (Freire, 2005: 80).

Projeto que tentou promover uma nova prática curricular, uma prática assumida, gerida e avaliada pelas escolas, propondo uma gestão “conceptualizada” e “contextualizada”.

Também na opinião de Flores e Flores (1998, 2000), um modelo curricular flexível presume, por parte das escolas, a assunção de novas responsabilidades e funções, assim como uma maior autonomia que lhes permita pôr em andamento um Projeto capaz de considerar a diversidade das realidades locais, sem deixar de se guiar pelos referentes decididos externamente. Assim, importa criar uma proposta curricular que defina o “core curriculum”, isto é, o conjunto de aquisições, de saberes essenciais (Pacheco, 1999a) que os alunos deverão possuir, mas deixando alguma margem de liberdade para, localmente, ser gerido e desenvolvido em função das prioridades e dinâmicas presentes. Por conseguinte, a gestão flexível do currículo concede

²⁸ Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio (Linhas orientadoras para o desenvolvimento de Projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico).

«a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais» (DEB-ME, 1999a: 22).

Aflora, aqui, a oportunidade de introdução de espaços de autonomia que assume maior visibilidade na dinâmica da escola, pelo que, fixado o currículo nacional pelo ME, à escola caberá a decisão de integrar os elementos da cultura local e adequá-los aos alunos, o que implica aceitar a adequação e a diferenciação curricular, impostas pelas diversidades presentes nos distintos grupos (e que desenvolveremos mais adiante).

Sendo verdade que flexibilizar se opõe a uniformizar, no sentido de abandonar um modelo de desenvolvimento curricular único, comum, em proveito de outro flexível, qualquer experiência de flexibilização, neste campo, obriga a deslocar e diferenciar os centros de decisão curricular e, por isso, tornar exequíveis níveis de gestão, até aqui pouco relevantes (Roldão, 1999a, 2000b). Nesse sentido, Leite (2001c, 2003) defende que a intervenção dos atores locais é decisiva para que a adaptação do currículo seja eficaz, o que reforça a necessidade de ele ser encarado como uma proposta que tem de ganhar sentido nos modos de ação e interação que acontecem nas escolas.

Nesta conformidade, a flexibilização curricular supõe a materialização de princípios, como: o exercício da autonomia por meio de um Projeto educativo capaz de responder às singularidades do local e dos alunos; a criação e facilitação de aprendizagens mais significativas por docentes configuradores, não consumidores, do currículo; a visão da escola como uma instituição educadora e não apenas como um local de instrução, entre outros, princípios, sem os quais, todo o processo ficaria aquém do desejável (Flores e Flores, 2000; Leite, 2001c, 2003).

Para Leite e Fernandes, flexibilizar o currículo significa, precisamente, entendê-lo como um Projeto, o qual «tem de ganhar sentido nas situações concretas e nos processos do seu desenvolvimento local» (Leite e Fernandes, 2002: 54). Um Projeto que, na perspetiva de Roldão, deve partir das questões: «O que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como?» (Roldão, 1999a: 49) Implica, também, decidir sobre: as ênfases a dar às aprendizagens; os aspetos a valorizar ou priorizar; a sequência a dar às prioridades; as aptidões a desenvolver; a maneira de desenvolvê-las nas

diversas áreas, etc. Implica, ainda, rentabilizar os recursos e oferecer aprendizagens adequadas e úteis. Dito de outro modo, implica responder às seguintes questões:

«que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes (...) queremos pôr de pé nesta escola ou situação?» (Alarcão, 1999: 7).

Como diz Roldão, em vez de a escola se gerir como um sistema uniforme, com decisões vindas da cúpula, deverá ser um organismo “vivo” capaz de eleger o seu modo de atuar, embora segundo um referencial nacional que deve ser integrado no seu Projeto. Aliás, para a autora, a gestão curricular nada tem de novo, uma vez que sempre se geriu e terá de gerir o currículo, acrescentando que grande parte das decisões virá a entrar no âmbito da gestão curricular de cada escola, sendo esta a diferença que dará visibilidade ao conceito e ao processo de gestão curricular, e maior responsabilidade à escola e aos professores. Docentes a quem caberá analisar as situações, pensar nas dificuldades e (re)constituir os seus Projetos curriculares da forma mais adequada aos seus públicos (Roldão, 2001a), o que nos remete para a gestão do currículo, mas também para a metodologia de projeto (de que falaremos mais à frente).

Uma ideia reforçada por Alonso, para quem a consecução de uma “cultura de qualidade” nas escolas, depende do desenvolvimento curricular numa ótica de «currículo como Projeto aberto, flexível e integrado, que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade da aprendizagem» (Alonso, s/d: 2), sendo esta, aliás, a ideia central que sustenta o modelo curricular em causa na GFC. Daí, ser forçoso as escolas construírem os seus PCE e PCT que, numa ótica holística e integradora do saber, guiarão o currículo para o desenvolvimento integral do aluno.

Em suma, pensamos, com Leite e Fernandes (2002), que é na busca conjunta de processos e práticas de gestão curricular, e num esforço de encontrar intervenções educativas articuladas e coerentes, que se traçam e vivem caminhos de e para a mudança; gestão que se trata de fazer com que todos os alunos aprendam, sendo esta a mudança curricular com que estamos hoje confrontados e que, «no fundo, é o combate à exclusão – no sentido de tornar todas as pessoas competentes» (Roldão, 2001b: 28). Ainda, diríamos com Alarcão (1999), que só um currículo flexível vai permitir integrar, numa matriz unificadora, as várias matrizes exigidas pelos respetivos contextos, em que

só os docentes, como gestores do currículo, vão poder tornar significativo esse currículo, na certeza de que, mais do que nunca, como diriam Stoer e Cortesão (1999), está nas suas mãos olhar para a diversidade e a diferença como fontes de riqueza para o conhecimento e para a promoção da rentabilidade de saberes e culturas.

3.2 – Do currículo nacional à gestão curricular local

Parece não haver dúvidas de que as atuais políticas educativas preconizam um currículo “fundamental ou nuclear”, um currículo nacional substanciado numa série de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos, ao longo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), isto, sem negligenciar a contextualização e gestão local, resultante da adequação ao meio em que a escola se encontra. Uma filosofia que, segundo Pacheco (1998), tem como intuito a integração da (re)contextualização do currículo nas estruturas curriculares, sendo o Projeto formativo pensado em função de uma ação deliberativa. Trata-se de reconhecer, aos docentes, o poder de decisão para construírem Projetos curriculares, tidos como propósitos de ação que vão permitir a territorialização do currículo, tendo em conta os contextos e os alunos.

Para Beane (2002), todos os jovens devem partilhar um “currículo comum”, um “currículo nuclear” (Leite, 2002) ou “currículo núcleo” (Landsheere, 1994), contendo as referências sociais, culturais, técnicas e cognitivas gerais, melhor dizendo, uma “educação geral” que os ligue a outros, numa experiência compartilhada e de grande valor, já que o “currículo oficial”, esse “núcleo duro” como fala Sousa (2004, 2007), promove as aprendizagens nucleares, essenciais à formação de todos, indistintamente. Não obstante, um currículo aberto às questões emergentes e à inovação e mudança, deverá ser pensado e planificado a nível local, o que vai exigir uma reconfiguração centralmente decidida, através de uma construção contextualizada.

Trata-se de conceber um currículo, mais rico e reflexivo, mais relacional e rigoroso, como diria Doll (1997), sendo com este intuito que muitas escolas, mesmo antes da reorganização curricular, já ofereciam atividades (visitas de estudo, teatros, etc.) que dão novos sentidos à escola e ao currículo. Um processo que, no ver de Leite (2001a), requer da parte dos docentes o reconhecimento da necessidade de um trabalho que não se limite às prescrições nacionais, devendo pôr em prática dinâmicas que partam da realidade, numa lógica de negociação entre o nacional e o local, e entre os agentes educativos. Ganha, assim, sentido a ideia de Sousa de que «há que ter em conta

a tensão entre o global e o particular, pois o jogo de relações entre as duas dinâmicas têm, obviamente, implicações nas decisões curriculares» (Sousa, 2002c: 1).

Como referem Stoer e Cortesão (1999), os processos educativos têm lugar entre indivíduos e ocorrem em situações ou instituições inseridas num contexto local, em que as características deste se vão entrelaçar, também, com as do contexto nacional e até transnacional, sendo ainda influenciado pelo presente e pelo passado. Uma ideia que Leite (2002) defende, quando propõe uma “relação do individual no social”, isto é, uma posição em que os processos de formação e desenvolvimento dos indivíduos, devem se situar nos contextos particulares em que tais processos se produzem e considerar as influências que deles sofrem e deles gerem, simultaneamente.

Trata-se, na argumentação de Stoer e Cortesão, de «um processo multirreferencial, estruturado no espaço e no tempo em que o global e o particular se entrecruzam» (Stoer e Cortesão, 1999: 8), sendo na sua complexidade que a educação poderá ser entendida, pois como diz Sousa, «a dinâmica dos fenómenos não é passível de ser isolada pelas fronteiras exatas de um determinado espaço ou de um determinado momento» (Sousa, 2002d: 307). Postula-se, assim, nas palavras de Ferreira, «uma abordagem global dos fenómenos educativos, mas ancorada nos contextos locais, de modo a permitir a construção de um olhar “global” sobre o “local e de um olhar “local” sobre o global”» (Ferreira, 2005: 99), um olhar que pode ajudar a captar os fenómenos do quotidiano; local que tende, assim, a ser visto como o “palco” do consenso e um antídoto, por exemplo, contra o Estado e contra uma lógica burocrática.

Segundo Leite, são bem conhecidas as críticas feitas à Escola

«por esta não acompanhar a evolução técnica, por persistir na transmissão (...) de um conhecimento desligado da vida real, por continuar a viver isolada da comunidade e do mundo, por continuar a seleccionar e a privilegiar conteúdos que, em muitos casos, são inúteis (...), por continuar a gerar exclusão (...) e por continuar a manter uma “décalage” entre os discursos que são produzidos sobre a educação e as práticas instituídas» (Leite, 2003: 134),

esperando-se, hoje, da Escola (e dos docentes), algo bem diferente de outrora. Hoje espera-se, entre outras coisas, que ela: crie condições para a inter relação e produção de novos saberes; opte por um modelo curricular que propicie visões globais e integradas do saber; que envolva os alunos na construção desse saber e que os leve a “aprender a aprender”; se organize de modo a que todos tenham lugar, voz e sucesso.

Nesse sentido, Sousa (2004, 2007) defende que o professor deverá acrescentar, ao tal “núcleo duro” que consta de currículos e programas, um espaço de diálogo entre os diversos mundos, as várias culturas aí presentes, o que requer, da sua parte, uma outra mentalidade e um trabalho de pesquisa na linha da etnografia, de modo a entrar em contacto com as mentes culturais com que se depara. Aqui, Leite comenta que a gestão curricular local é justificada pela intencionalidade negociada do Projeto curricular e do sentido que ele adota ao permitir a edificação de experiências e saberes, a partir de vivências conhecidas. Na verdade, uma escola para todos não deve descurar as experiências de vida dos alunos, sendo forçoso reconfigurar o currículo nacional em função das situações locais, pois só assim compreenderão que as suas vidas são importantes e com grande significado para a escola (Leite, 2001a, 2001b).

Esta orientação no sentido de uma gestão local do currículo, segundo a autora, assenta numa reformulação e mudança das práticas organizativas, e na rutura com uma lógica puramente monodisciplinar, constituindo, a par disso, também um incentivo aos professores, no sentido de desenvolverem um trabalho mais além da usual didatização do saber científico. Aliás, Leite crê, mesmo, que a participação das escolas e dos docentes neste processo de gestão do currículo nacional, conduzirá à conceção e implementação de Projetos curriculares, orientados por princípios da integração curricular; Projetos que permitam a substituição do paradigma da cultura única e da seleção, pelo paradigma da diversidade e diferença e da inclusão, assumindo a responsabilidade de a todos garantir o sucesso escolar (Leite, 2002, 2003).

Esta ideia de integração curricular, no ver de Contreras (1999b), remete-nos para a “recentralização”, em que os territórios locais são chamados a (re)interpretarem o currículo, em função de Projetos curriculares, embora a sua operacionalização seja controlada pela administração central. Na apreciação de Morgado e Paraskeva (2000), estamos ante um ME que, como já vimos, descentraliza no plano teórico e (re)centraliza no campo prático, uma ideia partilhada também por Gomes (1995), quando afirma que, no dia a dia, nos deparamos mais com a presença do Estado do que com o local. Local que, segundo Ferreira, se deve encarar «como um universo compósito, perspetivando-o como palco de contrastes, controvérsia e contradições» (Ferreira, 2005: 101), mas que, ainda assim, não impede que Beane (2002) confie nas capacidades das pessoas para encontrarem respostas inteligentes e adequadas para os seus problemas, apelando, pois, ao enquadramento do currículo nacional, num processo de participação alargada e contínua, concretizável mediante o PCT.

3.3 – Do Projeto de Reflexão Participada à Reorganização Curricular do Ensino Básico

A diversidade e complexidão dos problemas trazidos para dentro da escola com a massificação do ensino, na visão de Roldão, «não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessária para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá» (Roldão, 1999c: 41). A consciencialização dessas situações no campo curricular, nas últimas décadas, tem levado a outro género de escolhas (por exemplo ao nível das reformas locais), essencial à atualização dos sistemas e à melhoria da sua eficácia perante os alunos, cujo sucesso é suposto as escolas servirem (Alves, 1997; Roldão, 1999c; Marques, 2001; Freire, 2005).

Por outro lado, a reforma curricular de 1989, que pretendia ser uma tentativa de conciliar o currículo com a LBSE, não levou a ruturas relevantes com o passado, nem renunciou ao paradigma de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, 1992, 2007), um dos dilemas da escola de massas. Currículo que não conseguiu romper com os modelos de construção curricular assentes numa racionalidade técnica, nem se livrar do forte carácter prescritivo, nem do controlo burocrático e normativo do poder central, pelo que, no final do século XX, começo do século XXI, o problema da qualidade do ensino e do sucesso educativo, são questões ainda a precisar de solução (Roldão, 1999c; Marques, 2001; Costa, Ventura e Dias, 2002).

E é nessa busca de soluções, «após o desencanto provocado pela falta de resultados das reformas impostas de cima para baixo» (Marques, 2001: 19), que se vai inscrever a tentativa da GFC e a RCEB, experiências que não se devem dissociar de outras mudanças ao nível da organização da escola e da sua autonomia. Reorganização que resulta da necessidade de se alcançar e reforçar a articulação entre os três ciclos, no plano curricular e nos processos de acompanhamento (Abrantes, 2001a, 2001e), sendo que, para Pacheco, a mudança que urge realizar situa-se na proposta de construção de Projetos curriculares integrados, que permitam a (re)construção do currículo tendo em conta as necessidades detetadas, isto é, Projetos «ditados (...) pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos» (Pacheco, 1999b: 307).

Autonomia, descentralização, flexibilidade e contextualização são, assim, ideias que se vêm afirmando, não só nos campos político, ideológico, económico, etc. mas também na educação, valorando-se, agora, as políticas locais, as capacidades de decisão

das escolas e o trabalho colaborativo, em equipa, sendo neste contexto que importa situar a iniciativa do DEB – ME²⁹ de lançar, no ano 1996/97, um Projeto de Reflexão Curricular Participada sobre os currículos do ensino básico (Costa, 1997, 2003; Roldão, 1999c; Abrantes, 2001a; Costa, Ventura e Dias, 2002; Marques, 2004), no sentido de

«procurar (...) debater nas escolas e com os professores as formas de introduzir progressivamente uma lógica curricular mais flexível, gerida por eles, com a identificação daquelas aprendizagens que deverão ser comuns e garantidas a todos e de, simultaneamente, desencadear a reflexão acerca de modos de gerir o currículo e de propostas de organização futura assumidas pelas escolas para responderem com mais eficácia aos alunos...» (Roldão, 1999c: 42).

Trata-se, afinal, de ajudar a definir, entre nós e pela primeira vez, um “core curriculum” e ao mesmo tempo avançar com modos de gestão flexível e diferenciada, na busca de respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos, partindo da reflexão e das decisões por parte das escolas e dos docentes quanto à forma de agir no terreno, isto é, edificar o currículo gerindo programas e Projetos diversificados (Roldão, 1999c), embora, para Costa (1997, 2003), esta valorização das políticas locais acabe por ser, também, uma resposta às dificuldades dos sistemas centralizados (como é o nosso), em gerir a heterogeneidade derivada da expansão e massificação do ensino.

Trata-se, igualmente, de uma visão “ecológica e problemática” das decisões curriculares, que reclama um paradigma de inovação, assente na ideia de escola «como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos (...) de reflexão, de decisão e avaliação participada e negociada» (Alonso, s/d: 1), a ser edificada de modo dinâmico e evolutivo. Uma visão que preconiza a articulação entre o currículo e a autonomia e organização escolar, marcando a diferença na tendência atual das propostas colocadas às escolas, sendo, esta falta de visão tática, uma das causas do fracasso de muitas propostas da reforma de 1986, entre elas, a escola como comunidade com Projeto, o professor construtor do currículo, etc. (Alonso, s/d, 2001).

Enquadrado numa política de autonomização e contextualização das práticas, o Projeto de Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico traduz-se num processo em que o aspeto central inicial era o de repensar a própria noção de currículo, bem como os modos de o gerir e realizar, de uma forma adequada a cada situação. Processo que possibilitou problematizar níveis de decisão, assim como espaços de ação,

²⁹ DEB – ME (Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação).

articulação de lógicas de poder, e edificação e realização de autonomias (Roldão *et al.*, 1997; Abrantes, 2001e; Monge e Almeida, 2002).

Na explicação de Alonso (s/d), o PGFC³⁰, iniciado com um processo de análise chamado de Reflexão Participada do Currículo, em que se começa a questionar o fracasso da reforma curricular, enquadrada pela LBSE (1986) e norteada pelo Decreto-Lei n.º 286/89³¹, evoluiu numa rede de escolas e veio dar lugar à reorganização curricular, consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001. E porque, ter um Projeto é ter “um futuro a fazer, a construir”, é ter “uma ideia a transformar”, sendo um Decreto uma representação do futuro que se quer (Barbier, 1993, 1996; Almeida, 2002), tal Projeto veio definir as grandes diretivas para a Educação Básica, um ensino mais referenciado às carências dos tempos e dos contextos de enquadramento (Carteado, 2002).

Como entende Delors, é ao nível da Educação que se constroem e desenvolvem as atitudes perante a aprendizagem, que ficarão para a vida, sendo esta uma etapa basilar para reduzir as desigualdades que afligem muitos grupos humanos, entre eles, as minorias étnicas, os marginalizados e as crianças que trabalham (Delors *et al.*, 1998). Definindo as aptidões a desenvolver e os saberes a transmitir, diz Delors que é possível fazer com que todos consigam o mínimo de competências cognitivas, realçando, ainda, a utilidade de todos verem as suas necessidades respondidas, no tocante às ferramentas essenciais de aprendizagem (expressão oral, leitura, escrita e resolução de problemas) e aos conteúdos educativos básicos (saberes, competências, valores e atitudes).

E é, assim, também neste quadro que, segundo Alves (1997) e Vasconcelos (s/d), o DEB lança o Projeto de Reflexão Participada sobre os currículos, corporalizando as propostas do Pacto Educativo para o Futuro, mormente quanto ao seu intuito de garantir a universalização da educação básica de qualidade, implicando a determinação de «denominadores comuns quanto a currículos, dispositivos pedagógicos e padrões de avaliação e certificação, segundo o modelo de uma escolaridade básica única, mas não uniforme, conferindo espaços de autonomia às escolas para encontrarem as suas próprias soluções» (ME, 1996; cit. por Vasconcelos, s/d: 1).

Sobre o assunto, Alves escreve:

«ao lançar uma reflexão participada sobre a temática dos currículos, o Departamento da Educação Básica, para além de dar corpo ao Pacto Educativo, procurou ainda seguir as

³⁰ PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

³¹ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (Reorganização dos Planos Curriculares).

orientações emanadas dos Projetos da OCDE (1994, 1996) sobre redefinição dos currículos para o século XXI» (Alves, 1997: 56),

realçando o interesse de educar os alunos para atingir um nível basilar de aprendizagens (o grande objetivo da educação básica), sendo, neste contexto, que a Escola e todos os seus membros são chamados a unir esforços pela melhoria da qualidade da Educação, na crença de que esta é um assunto de todos (Alves, 1997; Alonso, s/d).

Partindo, pois, do suposto que as escolas e os docentes são capazes de decidir sobre o que é relevante para os seus alunos, procurou-se lançar um vasto debate de reflexão conjunta, visando «uma maior flexibilização dos currículos do ensino básico face à necessidade de assegurar aos alunos as aprendizagens básicas de que necessitam» (Alonso, s/d: 2). Deseja-se, assim, definir um “Perfil de competências à saída do Ensino Básico” e as “Aprendizagens ou aquisições nucleares no final do 1.º ciclo” (de cada ciclo), remetendo-se para as escolas as decisões tocantes à gestão do currículo, no sentido de organizarem autonomamente as aprendizagens, adaptando-as à realidade de cada escola, de cada aluno, garantindo a todos uma melhor educação (Alves, 1997; Marques, 2004; Freire, 2005; Vasconcelos, s/d).

Decorrendo em todas as escolas do EB, numa primeira fase, foi-lhes enviado um grupo de documentos sobre “Gestão Curricular – Linhas Orientadoras”, em que se enquadra e contextualiza o Projeto, numa segunda fase, já em 1997, foram-lhes remetidas propostas sobre “Aprendizagens ou aquisições nucleares” no final dos 2.º e 3.º ciclos, para reflexão, e numa terceira fase, guiões para apoio na preparação de propostas de “organização e gestão curricular flexível”, de modo a articular as aprendizagens comuns com opções reais, situadas e contextualizadas. Escolas que, depois, foram chamadas a se pronunciar sobre as aquisições e os conteúdos das diversas áreas, numa ótica interdisciplinar e articulada (Alves, 1997; Vasconcelos, s/d).

Assim, vários debates e reuniões tiveram lugar, no decorrer do Projeto, e muitos documentos e publicações foram produzidos, com propostas sobre estas matérias, (Vasconcelos, s/d; Abrantes, 2001a, 2001e; Marques, 2004). Feito o diagnóstico da situação, foram detetados problemas ou dificuldades que Marques (2004) resume: na necessidade de promoção de uma educação básica de qualidade para todos; no abandono escolar; na dificuldade de cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos (desde 1991); na falta de unidade no ensino básico; na falta de articulação (vertical) entre os vários ciclos e entre os anos de escolaridade; na falta de visão sobre o

currículo e o desenvolvimento curricular, advindo daqui a urgência de se romper com uma visão de currículo como conjunto de normas a cumprir e fomentar novas práticas de gestão curricular. Problemas sérios, segundo Abrantes (2001a), pelo que foram lançadas, de imediato, medidas como os currículos alternativos, os territórios educativos de intervenção prioritária, os cursos de formação profissional, entre outros.

Aqui, também Alves (referindo uma consulta a vários documentos de avaliação da implementação da Reforma, no âmbito do DEB³², da IGE³³ e do IIE³⁴) fala num diagnóstico preocupante, nomeadamente: «“a extensão e rigidez dos programas curriculares”; “a insuficiência das aprendizagens essenciais”; “a insuficiente autonomia atribuída aos professores e às escolas”; “a insuficiente interação do currículo escolar com os seus contextos envolventes específicos na definição das aprendizagens e Projetos de trabalho significativos em cada escola”» (Alves, 1997: 58), ao que nós aditamos, ainda: uma grande dispersão da rede escolar, tanto ao nível de isolamento (mais no 1º ciclo) quanto ao nível das condições das escolas; a falta de meios para lidar com a heterogeneidade dos alunos; as dificuldades na utilização correta da Língua Portuguesa e nos saberes matemáticos; e a elevada taxa de insucesso escolar.

E foi, assim, a partir desse processo de reflexão e avaliação, que foi produzido um normativo sobre as questões curriculares e os programas do EB, constituindo, os Despachos n.º 4848/97³⁵ e n.º 9590/99³⁶, o enquadramento legal para o envolvimento das escolas em processos de flexibilização curricular, tendo, este último, criado o PGFC³⁷. Escolas que foram aderindo, gradualmente, de 1997/98 a 2000/01, sendo este um repto de assunção do currículo como uma estrutura diferenciada de gestão do tempo e dos conteúdos escolares. Segundo Freire (2005) e Vasconcelos (s/d), tais normativos são orientações de gestão, numa lógica de flexibilidade na preparação de currículos locais ou Projetos, buscando uma articulação interdisciplinar e sequencial.

Fruto dos debates e das reflexões, e ainda da experiência adquirida, foi também apresentada, em março de 2000, uma proposta de Reorganização Curricular do EB, um diploma fulcral nesse processo e que viria a dar origem, depois de longa discussão

³² DEB – Departamento de Educação Básica.

³³ IGE – Instituto de Inovação Educacional.

³⁴ IIE – Inspeção-Geral da Educação.

³⁵ Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho (Projeto de Gestão Flexível do Currículo).

³⁶ Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio (Linhas orientadoras para o desenvolvimento de Projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico).

³⁷ PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

pública, ao Decreto-Lei n.º 6/2001, instituindo uma nova organização curricular a partir de 2001/2002, passando, o “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (DEB – ME, 2001) a ser central na construção do currículo.

E embora Almeida (2002) afirme que a passagem de um Projeto a um Decreto, só faz sentido se todos estivermos conscientes do que há para mudar, a verdade é que também diz que a passagem do PGFC a um Decreto trouxe a Reorganização Curricular a todas as escolas, com o grande objetivo de contribuir para uma maior coerência entre os diversos ciclos de Ensino, a par de uma mudança (que se aguarda) ao nível do currículo e da autonomia. Por conseguinte, tal diploma consagra:

- “a conceção de currículo e as práticas de gestão curricular”, em que aquele diz respeito «ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar...» (Abrantes, 2001a: 41); “um currículo nacional baseado em competências e experiências educativas”, e que se liga a três grandes preocupações – diferenciação, adequação e flexibilização – tratando-se de promover a diferenciação pedagógica; “uma perspetiva integrada de currículo e avaliação”, e que consiste em pensar o currículo e a avaliação como elementos integrados de um mesmo sistema e não como sistemas separados; “um papel central da escola e dos professores na gestão do currículo”, cabendo a estes a organização e condução do processo de ensino-aprendizagem; “uma atenção prioritária às atividades de aprendizagem”, procurando contribuir para a edificação de uma escola que visa a promoção de aquisições significativas (Abrantes, 2001a, 2001d).

Aqui, autores como Leite e Fernandes (2002) também identificam alguns princípios subjacentes à reorganização curricular, entre eles: o “princípio da autonomia”, o “princípio da participação local”, o “princípio da diversidade curricular” e o “princípio da articulação”, princípios que, segundo dizem, supõem fazer das escolas parceiras nas tomadas de decisão e dos professores fortes investidores no trabalho em equipa, na criação de Projetos curriculares (como o PCT) que reinterpretem objetivos, conteúdos e aptidões pospostos no currículo, de modo a inseri-los num plano didático-pedagógico significativo para a população escolar.

Aliás, para Marques (2004), um aspeto basilar na reorganização curricular é, precisamente, a tomada de decisões curriculares pela escola, consubstanciada nos PCE e PCT, Projetos cuja elaboração é vista como o elemento fulcral do desenvolvimento do currículo, ajustando-o aos alunos. Aqui, Alonso é de opinião que se põe fim ao currículo como um “texto fixo”, a cumprir de forma sacra e uniforme, ressurgindo, agora, como

«um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios» (Alonso, 2001: 28), sendo o fim último desta reorganização curricular, a melhoria da qualidade da educação e o sucesso dos alunos.

Em jeito de síntese, realçaríamos com Vasconcelos (s/d), a urgência de edificar a qualidade das aquisições nas escolas, repensando e ligando as sequências educativas, bem como as mudanças em percursos variados, escapando, deste modo, ao dilema de seleccionar, multiplicando o insucesso e a exclusão, ou uniformizando em prejuízo dos “talentos individuais”, concorrendo para que a escola seja o motor de coesão e (re)integração social, fazendo da educação básica o “passaporte para a vida” (Delors, 1996, 1998). Espera-se, assim, que as escolas e os docentes deem um salto no sentido de atualizar o sistema curricular e garantir um melhor cumprimento de uma formação de base para todos, formação justificadora e viabilizadora da aprendizagem ao longo da vida, indispensável à realização pessoal no mundo contemporâneo.

3.4 – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

Refletindo sobre as tendências da educação, e tendo em conta as mudanças ocorridas, nomeadamente as alterações económicas e sociais derivadas da globalização e do impacto das novas TIC, Ambrósio alerta para o facto de a educação estar organizada para uma sociedade que, no futuro, não será como hoje, pelo que a problemática da educação, «a sua filosofia, a sua teleologia, organização, conteúdos e práticas – precisa ser repensada (...) à luz do tempo histórico em que vivemos e no espaço geográfico e geopolítico em que nos integramos» (Ambrósio, 1999: 35), isto é, precisa de ser reinventada, uma vez que é ela o campo de intervenção social que sustenta a construção de uma nova sociedade a cujo futuro estamos ligados.

Para Rodrigues, o Ensino Básico é “o tronco”, o sistema mais decisório do sistema educativo, pois é aqui que se joga (ou não) uma boa educação para os nossos alunos, pese embora o facto de hoje se questionar o que é uma boa educação de base. Aliás, na sua opinião, tudo se joga a este nível, explicando que há, ou deve haver, as competências básicas que, evidentemente, «é (...) o domínio da língua materna, é o domínio da matemática (...), é uma sensibilidade ao contexto (...), é uma sensibilização a uma cultura tecnológica» (Rodrigues, 1999: 75), competências que são fundamentais mas não chegam, uma vez que hoje são precisos outros elementos.

A propósito, Roldão lembra que os motivos principais da reemergência da noção de competência, prendem-se, justamente, com a questão da ineficácia da escola, uma instituição que se justifica socialmente por garantir que um certo número de aquisições são obtidas, assegurando uma educação estruturada e estruturante, mas que devido à expansão da escolaridade, assim como à heterogeneidade crescente da população escolar, cada vez menos o tem conseguido, nesta sociedade do saber, porque não alterou quase nada o seu modo de operar enquanto organização, com efeitos negativos sobretudo ao nível do abandono escolar (Roldão, 2003, 2004, 2005b).

E terá sido, pois, nesse sentido que o ME lançou, em 2001, o “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”, documento que determina o conjunto das aprendizagens e competências, integrando saberes, capacidades, atitudes e valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com a LBSE, adotando-se aqui uma noção ampla de competência, entendida como o “saber em ação ou em uso” (Perrenoud, 1995; Abrantes, 2001a; DEB – ME, 2001a; Roldão, 2004), sendo que existe competência(s) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar, seleccionar e integrar saberes prévios. Não se trata, no ver de Roldão, de aditar a um grupo de saberes um certo número de aptidões e atitudes, trata-se antes de fomentar o desenvolvimento integrado de aptidões e atitudes que tornem viável a utilização dos conhecimentos em situações variadas (Roldão, 2004).

As suas orientações, publicadas pelo ME – DEB e difundidas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, vieram, assim, regulamentar o perfil de competências gerais terminais, a adquirir pelo aluno ao longo da Educação Básica, bem como as competências específicas de cada área ou disciplina, tidas como essenciais e estruturantes, no conjunto dos três ciclos do EB e em cada um deles, para além de preceituar certo tipo de experiências educativas, a propiciar a todos os alunos, numa abordagem transversal, um trabalho apoiado numa nova cultura de gestão flexível e autónoma do currículo (Abrantes, 2001a; DEB – ME, 2001a; Rodrigues, 2005a).

Na opinião de Abrantes, trata-se de uma “referência nacional” para a construção e desenvolvimento dos PCE e PCT, situando-se, visivelmente, «na perspetiva de contribuir para a construção de uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto» (Abrantes, 2001c: 5). Trata-se, igualmente, de uma ferramenta essencial no processo de inovação e mudança que se iniciou com a “reflexão participada sobre os

currículos”, passou pela “gestão flexível do currículo”, até à “reorganização curricular do ensino básico”, neste caso, com o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Na verdade, as orientações curriculares a nível nacional vão sofrer alterações significativas, em que a abordagem programática por disciplinas e anos de escolaridade, dá agora lugar a competências a desenvolver, a práticas ou experiências a facultar aos alunos, por área e por ciclo, encarando o Ensino Básico como um todo, sendo, os programas curriculares, repensados à luz dos novos princípios, a partir dos quais se procede a uma profunda reformulação dos seus conteúdos e também da organização e estilos de aprendizagens (DEB – ME, 2001a; Rodrigues, 2005a).

A visão do currículo como uma série de regras decididas pela direção central é, assim, claramente substituída por uma nova ótica, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001³⁸, que vem propor uma articulação entre a matriz nacional e os PCE e PCT, assistindo-se, deste modo, à assunção de uma nova mentalidade curricular, a qual atribui à escola e aos docentes um papel basilar, decisivo no desenvolvimento do currículo. Neste sentido, tal diploma determina os princípios orientadores do currículo do EB, no que toca à sua organização, gestão e avaliação das aprendizagens e ao processo de desenvolvimento do currículo, com o objetivo primeiro de propiciar aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes (Abrantes, 2001a; DEB – ME, 2001a; Lopes, 2003; Rodrigues, 2005a).

De entre os princípios a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, e que subjazem a uma filosofia de inovação curricular, contam-se: a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do EB e a articulação destes com o ensino secundário; a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constituía o elemento regulador e certificador do ensino e aprendizagem; a existência de (três) áreas curriculares disciplinares e (três) não disciplinares, neste caso, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, de frequência obrigatória, para além de propor uma racionalização da carga horária letiva semanal; a melhoria da eficácia da resposta educativa (Abrantes, 2001a; Lopes, 2003; Rodrigues, 2005a).

A criação das novas áreas, segundo Abrantes, tenta responder a uma das lacunas do nosso sistema, isto é, planos de estudos assentes quase só em sequências de aulas, podendo, ainda, ajudar a que a autonomia das escolas «assuma uma expressão mais significativa, contribuindo para que a construção local do currículo responda a

³⁸ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, adaptado à RAM (Região Autónoma da Madeira) pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M.

necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional» (Abrantes, 2002: 12), cabendo aos docentes levar os alunos ao contacto com novas práticas e realidades.

Na opinião de Costa, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, vão fomentar nos alunos métodos de trabalho baseados na metodologia de Projeto, ampliar a sua autonomia no processo de aprendizagem, estimular o trabalho cooperativo, favorecer a integração de saberes, atitudes e aptidões ou a reflexão crítica sobre o meio envolvente. Mas, vão operar, também, como ferramentas de aprendizagem para os docentes, levando-os a «conceber planos de estudo e de trabalho, a adequar as estratégias às finalidades pretendidas e aos recursos disponíveis, a gerir equipas de alunos ou de colegas e, sobretudo, a desenvolver a capacidade de tomar decisões e de assumir as responsabilidades inerentes» (Costa, 2007: 20).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, estas (três) áreas, «devem ser 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 e constar explicitamente do Projeto curricular de turma [PCT]» (Decreto-Lei n.º 6/2001, Anexo – 1.º Ciclo, alínea a), o que, para Almeida (2002), significa que o DEB está a valorizar “caminhos”. Na explicação de Abrantes, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: «são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes» (Abrantes, 2002: 11).

Sobre a Área de Projeto, embora esta se revele com conformações várias, um espaço educativo concomitante com outros espaços sujeitos a outras lógicas, também Cosme e Trindade apontam como dimensões estruturantes, entre outras,

«a valorização da dimensão interdisciplinar do conhecimento, entendido como a *articulação de saberes de diversas áreas curriculares* (...); a valorização da contextualização e da utilização do saber, enfatizando-se quer as necessidades e os interesses dos alunos (...), quer a relação teoria-prática» (Cosme e Trindade, 2002b: 6).

No fundo, a sua inclusão nas matrizes curriculares do Ensino Básico, corresponde a uma decisão no sentido de promover a criação de um espaço onde os alunos pudessem assumir um papel mais ativo nos Projetos em que estivessem envolvidos.

Segundo Carteado, a Área de Projeto é uma área vocacionada para a realização de Projetos e ações, potenciadores do desenvolvimento pessoal e social, e de educação para a cidadania. Nas suas palavras, tal Área pode ser um espaço privilegiado

«para a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos, para a adoção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagens adequadas a objetivos visados, para a pesquisa, seleção e organização da informação para a transformar em conhecimento mobilizável, para a adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões, para a realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa, para a cooperação com os outros em tarefas e Projetos comuns (competências gerais), em suma, poderá ser um espaço privilegiado para a educação para a cidadania e para a formação pessoal e social dos alunos (competências transversais)» (Carteado, 2002: 241),

ou como diriam Cosme e Trindade (2002a), um espaço de interpelação educativa, onde se possam exercer outras modalidades de intervenção, alicerçadas na gestão de outros géneros de dispositivos, apoiadas noutros pressupostos e subordinadas a outros fins. Na opinião de Abrantes (2002), um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na conceção, realização e avaliação de Projetos, uma área ao mesmo tempo transversal e integradora. Aliás, como objetivos para esta Área, decreta-se, precisamente,

«a conceção, realização e avaliação de Projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, capítulo II, artigo 5.º, ponto 3, alínea a);

Projetos que se efetivam em termos transversais, interdisciplinares e transdisciplinares, devendo, por isso, ser tratados seja numa abordagem de integração interdisciplinar, seja numa de realização de aprendizagens, no âmbito das disciplinas.

Mas, o diploma consagra, também, a “educação para a cidadania” e o uso das “tecnologias de informação e comunicação”, a par do “domínio da língua portuguesa” e da “dimensão humana do trabalho”, como formações transdisciplinares, «abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas (...) e definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo» (Abrantes, 2001a: 14), áreas que assumem, assim, um carácter transversal, sendo que, aqui, ainda se poderá realçar, com Abrantes (2002) e Rodrigues (2005a), o valor

atribuído às atividades experimentais e de pesquisa, no âmbito das metodologias, pretendendo-se promover ofertas educativas variadas e ajustadas aos alunos.

Com efeito, a reorganização curricular visa adequar ou adaptar as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, aos contextos particulares de cada escola e de cada turma, mediante o PCE e o PCT, sendo através de uma organização pedagógica flexível, passível de integrar elementos locais, regionais (e até transnacionais) do currículo, que se vai encontrar novas soluções e desenvolver mais e melhores respostas, para dotar os alunos com as ferramentas imprescindíveis ao seu desenvolvimento, tornando-os mais competentes (linguisticamente, matematicamente...), preparando-os para o mundo, presente e futuro, este certamente mais complexo e competitivo (Almeida, 2002; Roldão, 2004, 2005b; Rodrigues, 2005, 2005a).

Neste âmbito, Lima (2008) fala da “Aquisição de Competências para Competir” e Ambrósio (1999) apresenta as grandes linhas para uma estratégia educativa, no sentido de uma Europa mais competitiva, das quais destacamos: a necessidade de uma boa “formação de base” para todos, o que inclui saberes essenciais, competências pessoais e sociais, atitudes e valores, para garantir a todos a igualdade de oportunidades. Aptidões que são o suporte duma formação integral, que se impõe iniciar bem cedo, sendo, o “trabalho de Projeto”, o melhor processo para o conseguir.

Na opinião de Almeida, é preciso investir no desenvolvimento de competências estruturantes, como instrumentos imprescindíveis no processo cognitivo:

«na aquisição de capacidades e na formação de atitudes; no que é essencial que aprendam, mobilizando-os para a aprendizagem de conhecimentos que os envolvam, que lhes estejam próximos, que se possam relacionar e redescobrir e que lhes despertem uma vontade própria de saber, de pensar, de aplicar e de transferir a outras situações; no como devem aprender, de modo a que cada um possa encontrar o seu próprio caminho, pondo a tónica na individualização do processo de ensino-aprendizagem, na socialização, na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de competências, num processo de descoberta com vista à resolução de problemas e à autonomia do processo do próprio modo de conhecer» (Almeida, 2002: 195),

evidenciando-se, assim, outros “caminhos” para ensinar-aprender, dependendo, a gestão curricular, sobretudo, das experiências que o professor vai desenvolver com os alunos, facultando-lhes os sentidos da sua própria aprendizagem.

Naturalmente que, tudo isto, representa um desafio à mudança do papel do professor, docente que antes era o grande responsável pelo ensino e que agora (devido à

mudança dos currículos, à autonomia da escola, à flexibilização na organização das ações educativas...) é confrontado com outras incumbências que vêm alterar o seu estatuto e responsabilidade social. Trata-se de uma nova conceção das funções do professor que presume, não só as de educação e ensino, mas também de tutoria, orientação e acompanhamento dos alunos, na certeza de que, como diz Grilo (1999c), não há autonomia e gestão, gestão flexível dos currículos, se não houver um empenhamento forte da parte dos professores.

3.5 – Da fragmentação disciplinar à integração curricular

Como temos vindo a referir, todas as mudanças que têm vindo a ocorrer no mundo, nas últimas décadas, e que têm atravessado todos os aspetos da vida social, naturalmente que, também, se têm repercutido na escola, a qual não pode ficar à margem das dificuldades e constrangimentos que afetam a sociedade atual, nomeadamente a desigualdade e a exclusão, o individualismo e a competição (selvática), etc. (Morgado, 2000c), sendo no quadro da lógica de tais mudanças que se assiste a um esforço do poder político no sentido de permitir ao sistema educativo e à escola, uma nova atitude que sustenta o propósito de transformação das práticas curriculares e que, no fundo, retratam aquilo que Fullan (1993) designa de “capacidade de transformação”, isto é, a necessidade de mudança da cultura da escola.

Neste âmbito, Morgado adianta que a direção central, querendo alterar as práticas educativas, tem construído discursos como o da “integração curricular”, assente em pressupostos como: autonomia curricular, flexibilização curricular, descentralização curricular e currículo como Projeto e prática (Morgado e Paraskeva, 2000; Morgado, 2000c), aditando que a problematização da integração curricular só faz sentido se não evitar questionar o currículo como processo deliberativo, baseado na real flexibilização, descentralização e autonomia, assumindo-se aquele como um projeto social.

Com efeito, estas questões ligam-se à ideia de currículo que implica «espaços e tempos constantes de tomadas de decisão (...), envolvendo os vários protagonistas educativos, operando ao nível da construção do conhecimento e da forma em que esse saber se implementa» (Morgado, 2000c: 94-95), pois só assim contribuiremos para um currículo flexível e integrador, daí a urgência de um documento curricular sensível às diferenças. Ganha, assim, sentido a preocupação com os conteúdos transversais, pondo

em causa o modelo técnico e economicista, e obrigando à redimensionação do papel do currículo, enquanto campo de construção do saber (Apple, 1979, 1982).

No entender de Pacheco, a noção de integração curricular tem sido utilizada com o sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos e tem dado origem a inúmeras abordagens, uma noção que, no seu parecer, diz respeito

«tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre professores e entre áreas ou disciplinas (...), como à continuidade vertical ou diacrónica, resultante da conexão entre objetivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade» (Pacheco, 2000a: 25).

Para Beane, a integração curricular envolve uma mudança de paradigma, uma vez que «centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas» (Beane, 2002: 29). Baseando-se numa visão de aprendizagem que privilegia a perceção de nós e do mundo, a integração curricular renova a ideia de democracia assente nos problemas e diz respeito à análise de significados do interesse do aluno, embora na opinião de Cortesão, Leite e Pacheco (2002), ela não dependa do seu livre arbítrio nem do professor. Antes, presume um processo assente no trabalho de equipa, em que o docente age como mediador e gestor de Projetos, situação em que tem em conta os interesses e ritmos dos alunos, e os seus saberes, numa lógica construtivista da aprendizagem (Coll *et al.*, 2001).

Falando de Projeto curricular integrado, Zabalza diz que se trata de buscar «um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos “standard”» (Zabalza, 1992: 90). Um dispositivo que, na ótica de Leite, Gomes e Fernandes (2002), vai permitir uma ação assente numa visão global das situações, sendo, os saberes disciplinares, “instrumentais” para a solução dos problemas. Uma ideia que equaciona a contradição entre o currículo como uma proposta uniforme das aprendizagens e o currículo «como Projeto que se estrutura e ajusta de acordo com (...) a especificidade de contextos e a diversidade dos destinatários» (Roldão, 1999c: 54), o que passa pela reconceptualização do currículo nacional, sendo ao nível da ação docente que tal reconceptualização, em termos de Projeto curricular contextualizado e individualizado (isto é, PCE e PCT), deve operar-se.

Para Alonso, a noção de currículo remete, forçosamente, para «práticas educativas *articuladas* e *integradas* num todo coerente, onde os conceitos de integração,

globalização, continuidade e transversalidade sejam operacionalizados em propostas de ação consistentes» (Alonso, 1999: 145), facultando aos alunos uma visão integrada e complexa do saber e da realidade. Trata-se de uma ideia distinta de currículo que, em vez de prescritivo e uniformizador, academicista e compartimentado em disciplinas, demasiado extenso e de difícil contextualização, deve ser abrangente e flexível, um currículo «que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar» (Morgado, 2000c: 95).

Na perspetiva de Beane (2002), o currículo integrado traduz-se num “design” curricular empenhado em abranger as possibilidades de integração pessoal e social, por via da organização em torno de questões e problemas relevantes, reconhecidos por docentes e alunos, sem a limitação das fronteiras das disciplinas, sendo que para autores como Alonso (1998) e Paraskeva (2000), a integração curricular só será eficaz se conseguir interferir substancialmente na cultura da escola.

Mas, segundo Leite (2002), não quer dizer que as disciplinas sejam olvidadas, sendo possível construir-se Projetos de integração curricular a partir da especificidade e da lógica de cada área ou disciplina que, se articulando entre si, viabilizam processos de interdisciplinaridade. Uma opinião partilhada por Beane, quando declara que «a conceção de Projetos curriculares integrados pode não significar abandonar os conteúdos mais valorizados, mas (...) questionar a forma como estes são reposicionados nos contextos» (Beane, 2000a: 51). Aliás, a própria legislação inclui propostas no sentido de romper com a tal lógica disciplinar na estruturação dos conteúdos, indicando novos modos de organização, instigados por uma ideia de currículo que incorpora novas experiências e dinâmicas, numa lógica interdisciplinar e integrada, concretizado nos Projetos – PCE e PCT, este último, objeto do nosso interesse e pesquisa.

E é neste sentido que autores como Apple e Beane (2000), Beane (2000a, 2000b, 2002), e Leite (2002), ligam a integração curricular à educação democrática, sendo com base neste presuntivo que os Projetos curriculares devem agregar as seguintes dimensões: a integração social, a integração do saber, a experiência do aluno e a sua participação na construção dos Projetos, uma vez que é vital que eles entendam o sentido do trabalho escolar, em que há situações que lhes são conhecidas. Uma aprendizagem integradora implica, assim, a adjunção das novas experiências de vida do aluno nos seus esquemas de significação e desafia-os a se comprometerem e envolverem, ativamente, em processos reflexivos e construtivos.

Na opinião de Pacheco, a integração curricular é um dos referentes principais das políticas curriculares, «pois é o que permite fazer a interligação do currículo formal (...) com o currículo informal» (Pacheco, 2002: 152), podendo distinguir-se dois níveis de integração, isto é: no saber e nos seus modos de organização. Ideia idêntica revelam Mouraz e Silva (2001), quando explicam que a integração presume a incorporação de intenções dos diversos decisores curriculares, contribuição que, para Pacheco (2001b), é entendida como uma “cultura de cooperação”, ou monodocência coadjuvada, no sentido de uma intervenção mais eficaz e de uma educação de maior qualidade (Hargreaves, 1994, 1998; Leite, 2001b; Pacheco, 2001b, 2002; Rangel, 2001).

Neste âmbito, Zabalza é de opinião que todas as escolas concretizam uma proposta formativa, mas nem todas conseguem desenvolver um Projeto formativo, e muito menos um “Projeto formativo integrado”, ou seja, «com uma clara unidade e uma continuidade interna que reforce o seu sentido de coesão» (Zabalza, 2003: 33), aditando que aquilo que um planeamento curricular tem de mais transformador, centra-se nessa ideia de “unidade”, da integração da proposta formativa. Aliás, no seu ver, quando falamos de currículo, referimo-nos ao Projeto formativo que pretendemos concretizar, «um *Projeto formativo integrado*, em que a qualidade da integração é uma espécie de condição pedagógica necessária à própria proposta curricular em si» (ib., p.28).

Neste mesmo âmbito, Pacheco comenta, ainda, que o 1.º ciclo do EB tem revelado uma tendência para sobrevalorizar certas áreas nobres, em detrimento das áreas de expressão que acabam por ser um conjunto desarticulado e secundário. Falando deste assunto, Santomé (1998) queixa-se do facto de estarmos diante de um “puzzle organizativo”, inviabilizando uma educação básica harmoniosa pois, no seu ver, a realidade surge deturpada, com base em conhecimentos descontextualizados da realidade, numa lógica que sobrevaloriza os saberes académicos, em dano do conhecimento social, indispensável à resolução dos problemas do dia a dia.

Na opinião de Rodrigues, o Ensino Básico tem funcionado de acordo com um critério disciplinar, «estimulando aprendizagens atomísticas e memorísticas assentes em conteúdos irrelevantes e fragmentados, numa atitude de depreciação pelos problemas sociais» (Rodrigues, 2005a: 64), o que contribuiu não só para uma perda gradual do contacto da escola com a realidade, mas também para acentuar as desigualdades. Aliás, segundo Beane (1990, 1997, 2002), uma forte lógica disciplinar, realizada de modo prioritariamente individual e isolado, aliada à extensão e desarticulação dos programas, provocam graves falhas na construção de respostas adequadas ao público escolar.

Para Roldão, a base de uma verdadeira integração curricular deve constituir-se nos próprios currículos, em que à ideia de escolaridade básica, ordenada em três ciclos, deveria equivaler uma organização curricular progressiva, traduzida numa articulação harmoniosa dos mesmos, da qual resultaria uma «matriz integradora quer no plano horizontal – coerência interna e integração dos saberes e experiências de cada ciclo – quer no plano vertical – progressão e ampliação dos domínios curriculares em consonância com os objetivos e destinatários» (Roldão, 1999c: 80-81).

Nesta ordem de ideias, Alonso (s/d) é de opinião que caminhar para um currículo mais integrado, nas suas vertentes de articulação “vertical, horizontal e lateral”, em que todos os alunos se consigam rever, é uma responsabilidade moral da escola atual, sendo que propiciar ambientes de aprendizagem que beneficiem a integração de saberes, constitui um grande repto para a escola democrática que todos queremos edificar. Um desafio que implica «repensar o currículo a partir dos seus fundamentos axiológicos – filosofia, engenharia, conhecimentos selecionados, conteúdos e práticas – à luz do tempo histórico em que vivemos» (Fontoura, 2000: 155), embora seja certo que a fiabilidade da integração curricular dependerá sempre da conquista, pelo docente, de uma série de condições dependentes duma reconceptualização do currículo como Projeto e prática deliberativa.

3.6 – Do currículo como Programa ao currículo como Projeto

Para Roldão, a uniformidade e rigidez do currículo pertenceram a uma época em que a escola era direcionada a um grupo de destinatários socioculturalmente restrito, recetores para quem a utilidade da educação escolar era monofacetada e de limites bem definidos. Daí a ideia de currículo largamente assimilada à de programa, enquanto corpo rígido e uniforme de saberes a fazer passar aos “utilizadores” da escola, de acordo com aquilo que nela buscavam (Roldão, 1999c, 1999d), prevalecendo, afinal, o discurso da norma, estruturadora de objetivos bem definidos e homogéneos.

Nas palavras de Fontoura, antes, os currículos eram concebidos como “produtos visíveis”, sob a forma de planos de atividades, eram conteúdos de matérias e manuais, em que a estrutura das disciplinas dominava, sustentando a propagação de esquemas curriculares institucionais. Neste sentido, «o currículo não era o campo de construção, (...) era o terreno de uma ação e o trabalho colaborativo era uma espécie de artesanato, instrumentalizando as situações educativas em função de (...) finalidades técnicas»

(Fontoura, 1999; 63-64), sendo, a teoria do currículo, muitas vezes, responsável pela difusão de modelos desajustados e descontextualizados. Era, assim, nos termos de Pombo, um simples instrumento «neutro de valores ideológicos, concepções psicológicas ou opções éticas fundamentais» (Pombo, 1984: 48).

Todavia, as mudanças ocorridas, bem visíveis nos nossos dias, implicam reconsiderar o currículo como obrigatoriamente diferenciado, dado que a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos. Ou seja, para que a aprendizagem aconteça de veras e em níveis suficientes para todos, é preciso repensar o currículo escolar em torno de certos vetores de mudança, entre eles:

«a necessidade de *diferenciação* das propostas curriculares articuladas em torno de *metas comuns*; o enfoque na aquisição de níveis desejáveis de *competências* nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar; a ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos *significativos* para todos os que frequentam a escola; a reconstrução do currículo como *Projeto específico de cada escola*, apropriado pelos seus atores e gestores, substituindo-se o *discurso da norma* pelo *discurso da contextualidade*» (Roldão, 1999c: 38).

Trata-se, na ótica de Zabala, de «entender el curriculum como un *espacio decisorio* (...) en el que (...) la comunidad escolar a nível de centro y el propio profesor a nível de aula articulan sus respectivos marcos de intervención» (Zabala, 1991: 50), remetendo, esta concepção de currículo como Projeto, para a ideia de que as escolas são capazes de efetuar a mudança, correspondendo, assim, aos desafios criados pelas novas realidades, razão pela qual lhes é (ou deve ser) reconhecido poder de decisão (Zabala, 1991, 1994). É, portanto, uma concepção que se liga ao princípio da autonomia escolar, entendida como uma “unidade social” em que docentes, alunos e demais atores, se envolvem na construção coletiva de caminhos favoráveis à melhoria da educação, sendo os Projetos curriculares (PCE e PCT), meios facilitadores de dinâmicas de mudança, propiciadoras de aprendizagens com sentido, numa escola de êxito para todos (Leite e Fernandes, 2002; Leite, Gomes e Fernandes, 2002).

Ao adotarmos esta ideia de currículo ligada à de Projeto, estamos a assumir uma posição distanciada da situação em que uns concebem os Projetos curriculares e outros executam-nos, o que significa que estamos a atribuir aos docentes um papel ativo na construção do currículo e não o de passivos consumidores do saber por outros erigido, e das regras por outros esboçadas, deixando, assim, de ser o seu executor para passar a ser o seu construtor (Flores e Flores, 1999; Leite, 2002). Neste pressuposto, a interpretação

do currículo como Projeto, segundo Fontoura, vai significar «a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser» (Fontoura, 2006: 44).

Para Alonso, o entendimento do currículo como «um *Projeto a ser construído* por todos os agentes educativos, através de processos de reflexão e discussão conjunta» (Alonso, 1999: 145), afigura-se como um desafio essencial para a mudança, permitindo oferecer aos alunos um currículo mais integrado, significativo e adequado às suas necessidades. Nesse pressuposto, o conceito de currículo deixa de equivaler a um programa rígido e uniformemente traçado, passando a adotar um caráter distinto, desigual, perante uma população escolar diversificada, sendo que, para Roldão, ele torna-se Projeto curricular,

«quando a escola (...) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu *Projeto curricular* (que é naturalmente o principal conteúdo do seu *Projeto educativo*)» (Roldão, 1999a: 49).

Na explicação de Pacheco (2001a, 2002), o currículo enquanto Projeto curricular engloba três ideias-chave, concretamente: uma resolução projetada no tempo e no espaço, com vista a atingir certos objetivos; uma ação integradora do ensino e da aprendizagem, incidindo sobre atividades e conteúdos; um contexto com uma organização específica própria, sendo, ainda, de realçar aqui a ideia de currículo percebido como uma “construção”, numa postura de investigação e busca constante, uma vez que os desígnios curriculares variam de sociedade para sociedade. Neste sentido, o currículo define-se como «um Projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interacional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem» (Mendonça, 2002: 57).

Nesta ordem de ideias, Mendonça (2002) também destaca três aspetos significativos, neste âmbito, a saber: “o caráter exemplar”, traduzido numa ideação original, singular, que se afasta do trivial; “a sua operacionalização”, uma vez que se assiste à realização da necessidade aludida; “a personalização”, porquanto o Projeto advém de um ator particular, pessoal ou coletivo identificado, que se constitui para os

fins desejados. Aqui, Vasconcelos (1998) adianta que o caráter previsivo que subjaz à ideia de Projeto configura uma imagem ou situação que se tenta alcançar, constituindo, neste caso, um ante Projeto, ao que Boutinet (1999) acrescenta que o Projeto a que somos chamados a desenhar tem a ver com uma conduta, conduzida intencionalmente numa certa direção, em função de um objetivo ou aptidão humana.

Para Leite e Fernandes, os Projetos curriculares são dispositivos potenciadores de uma intervenção educativa com sentido para as situações reais, explicando que, enquanto meios de adequação do currículo nacional a essas situações, «potenciam a concretização do princípio de uma “escola para todos” que rompe com as lógicas de exclusão e de seleção, para as substituir por dinâmicas de inclusão onde todos os alunos têm vez e voz» (Leite e Fernandes, 2002: 42), onde todos sentem que as suas experiências têm lugar, sendo a partir destas que os professores organizam o seu trabalho, no fundo, organizam e desenvolvem o currículo.

O trabalho de Projeto tem, então, a ver com o envolvimento de docentes e alunos na construção de saberes práticos e significativos, sendo os Projetos concebidos como vias de resolução dos problemas e meios de formação, melhorando a qualidade do ensino, assim como a capacidade de resposta às questões que atingem a escola, estando aqui subjacente a ideia de uma escola em Projeto, uma escola pensada e vivida (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002; Leite, Gomes e Fernandes, 2002). Razão pela qual «a coerência, a intencionalidade, a atividade, o envolvimento, a implicação, a significatividade, a funcionalidade e a mudança» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 36) constituem ideias basilares no desenvolvimento do currículo e do trabalho de Projeto, devendo entender-se que um Projeto será coerente «se todos os problemas e ameaças encontrarem finalidades que lhes respondam» (Capucha, 2008: 24).

Os Projetos integram, assim, características que contribuem para clarificar a sua natureza, afastando-se, nitidamente, da ideia de metodologia, entre elas: a intencionalidade, a autenticidade e a complexidade, a autonomia e a responsabilidade, e ainda a criatividade e a integração de um processo e de um produto (Canário, 1992; Macedo, 1995; Boutinet, 1996, 1999). Aqui, Hernández e Ventura, (1998) põem em evidência a funcionalidade e a intencionalidade, afirmando que a organização dos Projetos de trabalho se baseia num processo mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e as áreas do saber têm lugar em função da urgência de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Aliás, já desde a década de 70 que o currículo como resolução de problemas tem vindo a ganhar espaço (com autores como Pinar, 1975, Eisner, 1979, Stenhouse 1987a, entre outros), sendo que, neste âmbito, Schwab vai propor a substituição de uma racionalidade técnica, por uma racionalidade deliberativa, sugerindo mesmo que a escola assuma a incumbência do desenvolvimento e revisão curricular (Schwab, 1969; Fontoura, 1999; Sousa, 2002a). Um modelo que, de acordo com Sousa, não foi suficiente para romper com o de Tyler (1949), por continuar «centrado na organização e no processo de desenvolvimento curricular, (...) sem nunca pôr em causa a essência do currículo, isto é (...) no “como” construir o currículo, sem nunca questionar “o quê” (que) ele pretende transmitir» (Sousa, 2002a: 10).

Para Hernández e Ventura, a articulação dos saberes por Projetos de trabalho é uma forma de organizar o ensino-aprendizagem, de modo não rígido, sendo, a função do Projeto, facultar a criação de estratégias que facilitem aos alunos «a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio» (Hernández e Ventura, 1998: 61). Uma posição idêntica à que revela Pacheco (2002), quando diz que a ideia de Projeto é basilar para a construção do saber, encontrando-se, uma possibilidade, no Projeto curricular integrado, comungando-se, aqui, da ideia de Legrand (1982) de que o Projeto pertence à “pedagogia da aprendizagem”, por oposição à “pedagogia do ensino”.

Nesse sentido, Valente desafia os professores a alterarem os programas, «de modo a fazer sair das suas entranhas o potencial para desenvolver as competências» (Valente, 2001: 13), convocando-os, no fundo, a flexibilizarem e gerirem o currículo, a trabalharem em Projeto, até porque, como diz Leite (2002), os princípios da atual reorganização curricular do EB condizem com um modelo representado pela ideia de currículo como Projeto, diferenciando-se do simples processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos nacionalmente prescritos. É, no parecer de Viana e Silva (2000), um modelo que, para além de exigir dos professores uma atitude reflexiva e crítica, potencia uma prática educativa que acaba por valorizar a integração curricular.

Em jeito de síntese diríamos, com Flores e Flores (2000), que as escolas, enquanto comunidades educativas num mundo em constante mudança, já não conseguem manter a sua função mais tradicional de “agências de instrução”, sendo que, neste contexto, e cada vez mais, os docentes se vão envolver em Projetos, sendo-lhes exigidas novas responsabilidades, assim como outras maneiras de (re)construção dos saberes. Quanto aos alunos, devem ser-lhes oferecidas experiências significativas de

aprendizagem, constituindo, aqui, o currículo enquanto Projeto de formação, não só o elemento-chave na melhora das suas aquisições, mas também o espaço privilegiado para o exercício da autonomia das escolas. Currículo que deverá ser suficientemente flexível e ajustado a cada escola, um currículo coerente com as suas exigências, tornando possível a atenção à diversidade, rumo a uma sociedade mais equitativa e mais solidária.

Cap. 4 – A CONCETUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PROJETO

INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se a complexidade dos problemas que hoje afetam o mundo e, conseqüentemente, a escola, um mundo em constante mudança como atrás afirmámos, e reconhecendo-se, igualmente, a necessidade de os abordarmos de forma intencional e organizada, não podendo, por isso, o ensino, as escolas e os professores, operar de modo tradicional, porquanto confrontados com outros desempenhos e outras maneiras de (re)construção dos saberes, o Projeto vai assomar e instituir-se, neste contexto, precisamente como estratégia pedagógica de grande potencial e valor formativo, pelo que a sua abordagem, no âmbito deste trabalho, faz todo o sentido. Assim, no ponto que se segue, procuramos abordar o Projeto, numa perspetiva que parte da sua génese e evolução, trata de seguida a questão do Projeto no âmbito educativo, distingue o projeto pedagógico da pedagogia de Projeto e finaliza tocando, exatamente, a questão do Projeto enquanto documento mentor da escola e da turma.

4.1 – A génese e evolução do conceito de Projeto

Parece não haver dúvidas de que o termo “Projeto” tem vindo a ganhar, cada vez mais, expressão em vários âmbitos, pelo que hoje, no discurso em geral e no pedagógico em particular, falar de Projeto ou evocar o Projeto é uma constante e até quase uma inevitabilidade (Carvalho e Diogo, 2001; Abrantes, 2002; Leite, 2002; Costa, 2007). Este “uso modal” de Projeto não foi arbitrariamente que se desenvolveu, sendo que, se por um lado, isto pode representar a busca de um consenso pela sua nomeação, por outro, ela resulta da «transformação social que exige a passagem de um paradigma técnico (...) para um paradigma tecnológico que procura o domínio da ação pelo acesso ao tempo futuro, através da previsibilidade e antecipação» (Carvalho e Diogo, 2001: 8).

Trata-se, com efeito, de um termo “ambíguo e polissémico”, na expressão de Cortesão (1993), como se pode comprovar pelo Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, em que a sua definição figura como

«O que se pretende fazer. (...) Empreendimento que alguém se propõe levar a cabo (...) visando objetivos bem definidos. (...) Primeira ideia ou proposta para a adoção de determinada medida.

(...) Traços ou ideias (...) de um trabalho que se pretende realizar. (...) Esboço ou risco de um trabalho a executar. (...) Descrição e representação de uma estrutura que se pretende edificar...» (Academia de Ciências de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian, 2001: 2977),

apontando, assim, geralmente, para ideias e esquemas a implementar no futuro. Por conseguinte, nalguns casos o Projeto pode relacionar-se com uma intenção ou desígnio, noutros com um esquema, planificação ou programa, e ainda noutros com a presença simultânea destes dois aspetos (Barbier, 1993; Boutinet, 1996; Abrantes, 2002).

Como dizem Formosinho e Machado (2000c), nas margens da sua polissemia, a ideia de Projeto, associável pela etimologia à de projétil e de alvo a atingir, emprestados pela balística, apela a uma planificação desse futuro que se quer construir. Ou como expressa Barbier, o conteúdo ou assunto de um Projeto

«não tem a ver com acontecimentos ou objetos pertencendo ao ambiente atual ou passado (...) mas com acontecimentos os objetos ainda *não verificados*. Não se debruça sobre factos, mas sobre *possíveis*. Relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia» (Barbier, 1993: 49),

aditando que a noção de Projeto abarca conteúdos muito variáveis, dado que é usada para denominar «tanto uma conceção geral de educação (um Projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um Projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia de Projeto)» (ib., p.20), sendo, pois, um termo ou conceito cuja história é marcada pela apropriação que dele foram fazendo as várias abordagens e reflexões, as distintas áreas do saber, sendo difícil precisar a sua identidade nocional ou semântica (Costa, 1997, 2003, 2007; Fontoura, 1999; Mendonça, 2002; Marques, 2004).

Nessa história, como realçam Fontoura (1999) e Costa (2007), foi conseguindo diversos sucessos: como utensílio de exercício do poder (Foucault, 1975), ao serviço de uma nova transcendência (Ardoino, 1977); como motor de esperança numa nova civilização (Garaudy, 1976); como base de uma ideologia de progresso e confiança na capacidade interventiva do homem no futuro (Carvalho, 1991), tornando-se, nos termos de Boutinet (1996), figura emblemática da modernidade, e podendo definir-se pela direção ou meta que o ator se propõe atingir, sendo que por impulso da evolução científica e tecnológica, se recorre a previsões e Projetos com o intuito, por exemplo, de explorar o futuro para domesticá-lo, isto é, dominá-lo.

Neste âmbito, Barbier afirma que a “*démarche*” de Projeto conheceu uma expansão notável nos últimos anos, explicando que, sob a forma de Projetos de ação educativa, de estabelecimento, de zona ou apenas pedagógicos, «a *démarche* de Projeto aparece hoje como *uma via privilegiada* de ação para todos os que investigam» (Barbier, 1993: 19), aditando, ainda, que o fenómeno não se confina à educação, uma vez que se revela em campos tão distintos como

«o trabalho social, o trabalho terapêutico, a animação cultural, o urbanismo, a construção civil e as obras públicas, o desenvolvimento agrícola, a gestão de serviços públicos e mesmo a gestão de empresas, com o aparecimento muito recente (...) dos Projetos de empresa» (id., p.19),

tratando-se, evidentemente, de um facto social novo cuja emergência merece atenção.

Costa, também fala em conotações variadas, neste âmbito, como as encontradas «no discurso epistemológico (o objeto da ciência como objeto-Projeto); no discurso filosófico, especialmente o existencialista (a existência humana como Projeto, o homem que se projeta); na investigação científica (Projeto de investigação); na linguagem sociopolítica (Projeto de sociedade, Projeto partidário, Projeto de intervenção comunitária); nos domínios tecnológico e artístico (Projeto de engenharia, Projeto de arquitetura); nos campos organizacionais, empresariais e de gestão (Projeto organizacional, Projeto de empresa, gestão de Projetos); e, ainda, no contexto educacional (pedagogia do Projeto, trabalho de Projeto, Projeto de formação, Projeto pedagógico, Projeto de escola, Projeto educativo)» (Costa, 2007: 9).

No que se refere à primeira tentativa de formalização do Projeto, segundo autores como Boutinet (1990, 1996), Abrantes (2002), Lopes (2003), Marques (2004), Catarino (2005) e Costa (2006), entre outros, parece ter a sua origem por volta do século XV, sob as formas de “*pourjet*” e de “*project*”, ligada ao campo profissional e à área específica da arquitetura, revestindo-se de uma conotação essencialmente espacial, com o sentido de “lançado à frente” ou “lançado para a frente”, sendo que, nesta área, o Projeto vai assumir um duplo significado, isto é, como um “desenho antecipador” e como uma “projeção bidimensional”, em que a articulação entre conceção e realização é basilar. Provavelmente ligado com a etimologia latina do verbo “*projicio*” (projetar, expulsar), no francês antigo (séculos XIVe XV) Projeto indicava, então, elementos arquiteturais na fachada de uma casa.

Aqui, Costa explica:

«o conceito de Projeto surge marcado inicialmente pela dimensão técnica dos Projetos arquitetorais do Renascimento italiano, para, posteriormente, se situar, quer no quadro do pensamento sócio-político e económico (reivindicando mudanças sociais profundas), quer no âmbito da reflexão filosófica (afirmando o carácter do ser humano como autónomo, livre, autoconstrutor de si próprio), dando origem, por volta dos anos setenta, a uma vertente marcadamente organizacional em detrimento das feições globalizantes e coletivas anteriores» (Costa, 2007: 11).

E se a partir do século XVIII, com o progresso científico e o advento de novas filosofias, é dado ao homem um papel relevante enquanto agente da história, surgindo o Projeto associado a outros domínios como o da evolução social, multiplicando-se os Projetos de sociedade, paz ou liberdade, já por volta dos séculos XIX e XX novas dimensões vão ser introduzidas no conceito de Projeto, que vai surgir agora ligado à noção de intencionalidade (Abrantes, 2002; Lopes, 2003; Marques, 2004; Catarino, 2005; Costa, 2007), o que, segundo Boutinet, «traduz a propriedade da consciência de ser “existência em “ (*Inexistenz*), quer dizer, (...) a propriedade de estabelecer com os objetos do seu ambiente uma relação intencional» (Boutinet, 1996: 50-51), isto é, uma relação com os objetos para os quais se orienta a sua consciência.

Numa outra ótica, e segundo Abrantes, o Projeto vai constituir a manifestação do ser humano, uma vez que compreender quer dizer projetar-se em direção às suas possibilidades, surgindo, na atualidade, com dois sentidos: por um lado, relacionado com o operatório e com uma certa racionalidade técnica e, por outro, ligado com a busca de ideias e de significado, oscilando, assim, «entre a noção de “programa, algo que se realiza através de uma cuidadosa sequência de ações devidamente planeadas, e a ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projetar-se naquilo que se quer ser» (Abrantes, 2002: 25). Ora, caracterizando-se os nossos dias por uma valorização do futuro, qual vetor dinamizador da ação humana, tal vai permitir a construção do próprio sentido antropológico, «no quadro de Projetos elaborados pelo homem nos espaços das suas funções imaginativas e racionais» (Carvalho, 1992: 10).

E é com a filosofia fenomenológica e existencial, e com o trabalho desenvolvido em torno do conceito de intencionalidade, que a noção de Projeto se vai tornar assunto de reflexão pois, como realça Boutinet, vão desenvolver-se duas grandes tradições em paralelo: «uma psicológica, a *Gestalt theory* (...) cujos discípulos (...) vão retraduzir o conceito de intencionalidade em termos de Projeto. A outra, filosófica, que com E. Husserl (...) procura dar nascimento a uma nova atitude epistemológica, a

Fenomenologia descritiva» (Boutinet, 1996: 51), embora noutras óticas, o Projeto seja conotado com “inquietação”, “utopia concreta”, “esperança ou consciência antecipadora”. Como diz Lopes, a significação da palavra Projeto «está relacionada com objetivo, finalidade, desígnio, intencionalidade» (Lopes, 2003: 28).

Sobre a perspetiva psicológica, Boutinet identifica três grandes correntes que podem servir para definir os princípios teóricos de uma teoria psicológica do Projeto:

«a corrente psicológica behaviourista e experimental procura apreender o tempo, (...) o tempo futuro, através da figura do Projeto, entrevista como antecipação temporal, que se quer também antecipação cognitiva destinada a favorecer a adaptação do indivíduo; a corrente da psicologia humanista, de inspiração fenomenológica, utiliza o Projeto para valorizar a motivação, ou melhor, o nível de aspiração que o indivíduo fixa para aquilo que faz, o que vai favorecer a sua atualização; a corrente psicanalista faz referência ao conceito ideal do Eu para mostrar esta quase impossibilidade da criança (...) em aceder (...) ao estatuto de adulto e de tender para um estado de perfeição no qual, enfim, poderíamos reconhecer-nos e satisfazer-nos» (Boutinet, 1996: 161),

realçando que só a via da sublimação poderá abrir ao Projeto. Uma visão partilhada por Not que afirma que este «c'est une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur» (Not, 1991: 20), razão pela qual o Projeto é específico do ser humano.

Na lição deste autor, o homem precisa de projetar e de se projetar no futuro, pois está em evolução num mundo, também ele em constante mudança, pelo que o Projeto vai exprimir o desejo de intervir nessas mudanças, para se transmutar a si próprio, dando sentido à sua vida. Assim, «le projet est réponse à l'angoisse du devenir (...) il exprime sous forme symbolique (...) ce que nous ferons et ce que nous serons. C'est la pré-vision de ce qu'il faut faire pour être ce que le temps aura fait de nous» (id., p.20-21), embora também devam ser pesados os riscos que o futuro encerra.

Todavia, o Projeto não significa só previsão, nem antecipação, nem planificação; ele é tudo isso e mais ainda: ele é engajamento da pessoa devendo, a escola, fazer do saber «un objet de désir pour les satisfactions qu'il procure, en soi, ou indirectement comme moyen de se signifier et d'agir» (Bru e Not, 1991b: 295), aditando que, na nossa época, a pedagogia assente nos Projetos de trabalho suscita um interesse visível, resultando numa resposta aos problemas que se põem à escola.

Quanto à perspetiva filosófica, segundo autores como Boutinet (1996), Fontoura (1999) e Marques (2004), Heidegger, prolongando o pensamento de Husserl, vai

relacionar a noção de fenómeno com o conceito de existência e refletir sobre o Projeto, na tentativa de entender a singularidade da existência humana. Ora, na ótica heideggeriana, o Projeto diz respeito à “revelação do ser-no-mundo” e traduz «a capacidade do devir do homem, aquilo que ele pode ser, em razão da sua liberdade» (Boutinet, 1999: 53), Projeto que é, também, marcado pela decepção e inquietude que reside no esforço permanente de ponderar a ambivalência da existência; Projeto que Bloch (1959) qualifica de “ato de antecipação” não chegado à “maturidade”.

Por seu lado, Sartre (1943, 1971), reinterpretando a reflexão de Heidegger, vai interessar-se pelo “homem em situação”, remetendo, a sua noção de Projeto, para a intencionalidade de toda a ação humana, assim como para a escolha, livre e essencial, que cada um faz de si próprio, pois como refere Boutinet, «Sartre (...) interessa-se menos pelo ser do que pelo homem em situação» (Boutinet, 1996: 62), percebendo, assim, que é a projeção para o futuro que define a especificidade da ação humana. Aliás, segundo Sartre (1960), o homem caracteriza-se pela capacidade de superar uma situação e também pelo que ele consegue fazer do que fizeram dele.

Não obstante, o Projeto, para Sartre, é também «bruma de irracionalidade não localizável que se reflete no futuro nas nossas recordações de infância e da nossa infância nas nossas escolhas de homens maduros» (Sartre, 1960; cit. por Fontoura, 1999: 101), Projeto que se traduz numa superação incessante das condições existentes, rumo a um futuro edificado na práxis intencional. Nas palavras de Boutinet, «ao mesmo tempo que o Projeto é o momento que integra no seu seio, subjetividade e objetividade, é também o momento que funda num mesmo conjunto o futuro entrevisto e o passado lembrado» (Boutinet, 1996: 63), identificando-se, portanto, o Projeto sartriano, com a liberdade dos possíveis que nos são propostos.

Ainda neste âmbito, mas já numa abordagem sociológica, Boutinet conta que, a par da necessidade de adaptação às mudanças da sociedade industrial e de melhor suportar a burocratização da sociedade moderna, outra razão que leva alguns sociólogos a focarem a sua atenção no Projeto, prende-se com o facto de a evolução social traduzir menor consenso entre grupos com visões opostas e pluralização dos valores, numa sociedade tomada por aquilo que Durkheim evocava de «um estado de consciência coletiva caracterizado pela desintegração das normas, pela ausência de consensos e pela inexistência de um Projeto societal global» (ib., p.163), adindo, ainda, que valorar uma lógica de Projeto é tentar recriar o tecido social e vivificar os grupos homogêneos.

Palavra mágica e repleta de promessas, como diria Barbier (1993), o Projeto parece ocupar o essencial do renovamento das práticas sociais, podendo, aqui, depreender-se com vários autores, como Barbier (1993), Boutinet (1996), Fontoura (1999), Marques (2004), entre outros, que nas situações diárias do nosso ser aparecem muitas referências a Projetos, dos mais variados gêneros e nos mais distintos domínios, como Projetos pessoais e profissionais, Projetos de vida ou carreira, Projetos políticos, Projetos de investigação e formação, Projetos empresariais, enfim, uma variedade oscilante de domínios e estilos, fazendo, aqui, sentido a expressão de Barbier (1993) de que vivemos hoje uma “civilização de Projetos”.

4.2 – O Projeto no âmbito educativo

Especificamente no âmbito educativo, de acordo com vários autores como Abrantes (2002), Lopes (2003), Marques (2004), Catarino (2005) e Costa (2006, 2007), o conceito de Projeto foi introduzido no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir do movimento de educação progressista, cuja referência central é John Dewey (1859 – 1952), o qual concebia a educação em termos de experiência e advogava a ideia de uma pedagogia aberta, onde o aluno se torna o autor da sua própria formação. Aliás, para Dewey (1968), a educação é “um processo de vida” e não “uma preparação para a vida”, devendo a escola representar a vida como a vida que o aluno vive em casa, encontrando, o verdadeiro Projeto, o seu ponto de partida no impulso do aluno. Segundo Costa (2007), Dewey viu no Projeto um dos meios mais adequados para protagonizar uma proposta pedagógica alternativa à escola tradicional.

Não obstante, enquanto método educativo geral, terá sido William H. Kilpatrick (1871 – 1965), professor de educação na universidade de Columbia – Nova Iorque, com a publicação, em 1918, do seu artigo *The Project Method*, quem encetou uma reflexão sobre o trabalho de Projeto, discutindo o seu conceito e valor educativo (Abrantes, 2002; Marques, 2004; Catarino, 2005; Costa, 2006, 2007), aparecendo, então, o termo “Projeto” como «designação possível de um conceito que procura integrar a intencionalidade da ação, o empenhamento pessoal na sua realização e a sua inserção num contexto social» (Abrantes, 2002: 26).

Segundo Costa, nesse artigo, Kilpatrick procura que a dimensão ativa da ação educativa «se operacionalize através de uma técnica – os Projetos – que irá colocar em primeiro lugar a iniciativa e as opções dos alunos, a sua liberdade de escolha, os seus

centros de interesse e o planeamento das suas próprias atividades de aprendizagem» (Costa, 2007: 14), cabendo-lhe, portanto, mediante esta técnica, a transposição metodológica da pedagogia do Projeto para o processo de ensino e aprendizagem, que se quer situada na experiência e na sua problematização.

Mas se o recurso à metodologia de Projeto teve a sua génese nas propostas de Dewey, Kilpatrick e, ainda, outros autores como Cousinet, Décroly e Freinet, que pretendiam democratizar o ensino e relacioná-lo com a vida, e como os interesses e experiências dos alunos, já a institucionalização da ideia de Projeto educativo e Projeto curricular é mais recente, surgindo associada ao princípio da autonomia das escolas e ao desejo de conferir maior sentido e coerência às atividades formativas, como já falámos (Leite, 2002, 2003; Costa, 2007; Gonçalves, 2007).

Aqui, Carvalho e Afonso explicam que o Projeto, assumindo um sentido particular no contexto da sociedade industrial, tendia a afirmar-se como expressão de uma razão toda-poderosa, acabando por se transmutar no «instrumento privilegiado de uma estratégia de conciliação das prerrogativas da razão com os seus próprios limites (...) da previsibilidade (pelo saber) com a imprevisibilidade (do real)» (Carvalho e Afonso, 1993: 6); previsibilidade que Boutinet (1996) chama de “leitura armada do devir” e que compreende o recurso a todos os utensílios possíveis, sendo esta previsão que vai permitir ao homem uma intervenção eficaz sobre os factos, desviando o seu rumo em favor próprio (Touraine, 1984; Carvalho e Diogo, 2001).

Entretanto, no campo da educação, o Projeto vai instituir-se como estratégia pedagógica dado o seu potencial valor formativo. Com efeito, objetivos como «a aquisição da autonomia, a abertura ao outro ou a capacidade de adaptação a situações inéditas – objetivos fortemente valorizados pela sociedade contemporânea» (Carvalho e Afonso, 1993: 16), entre outros, parecem lograr de conjunturas de viabilização, no campo de uma pedagogia trilhada pela estratégia do Projeto.

Aqui, Roldão explica que a diversidade social (e cultural) presente na escola, e a crescente necessidade e especificidade educativa na atual sociedade da informação, «sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e a adequabilidade das práticas educativas a públicos diferenciados» (Roldão, 2005c: 14), necessidade que vem reforçar a ideia de “Projeto”, enquanto eixo principal da organização do trabalho curricular contextualizado (Stenhouse, 1987a; Perrenoud, 1997, 1999a, 1999b; Roldão, 2001a).

Na opinião de Kilpatrick, os Projetos devem ocupar um lugar principal nas práticas escolares, uma vez que basear a educação em Projetos é identificar a educação com a própria vida, pese embora o facto de o Projeto só assumir um primeiro plano no campo educativo, nas últimas décadas do século XX, por razões várias, entre as quais, Boutinet aponta uma reação contra o insucesso da “pedagogia por objetivos”, chegando mesmo a dizer: «foi, sem dúvida, em reação contra o insucesso da pedagogia por objetivos que reapareceu a pedagogia de Projeto» (Boutinet, 1996: 194).

Projeto que vai impondo a sua legitimidade ao longo da cultura moderna, depois do seu advento no “Quatrocento”, embora seja na era pós-moderna que ele se torna uma referência pessoal e social (Boutinet, 1996; Mendonça, 2002; Costa, 2007). Projeto que, segundo Marques (2004), emerge sobre um fundo de crise e sem conjugar o que está em jogo, isto é, fracasso escolar, desajuste das formações ao mercado de trabalho, sistema educativo cativo da rigidez das suas estruturas, embora hoje existam outros motivos para a valorização da figura do Projeto, entre eles, a perda veloz de atualidade dos saberes, sendo a disponibilidade de recursos cada vez maior.

No que toca a Portugal, sobretudo nas derradeiras décadas do século XX, tentou-se introduzir mudanças profundas no interior das escolas, que acarretaram o conceito de Projeto para primeiro plano das preocupações educativas, pois a elevada porosidade da escolarização às alterações económicas, a inclinação para a lógica de mercado, a massificação do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória, levaram a cenários de indisciplina, desvalor da escola e mal-estar docente (Correia e Matos, 2001; Cortesão, Leite e Pacheco, 2002; Roldão, 2003; Gonçalves, 2007), surgindo, a metodologia de Projeto, como um suporte para estes problemas, no fundo, «uma resposta a algumas dificuldades com que a escola, alunos e professores se confrontam, atualmente, no quotidiano do seu trabalho escolar» (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 31).

Neste âmbito, Kilpatrick cria um género de tipologia, a partir da qual tenta caracterizar os diversos tipos de Projetos, a saber: os Projetos de produção, para aprender a definir, organizar e realizar um produto; os Projetos de aplicação, para aprender a usar e prezar algo feito por outros; os Projetos problema, para abordar e resolver problemas; e os Projetos de aperfeiçoamento técnico, para promover o aprendizado de técnicas ou procedimentos (Cosme e Trindade, 2002b; Marques, 2004), sendo que, no tocante ao problema (em qualquer caso), ele é “a situação” para a qual se quer encontrar respostas, através de um trabalho continuado e com recurso a pessoas e saberes de diferentes disciplinas (Abrantes, 1995; Lopes, 2003).

Quanto aos Projetos a fomentar no processo educativo, também de acordo com Kilpatrick, eles assumem modalidades variadas que, tendo em conta o objetivo para o qual é dirigido e o esforço dedicado ao planeamento da ação, podem ser divididas em quatro categorias: «*Projetos de construção ou de criatividade* (realização de uma tarefa prática), *Projetos de recriação e de apreciação* (experiência estética), *Projetos de solução de problemas* (resolução de dificuldades), *Projetos de treino e de aprendizagem específica* (habilidades, conhecimentos)» (Costa, 2007: 15), constituindo, estes quatro tipos de Projeto, a metodologia básica de que o professor se deverá socorrer para introduzir a pedagogia de Projeto na sala de aula.

Boutinet, por sua vez, vai refletir sobre a utilização do termo e sintetizar as referências que foram aparecendo para o Projeto no campo pedagógico, síntese que mostramos no quadro que se segue (Quadro 4).

	OBJETO DO PROJETO	MÉTODO DO PROJETO
Projeto educativo: ação de visar	X	
Projeto pedagógico: programação	X	
Projeto de estabelecimento: consenso	X	X
Pedagogia do Projeto: apropriação		X
Projeto de formação	X	X

Quadro 4 – Sinopse do Projeto no campo educativo (adaptado de Boutinet, 1996: 221)

Aqui, destacamos com Lopes, o Projeto educativo e o Projeto pedagógico, o primeiro norteado para a inserção cultural, social e profissional dos alunos, um Projeto que, segundo a autora, transpõe os muros da escola e em que docentes, alunos, famílias, escola e comunidade, todos estão implicados na definição de valores a promover e finalidades a prosseguir, anunciados no próprio Projeto educativo, apesar de os alunos praticamente não interferirem na sua conceção; quanto ao segundo, isto é, o Projeto pedagógico, ele traduz as intenções do Projeto educativo, estando limitado ao campo escolar por envolver diretamente apenas docentes e alunos sendo, neste contexto, que vão surgir os trabalhos a desenvolver na Área de Projeto (Lopes, 2003).

Como diz Barbier (1993), os Projetos converteram-se numa espécie de micro-ideologias de ação, norteando a tomada de decisões em função de princípios e valores, sendo que, antes dos Projetos educativos de escola (PEE), a direção central apontava

para a elaboração de um “plano de atividades” pela escola, elaborado segundo os seus interesses e necessidades (Barroso, 1992; Leite, 2002). Aqui, Leite explica que a principal diferença entre um plano de atividades e um Projeto, reside no caráter intencional deste último; nas suas palavras, «um Projeto dá sentido às ações isoladas e integra as diversas atividades numa intencionalidade comum» (Leite, 2002: 216), acrescentando que, às vezes, o que é aludido como projeto não passa de um somatório de ações, das quais não se vislumbra qualquer intenção de mudança, situação em que o Projeto mal designa um conjunto de ações executáveis (Barbier, 1993; Leite, 2002).

De modo similar, também Abrantes esclarece que

«aquilo que distingue um plano de trabalho, uma planificação, um calendário de trabalho de um Projeto é essencialmente o facto de no Projeto haver uma finalidade, uma intencionalidade. O Projeto está exatamente em converter desejos numa ação intencional, planeada e avaliada» (Abrantes, 2001b: 74).

Ainda neste âmbito, Leite, Malpique e Santos (1993) relatam que Best (1984) também tentou clarificar os vários tipos de Projeto, a partir do campo de aplicação de cada um deles, referindo, então, quatro tipos: o Projeto de ação ou educativo, com proveniência na comunidade escolar (alunos, docentes, pais...), visa o aluno como indivíduo; o Projeto pedagógico, com procedência num grupo de docentes, tem a sua aplicação na escola e não necessariamente na sala de aula; o Projeto de instituição, que é criado pela direção; o Projeto de formação, que é posto em ação por formadores, devendo transpor os limites da escola. Aqui, Carvalho e Afonso (1993) ainda diferenciam os Projetos individuais dos coletivos, devendo, esta complexidade, inspirar a delineação de projetos multidimensionais e abertos à complexidade.

Projeto educativo, Projeto pedagógico, Projeto de estabelecimento ou instituição, pedagogia de Projeto, uma multiplicidade de expressões ou siglas, usadas para nomear o Projeto no contexto educativo, uma variedade de significações que aparecem, um pouco anarquicamente, «no momento em que se desenvolveram (...) os sistemas de escolarização nas nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas» (Boutinet, 1996: 189). Projetos, cuja origem nas escolas, segundo Costa, deve ser equacionada a partir da conjugação de distintos fatores, entre eles «razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade dos educandos) e razões políticas (descentralização e autonomia das escolas) mas, também,

razões de tipo económico (...) já que (...) as inovações pedagógicas não são desligadas dos contextos socioeconómico e políticos envolvidos» (Costa, 2007: 33).

Numa perspetiva histórica, um primeiro tempo da abordagem do Projeto equivale à busca social que viu surgir «as obras de Bobbitt, Tyler, Skinner, Bloom ou Mager e (...) a primeira geração de trabalhos sobre os objetivos em pedagogia, a educação programada (...) ou o ensino individualizado» (Barbier, 1993: 120). Este primeiro movimento inicia-se nas primeiras décadas do século XX, apresentando quatro características centrais: atribuição de importância à definição rigorosa das condutas que se espera ver no fim da ação pedagógica; levantamento das características dos alunos, bem como das suas aquisições anteriores; maior atenção à avaliação dos alunos no final da ação pedagógica (avaliação sumativa); atenção relativa à ação pedagógica e ao lugar ocupado pelos seus atores (Barbier, 1993, 1996; Marques, 2004).

Já um segundo momento equivale, sobretudo, à busca social que viu aparecer as correntes centralizadas na conceção dos processos educativos e caracteriza-se: pela atenção aos processos de aprendizagem, mormente na escolha de métodos e meios ligados aos objetivos, tentando articular entre si ensino, aprendizagem e objetivos; pela atenção às funções ou papéis dos pares no trabalho pedagógico, o que faz ponderar a participação dos alunos na definição dos objetivos; por um menor valor dado aos meios materiais técnicos do trabalho pedagógico, auxiliares dos atores desse trabalho; e, finalmente, por ter em conta não só os desempenhos de partida dos alunos, mas também as suas experiências e desejos (Barbier, 1993; Marques, 2004).

No contexto educativo português, a atualidade dos Projetos é evidente, sendo que, em termos legislativos, esta ideia (de Projeto) foi introduzida com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Diploma da Autonomia das Escolas) e o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas), como já vimos, sendo apoiada por políticas educativas que têm vindo a deslocar os centros de decisão para os contextos da mudança, exaltando, assim, a escola como espaço central da ação educativa. Políticas que buscam conferir novos poderes aos estabelecimentos de ensino e abrir espaços para a construção de Projetos, os quais deverão contextualizar o currículo nacional e fomentar lógicas de inovação e eficácia, na ótica de uma melhoria do ensino e sucesso dos alunos (Morgado, 2005; Gonçalves, 2007).

Com efeito, a partir do começo da década de 90, os Projetos da área escola assim como os Projetos educativos foram sendo cada vez mais falados, tendo, mais

ultimamente, a RCEB³⁹, apresentado a gestão do currículo como um Projeto a ser desenvolvido a diversos níveis, surgindo, então, as noções de Projeto Curricular de Escola (PCE) e Projeto Curricular de Turma (PCT) (Abrantes, 2001a; Marques, 2004; Costa, 2006, 2007). Aliás, se recuarmos ao início dos anos 80 estes Projetos não eram praticamente aludidos, uma vez que esta terminologia está relacionada com o reconhecimento à escola de funções que se afastam do simples cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, currículo que se supõe ser desenvolvido de modo idêntico em todas as escolas, à margem dos seus contextos e das características da população que as frequenta (Leite, 2000c: Leite, Gomes e Fernandes, 2002).

Ainda, Carvalho e Diogo alertam para o facto de a história do nosso sistema educativo ser demasiado centrado, assim como para a socialização a que nós docentes temos sido sujeitos, isto é, uma socialização para o silêncio e o consumo, o que resulta em práticas de iteração pouco ponderadas, em que «a ação se desenvolve distanciada de uma intencionalidade transformadora e estratégica: uma intencionalidade que se prende com a identidade a construir» (Carvalho e Diogo, 2001: 10), acrescentando que, pensar a ação sobre um “corpus social”, como é o caso duma sala de aula, é pensar naquilo que temos, naquilo que desejamos e, ainda, no que temos de fazer, de modo a dirigir os acontecimentos em função daquilo que pretendemos.

4.3 – O projeto pedagógico e a pedagogia de projeto

Segundo vários autores como Vial (1976), Legrand (1982), Bru e Not (1987, 1999b), e Barbier (1993), uma das formas possíveis de concretizar um currículo em Projeto, é a “pedagogia de Projeto”, também designada por outros autores como Leite, Malpique e Santos (1993), Leite, Gomes e Fernandes (2002), e Castro e Ricardo (2001, 2003), de “trabalho de Projeto”, ou ainda por outros como Carvalho e Diogo (2001) de “metodologia de Projeto”, e que se caracteriza por conceder um papel primordial à articulação entre Projetos e problemas, entre ensinar e aprender (Marques, 2004). Para Leite Malpique e Santos (1993), é nesta relação e articulação entre saber e experiência, entre a aprendizagem e a sua transposição para a vida real, que o “trabalho de Projeto” se situa. Partindo de ações assentes em estratégias democráticas de participação, elas vão ajudar a fazer a ponte entre o saber e a prática (saber diário). Todavia, porque o

³⁹ RCEB – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Projeto significa uma conceção de educação traduzida num “modo de fazer”, autores como Alonso (1998) e Viegas (2003), defendem que ele deve ser visto mais como uma pedagogia ou perspectiva pedagógica, do que uma metodologia.

Ora, se a aprendizagem é estimulada por meio do trabalho de Projeto, mais precisamente com Projetos centrados em problemas, como defendem Leite, Malpique e Santos (1993), então importa explicar as modalidades segundo as quais tal articulação se edifica e como se forma um problema suscetível de validar a sua relação com um Projeto capaz de concorrer para a aprendizagem dos alunos. Projeto que não é somente uma intenção ou um objetivo, como também não se pode resumir a uma metodologia, como assinalam Marques (2004) e Costa (2006). Uma opinião idêntica à de Tripa, quando defende que a “Pedagogia do Projeto” não se reduz ao campo metodológico, dado que ela surge também associada a uma dinâmica bem mais ampla, «visando a descentralização, realçando a autonomia e propondo a democratização na gestão escolar e consequente abertura à comunidade» (Tripa, 1994: 62).

Nos termos de Marques (2004) e Costa (2006), o trabalho de Projeto é uma ação investigativa, por meio da qual se produz saber e altera modos de estar, no tocante a problemas, sobre os quais se deseja intervir visando a sua resolução, pretendendo, o trabalho em Projeto, no ver de Leite, Malpique e Santos (1993), realçar um novo sentido da aprendizagem escolar. Segundo Cortesão (1993), o trabalho de Projeto é uma ação em que o saber é obtido de modo análogo ao processo de investigação e resolução de problemas profissionais, sendo que, de acordo com Marques (2004), aquilo que mais diferencia o Projeto de outras óticas de trabalho, talvez seja o não haver separação entre os que idealizam e os que executam. Aqui, Castro e Ricardo (2003) opinam que o Projeto nos dá mais liberdade que a resolução de um problema, pois desde que o objetivo seja obtido somos livres para adotar vias e estilos distintos.

Neste âmbito, e considerando o trabalho de Projeto em que os alunos se envolvem na escola, importa destacar, com Abrantes, que um Projeto corresponde a um problema autêntico e útil para os alunos que o concretizam, estando quase sempre associado à sua realização, «uma abordagem interdisciplinar de uma situação, a mobilização de conhecimentos e a aquisição de novos conhecimentos ou a prática de uma aprendizagem cooperativa» (Abrantes, 2002: 29). Como diz Cristopher Ormel, na tradução de Abrantes, «um Projeto diz respeito a “um problema que os alunos gostariam de resolver, (...) sobre o qual podem falar aos amigos, (...) do qual de facto valha a pena falar”» (Ormell, 1992; cit. por Abrantes, 2002: 29).

Segundo Marques (2004), no trabalho de Projeto, os atuais limites entre ensino e investigação desaparecem, tornando-se, os alunos, até certo ponto, aprendizes e cooperantes de pesquisa. E se em muitos trabalhos de Projeto, se alude como produto a indicação de formas de intervenção possível, já noutras situações o trabalho de Projeto pode ser organizado, basicamente, para tentar solucionar um problema que inquieta os atores sociais que o irão concretizar (Cortesão, 1993; Marques, 2004). Aqui, autores como Cosme e Trindade (2002a) são de opinião que tratar um problema é tentar renovar um laço entre o presente e o futuro, melhor dizendo, entre o que está a suceder e uma situação mais apropriada, ponderando a prática, aquilo que eu sei.

Estar perante um problema, significa agir, empenhadamente, ante uma situação para a qual não se tem respostas, o que implica a construção de caminhos possíveis. Assim, uma das funções do problema é ajudar na passagem dos saberes de natureza declarativa aos de natureza processual, do “saber que” ao “saber como”, pelo que ele deve ser significativo, desafiante e exequível (Cosme e Trindade, 2002a). Neste âmbito, Marques (2004) opina que um problema não pode ser configurado, nem como um exercício nem como um pretexto retórico, sendo basilar a forma como ele é edificado, de modo a permitir enfrentá-lo. Aqui, Abrantes (2002) também pensa ser vital assegurar que os objetivos sejam viáveis, razão pela qual é imprescindível ter em conta o tempo, mas também os meios de realização e, ainda, os obstáculos a transpor.

Igualmente, neste âmbito, autores como Legrand (1982), Carvalho e Afonso (1993), e Abrantes (2002) sustentam que um Projeto é muitas vezes associado a uma sucessão de ações inerentes ao seu desenvolvimento, abarcando planificação, realização e avaliação das mesmas, explicando que ele se discerne de uma atividade de ensino-aprendizagem tradicional, «pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz» (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 24).

Não obstante, autores como Barbier (1993, 1996), Boutinet (1996), Cortesão, Leite e Pacheco (2002), Mendonça (2002), advogam que o Projeto implica articulação entre ações e intenções, ótica em que ele se constitui como “imagem antecipadora” do trajeto a seguir (Leite, 2000), uma antevisão do real ligada com um tempo futuro, um tempo idealizado e antecipado (Barbier, 1993; Boutinet, 1996), um desígnio de alteração desse real (Mendonça, 2002) que avança para a ação e realização, para a transmutação da ideia em ato (Barbier, 1993; Boutinet, 1996). Deste modo, o Projeto

corporifica-se como uma conjunto de intenções, as quais ambicionam dar sentido e antecipar ou prever a ação (Pacheco e Morgado, 2002).

Ainda, neste campo, Roegiers (1997), por exemplo, insiste que um Projeto não é só intenção e plano, nem tão pouco só ação e produto, mas antes o misto destas grandezas, as quais podem ser materializadas em diversos momentos. Projeto presume, então, segundo Roegiers, mas nos termos de Gonçalves,

«um conjunto de intenções que o orientam e justificam [“Projeto visado”], a conceção do plano que o organiza [“Projeto-plano”], a ação que o irá concretizar [“Projeto-processo”] e que permite produzir efeitos [“Projeto-produto”] que melhorem a situação que esteve na sua origem» (Gonçalves, 2007: 46-47),

reiterando, ainda, que em última análise, «um Projeto se constitui como um conjunto de intenções – [“Projeto-projetado”] e como uma realidade no campo das práticas – [“Projeto-realizado”]» (id., p.47). Projeto, cujo conceito e articulação entre as dimensões que o constituem se traduz no quadro que se segue (Quadro 5).

ANTECIPAÇÃO DA SITUAÇÃO	PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	REALIZAÇÃO	PRODUTO
Projeto visado	Projeto-plano Projeto programático	Projeto-processo	Projeto-produto
Projeto “projetado”			
Projeto “agido” = PROJETO			

Quadro 5 – Dimensões do Projeto (Roegiers, 1997; Leite, Gomes e Fernandes, 2002; Robalo, 2004; Gonçalves, 2007)

Assim sendo, como menciona Leite, o Projeto só terá razão de ser se não se esgotar nas intenções (“Projeto visado”), devendo definir-se, claramente, o “que” e o “como” se deseja mudar, e traçar os “perfis de mudança”, ou seja, as metas, as metodologias e estratégias, os materiais ou recursos, os papéis dos intervenientes, assim como as relações entre eles (Leite, 2003). Já atuar numa lógica de Projeto, segundo Capucha, consiste em agir com base na mobilização do saber, para «identificar as ações necessárias à projeção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar» (Capucha, 2008: 7).

Há, deste modo, todo um labor prévio que, segundo Abrantes (2002), vai implicar a análise da situação, a negociação de objetivos e prioridades, e ainda uma descrição dos meios, um trabalho, no seu ver, importante para a formulação dos objetivos, para a maneira como os alunos se apropriam da situação e para a avaliação das possibilidades de concretização do Projeto. Negociações que, segundo Carvalho e Afonso (1993), visam um ajuste de posições no sentido de conciliar a situação real, a situação desejável e as situações intermédias. Isto significa, então, que o Projeto não é apenas um documento onde se anotam «as intenções que nos orientam, os motivos que o justificam, as atividades que estão previstas e os efeitos que esperamos produzir» (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 25), sendo indispensável, para a produção dos efeitos almejados, passar do plano à ação, à realização.

Passada esta primeira fase, diz Abrantes que é forçoso «planear e calendarizar as atividades a desenvolver, gerir o desenvolvimento do trabalho durante o qual surgirão imprevistos e obstáculos diversos, e (...) avaliar o produto final e o percurso realizado» (Abrantes, 2002: 30), referindo, como exemplos desses imprevistos, a tensão entre as lógicas individuais e uma lógica de grupo, e a oscilação entre o sentimento de sucesso e o de fracasso, em distintos momentos. Um parecer similar ao de Carvalho e Afonso, quando afirmam que não se deve descuidar a preparação de um plano de gestão do tempo e planificação das atividades, no qual deve constar o tempo previsto para cada ação, os seus responsáveis e os elementos encarregues de promover o trabalho em grupo, conciliando ritmos e interesses, para a conquista de resultados e a construção de uma identidade aglutinadora e mobilizadora (Carvalho e Afonso, 1993).

Neste âmbito, de assinalar que, de acordo com os princípios instituídos pelo Departamento de Educação Básica (DEB – ME, 2001a), a metodologia de Projeto prevê uma planificação atempada do trabalho a implementar, o que passa pela definição dos objetivos ou finalidades, a organização das atividades e tarefas em situação de trabalho de grupo, o local e o tempo de ação, e a previsão do produto final, não esquecendo, ainda, de contemplar a data da apresentação e a divulgação do trabalho, assim como os critérios de avaliação. Aqui, Carvalho *et al.* (2000) explicam que quando a ação é pensada e planificada em Projeto, as decisões são apoiadas numa atitude de antecipação ou previsão e, por isso, de um maior controlo sobre os acontecimentos.

Falando da avaliação, Abrantes (2002) adianta que há dois aspetos, aqui, a ponderar: um, é a avaliação do trabalho por quem o desenvolveu, uma tarefa vital para se retirarem ensinamentos da experiência vivida; o outro, prende-se com a forma como

os resultados são divulgados, sendo a difusão muito útil, pois vai ajudar a refletir sobre o trabalho executado. E Almeida é de opinião que a avaliação deve ocorrer sempre que faça sentido, podendo falar-se numa “avaliação contínua ou de acompanhamento” da aplicação de um Projeto e numa avaliação que se formaliza em certos momentos, e mais identificada com as resoluções a tomar em termos de Projeto, aditando, ainda, que se pode falar em três grandes tipos de avaliação: «o primeiro, centrado na definição do Projeto; o segundo, na monitorização da implementação do Projeto; e o terceiro, na avaliação final dos resultados do Projeto» (Almeida, 1993a: 56).

Prosseguindo, neste mesmo âmbito, Leite, Gomes e Fernandes, para quem o trabalho de Projeto supõe que os saberes se produzam integrando a experiência de cada um dos agentes envolvidos, adiantam que esta metodologia, para além de desenvolver a cooperação e promover a reflexão e a avaliação, ajuda na melhoria das relações entre alunos, e entre estes e os docentes. Nas suas palavras, trata-se de uma metodologia que visa promover, naqueles, «processos de organização, responsabilização, observação, análise, cooperação e sistematização, bem como desenvolver competências de comunicação e de divulgação de saberes» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 37).

Nesta ordem de ideias, Abrantes defende que é possível resumir os aspetos essenciais que caracterizam o trabalho de Projeto, ao seguinte:

«Um Projeto é uma atividade intencional. Um Projeto pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às ações e está associado a um produto final (...) pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam. (...) há um grupo de pessoas envolvidas na [sua] realização, a cooperação assume (...) uma grande importância. A autenticidade é outra característica fundamental (...). Aquilo que se pretende fazer constitui um problema genuíno para quem o faz e envolve alguma originalidade. (...) Um Projeto envolve complexidade e incerteza. (...) O objetivo central do Projeto constitui um problema ou torna-se uma fonte geradora de problemas. Um Projeto tem um carácter prolongado e faseado» (Abrantes, 2002: 28).

Apoiando-se em vários autores como Obin (1993), Sabourand (1985), Le Grain (1982) e Vassileff (1991), Costa diz que, de modo sintético, podemos caracterizar a pedagogia de Projeto tomando como enquadramento a valorização de três dimensões: “o indivíduo”, “o outro” e o “futuro”, sendo que

«a valorização *individual* decorre do reconhecimento da autonomia e da capacidade criativa e empreendedora do sujeito para, livremente, poder optar por conteúdos e estratégias de formação

de modo a que cada educando se vá construindo, como “ator da sua própria formação” (...) mas, principalmente, como (co)autor e protagonista do seu desenvolvimento; (...) a valorização da dimensão *relacional* (o outro) deriva da própria metodologia inerente ao desenvolvimento de Projetos (...) sendo (...) no grupo que ele se define, se planeia e se realiza» (Costa, 2007: 16-17).

Já utilizar o Projeto como eixo principal de determinada atividade significa, segundo este autor, «não só posicionar-se sistematicamente em direção ao *futuro* (o futuro é a sua razão de ser), mas posicionar-se de determinada maneira, ou seja, com otimismo e confiança na capacidade de intervenção do homem nesse futuro» (id., p.17).

Abordar o Projeto em pedagogia é, assim, no dizer de Weber, falar em sintonia com as especificidades da natureza humana e com a dimensão social da educação, é falar de mudança no presente, de intervenção e esperança no futuro, é «abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar (...). É dizer que não há modelo e que é possível transformar o existente» (Weber, 1993: 54). Neste caso, Carvalho diz que o Projeto, no âmbito da teoria pedagógica, se confunde com Pedagogia do Projeto, a qual utiliza o trabalho de Projeto como metodologia central do processo educativo, Pedagogia que se identifica com os princípios da Escola Nova, afirmando-se «na defesa de uma escola viva, autónoma e criativa, e de um educando como sujeito ativo em construção...» (Carvalho, 1988: 149).

Portanto, trabalhar em Projeto, implica redimensionar a ação docente e discente, implica pensar o trabalho didático enquanto atividade funcional e cognitiva, afetiva e emocional (Leite, Gomes e Fernandes, 2002). Implica, ainda, desprezar uma perspectiva de escola como organização burocrática, rejeitar uma ótica de “educação bancária” (Freire, 1987) e enfatizar a ideia de escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e de organização aprendente, o que se traduz numa escola como espaço e tempo de (re)construção dos saberes, das relações e interações entre os elementos da comunidade educativa. Uma escola em que «os saberes escolares e as experiências diárias são trabalhados de forma integrada, globalizadora e globalizante (...), e os processos de ensino são reorganizados para que se constituam como atividades de aprendizagem cooperativa, partilhada e ampliada» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 36).

Contudo, certas críticas e erros foram, também, apontados à pedagogia de Projeto, dos quais realçamos, com Cosme e Trindade (2002a) e Marques (2004), no que toca aos últimos: a primazia de uma ideia espontaneísta de Projeto, o que explica que este se desenrole consoante os casos, podendo exprimir-se pela falta de objetivos e pela

definição dúbia dos mesmos; a obsessão produtivista, exteriorizável, por exemplo, pela sobreposição de conteúdos das distintas disciplinas, não se tendo aqui em conta o aluno, mas o modo como os docentes das diversas áreas podem integrar o Projeto; a obsessão tecnocrática, expressa pelo cuidado na preparação dos instrumentos e nos métodos, o que às vezes concorre para subvalorar a participação dos alunos.

Já no que se refere às críticas, Cosme e Trindade (2002a) realçam que, na concretização de um Projeto, nada afiança a evolução das aquisições, nem que a mesma questão ressurgirá mais vezes, nem tão pouco que a questão exata apareça na altura certa. Além disso, as pedagogias do problema ignoram que a aprendizagem, face a um obstáculo, é quase sempre a solução mais dispendiosa, sendo mais fácil recorrer a quem resolva o problema por nós. Parece-nos, assim, que trabalhar em Projeto não é fácil; não obstante, ele possui um enorme potencial educativo, constituindo um veículo privilegiado «para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências tanto sociais como ligados às disciplinas» (Abrantes, 2002: 31).

Em suma, diríamos que as propostas atuais da reorganização curricular do ensino básico tendem a aproximar-se de um conceito de currículo como Projeto, sendo a questão das “aprendizagens significativas” uma das preocupações da pedagogia de Projeto, enquanto pedagogia de aprendizagem e não de ensino. Projeto que passa por uma planificação prévia e cuidada, feita por um grupo de pessoas, o que implica o trabalho em equipa, Projeto a ser implementado de modo flexível, definindo-se como meta a que os atores se propõem alcançar, o que traduz a capacidade interventiva do homem, bem como a intencionalidade de toda a ação humana.

4.4 – O Projeto enquanto documento mentor (da escola e) da turma

Parece já ter ficado claro que, hoje, a ideia que se quer difundir é a de uma conceção de currículo que não acaba nos conteúdos a ensinar (e a aprender), melhor dizendo, não se esgota na dimensão do saber, antes se amplifica às dimensões «do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros» (Leite e Fernandes, 2002: 15), uma vez que se impõe à escola, cada vez mais, o exercício de funções sociais. Neste sentido, o Projeto educativo (PEE), institucionalizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, vai unir todos os elementos de uma comunidade educativa, com um propósito comum, sendo a expressão dos princípios,

orientações e metas a atingir, ao tornar claro, supostamente, os aspetos de gestão que possibilitam o cumprimento da ideologia político-educativa da escola.

Para Carvalho e Diogo, o PEE visa «uma “identidade de escola” através da integração da sua ação no meio envolvente e de uma orientação comum para o trabalho educativo que nela se desenvolve» (Carvalho e Diogo, 2001: 79). Enquanto expressão da identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, é um documento norteador importante, que se destina a garantir a unidade e coerência da ação educativa numa escola, retirando a sua importância do facto de, instituindo-se como alicerce de toda a ação escolar, ser também o ponto de partida para uma ação «caracterizada por uma unidade e uma clara intencionalidade dirigida necessariamente para a consecução do sucesso educativo dos alunos, que são, afinal, a razão de ser das escolas» (ib., p.105). No fundo, ele vai funcionar como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência, intencionalidade e sentido estratégico, sendo as palavras de ordem, neste contexto, precisamente: participação, liderança e estratégia.

Na visão de Abalat (1989), traduzida por Alves, «o Projeto Educativo “é um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a atividade escolar, baseada na participação, possível, realista, motivador e avaliável para poder ser melhorado”» (Alves, 1995: 62). Um Projeto que, em termos de enquadramento legal, como já vimos, surge nas escolas públicas portuguesas com o Decreto-Lei n.º 43/89, em cujo preâmbulo se explicita que a autonomia da escola se consubstancia na elaboração de um Projeto 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» (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Preâmbulo). É, pois, um diploma 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, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa» (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, cap. I, art.º 3.º, ponto 2, alínea a).

Diploma que, em 2008, foi reforçado com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril⁴⁰ (no seu art.º 9.º), este, alargando o seu âmbito ao agrupamento de escolas; diploma que

⁴⁰ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e reforça a liderança das escolas).

foi adaptado à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional – DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho⁴¹ (art.º 2.º), que altera o DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro⁴², este, aprovando o regime de autonomia das instituições de ensino da RAM.

Um documento que, na visão de Alves,

«esclarece o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, (...), pelo menos da generalidade dos atores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando» (Alves, 1995: 62),

Em suma, um documento onde se expressam: os princípios básicos e os valores que norteiam a vida da escola; os problemas essenciais a enfrentar e as metas que a escola determina assumir; as estratégias a utilizar, em conformidade com a calendarização decidida; e as responsabilidades da comunidade educativa (Neves, 2011).

Ora, sendo este Projeto uma imagem antecipadora do rumo a seguir, ele deve exprimir as intenções do que se quer, devendo conceber-se à volta de um plano clarificador das suas formas de concretização (Leite, Gomes e Fernandes, 2002; Marques, 2004). Nesta ordem de ideias, Leite, afirma que um Projeto traduz-se na ideia de uma possível alteração do real e a sua concretização (ação) deve ser o processo de transformação desse real, lógica em que um Projeto só faz sentido se definir os perfis de mudança desejados, devendo, para tal, decidir, claramente, “o que e o como” pretende mudar, ou seja, definir «as metas, as estratégias e as metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e os materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles» (Leite, 2002: 217). Sobre este assunto, Escudero (1988) pronuncia-se dizendo que, na falta deste nível desejável de esclarecimento, os Projetos podem resultar ineficazes, por serem difusos, fechados à crítica (construtiva) e por, potencialmente, serem pouco incisivos na prática.

Aqui, Roegiers (1997) fala nas suas dimensões estruturantes que Leite, Gomes e Fernandes resumem a: «Projeto enquanto intenção; Projeto enquanto planificação da ação; Projeto enquanto processo de realização da ação; Projeto produto, relativo aos

⁴¹ DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho (Altera o DLR n.º 9/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da RAM).

⁴² DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino público da Região Autónoma da Madeira – RAM).

efeitos gerados por essas ações» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 13), avisando que é o seu conjunto que o constitui, daí só podermos pensar que existe Projeto quando estas quatro dimensões são contempladas, isto é, «quando é clara a intenção do Projeto; quando existe um plano (...) que antecipa a ação; quando se concretiza essa ação; e quando do Projeto decorrem positivas mudanças» (id., p.13).

Neste presuntivo, ele vai criar a matriz de suporte que se consubstanciará nos Projetos curricular de escola e curricular de turma (PCE e PCT), constituindo o tronco comum de onde saem os outros Projetos da escola, sendo que, na realidade lusitana, o uso destes dois conceitos (Projeto curricular de escola e de turma) é mais recente (Decreto-Lei n.º 6/2001) do que a de Projeto educativo de escola, estando ligada à ideia de que o currículo (nacional, regional e local) deve de ser percebido de modo a facultar adequações às realidades para que é indicado e onde vai ser experimentado.

Por conseguinte, tal Decreto-Lei consagra que

«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, deverão ser objeto de um Projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num Projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Preâmbulo).

Aqui, Linguíça comenta que o trabalho de (ou por) Projeto não sendo, pois, uma novidade em contexto educativo, o modo inovador como ele é visto enquanto “pedagogia”, “método pedagógico” ou até mesmo “perspetiva pedagógica”, vai conferir-lhe um sentido de maior abrangência, de método ou processo, de sucessão e continuidade, de mudança. E prossegue, afirmando que, trabalhar por Projetos, «aproxima os alunos do mundo real, contextualiza o conhecimento e permite, ainda, integrar diferentes ramos do saber. Consequentemente, há de proporcionar aprendizagens mais eficazes e duradouras porque vão ganhando significado» (Linguíça, 2005: 85), acrescentando, ainda, que o recurso a uma prática educativa por Projetos, sustentada por uma abordagem curricular integradora vai, também, produzir efeitos na melhoria da relação pedagógica e na melhoria da qualidade da educação.

Ora, a ideia de Projeto curricular parte, justamente, do princípio de que a reconstrução do currículo nacional, em que se ponderam as várias situações e contextos,

as suas especificidades e características, tem mais possibilidade de levar a intervenções mais ajustadas, no fundo, a um processo formativo de melhor qualidade (Leite, Gomes e Fernandes, 2002). Nesta sentido, Carmen e Zabalza enunciam o PCE como

«um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico» (Carmen e Zabalza, 1991: 169),

estando, aqui, subjacente a ideia de currículo como “Projeto formativo integrado”, que se contrapõe a modelos assentes em débeis ou inexistentes sucessões entre as diversas disciplinas. Trata-se de um modelo que, na sua visão, postula «un proceso en el cual se refuercen las estructuras de integración (una concatenación y continuidad entre los diversos niveles de desarrollo curricular, (...) unos proyectos curriculares capaces de integrar las actuaciones de profesores de diversas áreas)» (Zabalza, 1991: XVI-XVII). E sendo, um Projeto, um ensejo de renovação contínua, como diria Morgado, este deverá ser o espírito que subjaz a todo e qualquer Projeto de escola, pois só assim será possível conseguir mudanças significativas, de modo a tornarem a escola um veículo de atração e um lugar de sucesso (Morgado, 2000a; Linguça, 2005).

Nesta ordem de ideias, Marques (2004) explica que o PCE se define em função do currículo nacional e do PEE, sendo visto, até, como o “principal conteúdo” deste último. Trata-se de um Projeto que prevê as escolhas e prioridades de cada escola e as estratégias para as desenvolver, devendo ponderar, também, a ênfase a dar às diversas aprendizagens, os aspetos a valorizar, as aptidões a privilegiar, a sequência a dar às prioridades e, ainda, decidir sobre a articulação entre as áreas curriculares e a integração de saberes, as componentes locais e regionais do currículo, as competências gerais e específicas, e a sua operacionalização por ano letivo. Quanto ao processo de conceção do PCE, ele deverá ter em conta, pelo menos, dois referentes, sendo um exterior à escola (o currículo nacional) e o outro interior (o PEE), devendo, pois, existir uma articulação vertical entre os distintos Projetos aos mais diversos níveis (escola, ciclo, ano, turma) e horizontal dentro do mesmo nível (ciclo, ano, turma).

Para Carvalho e Diogo, o PCE destina-se a cumprir três importantes papéis:

«(i) traduzir num modelo de intervenção didática a conceção de educação assumida no Projeto Educativo de Escola; (ii) confrontar o Currículo Prescrito com o Projeto Educativo de Escola,

fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a ação educativa;

(iii) dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interação das atividades letivas e não-letivas» (Carvalho e Diogo, 2001: 87).

O PCT, por seu lado, deve estar em consonância com as linhas norteadoras do PEE e com as escolhas curriculares da escola, logo com o PCE. É um Projeto que, sendo ideado e realizado em função de cada turma, como veremos mais adiante, deve ponderar, entre outros aspetos: a identificação das metas, em função do diagnóstico; a definição das didáticas a adotar; a determinação de prioridades nas competências a alcançar; a definição de critérios de avaliação e a sua operacionalização em indicadores de aprendizagem, um Projeto que deve, portanto, ter uma lógica de gestão, uma lógica de ação e uma lógica de avaliação (Marques, 2004). E ainda que todos tenham como reportação as políticas nacionais, cada um deles refere-se a contextos distintos, implica execuções diversas e pode ser planeado por órgãos desiguais (no caso do PEE e do PCE o conselho pedagógico, e no do PCT o conselho de docentes da turma).

De acordo com Alonso *et al.* (1994) e Pacheco (2001a), o Projeto curricular equivale a uma multiplicidade de Projetos que fazem a interligação entre o Projeto educativo e o Projeto didático, e que se desdobram em Projetos de ciclo, de ano e de turma, Projetos, cujas fases de elaboração, Pacheco resume nos seguintes passos:

«Identificação de necessidades curriculares, compaginando as necessidades nacionais com as locais e regionais. (...) Agrupamento de professores e alunos: constituição de equipas didáticas de trabalho (...). Integração curricular: busca da interdisciplinaridade. (...) Contextualização do Projeto educativo. (...) Elaboração de um Projeto curricular: construção de uma visão de conjunto. (...) Realização do Projeto curricular: Projeto didático no âmbito da turma. (...) Avaliação: ponto de partida para a identificação de necessidades» (Pacheco, 2001a: 95).

Mas, para que os Projetos curriculares tenham em conta a realidade, é preciso fazer um diagnóstico que sustente as escolhas a fazer, podendo, então, dizer-se que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para a conceção e desenvolvimento de qualquer Projeto curricular (PCE e PCT), permitindo analisar, por exemplo, o contacto que os alunos já tiveram com certos assuntos. E deverá ser a partir desse diagnóstico que as ações curriculares serão organizadas, será a partir dele que as estratégias de diferenciação pedagógica serão gizadas, que os instrumentos para o desenvolvimento do currículo serão escolhidos e os momentos e procedimentos da avaliação decididos,

podendo, uma avaliação diagnóstica, partilhada entre docentes e alunos, ajudar a identificar os “ancoradores” para novas aquisições (Marques, 2004).

Na visão de Boutinet, é indispensável consagrar algum tempo à análise da situação, uma vez que é preciso identificar os parâmetros com base nos quais o Projeto será pensado e concebido, sendo por via desta análise que os aspetos positivos, melhor dizendo, os pontos fortes da situação e também os pontos fracos, correspondentes às suas disfunções e necessidades, serão encontrados. Projeto que deve, assim, assomar de um diagnóstico ou uma análise “cerrada” da situação, sendo a partir dessa análise que resultará, então, um Projeto possível, o qual deverá buscar um mínimo de pertinência e coerência (Boutinet, 1990, 1996; Fontoura, 1999).

E é esta ideia de diagnose que valida a sua inserção nas práticas de avaliação formativa, nos procedimentos que recorrem à consecução de dados para regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, sendo também estes os motivos que justificam que o Despacho Normativo n.º 30/2001⁴³ aluda a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico e destaque a vertente diagnóstica nela tida. Mas, para que ela ajude a melhorar a qualidade dos Projetos curriculares, ela deverá estar presente no decurso dos mesmos e nela deverão implicar-se os distintos protagonistas (docentes, alunos...). Já sobre os utensílios para a execução do diagnóstico, eles não deverão cingir-se aos testes escritos, devendo os modos de recolha de informações ser variados, embora os registos escritos possam ajudar a sistematizar as informações e facultar momentos de reflexão (Marques, 2004).

Em modo de síntese, diríamos que as atuais mudanças curriculares visam a flexibilidade no desenvolvimento de capacidades (na organização curricular, nos conteúdos, métodos e técnicas), assim como a contextualização na tomada de decisões e a articulação entre os diversos intervenientes, o que vai exigir: a edificação de currículos centrados nas aprendizagens e integradores dos saberes, o redimensionamento do papel da escola e dos docentes no terreno da organização e decisão, e ainda a dinamização de propostas de trabalho que respondam às carências, motivações e interesses dos alunos, que respondam aos seus problemas (abandono, exclusão social...). Ora, a ideia de Projeto curricular (PCE e PCT) foi introduzida, justamente, para adequar o currículo aos contextos locais, de modo a responder, mais especificamente, aos problemas diagnosticados e a facultar aos alunos aprendizagens deveras significativas.

⁴³ Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho (Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens).

Cap. 5 – O PROJETO CURRICULAR DE TURMA (PCT) – A (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA TURMA

INTRODUÇÃO

Considerando que os Projetos, como já dissemos, são um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança, favorecedoras de uma aprendizagem com sentido, numa escola para todos, considerando, igualmente, que urge encontrar respostas mais flexíveis, soluções passíveis de lidar com as transformações, num mundo cada vez menos previsível (condição muito mais bem conseguida quanto maior for a unidade educativa), e sendo o PCT, por excelência, o instrumento para os professores gerirem, flexibilizarem e adaptarem o currículo aos seus alunos, no fundo, (re)construírem o currículo, empreendendo, deste modo, as mudanças impostas pelo mundo de hoje, justifica-se, então, a sua abordagem no âmbito deste trabalho. Assim, no ponto que se segue, procuramos abordar este Projeto, numa ótica que parte, precisamente, do conceito de Projeto curricular, trata de seguida a emergência do PCT, prossegue com o PCT no planeamento da ação educativa, focando aqui a sua construção, implementação e avaliação, assim como a tomada de decisões neste âmbito, e finaliza com a questão da gestão curricular a este nível (do PCT), mais exatamente, tratando a construção e a reconstrução curricular, assim como a diferenciação e a adaptação curricular.

5.1 – O conceito de projeto curricular

Muitos são os autores como Roldão (1999a), Pacheco (2000a, 2001a), Leite, Gomes e Fernandes (2002), Leite, (2003), Morgado (2004) e Fontoura (2009), entre outros, que perspetivam o sentido de Projeto curricular, sendo que, no caso de Roldão, a autora esclarece que por ele se entende

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

Neste âmbito Alonso adianta que o currículo enquanto Projeto cumpre algumas funções fundamentais no sistema educativo, designadamente:

«(a) **definir e fundamentar** o Projeto educativo da escola, clarificando o que considera valioso (...) que os alunos aprendam e desenvolvam; (b) apresentar uma **estrutura articulada** (...) que permita a coerência e cooperação entre as diferentes intervenções educativas, (...); (c) servir como guia para **orientar a prática** pedagógica nas escolas e a elaboração de materiais curriculares (...); (d) oferecer propostas claras sobre o “que”, “como” e “quando” **avaliar a qualidade** de sucesso dos alunos e a qualidade do próprio currículo; (e) servir como **instrumento de inovação**, incentivando em todos os participantes (...) uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar, de acordo com critérios de qualidade» (Alonso, 1994: 10).

Estas razões, implícitas na própria natureza do currículo como um Projeto a construir, na sua opinião, impõem um modelo de construção curricular aberto, flexível e articulado, um modelo que possibilite manter o equilíbrio entre a adequação à diversidade e a existência de bases curriculares comuns a todo o país.

Partindo, assim, da definição de um currículo básico comum, tal facultaria a translação para as escolas do dever de adequação ao seu contexto, por via da adequação de recursos e da formação dos docentes, de modo a convertê-los em “desenhadores” de currículo. Trata-se de potenciar a autonomia e a responsabilização curricular da escola, única forma de responder, coordenada e adequadamente, às necessidades educativas das populações escolares. Trata-se, em suma, de «conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais, com as suas linguagens e valores próprios» (ib., p.11).

No que concerne às locuções “Projeto Curricular de Escola” e “Projeto Curricular de Turma”, consignadas na RCEB, como já dissemos, ligam-se à ideia de que o currículo tem de ser percecionado numa conceção de Projeto, portanto, enquanto algo que é aberto e dinâmico, de maneira a possibilitar apropriações e adequações às realidades para que é proposto (Figueiredo, 2001; Leite, 2003), estando, pois, subjacente à sua edificação a busca de «um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar (em oposição aos currículos “standard”, definidos a nível geral para todo o país)» (Zabalza, 1992: 90). Em última instância, trata-se de transformar um currículo uniforme em Projeto curricular, vivido para cada contexto ou situação, um Projeto integrador dos diferentes elementos da atuação educativa da escola, um Projeto centrado nas necessidades reais dos alunos (Roldão, 1995).

Isto, apesar de Carvalho *et al.* (2000) entenderem que o currículo, ou um currículo, é já em si um Projeto, uma vez que ele encerra uma intencionalidade, antevê (ou prevê) um resultado a alcançar, equaciona os meios e define as opções, Projeto que, ainda, pressupõe um desejo, assim como a apresentação das escolhas possíveis e a opção relativa a um campo de intervenção. Neste pressuposto, o Projeto vai assumir, então, uma conceção de educação que determinará o sentido e a natureza das resoluções e das ações a desenvolver junto dos alunos.

Baseando-se em Sacristán (1989), Pacheco (1995a, 1998) diz-nos que a origem dos Projetos curriculares se apresenta em três momentos:

«ideia de utilidade didática como centro de interesse a partir dos ideais da escola progressista norte-americana, inspirada por Dewey; âmbito anglo-saxónico com a ampla autonomia curricular atribuída aos professores; ideia de concretização do currículo na escola como forma de organização curricular em relação às atividades dos alunos, dos professores e das escolas como unidades de organização» (Pacheco, 2001a: 91).

Na explicação do autor, a construção de Projetos curriculares, no quadro global das políticas educativas descentralizadas, equivale a uma lógica de autonomia, recontextualizada ao nível dos territórios da escola e da sala de aula, em função do território nacional, sendo que, na ideia de Charlot (1994), traduzida por Pacheco, «para além da existência de um Projeto educativo como símbolo máximo da autonomia da escola, para além da territorialização das políticas educativas como expressão de uma política de estado e não como uma conquista das escolas» (Pacheco, 2000a: 21), o Projeto curricular pode tornar-se numa prática de planificação ou programação, se articular “o que pode ser” com “o que deve ser”.

Com efeito, um Projeto curricular é um documento produzido pelos professores e consiste na territorialização do programa, Projeto que se estriba na crença de que uma escola de sucesso para todos e o incremento de aprendizagens significativas, passam pela reconfiguração do currículo nacional, bem como pela alteração das propostas nacionais noutras de intervenção didática local ou regionalmente situadas e, ainda, pela edificação contextualizada do currículo, para atender às circunstâncias e características dos contextos onde se vai efetivar (Pacheco, 2000a; Figueiredo, 2001; Leite, 2003; Gonçalves, 2007), tratando-se, neste caso, de um assumir de poderes pelas escolas, no

sentido de elaborarem os percursos instrutivos dos alunos, sem deixar de ponderar as aquisições comuns a serem garantidas a todos eles (Morgado, 2004).

Na visão de Fontoura, os Projetos curriculares devem ser erigidos para que o currículo nacional «perca o caráter abstrato e se vá “territorializando” e a prática seja a expressão da interação entre o professor e os alunos na construção do conhecimento» (Fontoura, 2006: 164). Por conseguinte, eles devem traduzir o compromisso dos docentes no melhoramento da aprendizagem dos seus alunos e, ainda, reconhecer o interesse da envolvimento destes na construção dos saberes. Neste sentido, Morgado reitera que a ideia de Projeto curricular repousa na

«noção de aprendizagem como percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliam o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara e a assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos seus saberes» (Morgado, 2004: 20).

A edificação de Projetos curriculares insere-se, assim, num jeito de pensar e efetivar o ensino, que tenta ir ao encontro das carências do meio, mas também das aptidões, interesses e ritmos dos alunos (Morgado, 2004; Gonçalves, 2007).

Trata-se, na ótica de Sacristán (1989), de um utensílio de renovação da prática pedagógica, destinado a facultar aos docentes uma nova visão dos conteúdos em diversas áreas do currículo e a mobilizá-los em torno de objetivos comuns, no sentido de desenvolver as capacidades dos alunos. Trata-se, igualmente, de um conceito que, na ótica de autores como Charlot e Pacheco, faz parte, por um lado, da nova “gramática escolar”, convertendo-se na palavra-chave capaz

«d’adapter l’action pédagogique et éducative à l’hétérogénéité du public, de mobiliser les acteurs locaux, d’évaluer et d’ajuster les actions là même où elles se déroulent, d’organiser la mobilisation générale des ressources, d’articuler la politique nationale sur une mise en oeuvre locale» (Charlot, 1994: 42)

e, por outro, de um discurso de descentralização identificado com o desenvolvimento curricular centrado na escola (Charlot, 1994; Pacheco, 2000a). Trata-se, ainda, na lição de Pacheco, de incorporar a lógica da (des)construção do currículo nas estruturas curriculares, sobretudo quando o Projeto formativo é pensado como um processo de deliberação, decidido a distintos níveis e fases, reconhecendo-se ao docente o papel de

interpretar e decidir em função das situações. Porém, adotar esta ideia de currículo implica, por parte do docente, a ponderação de que goza de autonomia curricular para territorializar o programa e melhorar a aprendizagem dos alunos.

A propósito, refira-se que a metodologia de Projeto, para Mendonça (2002), constitui o sustentáculo da mudança e inovação educativa, projetando as crianças para além do “desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1978); uma metodologia que as cativa para o planeamento antecipado, fomentando atitudes que implicam escolhas e responsabilização, apresentando, assim, o Projeto

«um enorme potencial educativo, sendo suscetível de tirar partido da motivação intrínseca dos alunos e constituindo um veículo privilegiado para a aplicação e articulação de conhecimentos, para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências tanto sociais como ligadas às diversas disciplinas» (Abrantes, 2002: 31).

Falando dos Projetos curriculares, para autores como Leite, Gomes e Fernandes (2002), e Linguíça (2005), eles devem ser pensados no sentido de facultarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes, de modo a dar respostas às situações reais da sala de aula, pelo que Pacheco defende a aplicação de modelos curriculares assentes na construção de Projetos curriculares integrados

«que reforcem a integração de Projetos formativos ao nível das disciplinas e/ou áreas interdisciplinares e que não contribuam para a *balcanização curricular*, isto é, para a existência de espaços de aprendizagem circunscritos não só ao território de cada disciplina, mas também ao livre arbítrio de cada professor» (Pacheco, 2000a: 24).

Parecer idêntico revela Roldão (1999a) quando fala do currículo como uma “unidade integradora”, no sentido de equacionar os saberes de cada disciplina, juntando-os num todo unido e articulado, isto é, num Projeto coerente que se irá corporificar na eficiência das aprendizagens significativas (Roldão, 1999a; Alonso, 2000; Beane, 2000a; Linguíça, 2005), emergindo, assim, a necessidade de uma articulação interdisciplinar do que se quer fazer aprender a todos e de molde eficaz.

Mas para que essa integração e interdisciplinaridade possam acontecer, é preciso que os Projetos erigidos nas escolas sejam articulados entre si, numa lógica de relação e complementaridade, e também que o trabalho docente seja feito em equipa, um trabalho cooperativo dos professores, mormente dos que lecionam nas mesmas turmas, assim

como um maior empenho dos órgãos de gestão escolar face às questões ligadas com a construção e desenvolvimento do currículo na escola (Diogo e Vilar, 2000). É, pois, essencial, que eles cooperem e, conjuntamente, procedam à planificação e definição das metas a alcançar, tentando, deste modo, romper com a fragmentação e desarticulação do saber, rumo à compreensão da complexidade do real, possível só numa lógica de integração (Beane, 2000b; Fernandes, 2000b; Linguica, 2005).

Na visão de Pacheco, os Projetos curriculares são espaços de debate que conformam uma realidade curricular centralizada nos alunos e nos procedimentos colaborativos de decisão dos docentes, bem como nas parcerias que estes estabelecem com toda a comunidade educativa, tornando-se, assim, a escola, «num espaço vital (...) do processo de desenvolvimento do currículo na medida em que a efetividade de toda e qualquer decisão curricular da administração depende dos jogos que se desenrolam nos territórios da escola e sala de aula» (Pacheco, 2000a: 23).

Subjacente aos Projetos curriculares radica, pois, «a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem que fomentam o trabalho colaborativo entre os professores e a emergência de uma cultura de equipa e de partilha» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 16), pelo que, funcionar em Projeto, vai obrigar ao redimensionamento da ação docente e discente, o que por sua vez presume «trabalhar em grupo, ser colegial, partilhar finalidades, admitir posições contrárias, negociar essas posições, agir eticamente, assumir compromissos e responsabilidades» (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 37), assim como à assunção da escola como espaço de (re)construção dos saberes, das relações e interações, tornando-se na tal escola “reflexiva” (Alarcão, 2001a) e “curricularmente inteligente” (Leite, 2003), de que já falámos.

Como diz Peralta, «subjacente à elaboração do Projeto Curricular (...) está uma conceção interativa, evolutiva e construtivista que se opõe a uma conceção estática, linear, tecnicista e burocrática» (Peralta, 2002: 18), sendo que, neste âmbito, a abordagem de Projeto não é uma técnica para planificar, antes é um modo de pensar a prática educativa e de responder aos problemas por ela colocados. Mas, os Projetos curriculares são, também, espaços de discussão e reflexão, espaços de «tomada de decisão pedagógico-didáticas para melhorar as práticas, numa ótica de integração, que permita dar um sentido articulado e relevante às aprendizagens» (id., p.18).

Ideia idêntica revela Morgado quando afirma que o currículo, enquanto Projeto, expressa a arte de construir intenções, tarefa que deve ser feita colegialmente, embora não isenta de tensões e conflitos, devendo constituir-se num documento de confluência

(Morgado, 2003a). Projeto que deverá acionar nos docentes «a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa» (Pacheco, 2000a: 23), no sentido de uma formação de melhor qualidade para todos os alunos (Leite, Gomes e Fernandes, 2002). Na realidade, a qualidade e congruência das aprendizagens dos alunos vai depender de Projetos curriculares como espaços de participação e partilha, de confronto de ideias e decisões, no fundo, um espaço de resolução de problemas (Pacheco e Morgado, 2002).

Neste âmbito, Pacheco adianta que

«conceção do currículo como processo e hipótese de trabalho em que o aluno é o seu sujeito principal; conceção do processo de planificação como atividade flexível, interativa e dinâmica; conceção de Projeto curricular articulado com outros Projetos, são alguns dos traços que caracterizam a ação do professor num contexto de autonomia curricular e que pressupõem a leitura da própria realidade, a identificação dos problemas e necessidades e o reconhecimento da utilidade dos Projetos e planos de atuação» (Pacheco, 2000a: 22-23).

sendo que, em relação à conceção de Projeto, ela vai justificar-se quando o docente assume competência e legitimidade para territorializar, curricularmente, as propostas programáticas centralmente determinadas.

Podemos então dizer, sinopticamente, com Mouraz e Silva (2001), que o grande repto que hoje se lança à escola é interpretar o currículo nuclear, isto é, alargar a sua dimensão nacional, tendo em conta as características do meio em que se insere, e operacionalizar a sua intencionalidade através do Projeto curricular, assumindo-se, assim, como o conjunto de escolhas de cada escola quanto às aprendizagens, de acordo com os limites do currículo nacional, e o conjunto de opções quanto aos modos, percursos, organização, e metodologia, que julgue mais adequados para as conseguir

5.2 – A emergência do Projeto Curricular de Turma (PCT)

É certo que a escola de hoje não pode cingir-se à concretização de práticas de instrução, nem tão pouco limitar-se, como advoga Leite (2003), à transmissão de um saber já feito e apresentado ao aluno como verdade única, nem ainda pactuar com uma ideia de currículo reduzido às matérias a serem ensinadas e adquiridas. Como já antes referimos, hoje, exige-se à escola o exercício de uma série de funções que ultrapassam a dimensão do saber, devendo o currículo ampliar-se e consubstanciar-se na ideia de Projeto de formação, uma lógica de Projeto que se preocupa com a ponderação «da

diversidade, da flexibilidade, da participação de todos os atores na construção do currículo, conferindo à organização escolar uma identidade própria» (Silva e Coutinho, 2005: 128). Projeto que, segundo Charlot (1994), se define como a arte de adaptar a ação pedagógica à diversidade e heterogeneidade do público escolar.

Sobre a menção à figura de Projeto curricular de turma, ela surgiu pela primeira vez na brochura do ME sobre o “Processo de Gestão Flexível do Currículo” (DEB – ME, 1999a), isto apesar de a ideia de Projeto curricular ter aparecido numa publicação essencial que levou à reorganização curricular, concretamente, “Gestão curricular, Fundamentos e práticas” (Roldão, 1999a). E sendo o trabalho colaborativo um fator basilar na ação docente, valoriza-se, então, as estruturas de gestão curricular da escola e intervêm-se a vários níveis: ao nível do conselho de turma, onde se constrói e gere o PCT, e ao nível da direção de turma, onde a articulação entre professores, alunos e encarregados de educação é feita pelo diretor de turma (ou docente titular de turma) que tem a tarefa de coordenador do PCT (DEB – ME, 1999a).

Aqui, Neves lembra que o PCT é

«um documento que evidencia os objetivos de uma equipa de professores em função de uma turma real, adequando as exigências programáticas das diferentes áreas disciplinares impostas pelo Currículo Nacional, aos problemas reais manifestados pelos alunos; o espelho da ação de um Conselho de Turma; um documento que tem como referência o Projeto Curricular de Escola e é definido tendo em conta as especificidades dos alunos, de forma a garantir uma maior coesão e unidade do Conselho de Turma e a consequente articulação horizontal e vertical das aprendizagens» (Neves, 2011: 5).

Aliás, de acordo com Zabalza (1998) e Fontoura (2006), três princípios básicos ligam a teoria curricular com a filosofia dos Projetos, concretamente:

«(1) adaptar os conteúdos e as atividades selecionados às condições reais em que vão ser realizados, que leva a que cada escola possua o seu próprio Projeto curricular; (2) configurar espaços de ação, no âmbito dos quais o professor é o verdadeiro protagonista; (3) gerir o currículo como uma proposta necessariamente a aperfeiçoar» (Fontoura, 2006: 49),

acrescentando que esta filosofia dos Projetos se operacionaliza ao nível da escola, pois é aí que decorre a batalha principal desta abordagem.

Nesta linha de ideias, Sousa e Ricardo também adiantam que, quando falamos de Projeto, referimo-nos a algo pensado e planeado com antecedência, como um todo, (Sousa e Ricardo, 2003: 29), uma visão de conjunto que nos permite fazer um desenho sistemático, organizado, um desenho gradual e com sentido. Referimo-nos, igualmente, a algo formalizado, isto é, posto por escrito, num esquema ou gráfico, onde se torna patente a ideia que dirige o Projeto e em que as propostas, ao serem formalizadas, se tornam visíveis e, portanto, públicas. Por sua vez, o Projeto, ao tornar-se público e conhecido pelos destinatários, acaba por se converter num compromisso.

Assim, e de acordo com as indicações expressas em tal brochura (de que falámos acima), no PCT devem ser pensadas as prioridades curriculares de cada turma, os objetivos a atingir nas áreas curriculares, a gestão dos programas, as planificações, as ações, as metodologias e estratégias, e a avaliação (como veremos adiante). Neste sentido, o conselho de docentes da turma deve analisar as características dos alunos, de modo a adaptar o trabalho, pretendendo-se, na medida do possível, atender à realidade e necessidades de cada grupo (DEB – ME, 1999a; 2000), sendo de realçar, aqui, com Marques (2004), ideias como: a importância da articulação entre PCT e PEE, e o papel de liderança do diretor ou docente titular da turma, um fator imprescindível na articulação entre os diversos intervenientes no processo educativo.

Sobre esta questão da liderança, autores como Formosinho e Machado (2000c), e Costa (2007), advogam que ninguém ousa rejeitar a necessidade destes procedimentos nas práticas escolares, pese embora o facto de hoje se falar mais «em liderança democrática e participativa, liderança colaborativa e colegial ou mesmo (...) educativa e pedagógica» (Costa, 2007: 70). Segundo o autor, enquanto facilitadores dos processos de inovação e mudança, envolvendo os demais elementos do grupo na obtenção dos objetivos, a sua presença torna-se vital ao desenvolvimento do Projeto, reportando-nos, aqui, aos “líderes institucionais” como o diretor de escola, mas também aos “líderes intermédios” como os diretores de turma e os coordenadores de equipas docentes, como é o caso do professor titular de turma na elaboração do PCT.

Mas, ainda sobre a ideia de Projeto Curricular de Turma, ela vai ressurgir depois, na proposta de reorganização curricular do DEB – ME, em março de 2000, ideia que é largamente discutida com os parceiros educativos, proposta na qual se assevera que o PCT é um elemento central da gestão curricular, sendo ao nível da turma que «as experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos podem ganhar coerência e que a articulação entre as diversas áreas do currículo se pode tornar realidade» (DEB –

ME, 2000: 10), sendo que, gerir o currículo significa analisar cada situação e variar as práticas e didáticas para que todos aprendam (Abrantes, 2001a).

Trata-se de reafirmar que a responsabilidade na organização e condução do ensino-aprendizagem compete aos que trabalham diretamente com os alunos, tornando o PCT num elemento indispensável na gestão do currículo, o que nos remete para a ideia de que o “locus” de mudança passa a ser a turma, sendo, por isso, essencial indicar a cultura de gestão curricular que se alvitra (Marques, 2004). Trata-se, igualmente, de um Projeto que só faz sentido se: «for concretizado; se tiver em conta a realidade envolvente; envolver todos os docentes; (...); for continuado ao longo de um ciclo; for assumido (...) e concretizado numa política de escola» (Neves, 2011: 6).

Como já referimos, do processo de reflexão e discussão pública resultou o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o qual veio consagrar as mudanças e regimentar a sua implementação faseada, sendo neste normativo que se afirma que

«as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 2.º, 4).

Aqui, Linguíça lembra que, em Portugal, já desde a reforma educativa de 1986 que se indiciavam algumas necessidades de alteração curricular tendo o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto⁴⁴, criado a existência de uma área curricular não disciplinar, mais precisamente a Área Escola, no fundo, um espaço para a realização de Projetos de carácter interdisciplinar, com o desejo de conseguir a articulação entre a escola, o meio que a rodeia e, ainda, o mundo do trabalho. Uma área que nasce para promover o desenvolvimento de Projetos integradores de saberes, por um lado, e como um espaço e tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade, por outro, e que, segundo o autor, parecia «apresentar o “condão” de congregar em torno de si as mais diversas estratégias de mudança educativa» (Linguíça, 2005: 62). Uma área com um enorme potencial curricular, mas que teima em manter-se ao serviço de programas descontextualizados e detalhados (Pereira, 1995; Linguíça, 2005).

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (Reorganização dos Planos Curriculares).

Posterior ao Decreto-Lei n.º 6/2001, mais precisamente em março de 2001, o parecer sobre o “Projeto de Gestão Flexível do Currículo” vem identificar as virtudes e constrangimentos de todo o processo, realçando que apesar da centralidade concedida ao PCT, enquanto instrumento basilar de gestão curricular, em nenhum documento se clarifica o que se entende por Projeto Curricular de Turma, em que é que ele difere do Projeto Educativo, o que deve constar dele e a que quesitos deve responder, questões que nos parecem pertinentes (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001).

Já em junho de 2001, e no âmbito das práticas, o DEB – ME lançou o documento “Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências”, uma série de textos que divulgavam, justamente, as experiências das escolas, algumas das quais sobre o PCT, testemunhos que terão constituído uma base de trabalho valiosa para outras escolas. De referir que, da reflexão participada na preparação do ano letivo 1999/2000, «havia resultado a ideia muito clara de que o Projeto curricular de turma era a trave mestra de todo o trabalho a desenvolver. (...) Traçá-lo, em cada turma, era, pois, tarefa fundamental e exigente, tanto mais que, nesta fase, nem havia ainda como referência um Projeto Curricular de Escola» (Barbeitos e Domingues, 2001: 62), devendo sublinhar-se, aqui, o valor atribuído a este Projeto.

De recordar, a propósito, que no documento sobre a GFC⁴⁵ (1998/99), já estavam bem definidas, não só a Área de Projeto, mas também os seus pressupostos, objetivos e implicações, tratando-se de uma área interdisciplinar com os objetivos:

«“desenvolver Projetos de natureza interdisciplinar, enfatizar a ideia de integração de saberes na construção de conhecimentos, esbater as fronteiras entre a escola e a comunidade, dar ao aluno a oportunidade de desempenhar um papel ativo no currículo, promover uma reflexão sobre os valores e atitudes numa perspectiva de aprendizagens para o exercício de uma cidadania responsável, estimular a autonomia das escolas e a possibilidade de integrar, no currículo, componentes locais e regionais”» (Linguíça, 2005: 63).

Debruçando-se sobre o assunto, alguns autores registam a necessidade de articulação do PCT com o PEE e com o PCE, e apontam como objetivos primaciais daquele: a promoção do trabalho em equipa dos docentes da mesma turma; uma ação centrada na aprendizagem dos alunos; uma linha de ação comum de todos os docentes da turma; articulação dos conteúdos e integração dos saberes; adequação das estratégias

⁴⁵ GFC – Gestão Flexível do Currículo.

de ensino às características dos alunos, não elidindo as suas motivações e interesses (Carvalho e Diogo, 2001; Dantas, Lopes e Miranda, 2001; Marques, 2004; Linguíça, 2005). Estamos, assim, perante o encetar de um processo repleto de desafios, em que cada escola passou a ter autonomia para gerir o currículo, flexibilizando-o e ajustando-o às necessidades de cada contexto, como consta no Anexo do Despacho 9590/99.

Considerado como segundo nível de concretização do PEE, o PCT constitui o último passo para a contextualização da ação educativa, devendo, nesse sentido: «filiar-se no Plano Anual de Escola e no Projeto Educativo de Escola, subordinando-se aos seus objetivos e orientações; adequar às características da turma e dos alunos que a compõem aqueles objetivos e orientações, operacionalizando-os» (Carvalho e Diogo, 2001: 114). Daqui resulta que, sendo o “documento-guia” das atividades a desenvolver, ele vai presumir, por um lado, uma síntese adequada entre as exigências curriculares e, por outro, as determinantes sócio-económicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo, tal como se colocam numa turma em particular.

Mas, foram também aflorando, em vários relatos, as fases de elaboração do PCT (a que voltaremos mais adiante), pois como adiantam Barbeitos e Domingos:

«em meados de outubro, os conselhos de turma voltaram a reunir: o objetivo é agora o de (...) delinear o primeiro Projeto curricular de turma, transformando as propostas do currículo nacional em propostas de currículo para aquela turma e definindo prioridades de ação, de acordo com as necessidades e com o desenvolvimento do grupo, competências a desenvolver, temáticas a tratar e conteúdos a lecionar. (...) Seleciona-se o tema integrador mais adequado (...). As disciplinas enquadram os conteúdos em situações de aprendizagem/atividades. As áreas curriculares não disciplinares organizam-se...» (Barbeitos e Domingues, 2001: 64),

concretamente: o Estudo Acompanhado, à volta das competências transversais, levando o aluno a edificar o seu saber; a Área de Projeto, com a escolha do tema ou problema (metodologia de Projeto); e a Educação Cívica, com a construção do “saber estar” na escola (contextualização do RIE⁴⁶) (Barbeitos e Domingues, 2001; Marques, 2004; Linguíça, 2005), sendo de realçar, neste âmbito, a escolha de um tema integrador, o qual poderá conferir um sentido global ao Projeto.

Estas novas práticas de gestão curricular, nos termos de Linguíça, «passaram por um novo desenho curricular que toma “rosto” com a entrada em vigor do Decreto-Lei

⁴⁶ RIE – Regulamento Interno da Escola.

n.º 6/2001. A organização curricular do ensino básico é, substancialmente, alterada com a criação de áreas curriculares não disciplinares» (Linguça, 2005: 64), entre elas a Área de Projeto, redizendo, ainda, que estamos perante uma mudança de paradigma, em que a noção de Currículo estático e ditado a nível nacional, «dá lugar à ideia de construção do *Currículo como Projeto* que precisa de ser aperfeiçoado» (id., p.64).

Depois da promulgação dos normativos que regimentam todo o processo, o DEB – ME publica todo um conjunto de textos de apoio à RC⁴⁷, o primeiro dos quais em maio de 2001 com vista a nortear o trabalho dos docentes no processo da sua implementação, concretamente o “Decreto-Lei n.º 6/2001 – Princípios, Medidas e Implicações”, um documento que enfatiza as ideias já expressas na proposta de RCEB e no próprio Decreto-Lei. No que toca ao 1.º ciclo, o docente titular de turma, com a ajuda dos demais que com ele cooperam, assume um papel central em todo o processo, sendo o PCT conjuntamente discutido, de acordo com a organização pedagógica da escola (Abrantes, 2001a; Marques, 2004). Por conseguinte, nele deverão colaborar: todos os professores do CT (incluindo os docentes das atividades de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres, como preconizado na Portaria 110/2002, de 14 de agosto)⁴⁸, assim como elementos da comunidade escolar (Educação Especial, Apoios técnicos, etc.), alunos de uma determinada turma e encarregados de educação.

Uma vez mais é enfatizado todo o protagonismo dado às estruturas de orientação educativa e revalorizado o CT. Como refere Abrantes:

«é importante reafirmar que o Conselho de Docentes (no 1.º ciclo) (...) são os órgãos responsáveis, no quadro do Projeto curricular de turma, pela planificação e orientação do trabalho em todos os domínios referidos, tendo como referência as aprendizagens e competências essenciais formuladas a nível nacional» (Abrantes, 2001a: 53).

De jeito idêntico, e no âmbito das práticas, o trabalho colaborativo é referido na brochura “Gestão flexível do currículo – escolas partilham experiências”, tratando-se, segundo alguns autores, de «um processo de construção colaborativa (...) no qual, mais do que a preocupação em cumprir programas, é prioritário o cumprimento do Projeto curricular tratado para cada turma» (Barbeitos e Domingues, 2001: 64), subordinando-se, assim, o cumprimento dos programas à execução das orientações do PCT. Aliás, de

⁴⁷ RC – Reorganização Curricular.

⁴⁸ Portaria 110/2002, de 14 de agosto (Define o regime a aplicar na criação e no funcionamentos das Escolas a Tempo Inteiro – ETIs).

acordo com Simão (2002), sem uma efetiva cooperação entre todos os docentes do CT, todo o processo de construção, implementação e avaliação do PCT tornar-se-á inútil. Um pressuposto que, na visão de autores como Costa, Ventura e Dias (2002), Pereira (2004a), Esteves (2005) e Gonçalves (2007), não está confirmado.

Sucintamente, diríamos que as alusões ao PCT foram, gradativamente, afluindo em vários documentos sobre a gestão flexível do currículo e a reorganização curricular do ensino básico, devido à necessidade de um instrumento capaz de adaptar o currículo nacional ao contexto de cada turma. Quanto às decisões que subjazem à sua conceção e operacionalização, elas devem ter em conta, pelo menos, dois referenciais: o currículo nacional e o PEE, sendo que para tal é necessário fazer o diagnóstico da situação, a partir do qual serão criados os procedimentos seguintes. A avaliação do diagnóstico vai permitir ao conselho de docentes da turma tomar decisões de gestão curricular, devendo predominar aqui uma cultura colegial na base de uma liderança democrática.

5.3 – O PCT no planeamento da ação educativa

Como já antes vimos, as menções ao PCT foram assomando gradativamente em diferentes documentos emanados do DEB – ME, dado que a reflexão feita conduziu à necessidade de um utensílio curricular para operacionalizar estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo. E sendo o PCT o instrumento de gestão curricular mais próximo dos alunos, é a este nível que é possível considerá-los, decidindo-se as prioridades das aprendizagens para cada turma, sendo aqui que se edifica e adapta um currículo (Gonçalves, 2007). Tal vai implicar uma revitalização do CT⁴⁹, no qual terá de acontecer a articulação da ação do docente, no sentido de facultar aos alunos uma visão interdisciplinar e integrada dos saberes (Leite, 2003), conduzindo ao sucesso.

Como expressa Fernandes (2000a), para o sucesso da mudança educativa são fundamentais as dimensões culturais do ensino, sobretudo a qualidade das relações humanas entre os docentes, repercutindo-se os seus efeitos na qualidade do trabalho na sala de aula. Sucesso que depende de escolhas que abarcam relações de poder e autoridade, assim como valores e finalidades éticas e políticas, que ultrapassam o individual e precisam de ser altamente compartilhadas para serem consensuais (Hargreaves, 1994, 1998; Fernandes, 2000a; Marques, 2004).

⁴⁹ CT – Conselho de Turma.

Neste âmbito, Alves defende que a educação é sempre «uma “aventura” coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentido de vida» (Alves, 2001: 91), acrescentando que reforçar os procedimentos cooperativos deve ser um imperativo de qualquer política curricular. Aqui, Neves lembra que, quando nos questionamos a propósito do porquê dos Projetos, neste âmbito, assomam respostas como:

«porque à escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem a mera transmissão de conhecimentos; porque se espera que a escola seja uma instituição una e coesa, (...) prestando um serviço de elevada qualidade, assente no todo e não no individualismo; porque as escolas são (...) capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades exigem; porque as escolas têm de estimular a participação de todos os agentes educativos, responsabilizando-os» (Neves, 2011: 2),

reconhecendo-se, assim, a centralidade da escola e, conseqüentemente, dos professores, na intervenção da mudança escolar, rumo ao sucesso da mudança educativa.

Como refere Viana (2007), a conceção dos professores que assoma da gestão flexível do currículo, propala-se para além da sala de aula, sendo esta uma ideia que se apoia na interatividade e colaboração profissional, o que não combina com as rotinas ou práticas individualistas dos docentes, valorizadas antes das reformas no final de século. Neste âmbito, Fullan e Hargreaves defendem que ultrapassar o individualismo passa por entender o porquê da sua existência, acrescentando que não surpreende o facto de os docentes, muitas vezes, associarem a ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo; «neste caso o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua proteção contra o escrutínio e a intrusão» (Fullan e Hargreaves, 2001: 77).

Mas, para integrar o trabalho colaborativo nas práticas docentes, é preciso vencer a resistência ao trabalho, cujas razões, na ótica de Cosme e Trindade (2002b) e Perrenoud (2000) se prendem, por um lado, com o facto de, tradicionalmente, o trabalho em equipe não fazer parte da socialização profissional e, por outro, com motivos de natureza pessoal, ligados à necessidade de proteção da imagem (medo da exposição e julgamento alheio), optando-se por ocultar a insegurança e hesitar na construção de percursos derivados de uma partilha construtiva. Importa, então, ter a noção de que a implementação do trabalho em grupo é algo moroso e irá conquistando os docentes à medida que se forem criando rotinas relacionais. Importa, igualmente, ter presente que, este tipo de trabalho vai desenvolver um compromisso partilhado, o que segundo Freire

(1996), implica um movimento ativo entre o fazer e o pensar-sobre-o-fazer, uma prática em que os sujeitos implicados são reflexivos, sendo por isso, por pensarem criticamente a prática de ontem e de hoje, que poderão melhorar a prática de amanhã.

A propósito, Gonçalves, apoiando-se em Haglund *et al.* (s/d), esclarece que

«colaboração significa um esforço comum para resolver uma tarefa, que só pode ser resolvida por meio de ajuda recíproca, isto é, o todo depende das partes e as partes dependem do todo e o contributo do grupo depende do contributo do indivíduo, assim como o contributo do indivíduo depende do contributo do grupo» (Gonçalves, 2004: 10),

o que traduz, efetivamente, a importância da interajuda e interdependência.

Debruçando-se sobre o trabalho colaborativo, Hargreaves (1998) advoga a sua indispensabilidade, ao mesmo tempo que desmistifica o seu impacto em termos de prática real. Segundo o próprio, entre as formas (gerais) de culturas docentes, contam-se o individualismo, a colaboração, a colegiabilidade artificial, etc.

Sobre o primeiro, também Ferreira, comungando das ideias de Carbonell (2002), considera que é extremamente difícil deixar entrar no meio educativo qualquer tipo de mudança que veicule o espírito da colaboração, uma vez que os professores se encontram enraizados numa cultura docente individual, pelo que defende ser imprescindível «“despertar um corpo docente excessivamente adormecido”, (...) visto que qualquer inovação para ter êxito é necessário que se “parta de baixo, desde o próprio coletivo docente”» (Ferreira, 2002: 34).

Sobre as causas apresentadas para a prevalência do individualismo, de acordo com Gonçalves (2004), elas poderão ser consideradas como fatores psicológicos, embora Hargreaves reforce a ideia de que não está provado que sejam os únicos fatores que levam ao isolamento, uma vez que existem também os fatores físicos. Nas suas palavras, «tal individualismo é visto como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitetura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada da sala de aula» (Hargreaves, 1998: 191).

Neste âmbito, Hargreaves crê que nem todo o individualismo é prejudicial e reconhece (e revaloriza) aspetos particulares do mesmo. Por conseguinte, pensa que «a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido» (Hargreaves, 1998: 205), realçando a insensatez de se pensar que todo o individualismo é perverso e apensando que «as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes

de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o [seu] potencial criativo no ensino» (id., p.205-206).

Na visão de Viana (2007), a individualidade afigura-se como solução para o coletivo (a força do coletivo depende da qualidade do individual), razão pela qual se torna imperativo valorizá-lo, podendo, a não separação do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional, apresentar-se como uma estratégia para a valorização do individual, como uma vertente para a edificação do coletivo. Aliás, no parecer de Stenhouse (1987a), essas duas dimensões são inseparáveis, pelo que deveriam ser criadas oportunidades para que os docentes trabalhassem em conjunto, aprendendo e desenvolvendo aptidões ou competências em grupo.

Aqui, Hargreaves (1994, 1998) destaca que a transição duma cultura individualista para uma autêntica cultura de colaboração é um processo complexo, um procedimento difícil e moroso, podendo passar por uma fase intermédia de “colegiabilidade forçada”, no fundo, um sucedâneo administrativo da verdadeira colaboração. Tal constitui uma imposição e presume uma série de condutas formais, com vista à planificação conjunta e troca de informação, querendo-se, assim, concretizar objetivos normativos que passam, por exemplo, pela calendarização de reuniões, um artificialismo criado para materializar a colegiabilidade nas escolas em que esta tem estado ausente (Hargreaves, 1994, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001).

Mas, Fullan e Hargreaves (2001) ainda evocam que as culturas colaborativas se revelam em todos os aspetos da vida escolar, como por exemplo nos gestos, nas brincadeiras, nas celebrações, nas manifestações pessoais, nas partilhas de recursos, nas discussões de ideias, entre outros, adindo (este último) que

«embora as inovações introduzidas ao nível dos métodos de ensino e do desenvolvimento profissional dos professores se concentrem normalmente na cooperação e colaboração enquanto pontos centrais de melhoramento, fazem-no muitas vezes de forma artificial e controlada – *produzindo simulações seguras* de cooperação e de colaboração das quais já foram extraídos os perigos da espontaneidade, da sensualidade e da criatividade» (Hargreaves, 1998: 14).

Com efeito, uma colaboração eficaz não é fácil, implicando um certo grau de dificuldade e, por vezes, até de desconforto, sendo que a mudança essencial só será atingida, uma mudança profunda e duradoura, se os esforços de melhoria se moverem «para além da tomada de decisões e da planificação cooperativa e das relações

interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada» (Fullan e Hargreaves, 2001: 102). É por isso que as escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, espaços de trabalho espinhoso, lugares de forte empenhamento e dedicação, de grande responsabilidade coletiva, mas igualmente de um sentimento particular de orgulho na instituição.

Na visão destes autores, uma real colaboração deve ser espontânea e é basilar no trabalho docente, em termos de abertura, confiança e apoio, sendo que o fracasso e as inseguranças, no fundo, aquilo que eles querem ocultar numa cultura individualista, tornam-se objeto de discussão e partilha para a consecução desse mesmo apoio. Nas suas palavras, «as culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parecerias: promovem-nos e facilitam-nos. É isto que as distingue das escolas caracterizadas por versões mais superficiais da colegiabilidade artificial» (Fullan e Hargreaves, 2001: 105). Trabalhar em equipa é, pois, uma questão de competências, como diria Perrenoud (2000), supondo, ainda, a convicção de que a cooperação é um valor profissional, concorrendo para uma melhoria da qualidade educativa e sucesso dos alunos.

Por conseguinte, de entre as razões que encontramos, que sustentam a ideia de Projeto Curricular de Turma (PCT), de assinalar, precisamente:

«promover o sucesso escolar/resolver problemas reais de uma dada turma; permitir um amplo conhecimento de uma turma, de forma a que haja uma maior articulação e uma linha de trabalho bem definida; envolver os diferentes profissionais (...) de forma a obter melhores resultados; reforçar o trabalho em equipa; oferecer um ensino de qualidade» (Neves, 2011: 7).

Sobre o assunto, Marques (2004) expressa que, facilmente, se infere que um dos fundamentos do labor colaborativo é a planificação conjunta da ação pedagógica, uma necessidade ligada aos PCE e PCT, colidindo, de certo modo, com uma ação tradicionalmente mais individual e imediata dos docentes. Nessa planificação, um momento-chave é a decisão das prioridades que consiste em «destrinçar, no conjunto dos objetivos desejáveis, os que são mais desejáveis e que, portanto, terão mais hipóteses de ser escolhidos» (Barbier, 1993: 161), os mais atingíveis face aos recursos e limitações do contexto. E porque um Projeto presume diversos intervenientes, convém decidir as suas responsabilidades, buscando consensos e compromissos, podendo haver aqueles que se destacam pela sua motivação e liderança.

Aqui, Pugach e Johnson (1995) entendem que colaborar com outros docentes não é só uma questão de ser cooperativo e de ser simpático, embora a simpatia seja importante para criar uma ambiência agradável, ao que Gonçalves adita que cooperar ou trabalhar em grupo são pensamentos que reenviam para a natureza de um trabalho conjunto, o que presume «a partilha de experiências, conhecimentos e saber-fazer que podem resultar numa tomada de decisões coletiva» (Gonçalves, 2004: 12), de todos os seus membros, visando sempre o sucesso de todos os alunos.

Em jeito de síntese, diríamos que no currículo como Projeto centrado na escola, é imposto ao docente o exercício autónomo das suas tarefas, valorizando o seu papel na tomada de decisões, organizacional e pedagogicamente, o que vai implicar uma rutura com a sua representação como “funcionário” e a sua assunção como profissional dotado de capacidades para tomar decisões, sendo que um dos novos papéis que lhe será exigido é o da elaboração e implementação de Projetos curriculares, coletivamente partilhados, criando-se agora espaços formais de decisão inexistentes. A elaboração dos Projetos curriculares pode ser favorável ao trabalho em equipa, devendo ser estimulado a partir de desafios que confirmam utilidade ao trabalho docente; quanto ao PCT, ele presume a tomada conjunta de decisões, podendo conferir sentido ao planeamento conjunto da ação pedagógica, enquanto razão de ser do trabalho colaborativo.

5.4 – A construção, implementação e avaliação do PCT

Por altura de 1999/2000, relatos há que já referem a necessidade de um documento sistematizador e norteador das ações relativas a um público-alvo com características próprias, isto é, o PCT. Assim, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, os CT ou grupo de docentes da turma passaram a estar incumbidos de conceber, implementar e avaliar os Projetos Curriculares de Turma, cabendo-lhes essa responsabilidade sob a liderança do diretor de turma ou professor titular da turma, podendo ou não, cada escola, preparar um guião, mais ou menos estruturado, no sentido de apoiá-los nessa tarefa. Trata-se de um tema que, de há alguns anos a esta parte, tem vindo a despertar a atenção de vários estudiosos, alguns dos quais têm até sugerido certos passos, etapas, capítulos estruturantes a seguir nesse processo de elaboração, e que passamos a exemplificar, resumidamente, no quadro que se segue (Quadro 6).

ROLDÃO (1995)	FIGUEIREDO (2001)	COSME E TRINDADE (2002b)	GARGATÉ <i>et al.</i> (2003)	CARVALHO E PORFÍRIO (2004)
1. Contexto global da turma 2. Caracterização da turma ao nível dos alunos 3. Definição de prioridades curriculares 4. Estabelecimento de um perfil de competências necessárias ao aluno 5. Clarificação de atitudes e valores a promover e porque meios 6. Estruturação das atividades de aprendizagem da turma	1. Caracterização da turma 2. Definição dos conteúdos e competências essenciais 3. Articulação de conteúdos 4. Clarificação das competências transversais 5. Programa da ação educativa 6. Formas de avaliação	1. Caracterização da turma e dos alunos 2. Identificação dos problemas e das possibilidades de intervenção 3. Definição das prioridades educativas 4. Definição das linhas de orientação estratégica educativa a seguir 5. Planificação da intervenção educativa 6. Plano de trabalho do Conselho de Turma 7. Critérios de avaliação do PCT	1. Caracterização da turma 2. Problemas reais da turma 3. Competências a privilegiar 4. Trabalho a realizar pelos professores das áreas curriculares disciplinares 5. Situações de aprendizagem a realizar nas diferentes áreas curriculares disciplinares 6. Instrumentos de avaliação a privilegiar 7. Trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares 8. Observações finais	1. Caracteriz. da turma 2. Caracteriz. do perfil dos alunos 3. Caracterização dos contextos dos alunos 4. Clima da aula 5. Diagnóst. da turma 6. Articul. disciplinar 7. Alunos com dificult. de aprendizagem 8. Alunos c/ desemp. elevado/de excelência 9. Adaptações curric. 10. Medidas de apoio 11. Transversal. da L.P 12. Transvers. das TIC 13. Áreas C. não Discipli. (AP/FC/EA) 14. Ações de compl./extensão curric 15. Avaliação

Quadro 6 – Etapas da construção do PCT – sinopse de algumas propostas

Mas, outros autores há, como Carvalho e Diogo (1994), Leite, Gomes e Fernandes (2002), e Freire (2005), que abordam, também, esta questão da estruturação de um PCT, falando em termos de conteúdos, dimensões ou aspetos a observar. E se, para os primeiros, tal passa por caracterizar os alunos, identificar os problemas e decidir prioridades, definir uma estratégia para a turma, planear as atividades, planificar a ação do CT e decidir os critérios de avaliação; para os segundos, passa também por definir os objetivos, caracterizar a turma, enunciar os problemas a resolver, decidir a ação do CT e planear os modos de avaliação; enquanto que, para o último, o contexto da turma, a sua caracterização, o perfil de aptidões a desenvolver, as atitudes e valores a promover, as

prioridades de gestão curricular abrangendo as diversas disciplinas e a avaliação do PCT, são aspetos a ponderar. Assim concebido, o PCT torna-se no potenciador da unidade entre os docentes, sendo o culminar de um esforço de contextualização da intervenção educativa, como realçam Carvalho e Diogo (1994, 2001).

Segundo Boutinet (1990, 1996), uma das passagens fundamentais da sua criação é marcada pelo planeamento das diversas atividades, um processo, isto é, um conjunto articulado de ações que, no ver de Capucha (2008), conduzem ao estabelecimento do plano de ação e que se encontra intimamente ligado à estratégia, «“a tal ponto que se pode falar de planificação estratégica para definir a sequência de etapas que se estendem a montante, em direção ao Projeto, e à sua conceção, a jusante, em direção à sua realização”» (Boutinet, 1990; cit. por Fontoura, 1999: 117). Por outro lado, uma “estratégia apropriada” vai comandar a ação e fazer respeitar o Projeto, contando sempre com alguns recursos (Fontoura, 1999; Capucha, 2008).

Planear é, antes de mais, pensar a mudança de um determinada maneira, tratando-se, desde logo, «de a pensar antes de ela acontecer, não apenas no sentido cognitivo da análise prospetiva, mas também no sentido prático da intervenção» (Capucha, 2008: 13). Planeamento que, segundo o autor, se corporaliza num documento que contém o desenho do Projeto de mudança, negociado e acordado entre os “agentes pertinentes”, assim como no processo de negociação e reflexão sobre essa mudança. Um aspeto que considera fundamental, uma vez que a racionalidade que o planeamento introduz vai reclamar uma crítica reflexiva, capaz de ajudar a encontrar a decisão mais concertada e acertada em cada momento.

Debruçando-se, igualmente, sobre esta questão das fases do Projeto e apoiando-se em vários autores, Costa explica que

«há aqueles que identificam apenas as fases principais (Costa, 1991; Freitas, 1997; Rafael, 1993), há os que tipificam um conjunto mais vasto de etapas (Erasmie e Lima, 1989; Cortesão, Leite e Pacheco, 2002) e há ainda os que propõem a conciliação entre a divisão em grandes fases com a sua especificação operacional (Katz e Chard, 1997; Raynal, 2000)» (Costa, 2007: 52),

realçando, ainda, que mais do que contradições entre os diversos autores, encontramos distintos modos de arrumação das fases dos Projetos. Propostas que tenta resumir em três estádios ou fases: a Conceção, a Execução e a Conclusão. No fundo, trata-se daquilo que normalmente se designa “ciclo de vida do Projeto” e que na perspetiva de

Roldão (2007) passa pelo Planeamento, a Implementação e a Conclusão do Projeto, embora também fale, noutra altura, em quatro fases do mesmo: a Conceção, o Desenvolvimento, a Implementação e a Conclusão, em que a fase da implementação regista um pico acentuado em termos de ação e a Conclusão apresenta um caráter inacabado, uma vez que os efeitos do Projeto permanecem para além do seu final. Mas, no ver de Costa, podemos sintetizar em seis essas fases: «1.º Identificação do problema; 2.º Formulação inicial do Projeto; 3.º Objetivos e prioridades do Projeto; 4.º Preparação do plano do Projeto; 5.º Operações; 6.º Avaliação» (Costa, 2007: 54).

Neste âmbito, de referir ainda que também o Grupo Coordenador do Projeto de Gestão Curricular Flexível (2001), depois de uma reflexão sobre o que deveria conter o PCT, apresentou, igualmente, uma moção que passa: pela caracterização da turma, pelas suas prioridades curriculares, pelos objetivos a atingir com as áreas curriculares, pela gestão dos programas, pelas planificações das atividades e pelo balanço do ano letivo (avaliação), podendo inferir-se, em jeito de síntese, que apesar da variedade das propostas, existem pontos comuns que nos levam a delinear, com Gonçalves (2007), uma orientação para a edificação de um PCT, concretamente: a caracterização da turma; as suas prioridades curriculares; os objetivos a atingir com as áreas curriculares; a gestão dos programas; as planificações; as atividades letivas; e a avaliação.

E se o objetivo central da caracterização da turma é facultar o conhecimento dos alunos, não só ao nível dos aspetos biográficos, da sua situação económica e cultural e do seu passado escolar, mas também das suas carências, expectativas, motivações e interesses, e ainda do seu desenvolvimento cognitivo e psicoafetivo, já o diagnóstico da turma vai possibilitar o levantamento dos seus principais problemas e necessidades, ficando os professores, a partir daí, mais preparados para definirem as estratégias tendentes à superação das suas dificuldades (Gonçalves, 2007).

Mas, os docentes vão, ainda, demarcar as competências transversais e essenciais a serem adquiridas pelos alunos e também criar um plano de trabalho conjunto a ser promovido em todas as áreas curriculares, plano que deverá ponderar «a articulação dos conteúdos interdisciplinares, estratégias globalizantes e transversais e a integração das temáticas ou áreas problemáticas contextualizadas, devendo ainda considerar (...) as prioridades definidas no âmbito do PEE» (Gonçalves, 2007: 62), sendo a este nível que os docentes podem adaptar e (re)construir o currículo. Aqui, Barroso (1992) lembra que a construção (coletiva) do Projeto vai obrigar a uma gestão de tipo participativo e uma liderança eficaz, que deverão manter-se para além do Projeto.

Por último, temos a avaliação dos alunos (modalidades, critérios, instrumentos), assim como a avaliação (aquando e após), do próprio Projeto – PCT (formas e momentos), avaliação que, enquanto mecanismo de regulação, estará sempre vigilante em relação à distância entre a regra encarnada pelo Projeto e as reais concretizações (Boutinet, 1990, 1996; Fontoura, 1999). Nesse sentido, o Despacho Normativo n.º 30/2001⁵⁰ determina os princípios a seguir na avaliação das aquisições, nos três ciclos de ensino, e os efeitos dessa avaliação, concretizando e desenvolvendo diretrizes já ponderadas naquele normativo, situando-se, portanto, no âmbito da reorganização curricular do ensino básico. Avaliação que, de acordo com tal despacho, visa:

«apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos Projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos» (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, capítulo 1, ponto 3, alínea a).

Numa altura em que se perspetiva uma nova organização curricular ao nível do ensino básico, interessa importar para primeiro plano o debate sobre esta temática, retomando-se, assim, discussões já antigas, embora em estreita ligação com os novos desenvolvimentos no campo das orientações curriculares. Debates que devem ter lugar no âmbito das atuais conceções sobre a gestão curricular, o que obriga a ponderar, por exemplo, a forma como o currículo nacional é organizado em termos de competências e experiências de aprendizagem, e a função das escolas na edificação dos seus Projetos curriculares (Abrantes, 2002; Cortesão, Leite e Pacheco, 2002).

Na visão concisa de Capucha, a avaliação consiste no «processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas (...) no Projeto pensam criticamente sobre os objetivos planeados (...) [e] aprendem com o que estão a fazer» (Capucha, 2008: 8). Processo que, para Abrantes, deve ser norteador pelos princípios gerais da avaliação no ensino básico, entre eles «a consistência dos processos (...) com as aprendizagens e competências pretendidas, a (...) diversificação de modos e instrumentos (...) de acordo com a natureza das atividades realizadas e os seus contextos e, ainda, a primazia da avaliação formativa» (Abrantes, 2002: 16), com o intuito de ajudar na readaptação do PCT. Aliás, segundo

⁵⁰ Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho (Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens).

Figueiredo (2008), é no decorrer do PCT que o professor deverá avaliar as etapas do processo, de jeito a que essa avaliação seja suporte de planeamento.

Mas, o mesmo despacho refere, também, que «a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas disciplinares (...), considerando a concretização das mesmas no Projeto curricular de escola e no Projeto curricular de turma» (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, capítulo 1, ponto 4), acrescentando, ainda, que a avaliação formativa vai envolver «uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do Projeto curricular de turma e conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica» (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, capítulo 1, ponto 17).

Neste campo das práticas de avaliação, um dos aspetos decisivos diz respeito ao trabalho colaborativo entre os docentes, com particular realce para os órgãos de gestão curricular e coordenação pedagógica da escola. Mormente, no âmbito do PCT, é basilar que o docente titular de turma (no 1.º ciclo), em cooperação com os seus coadjuutores, assumam a avaliação como uma tarefa coletiva de grande valor e responsabilidade (como instituído no Decreto-Lei n.º 6/2001). Avaliação que implica, certamente, alguma subjetividade, pelo que, segundo Marques (2004), uma abordagem grupal e de responsabilidade partilhada, vai conferir ao processo maior seguridade.

Outro dos aspetos relevantes prende-se com o recurso a uma diversidade de instrumentos de avaliação, cabendo, neste âmbito, os diferentes tipos de trabalho, os relatórios, as apresentações e discussões, a par de registos feitos pelo professor e de elementos criados e organizados pelos alunos, o que vai constituir uma boa base de reflexão para todos. Não podemos esquecer que, numa ótica integrada de currículo e avaliação, não é possível progredir significativamente se os habituais testes de avaliação forem os únicos utensílios usados ou tidos como mais importantes.

Avaliação das aprendizagens, avaliação diagnóstica e avaliação formativa, assumem, assim, capital importância em todo o processo, sendo que, no caso específico do PCT, como patenteia os textos intitulado *Gestão flexível do currículo – escolas partilham experiências*:

«pelo menos a meio de cada período, o Conselho de Turma sente necessidade de reunir de novo para fazer o ponto da situação, para introduzir alterações no Projeto ou para modificar, de acordo com as progressões conseguidas. (...) No final de cada período, ao fazer a avaliação dos alunos,

faz-se simultaneamente a avaliação do Projeto Curricular de Turma, analisa-se a sua adequação e introduzem-se-lhe as adaptações/modificações necessárias» (Barbeitos e Domingues, 2001: 65),

ganhando sentido, aqui, a visão de Barroso (1992), de que a avaliação (quer de processos, quer de resultados), vai impedir que o Projeto “cristalize” ou desatualize. Sobressai, assim, a ideia de que a avaliação do PCT é basilar, pois como advoga Leite,

«uma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de autoanálise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical com os professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de toda a equipa em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação» (Leite, 2002b: 96).

Aqui, pegando no raciocínio de Roegiers (1997), sobre os Projetos, podemos dizer, com este autor, que: os docentes de uma turma ideiam o PCT para essa turma – “Projeto visado”, depois materializam tais intentos num documento escrito – “Projeto-plano” e por fim põem em ação – “Projeto-processo”, com vista à alteração das suas práticas e melhoria da aprendizagem dos alunos – “Projeto-produto”.

ANTECIPAÇÃO DA SITUAÇÃO	CONSTRUÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO	PRODUTO
Projeto visado	Projeto-plano	Projeto-processo	Projeto-produto
	Projeto-dossier Documento escrito	Concretização/ Implementação	Avaliação dos alunos e do PCT
Intenções	Intenções/Ações	Ações	
PROJETO			

Quadro 7 – Dimensões do PCT (Adaptado de Roegiers, 1997).

Neste âmbito, Marques refere que estudos recentes provam que apesar de alguns professores reconhecerem o PCT como uma “espinha dorsal para fazer tudo bem”, parecem elaborá-lo

«para “fazer o que se pede” e “para dar cumprimento à legislação” adotando para a sala de aula as rotinas familiares assumindo assim na realização dos Projetos, não uma vertente de autonomia mas uma limitação ao planeamento» (Marques, 2004: 202).

Parece, então, que o PCT “fica no papel” e na aula teima-se em fazer como sempre se fez. Uma situação que é bem patente quando alguns docentes revelam: «“regista-se tudo muito bem no papel que, posteriormente, ninguém utiliza”; o PCT é um “documento que tem de se fazer (porque é pedido) sem se pensar em desenvolvê-lo”» (Leite, 2004; cit. por Gonçalves, 2007: 64), o que nos leva a crer que se no mundo das ideias eles aderem à mudança, aceitando os seus fundamentos, já no das práticas tais intentos não chegam a realizar-se, instando em fazer de modo afim ao que já faziam.

Aqui, Pacheco é de opinião que os Projetos curriculares não são documentos para figurar nos “dossiês” das escolas, antes são «Projetos de ação que exigem (...) a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança» (Pacheco, 2000a: 23), eles são «espaços de debate que configuram uma realidade centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parecerias que estes estabelecem» (id., p.23) com a comunidade, sendo que, desta forma, a escola converter-se-á num lugar central do processo de desenvolvimento do currículo, na medida em que toda a decisão curricular depende dos jogos que se desenvolvem nos territórios da escola e da sala de aula.

Revelando-se, o PCT, um instrumento de gestão curricular por excelência, valiosíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que permita desenvolver nos alunos capacidades para enfrentar os desafios da sociedade (Leite, Gomes e Fernandes, 2002), concordamos com estas autoras que ele não deve ser um simples documento de boas intenções, escrito para cumprir uma formalidade ou para mostrar aos “visitantes” da escola, um documento perpetuador de práticas antigas e pouco produtor de mudanças. Projeto que, para Pacheco (2000a), se justifica quando o docente assume legitimidade e aptidão para territorializar as propostas programáticas, centralmente definidas, reconhecendo-se, aqui, a premência de uma liderança assente na partilha de propostas e consensos, na urgência de uma cultura colegial e colaborativa, indispensável à (re)construção do PCT.

5.5 – A gestão curricular (expressa) no PCT

5.5.1 – A construção e a reconstrução curricular

Definida a orientação normativa neste âmbito, ou seja, os objetivos da educação, nomeadamente em relação à diversidade e diferença, de que temos vindo a falar,

orientação que, no caso português, se encontra estabelecida na LBSE⁵¹, colocam-se, agora, várias questões, decorrentes da necessidade de definição de uma política curricular, que atenda a essa diversidade, uma política estruturadora e integradora das ações, traduzida num planeamento em (re)construção, em Projeto, colocando-se, aqui, de acordo com Carvalho e Diogo, três questões primeiras:

«Que modelo curricular adotar: aberto ou fechado? Que organização interna do currículo (analítica ou globalizadora; critérios para a seleção, ordenação e sequenciação dos conteúdos; instrumentação metodológica; apresentação do currículo a professores e alunos) Que grau de participação dos agentes educativos na elaboração do currículo?» (Carvalho e Diogo, 2001: 75).

Respondidas a estas questões outras se lhes seguem, a propósito das quais Coll (1989) comenta afirmando que uma das maiores dificuldades do processo de elaboração e reconstrução do currículo, está em decidir entre as muitas alternativas, nomeadamente, ao nível dos objetivos (de que género, a que se referem...), dos conteúdos (detalhe com que figurarão), das ações (de que tipo, critérios...), entre outras, questões, cujas respostas devem ser dadas de maneira a terem um sentido convergente.

Mas, para além destas, como aditam Carvalho e Diogo, outras dificuldades há, ao nível do modelo e do grau de concretização das intenções educativas, e ao nível do modo de organização e sequenciação de tais intenções, defendendo que a via para a construção e reconstrução de uma proposta curricular resulta, sobretudo, de decisões contínuas e não tanto de princípios estabelecidos e aceites, o que significa que os problemas-chave da elaboração e (re)construção de um currículo não são técnicos, mas antes políticos, sociais e culturais (Carvalho e Diogo, 2001).

Já dizia Goodson (1997) que o currículo é uma “construção social”, fruto de uma influência histórica, política e social em que é conceptualizado, constituindo uma referência clássica, em teoria curricular, a identificação de três elementos fundamentais que interagem na construção e evolução dos currículos, mais exatamente: a sociedade, os saberes científicos, a experiência e representação do aluno, vetores que, ao longo dos tempos, têm pressionado a (re)construção do currículo de modo diferente, consoante o contexto (Roldão, 1999a; Ribeiro, 2005). Nos termos de Ribeiro,

⁵¹ LBSE – Lei de Bases do Sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

«a sociedade porque exige a formação dos jovens em função das suas necessidades (...); os saberes científicos, porque estão em constante alteração, influenciando a construção do currículo com novas áreas de saber (...); os novos saberes porque podem pôr em causa toda a organização curricular existente (...); e os alunos, pelo papel que deles se espera» (Ribeiro, 2005: 13).

Alunos, cuja representação, durante muito tempo, foi vista de forma passiva, esperando-se deles, hoje, um papel ativo na construção do currículo, que se não tiver em conta as crianças a que se destina, correrá o risco de não cumprir o papel para que foi construído. Tais fatores articulam-se, naturalmente, entre si, influenciando o currículo. «Assim, por exemplo, a conceção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo, quanto com conceções sociais de carácter valorativo num determinado momento» (Roldão, 1999; cit. por Ribeiro, 2005: 13).

Perspetiva similar confessa Paraskeva, quando afirma que «o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado, com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”» (Paraskeva, 2000: 53), tratando-se, neste caso, de «interesses, rituais, conflitos (...), necessidades de legitimação e de controlo, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao género» (id., p.53), realçando, aqui, que a construção e reconstrução do currículo, não é nunca, nem somente, o resultado de “puros” pressupostos de conhecimento.

Perspetiva idêntica revela, ainda, Zabalza (2003) que, falando deste assunto, começa por referir que o discurso curricular e, por conseguinte, o currículo, se constrói (e reconstrói) a partir de óticas e contributos bem distintos, discernindo, neste âmbito, cinco níveis, sendo o primeiro a “cultura vigente”, o segundo a “preparação da cultura para ser ensino”, o terceiro a aplicação de “técnicas” às propostas anteriores, o quarto a “melhoria e fundamentação das práticas” e o quinto a “componente axiológica do currículo” (dimensão pessoal, valores...), este último, transversal.

Nesta ordem de ideias, Viegas é de opinião que os distintos níveis de construção do currículo nacional, como o PCE e o PCT, vão buscar argumentos para justificar as decisões curriculares, sobretudo a quatro tipos de fontes:

«a *fonte sociológica*, que se refere à natureza da cultura e dos desejos que a diversidade coloca à escola; a *fonte epistemológica*, que se baseia na reflexão sobre a conceção do conhecimento mais adequado (...); a *fonte psicológica*, que se relaciona com as perspetivas sobre os processos de

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos,...); a *fonte pedagógica*, que, articulando a teoria com a prática, serve de base à construção do conhecimento experimental» (Viegas, 2003: 58-59).

Neste âmbito, autores como Zais (1976) e Gay (1999), tentam clarificar as diversas dimensões do processo curricular, distinguindo “design” ou construção do currículo, do conceito de desenvolvimento do mesmo, currículo que, neste âmbito, é utilizado pelos peritos para aludir um plano de educação de jovens ou um campo de estudo. Assim, alegam que «quando a intenção é identificar os componentes coletivos de uma entidade substantiva, isto é, um plano de instrução, o currículo é considerado como *design*» (Gay, 1999: 65); já quando o centro da atenção são os indivíduos e as maneiras de operar a partir dos quais assoma o “design” ou plano de instrução, a referência é, geralmente, “desenvolvimento curricular”.

De modo semelhante, Lawton também faz a distinção entre currículo e o seu planeamento, explicando que os currículos são edificados com os elementos específicos da vida, saberes, atitudes e valores escolhidos da cultura de uma sociedade, para transmissão a gerações futuras, dentro da estrutura dos sistemas educativos (Lawton, 1975; Gay, 1999). Seleção que é feita por via do planeamento do currículo, sendo o desenvolvimento curricular o processo de tomadas de decisão e o “design” o resultado final desse processo. Por conseguinte, o desenvolvimento do currículo não antecede, imperiosamente, e de maneira linear, o seu “design” ou construção, pelo contrário, os dois empreendimentos sobrepõem-se, ocorrendo conjuntamente.

Sobre este assunto, uma opinião de Roldão, dita por Ribeiro, é que o importante é ter em conta a coerência interna, quando se quer integrar as diferentes óticas curriculares (visão eclética), em que os debates e antinomias que possam existir entre as diversas teorias devem ser ponderados pelos professores, na tentativa de «encontrar as formas mais equilibradas de as superar (...), pela reflexão crítica sobre as suas práticas, sempre geradora de novo saber pedagógico» (Roldão, 1999; cit. por Ribeiro, 2005: 13). Até porque, como opina Roldão, o que importa é conhecer como se produz, ao nível da construção do saber, a adequação dos condicionamentos dos alunos na sua relação com a escola e com o saber (Roldão, 2000a).

Neste pressuposto, Pacheco adianta que o currículo deve ser entendido como «uma construção coletiva que é feita na base de uma planificação partilhada, abrangendo tanto as decisões da Administração como as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes» (Pacheco, 2002: 144), podendo, então, dizer-se com Fontoura,

que «um currículo é uma construção social, não só de professores e alunos mas (...) criação de todos aqueles que direta ou indiretamente participam na vida da escola» (Fontoura, 1999: 66), embora, na opinião de Roldão (1999b), a construção do currículo, a este nível, dependa mais dos limites impostos pelo Currículo Nacional, essa estrutura resumida de objetivos, competências... (o “core curriculum”).

Segundo Costa, Ventura e Dias, ao propor às escolas uma reconstrução do Currículo Nacional, em que a referência são “os saberes e as competências nucleares” a desenvolver pelos alunos (Despacho n.º 9590/99), a GFC⁵² veio possibilitar uma estruturação diversificada do tempo e dos assuntos escolares, sendo que, com a criação de espaços de integração de saberes e de novos métodos de trabalho, como o Estudo Acompanhado, a Educação para a Cidadania e o Projeto Interdisciplinar, vão-se criar também «condições para o desenvolvimento de experiências em que a autonomia de conceção e concretização de um desenho curricular específico em cada escola se poderá tornar significativa» (Costa, Ventura e Dias, 2002: 66).

Por outro lado, com a gestão dos programas e das aprendizagens em função de competências nucleares, tentou-se criar espaços para mobilidades mais ativas de intervenção dos docentes e instigar ações de «conceção, pôr em prática, reconcetualizar e voltar a pôr em prática» (Roldão, 2000c: 18), no sentido de ultrapassar o seu caráter executivo. Assim, a GFC supõe um Currículo Nacional passível de ser adaptado aos contextos locais, devendo ser um “documento orientador” para todo o Ensino Básico, um “Referencial” «único (...), claro, coerente e bem fundamentado, que defina o perfil terminal de competências de etapa e de ciclo, as competências transversais e as essenciais das áreas/disciplinas, em articulação com os conteúdos que as sustentam» (Alonso, Perlata e Alaiz, 2001: 53), um documento que deve exibir uma matriz organizadora, facultando uma leitura clara da articulação curricular.

Na explicação de Costa, Ventura e Dias, os espaços de iniciativa que se abrem obrigam a que cada escola seja capaz de «reinterpretar o Currículo Nacional à luz (...) do contexto hierarquizado de valores, definindo prioridades, selecionando estratégias e conteúdos, estabelecendo modalidades de organização e concretização, avaliando resultados» (Costa, Ventura e Dias, 2002: 67). Trata-se, no fundo, de construir um PEE, um documento que apresenta o modelo de organização da escola e serve de referência na coerência e unidade da ação, estabelecendo a identidade daquela (Costa, 1991),

⁵² GFC – Gestão Flexível do Currículo.

ganhando, assim, sentido a ideia de um Projeto que dê unidade e coerência aos PCT, os quais tenderão a tornar-se autênticos instrumentos de gestão...

Neste âmbito, Freire, falando precisamente da gestão curricular ao nível PCT (e dos professores, do conselho de turma), distingue construção de reconstrução curricular e apresenta alguns procedimentos inerentes, concretamente:

- sobre a “construção curricular”, explica que existem duas áreas abertas, sem currículo formal decidido, onde os docentes podem conceber, com mais autonomia, como a antiga área-escola ou a atual área de Projeto, a programação de uma ação cultural e recreativa na escola ou fora dela, colocando como tarefas, as que definem qualquer processo de desenvolvimento curricular, isto é:

«análise da situação/contexto; definição dos objetivos pretendidos face a essa análise; seleção de conteúdos e/ou atividades adequadas a esses objetivos; definição de estratégias; distribuição de tarefas; previsão das formas de avaliação; produto final que reflita o percurso curricular desenvolvido» (Freire, 2005: 83);

- sobre a “reconstrução curricular”, adianta que aqui estão incluídos aspetos ou procedimentos como:

«A) Análise conjunta do currículo proposto, seus princípios orientadores e objetivos gerais, para decisão sobre prioridades a adotar face à análise da situação da turma; B) cada professor equaciona o mesmo para a sua disciplina, em termos de objetivos, conteúdos, estratégias e o diretor de turma [professor titular de turma] promove a coerência entre ajustamentos a realizar em cada disciplina (...); C) Análise conjunta dos conceitos trabalhados em cada área e respetivo grau de aprofundamento; D) Identificação de conteúdos, conceitos e objetivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias, para que cada disciplina contribua para a construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando processos de cooperação interdisciplinar» (ib., p. 82),

especificando, ainda, quanto à alínea B), a necessidade de: sequenciar diversamente os objetivos do currículo formal; escolher e ordenar os conteúdos; e encontrar estratégias para cada disciplina, pondo a tónica, uma vez mais, no professor.

Falando, especificamente, deste, Pacheco diz que os propósitos ideológicos da construção do currículo convertem-no num “decisor político”, exigindo-lhe uma postura constante de parceria, que resulta da sua profissionalidade e dos espaços de autonomia curricular, politicamente decretados. Assim, o currículo é (re)construído pela partilha de

decisões, processo no qual ele intervém ativamente, não ficando reduzido a um implementador da decisão política, sendo neste sentido que a educação é intrinsecamente política. No entanto, também diz que devemos aceitar que quem decide curricularmente é quem possui mais poder, explicando que há uma série de mecanismos que não permitem a construção de alternativas opostas,

«quer a uma administração central que (...) permanece recentralizante nos *standards* (...), quer a uma cultura escolar que mantém o professor como responsável pela transmissão do saber, quer a uma opinião pública que é conservadora em relação ao (...) ensino...» (Pacheco, 2002: 146).

Para Carvalho e Diogo, o papel da escola e do professor na construção do currículo, depende das resoluções tomadas em matéria de política curricular, uma vez que é a este nível que se determina o grau de participação dos agentes educativos. Nesse processo de (re)construção, oferecem mais condições de participação «os currículos abertos (fraco grau de concretização das intenções) do que os currículos fechados (elevado grau de concretização); uma organização interna do currículo globalizadora (interdisciplinaridade, integração) do que uma organização analítica (compartimentada, disciplinar)» (Carvalho e Diogo, 2001: 17), em que, no primeiro caso, a administração educativa vai considerar o docente um agente legítimo da construção curricular.

Nesta ordem de ideias, Morgado e Paraskeva (2000), falando do currículo enquanto Projeto, dizem que ele expressa uma arte de construir intenções, uma construção regida colegialmente, mas não impermeável a conflitos e tensões. Uma opinião que nos remete para a ideia de Tomlinson e Allan (2002), de que na conceção curricular se lida com os sentimentos dos docentes, e também para a visão de Pacheco que, neste âmbito, fala de «um complexo processo de reconstrução de significados, oriundos de processos de interpretação bem diversos, já que são vários os autores que participam na sua deliberação» (Pacheco, 2000b: 19).

Aqui, Pacheco, abordando o Projeto curricular integrado, adianta que ele deve ser construído, melhor dizendo, (re)construído tendo em conta o Projeto formativo do aluno, assim como a consistência e unidade nacional, conferidas pelas aprendizagens nucleares e pela diferença local, tratando-se, pois, de uma proposta de organização curricular que busca o cruzamento das componentes nacional, regional e local do currículo, no sentido de responder à urgência de se flexibilizar e adequar o currículo aos diferentes contextos e carências dos alunos (Pacheco, 2000a).

De acordo com Viegas (2003), a construção do Projeto curricular integrado deve servir-se dos contributos das abordagens construtivistas, ecológicas e sociocríticas, que vão justificar e nortear o processo de desenvolvimento do currículo, sendo que:

- na “perspetiva construtivista”, a questão principal na edificação do currículo situa-se nas suas fases e contextos, com realce para o carácter autónomo interativo e significativo dos processos de aprendizagem, devendo, a intervenção educativa, ser norteadada no sentido de reestruturar o saber e a experiência, considerando que aprender é adquirir saberes para aprender a aprender (Coll, 1990; Almeida, 1993b; Viegas, 2003);

- na “perspetiva ecológica”, a importância é dada aos contextos em que o currículo se constrói e desenvolve, descritos pela complexidade das interações entre os intervenientes, pela variedade de culturas, pela imponderabilidade das situações e pelo dinamismo e abertura dos métodos, bem como pela imparcialidade, linearidade e isolamento dos contextos (Yinger, 1986; Bronfenbrenner, 1987; Viegas, 2003);

- na “perspetiva crítica”, o currículo é concebido como uma construção social e cultural, e é assumida a libertação das restrições impostas pela tradição e pela rotina, sendo aqui essencial a crítica, a autonomia e a cooperação, subjacentes a uma adequada reflexividade e diálogo, para que haja mudança (Grundy, 1998; Viegas, 2003).

Em jeito de sinopse, apraz-nos dizer que, já desde a segunda metade da década de 90 que começámos a ouvir, com crescente vigor, vozes que pugnam pelo enfraquecimento do currículo nacional, opondo-lhe a (re)construção local do currículo, autonomias curriculares crescentes, sob o pretexto da crescentes diversidade cultural e étnica da população, (ou até, como já dissemos, com a justificação de que o sistema público de educação se tinha tornado ingovernável a partir do centro), sendo neste contexto que a (re)construção local do currículo e, por conseguinte o PCT, vai assomar, fazendo da escola uma comunidade dinâmica, organizada para nortear e facilitar a aprendizagem dos alunos, abrindo caminho(s) ao seu sucesso.

5.5.2 – A diferenciação curricular

Nos tempos que correm, o tema da diferenciação curricular, segundo Roldão, resulta, precisamente, da abordagem reconstrutiva do próprio conceito de currículo, na medida em que este se estabelece e problematiza, ante a diversidade dos públicos e contextos, «como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da escola e dos professores, de modo a *garantir melhor as*

aprendizagens de todos os alunos» (Roldão, 2003: 7), diversidade que se constitui, assim, como o “nó central” da relação da escola com a sociedade e das dificuldades que esta enfrenta no seu desempenho educativo e curricular.

De facto, muitas das questões atuais, neste âmbito, focam-se na variedade dos alunos, tornada visível e tida como problemática, no quadro da massificação do ensino e no assomar da necessidade de ajustar, devidamente, as respostas da escola às funções dela esperadas, visibilidade que emerge nos documentos de política internacional da última década do século XX (OCDE⁵³, 1994; Comissão Europeia, 1995; UNESCO, 1996) os quais assumem a urgência de melhorar a qualidade da educação (Roldão, 2003, 2005b). Neste âmbito, Heacox (2006) entende que o maior desafio com que um docente hoje se depara, é tentar responder ao cada vez mais vasto espectro de carências dos seus alunos, seus passados, estilos de aprendizagem, etc.

Para Perrenoud (2007), diferenciar significa, precisamente, fazer com que cada aluno viva, tão frequentemente quanto possível, situações de aprendizagem fecundas, lutando, assim, para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, ao mesmo tempo, se eleve o nível e qualidade de ensino e aprendizagem. Com origem em instituições antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova, tendo sido retomada por percursos como Edouard Claparède (1873-1940) e Célestin Freinet (1897-1966), entre outros, a pedagogia diferenciada destaca-se nas teses e práticas de certos pedagogos, somente no decorrer dos anos 70, tornando-se numa noção que parece agora banal; uma pedagogia que, geralmente, se inspira em uma “revolta” contra o fracasso escolar e as desigualdades, em prol do sucesso.

Para Roldão, a escola que se conferiu com a massificação do acesso ao ensino, hoje encontra-se ante a urgência da subida do nível educativo, uma situação bem mais difícil, tratando-se da necessidade de, nos nossos dias, massificar o sucesso, isto é, «garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se (...) ao papel de assegurar (...) uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns» (Roldão, 1999c: 69), sendo neste quadro complexo que se deve situar a diferenciação curricular. De modo sintético, podemos dizer com a autora que, hoje, o grande problema da escola é «o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes» (id., p.69), pelo que, diferenciar o ensino

⁵³ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

significa modificar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução praticado pelo professor, no sentido de responder às carências, estilos ou interesses de cada aluno.

Na explicação de Roldão, a massificação escolar e a crescente complexificação, mutabilidade e variedade sociocultural das sociedades pós-modernas, mudou o quadro de referências que permitia alguma estabilidade da escola que, confrontada com tal realidade, não consegue responder devidamente, entrando em desequilíbrio e levando ao aumento crescente do insucesso, violência e indisciplina, à redução dos níveis de exigência de qualidade das aquisições, etc., sinais visíveis de rutura (Roldão, 2003), pelo que, no presente, o problema fulcral da diferenciação curricular vai residir na superação do paradoxo que é, por um lado, o currículo, cada vez mais, ter de servir para garantir um “corpus” comum de saber e aptidões e, por outro, se verificar a dificuldade em consegui-lo, com a organização e metodologias de molde uniforme, que marcam as práticas escolares (Barroso, 1999b; Rodrigues, 2001; Roldão, 2003).

Assim, e numa ótica prospetiva do conceito de diferenciação, Roldão é de opinião que a organização e prática escolares deverão estruturar-se, relativamente:

«ao modo de aprender de cada sujeito, contextualizado em situação escolar; (...) ao modo de organizar situações de ensino capazes de enquadrar a diversidade de situações de aprendizagem; (...) à organização do trabalho escolar, tendo em vista a consecução da aprendizagem que legitima socialmente o currículo e a escola enquanto instituição curricular» (Roldão, 2003: 55).

Nesse sentido, a diferenciação vai permitir:

«desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para cada aluno. Desenvolver atividades baseadas em tópicos e conceitos essenciais, em processos e competências com significado, e em múltiplas formas de os alunos poderem mostrar a sua aprendizagem. Oferecer abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos. Responder à disponibilidade, às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos. Fornecer aos alunos oportunidades de trabalharem em vários formatos de ensino. Satisfazer os padrões e exigências curriculares, relativamente a cada aluno. Criar ambientes de sala de aula que respondam às expectativas dos alunos e que facilitem o trabalho dos professores» (Heacox, 2006: 6),

aditando que um ensino diferenciado vai melhorar a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em ações que melhor respondem às suas necessidades e preferências.

Aliás, de acordo com Sá, para a Inspeção Geral da Educação Nacional (IGEN),

«a pedagogia diferenciada define-se como “o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, e aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes objetivos comuns”» (IGEN, 1980; cit. por Sá, 2001:7).

Trata-se, no ver de autores como Niza (1996), Sá (2001) e Morgado (2003b), de um modo pelo qual os docentes enfrentam a necessidade de fazerem progredir cada aluno em situação de grupo, por via da seleção de métodos de ensino adaptados às estratégias de aprendizagem, sendo que, aqui, Sá chama à atenção ainda para o facto da pedagogia diferenciada ser uma metodologia de ensino, não uma pedagogia. Centrada na aprendizagem, implica, segundo diz, variar materiais, facultando diferentes fichas de trabalho, slides, filmes, livros e outros meios, e também ensinar a estudar, a tirar notas, a fazer resumos, tentando variar as situações de ensino, como o trabalho individualizado e o de grupo, a comunicação à turma, a exposição coletiva...

Nesta ordem de ideias, autores como Tomlinson e Allan, (2002) e Perrenoud (2007, 2008a) também são de opinião que a pedagogia diferenciada assenta numa nova abordagem, uma abordagem significativa e ativa, centrada no aluno e no seu percurso (individualização dos percursos de formação), em que diferenciar significa determinar diferentes percursos, significa fazer opções curriculares distintas (Roldão, 1999a; Zabalza, 1999; Abrantes, 2001a), de forma a alcançar os resultados desejados, ou seja, de modo a que todos os alunos consigam concretizar as aquisições necessárias, de jeito a que todos atinjam um nível mais elevado de aprendizagem.

Para Perrenoud, diferenciar o ensino pode ser individualizar: «as informações e as explicações dadas pelo professor; as atividades e o trabalho dos alunos; a observação e a avaliação» (Perrenoud, 2008a: 33), embora acrescente que a diferenciação, sem excluir essa individualização, não pode reduzir-se a ela. Já Tomlinson e Allan, falando em termos de diferenciação curricular, apontam algumas diretrizes para criar um currículo diferenciado, entre elas: ter uma forte base conceptual, isto é, ser baseado em conceitos, uma vez que isso vai ajudar a «desenvolver esquemas de significação, associando tudo aquilo que aprendem, às suas vidas e experiências, estabelecendo relações (...), retendo aquilo que aprenderam e usando melhor o que aprenderam» (Tomlinson e Allan, 2002: 139), acrescentando que os exemplos de diferenciação, nos Projetos curriculares, devem expressar práticas educativas de qualidade.

Aqui, Morgado, apoiando-se em autores como Clarke (1991), Beyers e Rose (1996), esclarece que as boas práticas, as práticas de qualidade, ocorrem quando, no seu trabalho, os docentes operacionalizam moldes de diferenciação, ao gerir (e adaptar) o currículo para todos os estudantes no grupo, na certeza de que todos eles podem fazer progressos nos seus trajetos instrutivos. Nesta ótica, diferenciar vai representar «o estabelecimento de pontes bem sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais (...) de todos os alunos» (Morgado, 2003b: 77).

A adequação ou adaptação do currículo às condições particulares em que ele se desenrola, origina, assim, soluções diversificadas, na certeza de que só uma real diferenciação poderá favorecer o sucesso de todos. Neste presuntivo, diferenciar implica passar de um modelo de ensino em que todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo e do mesmo modo, a outro género assente em percursos de formação desiguais, que considere as características dos alunos e os ajude na construção do saber (Diogo e Vilar, 2000; Figueiredo, 2001). Como diz Fontoura (2000), ao diferenciar-se a ação, ela vai-se realizando a diferentes níveis, passo a passo, etapa a etapa, por etapas...

Para Perrenoud (1999a) e Roldão (2003, 2004), a concretização da diferenciação para um sucesso menos desigual, passa por reedificar a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e aprender, considerando a diversidade como inerente à organização, o que acaba por ter as suas implicações ao nível da estruturação do trabalho, nomeadamente: outras formas de agrupamento para além da classe; outros tipos de trabalho para além da exposição e verificação de tarefas usuais; alteração da pertença individual do docente sobre o tempo e o espaço da aula; alteração na partilha unidirecional da informação, do discurso; organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo em moldes distintos; organização do trabalho do docente a diversos níveis; incorporação de outros agentes de divulgação e produção do saber; e regulação externa face aos saberes e competências eleitos no “core curriculum”.

O ensino diferenciado é, assim, e segundo Heacox, uma maneira de pensar acerca do ensino e da aprendizagem, sendo igualmente uma série de estratégias que ajudam a abordar e a administrar melhor a multiplicidade de necessidades educativas numa sala de aula, encontrando-se, as respostas às questões «Como se pode fazer de forma mais prática um diagnóstico mais exato? [e] De que maneira podemos proporcionar oportunidades que aumentem as probabilidades de sucesso dos estudantes?» (Heacox, 2006: 6), exatamente, no ensino diferenciado.

Por conseguinte, uma organização curricular que se estruture tendo a diferenciação como cenário, deverá perguntar-se constantemente: «De onde vem a especificidade do modo de aprender de cada indivíduo? [e] Como se pode ensiná-lo (a) – garantir que aprenda – da melhor forma?» (Roldão, 2003: 57). Por outro lado, a aprendizagem na escola passa pelo saber científico e cultural, pelas aptidões sociais e pelo próprio modo de aprender, e distingue-se por uma organização que gera as suas próprias condições e potencialidades, sendo neste contexto particular de aprendizagem que as questões da diferenciação deverão ser estudadas. Diferenciação que

«há de situar-se no plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores (...) para, “partindo de onde o aluno está”, na esteira da famosa recomendação de David Ausbel (1978), (...) poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um (...), visando (...) o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade» (ib., p.58).

Nesse sentido, Heacox é de opinião que um ensino diferenciado deve ser: “rigoroso” – deve motivar e incentivar os alunos a esforçarem-se por si próprios; “relevante” – deve centrar-se na aprendizagem essencial; “flexível e variado” – deve permitir aos alunos fazerem opções; “complexo” – deve estimular o pensamento dos alunos, aditando que «uma boa diferenciação significa que o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem» (Heacox, 2006: 12), podendo, então, diferenciar-se: o “conteúdo” ou “o quê” do ensino – os tópicos, os conceitos ou os temas curriculares trabalhados; o “processo” ou “o como” do ensino – a forma como o professor leciona; e o “produto” – os resultados finais da aprendizagem.

Mas, neste âmbito, Roldão questiona ainda: em que termos deve ser equacionada a diferenciação curricular e como articulá-la com a garantia das aquisições necessárias a todos? No seu ver, para conseguir tais objetivos, é preciso considerar aspetos como:

«A identificação de saberes de referência, quer disciplinares, quer integradores, que habilitem os alunos com o enquadramento conceptual e a cultura básica nos diferentes domínios do saber (...). O reconhecimento de outro tipo de *conteúdos curriculares* como objeto de aprendizagem explícita, nomeadamente, os *mecanismos e processos de construir e aceder ao saber...*» (Roldão, 1999c: 72).

Tal princípio, na lição da autora, traduz-se no dever de cada escola oferecer Projetos curriculares próprios, pensados em função do seu contexto, dos seus alunos e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de modo significativo, para aqueles alunos em concreto, sendo aqui que vão assomar os PCE e PCT.

Neste mesmo âmbito, Freire, falando da gestão curricular ao nível PCT (e dos docentes), adianta alguns procedimentos inerentes à diferenciação, concretamente:

«uma análise conjunta das diferenças identificadas na análise da situação (diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, dificuldades de aprendizagem)»; estabelecimento e gestão de estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na sala de aula. Embora essas estratégias sejam diferentes de disciplina para disciplina, deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados; debate e definição de critérios para a promoção deste tipo de trabalho, de forma a assegurar uma atuação coordenada dos professores (decisão e gestão individual, por cada professor, das atividades específicas concretas a promover em cada disciplina)» (Freire, 2005: 82).

Aqui, Tomlinson e Allan (2002) falam na diferenciação, como um modo de resposta proativa do docente face às necessidades de cada aluno, uma resposta norteadas por princípios como: atividades e tarefas adequadas, flexibilização na formação dos grupos de trabalho, avaliação e ajustes contínuos, para o seu crescimento e sucesso individuais, explicando que uma organização flexível dos grupos permite que os alunos acessem a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem. Uma posição similar à de Morgado (2003b), quando fala em elementos chave para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, como: definição de objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação das capacidades dos alunos; organização flexível do seu trabalho, promoção da autonomia e da oportunidade de escolha por parte deles.

Para Perrenoud, a diferenciação está ligada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, à relação com os saberes e a sua utilização, adiantando algumas propostas transponíveis à formação dos alunos, entre elas: a transferência das aquisições, isto é, «o mecanismo que permite a um sujeito utilizar em um novo contexto conhecimentos adquiridos anteriormente» (Perrenoud, 2007: 58); a reconstrução e negociação dos objetivos e conteúdos, que vai implicar, também, a transformação dos procedimentos de ensino e das práticas de avaliação; a (re)construção e diversificação das tarefas e situações, de modo a exercer a transferência; impelir nos alunos uma

relação construtivista dos saberes; abrir espaço para a história e para o Projeto pessoal do aluno; comprometer os alunos em procedimentos de Projeto.

Para Tomlinson e Allan, a diferenciação resume-se: «à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes» (Tomlinson e Allan, 2002: 14). Nesse sentido, os professores podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos, de acordo com a receptividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos, por via de uma série de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos adequados (por exemplo sessões letivas diferenciadas).

Sobre os conteúdos, Silva (2000) advoga que se deve pôr à disposição dos alunos todo o tipo de saberes, ligados com os programas, mas também com outras fontes de informação distintas, facilitando-lhes o pleno acesso ao saber, tratando-se, segundo Machado (1995), de um novo paradigma em que aprender significa saber interagir com as fontes de conhecimento existentes. Neste âmbito, Fontoura (2000) adita que, a contextualização e operacionalização dos conteúdos, assim como a sua seleção e estruturação, exigem a ponderação da totalidade, com todas as suas singularidades e características, desenvolvendo-se, a partir de uma visão global, o processo negocial, em ordem à tomada de decisão e à ação mais apropriada às originalidades que a constituem, sendo, assim, que se vai diferenciando.

Quanto às atividades, Casanova (1999) defende a realização de um maior número, pelos alunos, mais ou menos fáceis e também desiguais, de acordo com as suas diferenças, mais ou menos acentuadas e derivadas de diversas situações. Aqui, Perrenoud é de opinião que «é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens mais significativas» (Perrenoud, 2008a: 36). Diferenciação que significa, assim, «*romper com uma forma de equidade*, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades» (ib., p.51).

No que toca à metodologia, Casanova defende que a escola deverá assumir todas as opções, dado que não há nenhum modelo obrigatório, embora este deva ser coerente com os objetivos e conteúdos. Todavia, se queremos mudar algo, como diz, é fundamental uma alteração metodológica na aula, pois, na verdade, «não se chega a optar por uma metodologia variada, onde se possa combinar a explicação do professor

(...) com a atividade individual do aluno e com a atividade em grupo» (Casanova, 1999: 125), a única maneira de facilitar a introdução de alterações curriculares. Aqui, Silva (2000) fala na possibilidade de se criarem metodologias únicas e variadas, adequadas a cada aluno ou grupos (homogêneos) de alunos, tratando-se de uma atuação que, fazendo uso de meios e processos de ensino variados, segundo Landsheere (1994), vai permitir aos alunos de uma turma atingir objetivos comuns por vias diferentes.

Já sobre as estratégias que facilitam a diferenciação e valorizam o interesse e os perfis de aprendizagem dos alunos, entre elas contam-se: os grupos de interesse, as pesquisas em grupo, as atividades diversificadas e as tarefas ideadas conjuntamente (professor e alunos), diferenciação que é mais do que uma estratégia ou conjunto de estratégias: «é uma outra maneira de pensar o ensino e a aprendizagem» (Tomlinson e Allan, 2002: 29). Neste sentido, caberá ao professor: prover e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as atividades, utilizar o tempo de modo flexível, entre outros aspetos (Heacox, 2006), evidenciando-se, aqui, a importância do planeamento do trabalho na sala de aula.

Neste âmbito, Morgado (2003b) propõe um modelo de gestão diferenciada da sala de aula, disposto em seis dimensões: Planeamento (planificação do trabalho a desenvolver); Organização do trabalho dos alunos (forma como eles serão chamados a se organizarem nas aprendizagens); Clima social (relação entre alunos e entre estes e o professor); Avaliação (processos relativos à avaliação e regulação do ensino e aprendizagem); Atividades e tarefas de aprendizagem (funcionamento do docente na escolha das situações a propor aos alunos); Materiais e recursos (funcionamento do professor no uso de materiais e recursos de suporte à aprendizagem).

Para Perrenoud, a diferenciação enfrenta alguns obstáculos, como: «o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizado, (...) a ausência de objetivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado» (Perrenoud, 2008a: 48) e uma formação insuficiente em matéria de ensino diferenciado, óbices reais mas que não significam que a diferenciação seja impossível, até porque, como diz, nenhum docente pode oferecer um ensino totalmente uniforme. Assim, há que assumir o luto por representações e práticas cómodas, e ajudar os docentes a reconstruírem satisfações profissionais a um outro nível, em que «as estratégias de mudança passam por dinâmicas de equipas pedagógicas, de estabelecimentos ou de redes que ajudam todos a evoluir» (ib., p.135).

Em suma, diríamos que, em pleno século XXI, e com uma Escola integrada na Europa, esta tem de acatar as regras democráticas do respeito pela igualdade de direitos e deveres, respeito pelas diferenças culturais, étnicas, sociais e religiosas (Sá, 2001). Um escola que, sendo fruto do direito ao ensino para todos, tem de encontrar estratégias que permitam a integração desses todos e das diversas culturas, independentemente dos estratos sociais e das suas aptidões intelectuais. Neste sentido, a pedagogia diferenciada vai permitir abordagens pedagógicas, capazes de alargar os índices de sucesso educativo a um número crescente de alunos; integrada (ou não) no PEE, a pedagogia diferenciada, vai permitir adaptar o ensino às realidades locais, no respeito pelas diferenças pessoais, pela valorização das culturas minoritárias e pelo aumento do sucesso educativo. Como defendem Whittaker e Kenwork (1999), a presença de “TODOS” é o primeiro passo para eliminar temores ilógicos sobre a diferença.

5.5.3 – A adequação ou adaptação curricular

Ponderando, como atrás dissemos, a centralidade do planeamento do trabalho na sala de aula, Morgado julga pertinente abordar, aqui, o modelo de planeamento e organização das práticas docentes, desenvolvido por Solner eThousand (1997), modelo que, a ser operacionalizado, tenderá para uma escola de qualidade e responderá aos diversos alunos. Modelo, segundo o qual, o professor planeará e organizará as suas práticas a dois níveis: práticas nucleares e práticas de adaptação, sendo as primeiras, emergentes de modelos de educação geral e com menor nível de diferenciação, e as segundas, decorrentes das primeiras, passam por adaptações no sentido de se ajustarem aos alunos, envolvendo adaptações curriculares. Adequações, que são essenciais à resposta à diversidade e podem ser operacionalizadas, respondendo a uma série de questões prévias à tomada de decisão, em matéria de diferenciação curricular, entre elas:

«Os objetivos definidos e o nível de participação esperada são adequados ao aluno? O nível de participação pode melhorar com modificações ao nível da organização do trabalho? (trabalho com todo o grupo, em grupos pequenos, em pares, etc.) O nível de participação do aluno pode melhorar com ajustamentos nas metodologias? (recurso a metodologias mais ativas, por exemplo) O nível de participação do aluno pode melhorar com ajustamentos no funcionamento do professor? (maior utilização de informação de retorno, reforços constantes, etc.) Qual a natureza das adaptações curriculares? (os mesmos conteúdos mas modificados, outros conteúdos, etc.) Quais as necessidades referentes a materiais de suporte às aprendizagens? Tornam-se

necessários dispositivos complementares de apoio educativo? (recurso a um professor de apoio, por exemplo)» (Morgado, 2003b: 83).

Um modelo que o autor sintetiza, estabelecendo que a adaptação curricular ao serviço da diferenciação nos processos educativos implicará uma reflexão em torno de: «Opções metodológicas a mobilizar; Modelos de organização e funcionamento na sala de aula; Materiais e recursos de suporte ao processo de ensino/aprendizagem; Dispositivos de análise e regulação dos processos» (ib., p.84).

Aqui, Roldão (s/d) explica que, no âmbito do processo de desenvolvimento curricular (modos de implementação), este vai desencadear-se a dois níveis, mais exatamente, ao nível da conceção e ao nível da implementação e realização. Quanto à conceção (design), é feita a nível central, sucedendo depois o reequacionamento pelo docente a nível local, isto é, ante cada situação em particular, tratando-se, no fundo, de responder às questões: Quais as prioridades? Como apropriar os objetivos e competências decididas? Relativamente à implementação, as decisões a tomar revelam-se importantes, para se conseguir a adaptação desejada, tratando-se, também aqui, de responder às questões: Como proceder? Que metodologias utilizar? Quais as estratégias que permitirão o acesso dos diversos alunos a um saber comum?

Pese embora o facto de a LBSE não definir uma fórmula única, igual para todos os alunos, porque diferentes entre si, na verdade proclama uma série de competências e valores a adquirir, atribuindo à escola a incumbência de maximizar as potencialidades de cada um, de acordo com os seus interesses e experiências, e em consonância com os valores socialmente estabelecidos. Daí a necessidade de ponderar a adequação curricular aos distintos estilos e ritmos de aprendizagem, numa escola que se quer para todos, numa escola que se deseja inclusiva, criando, assim, «um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos» (Rief e Heimburg, 2000: 188).

E ainda que o currículo corporifique um rol de aprendizagens de acordo com uma formulação ministerialmente definida, este currículo só se torna real quando for objeto de uma série de ações que o concretizem para os alunos, o que acontece com o trabalho do professor na sua prática pedagógica. Docente que se torna decisor, na medida em que é ele o responsável pelo desenvolvimento e gestão curricular, dando vida e contornos ao currículo, optando sobre a forma de organizar as atividades de aprendizagem adequadas à conquista dos fins almejados. Professor e aluno tornam-se,

então, os dois atores principais no processo de adaptação curricular, ainda que com papéis bem distintos: o docente como gestor do processo de desenvolvimento do currículo e o aluno como regulador permanente desse processo (Roldão, s/d, 1993).

Para Marques, quando falamos de adaptação curricular, queremos dizer que,

«embora a conceção dos programas seja da responsabilidade das autoridades educativas centrais, é concebida alguma liberdade para que [a escola] possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incutir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências essenciais» (Marques, 1999: 72),

sendo nesta intervenção sobre os conteúdos que vai residir a afirmação da autonomia da escola, intervenção que deverá fazer-se no sentido de articular o currículo nacional com as necessidades e prioridades locais (Carvalho *et al.*, 2000) que, consubstanciadas no PEE, irão servir de reportação às decisões dos docentes, ajudando-os na configuração dos Projetos curriculares (PCE e PCT), rumo ao sucesso dos alunos.

Aqui, Roldão explica que a adequação ou adaptação curricular, embora se relacione com a diferenciação, na verdade, ela liga-se, mais diretamente, às características psicológicas dos alunos, o que obriga a partir das suas situações reais familiares, num esforço de querer ensinar e de eles quererem e virem a construir, eles próprios, o seu conhecimento (Roldão, 1999a; Leite, 2005b). Daí que adaptar seja ajustar as opções às suas características (afetivas, cognitivas, culturais...), tendo em conta os seus distintos modos de aprendizagem, assim como os saberes e experiências que levam para a escola e que acaba por os influenciar.

Para Landívar, as adequações curriculares «são modificações que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica» (Landívar, 1993: 53); adaptações que são inerentes à nova conceção de currículo, sendo esta uma tarefa a cargo da equipa de docentes, e de cada um deles, na sua ação diária. E de entre os fatores decisivos a pensar nesta adequação, Viegas (2003) discerne as características do aluno, da escola, do seu Projeto educativo e, ainda, dos recursos humanos presentes, dependendo, da natureza de cada um deles, a especificidade de tais adequações.

Para autores como Casanova (1999) e Viegas (2003), a adaptação curricular é uma das medidas para dar atenção à diversidade e diferença, podendo ser “significativa” ou “não significativa”: significativa, quando se alteram os objetivos a alcançar de forma

genérica, isto é, os objetivos determinados obrigatoriamente para uma etapa e a partir dos quais serão também alterados os conteúdos, as metodologias, etc.; não significativa, se o aluno atingir as competências antevistas na sua etapa, embora se mudem os conteúdos, a metodologia, os recursos ou a avaliação.

Na lição de Viegas, as adequações “não significativas”, que afetam mais a didática, correspondem a pequenas alterações no rumo dos docentes, quando põem em ação a planificação usual, e visam prevenir e recuperar pequenas dificuldades dos alunos. Já as adequações curriculares “significativas” vão implicar alterações maiores, que podem constar «na eliminação de conteúdos essenciais e/ou de objetivos gerais, assim como na elaboração de instrumentos de avaliação diferenciados e na modificação de critérios de avaliação» (Viegas, 2003: 63). Estes dois tipos de adequações, segundo o autor, não se excluem mutuamente, fazendo parte de um mesmo processo: o da individualização do currículo, ante certas necessidades dos alunos.

Neste âmbito, Monge e Almeida são de opinião de que, no que toca ao 1.º ciclo, embora áreas disciplinares diferentes configurem a estrutura do seu plano curricular,

«a convergência para que aponta o leque de competências gerais e específicas definidas, a transversalidade de temas possíveis de serem explorados em diferentes ângulos do saber, o tipo de experiências de aprendizagem preconizado (...) e a possibilidade de uma gestão integrada em que a autonomia do docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas...» (Monge e Almeida, 2002: 178-179),

convertem este nível de ensino num espaço bem apropriado de flexibilidade e contextualização curricular, no fundo, de adequação ou adaptação curricular.

Adaptação que, segundo Roldão (1999c), traduz o misto articulado de procedimentos didático pedagógicos, visando tornar acessíveis e significantes os conteúdos de aprendizagem, para alunos em situações e contextos diversos, (Roldão, 1999c; Freire, 2005). E aqui, a autora questiona a que níveis devemos atuar para promover a adequação do currículo aos alunos? No seu parecer, a questão está em decidir se as alterações deverão ser qualitativas, simplificando os conteúdos ou reduzindo o nível de objetivos, ou quantitativas, mantendo os objetivos idênticos, com conteúdos diversos, mas com dificuldade equivalente, para assegurar «um mesmo nível de desempenho e de domínio de saberes e competências...» (ib., p.60). Para si, a escolha da segunda alternativa parece ter mais potencialidades, no sentido de não perder

de vista a ideia nuclear de equilíbrio entre a ponderação da diversidade e a garantia do domínio de um mesmo nível de aquisições.

Na visão de Vilar (1991), mas nos termos de Carvalho e Diogo,

«compete à escola: traçar as linhas gerais da adaptação dos programas às exigências do contexto (...) e definir prioridades, através do seu Projeto Educativo (PEE); compete ao professor: concretizar aquelas orientações, tomando as decisões específicas exigidas pelas situações concretas» (Carvalho e Diogo, 2001: 79).

Quer isto dizer que, em última instância, o professor é o responsável pela síntese entre o programa nacional, as características do meio e da escola, e as características da turma e dos alunos, o que significa que ele é o gestor do seu próprio trabalho na turma, embora o faça na observância das prescrições nacionais e da escola, adequando-as.

Mas, para Roldão, é sobretudo

«na implementação das atividades de aprendizagem, na sua seleção e organização, no seu acompanhamento por uma adequada avaliação formativa (...) que é possível ao professor introduzir com maior liberdade níveis e modos de diferenciação que viabilizem uma efetiva adequação à diversidade de situações» (Roldão, 1999c: 61).

Trata-se, na explicação da autora, de «acentuar o papel do professor como gestor do currículo, ao promover a *adequação curricular*, isto é, planificar os modos de promover as aprendizagens curriculares propostas de forma que estas sejam significativas e efetivas para todos os alunos, na sua dimensão» (id., p.61).

Ainda, a anexação apropriada dos mecanismos de adequação na gestão das tarefas de desenvolvimento curricular, pelo docente, concorre para ultrapassar muitas das dificuldades dos alunos, perante o currículo proposto, e que muitas vezes estão na base do seu desinteresse pela aprendizagem, visando, o processo desencadeado pela adequação curricular, o fomento de estratégias que tornem acessíveis e significantes, para o aluno, as aprendizagens e objetivos visados, de modo adequado.

Neste âmbito, Roldão aborda ainda algumas das dimensões da adaptação curricular e os diferentes modos de a operacionalizar, segundo as características dos sujeitos e a natureza dos contextos, nomeadamente: adequação «a alunos de diferentes pertenças culturais (...); a alunos com domínio de diferentes tipos de códigos linguísticos; (...) a processos de pensamento e compreensão associados a diferentes

níveis etários de alunos; (...) a alunos em situações de bilinguismo» (id., p.61), dimensões que se interpenetram numa mesma situação, devendo, a ideia de adequação ou adaptação, ser entendida como uma concepção “pluridimensional”.

E se as adequações curriculares consubstanciadas no PCE vêm responder às necessidades dos alunos, desde a organização e recursos da escola, até às orientações de trabalho assumidas pela comunidade educativa, delas constando ajustes nos elementos da proposta curricular desenvolvida pelos docentes, já as adequações ao nível do PCT «vão responder às especificidades da turma, a fim de permitir um nível de articulação, tanto horizontal como vertical, que só as intenções reais tornam possível concretizar» (Viegas, 2003: 73). Com efeito, enquanto «o PCE é da ordem do “deliberativo”, (...) o PCT é da ordem do “executivo”, sendo, nesta lógica, o PEE da ordem do “normativo”» (Leite, 2003: 118), sendo ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos docentes dessa turma, de modo a romper com a mera acumulação de saberes e facultar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Aqui, Correia (1997) explica que as adequações curriculares de escola são de primeiro nível ou de contextualização, enquanto que as adequações de aula acontecem num segundo nível que é a turma, e as individualizadas e específicas são o terceiro nível que é o de realização, sendo aqui, melhor dizendo, a este último nível, que se pensa no aluno individualmente e nas suas necessidades. E se as adequações de turma servem para fomentar o desenvolvimento dos alunos, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam o seu desenvolvimento, já o atendimento às diferenças individuais, no contexto de sala de aula, implica uma gestão e flexibilização do currículo, uma flexibilização da gestão de recursos, de molde a proporcionar o nível máximo de desenvolvimento a todos eles (Correia, 1997; Viegas, 2003).

A propósito, Freire, falando precisamente da gestão curricular ao nível PCT (e dos professores da turma), adianta que práticas de estratégias diferenciadas colocam questões de adequação: deliberar como se vai tratar um assunto de modo adequado a cada uma dessas situações, sem deixar de considerar as metas desejadas. Assim, questiona: «Que mudanças introduzir, que formato didático adotar, de modo a tornar um conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa?» (Freire, 2005: 83), dando como exemplo, o tipo de comunicação mais ajustado, tendo em conta o nível etário dos alunos que, no caso dos mais novos, é o formato narrativo.

Na opinião de Barroso, qualquer tentativa de adequar ou ajustar os currículos à diversidade dos alunos, «só pode ser bem sucedida se houver uma transformação radical

na organização pedagógica da escola, em particular no seu núcleo duro que é “o ensino em classe”» (Barroso, 1999a: 79), ou seja, «um grupo mais ou menos homogêneo de alunos, sujeito, ao mesmo tempo, a um mesmo ensino, num mesmo espaço, com um mesmo professor» (id., p.79), ou mesmos professores.

E falando de escola, pensamos em Galvão (1991) e na sua ideia de que a alteração do currículo, entendida hoje como muito mais do que “esse simples conjunto de conteúdos e saberes”, é um dos meios que pode ajudar na adaptação da escola à realidade e aos alunos, escola que deve assegurar aprendizagens diversificadas, o que inclui conteúdos disciplinares, interdisciplinares e outros ditos não disciplinares, cabendo-lhe decidir o que, como, quando, porquê deve ser ensinado, embora dentro das normas decididas a nível nacional (Alonso, s/d; Galvão, 1991; Galvão e Lopes, 2002). E sendo, a diversidade, vista hoje como um fator enriquecedor, a flexibilização da gestão do currículo vai constituir uma prioridade do sistema educativo.

Neste âmbito, Barroso explica que a organização pedagógica, que é a escola pública, é marcada pela passagem de uma “pedagogia individual” para uma “pedagogia coletiva”, cuja finalidade principal era «“ensinar a muitos como se fossem um só”, o que teve consequências estruturantes na ação educativa com a “homogeneização dos alunos”, a “uniformização dos currículos”, a “normalização das práticas pedagógicas”, a “racionalização e centralização administrativas”» (Barroso, 1999a: 80). Na opinião do autor, alguns ensaios de mudança ao nível do currículo falharam nos seus objetivos, exatamente, por não considerarem o caráter estrutural deste modo de organização pedagógica, esta “gramática escolar”, como falam alguns autores, que se tem mantido estável ao longo dos tempos, sendo responsável por uma ideia de escola assente na “uniformização dos processos” e na “homogeneização dos públicos”, podendo e devendo o PCT contribuir para ajudar a inverter esta situação.

Parece-nos então que, dada esta realidade, por um lado, e a complexidade do processo de desenvolvimento curricular, por outro, este carece ser objeto de ponderação, de reflexão permanente, por parte da escola mas, também, do professor, assumindo, tanto uma quanto outro, um papel central neste âmbito, nomeadamente, ao nível do PCT. Professor, que deverá tomar consciência da realidade e deverá atuar no sentido de saber o “que fazer” e “como fazer”, o que nos remete para os moldes de aprender a organizar a aprendizagem e também para a importância da formação dos professores, tendo sido, também esta última, como dissemos inicialmente, uma das nossas preocupações com este trabalho.

2.^a PARTE: Do mundo das ideias ao campo das práticas – à procura das representações e práticas docentes

Cap. 6 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: O CONTEXTO DE ESTUDO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

INTRODUÇÃO

Não podendo negar-se a prática a favor da teoria, dado que reduziríamos esta a um verbalismo ou intelectualismo puros, como diria Freire (1996), nem tão pouco negar-se a teoria a favor da prática, na verdade é sobre esta última que agora nos vamos debruçar. Assim, começaremos por abordar o nosso contexto de estudo, caracterizando o meio, a escola e as pessoas, sobre as quais nos deteremos, mais em particular os professores de uma turma do 4.º ano de escolaridade (1.º ciclo), dado que sobre eles recaiu a nossa escolha; passaremos, depois, às nossas opções metodológicas, falando da metodologia de investigação, dos procedimentos inerentes à recolha de dados e das técnicas utilizadas nessa recolha, descrevendo, deste modo, o percurso metodológico feito ao longo desta nossa investigação.

6.1 – O contexto de estudo

A presente investigação ocorreu numa Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar, na freguesia de Santo António, no município do Funchal – RAM, como ilustram e situam, respetivamente, a foto e os mapas que se seguem:

Vista sobre a freguesia de Santo António



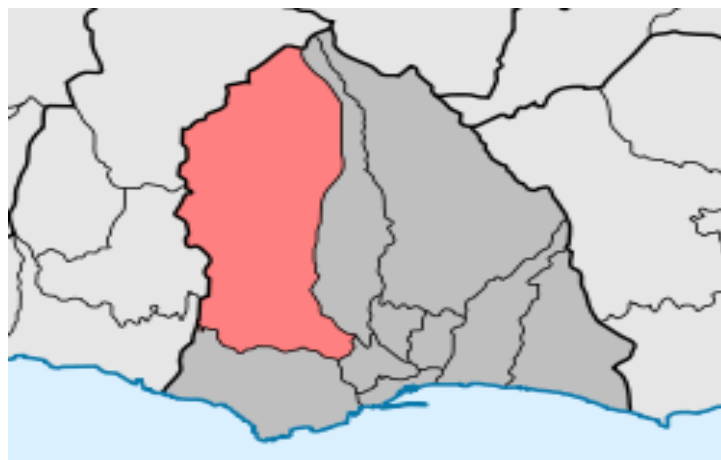
Foto 1: Vista do Pico dos Barcelos

Localização da freguesia de Santo António



Mapa 1: Localização na ilha da Madeira

Localização da freguesia de Santo António



Mapa 2: Localização no concelho do Funchal

6.1.1 – O meio

A freguesia de Santo António, designação que provém do seu patrono, é uma povoação «suburbana do Funchal, (...) criada, provavelmente, (...) em 1566» (Silva, 1997: 15), com uma área aproximada de 22,17 Km², repartida pelas suas cinco paróquias (instituídas em 1960), num total de quarenta e um sítios. Localizada a uma altitude de 292m e com parte do seu relevo montanhoso e acidentado, esta freguesia, de acordo com os últimos Censos (2011)⁵⁴, regista uma população total de cerca de 27 437 habitantes (13 096 deles, homens), um povo jovem, segundo as estatísticas, sendo uma das mais extensas e a mais populosa de todo o arquipélago. Uma população que nos últimos anos tem vindo a crescer e, também, a envelhecer, se tivermos em conta os Censos de 2001, segundo os quais a freguesia tinha na altura cerca de 21 931 habitantes.

Influenciada por uma corrente fria, ou mesmo gelada, do Monte (zona contígua e sobranceira), é uma freguesia que possui um clima menos ameno no inverno, uma povoação cujo núcleo se encontra a 4 km do centro do Funchal, um lugar que, pelas suas características orográficas, com montanhas, vales e ribeiras, se apresenta como

⁵⁴ Dados provisórios, disponíveis on-line, consultados a 14 de março de 2012, em http://estatistica.gov_madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/populacao_Sociedade/demografia/Censos/emfoco.pdf.

uma das mais belas zonas deste concelho. Por outro lado, também devido à sua extensão, acaba por manifestar dois ritmos de vida, diametralmente opostos e identificados, localizando-se um a Norte da igreja matriz e o outro a Sul, o primeiro com características mais rurais e o segundo mais urbano e citadino.

Não obstante, a maior parte das famílias desta localidade vive dos empregos por conta de outrem, nomeadamente nas áreas do (pequeno) comércio e serviços, embora haja, também, alguma produção agrícola, assumindo, o setor terciário, algum significado. Trata-se de uma população heterogénea, um meio onde coexistem os níveis muito baixo, baixo e médio, do ponto de vista socioeconómico, mas com predomínio do segundo. Ali, verificam-se focos de pobreza (económica, social, moral...), agravada pelo desemprego ou emprego precário, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar, contando com muitos apoios. A existência de oito bairros sociais na zona, referidos nos Projetos da escola (PEE e PCE), ilustra bem esta realidade.

Por conseguinte, é visto como um lugar bem servido por apoios e órgãos, e é também considerado mais ou menos qualificado do ponto de vista cultural. Com efeito, muitas são as instituições que ali podemos descobrir, entre clubes (2), centros sociais e paroquiais (3), instituições socioculturais (9), núcleos escolares, creches, jardins de infância e pré-escolares (num total de 16 estabelecimentos de ensino), e muitos outros como: a Universidade da Madeira, o Centro de Congressos, a Biblioteca Municipal, o Arquivo Regional, o Centro de Formação Profissional, a Segurança Social, a Casa do Povo, a Junta de Freguesia, farmácias, bancos, correios, igrejas, polícia, etc. e, ainda, vários grupos (de campismo, escutismo, teatrais, musicais...). De um modo geral, o povo é recetivo às novidades e às “forças-vivas” do local – Escola, Igreja, Associações, etc., sendo frequentes as atividades de cariz cultural e recreativo.

De mencionar, também, que nos últimos anos tem-se verificado, nesta zona, uma alteração significativa ao nível da melhoria das condições de circulação e habitabilidade, designadamente com a construção e melhoramento de infraestruturas várias como estradas, conjuntos habitacionais e zonas comerciais, numa concomitância de bairros sociais com zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços, tudo apontando no sentido de que este é um lugar que se encontra em franca expansão e desenvolvimento. Pese embora o facto de, ainda, permanecerem algumas carências ao nível do saneamento básico e das vias de comunicação, o que neste (último) caso torna o acesso a certas zonas (mais altas) relativamente difícil.

De salientar, ainda, que no tocante ao património com interesse histórico e turístico, se destacam nesta freguesia, para além da Torre do Capitão, edificada no século XV, considerado o mais antigo edifício do Arquipélago da Madeira, e da Igreja Paroquial, erigida por volta de 1783, descrita por Henriques de Noronha⁵⁵ como a maior e a mais opulenta dos arredores do Funchal, um templo que apresenta uma tipologia quase única no Arquipélago, muitos outros pontos dignos de interesse, entre eles bons e belos exemplos de arquitetura religiosa e civil que englobam um mosteiro, algumas igrejas e capelas (edificadas entre os séculos XV e XVIII), algumas quintas e solares, miradouros, moinhos, barbearias, mercearias, etc., atraindo muitos turistas e outros forasteiros a esta freguesia, que (já foi e) continua a ser lugar de passagem para diversos pontos da ilha. Um local que ainda viu nascer gente ilustre, pessoas de várias quadrantes e com diferentes carreiras, desde o ensino, ao desporto, ao mundo do espetáculo, etc., e que têm prestigiado a freguesia e a Madeira, além fronteiras⁵⁶.

6.1.2 – A escola

Como acima afirmámos, a escola em questão situa-se na freguesia de Santo António, no município do Funchal.

6.1.2.1 – O espaço físico

Confinando com uma estrada secundária, uma via de tráfego moderado que lhe serve de acesso, e abrangendo uma vasta área de implantação, é uma escola recente, pertencente ao Estado, um edifício construído especificamente para o ensino e inaugurado a 17 de janeiro de 2007, por sua Ex.cia o Senhor Presidente do Governo Regional, tratando-se de uma construção com cinco pisos, envolvida por um espaço exterior com algumas zonas verdes e ajardinadas, e que parece dar a qualquer visitante uma imagem aprazível, cuidada e asseada. Sendo uma ETI, ou “Escola a Tempo Inteiro”, como geralmente se diz, o seu horário de funcionamento, no que respeita ao 1.º

⁵⁵ Ilustre figura, natural de Câmara de Lobos, dedicou-se, sobretudo, a estudos históricos e genealógicos, tendo sido admitido como membro da Academia Real da História Portuguesa, sendo considerado uma verdadeira autoridade em assuntos sobre a história da Madeira.

⁵⁶ Caracterização do meio baseada em fontes diversas, nomeadamente, nos Projetos da escola e em dados disponibilizados pela Junta de Freguesia.

ciclo, é o seguinte: no turno da manhã, entre as 08h e 15m e as 13h e 15m, e no turno da tarde, entre as 13h e 30m e as 18h e 30m (e o da noite entre as 19h e as 23h). Assim:

. o piso – 2, é constituído por um polivalente (com um depósito anexo para materiais de Educação Física), duas outras arrecadações (para materiais diversos), três casas de banho destinadas às crianças (uma delas para deficientes), uma sala de esquentadores, uma casa das máquinas, um pátio coberto, um campo polidesportivo (que serve também para o ensino de diversas modalidades, em horário pós escolar), e ainda contíguo a este, um parque de estacionamento.

. no piso – 1, existem três salas do Pré-escolar, um gabinete usado pelas educadoras de infância (para fins diversos), uma sala de apoio utilizada pelos docentes do Ensino Especial, uma sala de Expressão Plástica, cinco casas de banho (uma mista para as crianças do Pré-escolar, duas para os alunos do 1.º ciclo, uma para alunos deficientes e ainda outra para os funcionários), uma sala de Expressão Plástica, duas arrecadações (já no exterior), um parque infantil e um pátio (parte dele coberto);

. o rés do chão é constituído por uma sala de Expressão Musical e Dramática (com uma arrecadação anexa interna, para materiais desta área), uma sala onde funciona a Biblioteca, uma sala de Informática, um gabinete, que tem servido de reprografia, mas agora tem a função de sala de apoio e, por vezes, também de sala de reuniões (para pequenos grupos), a cozinha com duas arrecadações anexas, o refeitório, um vestiário (para as auxiliares), quatro casas de banho (duas para os alunos, uma para os docentes e uma para os funcionários), um pátio (parte dele coberto) e mais um estacionamento.

. no 1.º piso, encontram-se quatro salas de aula do 1.º ciclo, uma sala para alunos portadores de Autismo (sala TEACCH⁵⁷), a sala de professores, o gabinete de direção da escola e a secretaria (num mesmo espaço), duas casas de banho (para docentes e funcionários) e, ainda, uma pequena arrecadação (de apoio).

. no 2.º piso, (mais precisamente no sótão), encontra-se o arquivo da escola.

Todo o espaço escolar é vivenciado pelos alunos de modo distinto, notando-se uma predileção pelo campo desportivo, no caso dos rapazes, e do parque infantil, no das raparigas, sendo ainda de anotar a preferência pelos espaços internos, nalgumas ocasiões, por exemplo em tempo de recreio, aliás uma circunstância referenciada, por vezes, como problemática, pela dificuldade na vigilância e controle dos mesmos. Uma situação que é resolvida com o encaminhamento e distribuição dos alunos pelas zonas

⁵⁷ TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*.

exteriores, tendo em conta a faixa etária ou ano de escolaridade, sendo também criados pólos de atração nesses lugares (por exemplo jogos). Assim, enquanto os mais novos utilizam o espaço que confina com a cantina, os mais velhos ocupam as zonas inferiores (de mais difícil acesso), junto ao campo polidesportivo e o próprio campo.

Sendo um edifício novo, o que por si só confere alguma comodidade ou conforto a toda a comunidade educativa, é também uma instituição que já dispõe de certos materiais ou equipamentos cada vez mais indispensáveis, designadamente no âmbito das TIC (materiais multimédia/audiovisuais). Além disso, possui ainda um apetrechamento que pensamos ser satisfatório ao nível de materiais didáticos, pelo que, no nosso entender, dispõe das infraestruturas básicas necessárias ao exercício do ensino-aprendizagem. Não obstante, também apresenta certas fragilidades, considerando-se a mais significativa o tamanho das salas destinadas ao 1.º ciclo.

Por conseguinte, a dimensão destas revela-se diminuta, para o número de alunos que tem de comportar, o que acaba provocando algumas dificuldades, por exemplo, na disposição e organização dos alunos, na circulação do professor pelo espaço, impedindo, também, a existência de outros apetrechos na sala, que não as mesas, cadeiras e armários, sendo, ainda, de assinalar a falta de lugar para colocação ou afixação de materiais de apoio e/ou trabalhos realizados pelos alunos, uma situação que, em parte, é atenuada com o uso dos espaços comuns (hall...), quando possível.

Por outro lado, será de referir, igualmente, que o lugar destinado à sala de professores muitas vezes funciona como sala de apoio e, por vezes, como sala de (pequenas) reuniões, devido à falta de espaços para o efeito, o que nos parece prejudicar o trabalho de todos quantos partilham esta área, desde os docentes, pela falta de ambiente propício ao desenrolar do trabalho que ali desenvolvem (preparação de aulas e outras atividades afins), até aos alunos, que facilmente se distraem, também pela falta desse ambiente adequado, isto, já para não falar de que é aqui, neste espaço, que os professores lancham e convivem um pouco nos seus escassos tempos livres.

Por se tratar de um edifício novo, apresenta um bom estado de conservação, ficando a sua manutenção a cargo das auxiliares da escola, mas também de um jardineiro que, regularmente, ali se desloca, para ajudar a cuidar das zonas ajardinadas. E apesar de se encontrar num meio com algumas problemáticas (já referidas), não tem existido dificuldades de maior, nomeadamente problemas de vandalismo ou outros, embora, por vezes, surjam vestígios indiciadores da presença de estranhos à escola. Por conseguinte, existe o conhecimento de que alguns jovens e adultos da zona, ali se

deslocam ao fim de semana, para utilizarem o campo polidesportivo para os seus jogos, ocupando, assim, os seus tempos livres.

6.1.2.2 – As pessoas

Fazem parte da comunidade escolar ou educativa, o corpo docente, o corpo não docente e ainda o corpo discente, pelo que no ano letivo em que decorreu o trabalho empírico desta investigação, mais precisamente 2009/2010, e em conformidade com os dados disponíveis nos diferentes documentos conseguidos (PEE, PCE, PCT..., na parte relativa aos Recursos Humanos), e com outros dados recolhidos, por exemplo, junto da diretora da escola, tais grupos eram assim constituídos:

- O corpo docente: num total de 36 elementos, com idades entre os 27 e 55 anos de idade, contam-se 7 educadoras de infância (uma delas “de bolsa”⁵⁸), 8 docentes do Ensino Especial e 21 professores do 1.º ciclo (8 titulares de turma, 1 do Ensino Recorrente, 1 de apoio à Expressão Musical, 1 de apoio à Educação Física, 1 de apoio às TIC, 1 de apoio ao Inglês, 1 de Expressão Plástica, 2 de Estudo Acompanhado, 1 de Modalidades Artísticas, 1 de OTL⁵⁹, 2 de Apoios e Substituições, e 1 com funções de diretora da escola). Dos docentes titulares de turma, 4 pertencem ao Quadro de Escola (QE), sendo os outros pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), neste caso 2, e ainda 2 Contratados. Deste total (de 8), apenas 1 é do sexo masculino.

- O corpo não docente: num total de 15 elementos, com idades entre 40 e 70 anos, contam-se 1 administrativo, 1 técnico (com funções na Biblioteca), 3 operárias de cozinha (de/por empresa concessionada⁶⁰), 7 auxiliares de ação educativa (todos/as pertencentes ao QE) e 3 trabalhadoras subsidiadas⁶¹, sendo que daquele total, 14 são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino (o administrativo).

- O corpo discente: num total de 302 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos (ou 65 anos considerando o Ensino Recorrente), 70 pertencem ao Pré-escolar, 208 ao 1.º ciclo e 15 ao Recorrente, sendo ainda de contabilizar 9 pertencentes à Sala TEACCH⁶² (alunos com perturbação do espectro do Autismo). Maioritariamente residentes na zona ou local, logo pertencentes ao Núcleo (à exceção destes últimos que

⁵⁸ Educadora colocada na escola, a exercer funções de educadora coadjuvante numa das salas (da Pré).

⁵⁹ OTL – Ocupação de Tempos Livres.

⁶⁰ Empresa entregue a outra entidade/pessoa para explorar, que não a Direção da escola.

⁶¹ Trabalhadoras subsidiadas pelo Instituto de Emprego (soldo repartido entre o Estado e o Desemprego).

⁶² TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*.

provêm de lugares ou concelhos contíguos), no que toca ao Pré-escolar e ao 1.º ciclo contam-se 155 rapazes e 123 raparigas, distribuídos pelas 3 salas da Pré e as 8 turmas do 1.º ciclo, numa média de 23 alunos no primeiro caso e de 26 no segundo.

Pensando neste último grupo, isto é, no corpo discente, e ponderando os recursos humanos disponíveis, designadamente, no que toca ao número de elementos do corpo docente, pensamos ser razoável, isto, do ponto de vista da satisfação das necessidades da escola, sendo este um aspeto que os próprios reconhecem. Por outro lado, e ainda no tocante aos docentes, podemos dizer que tem havido uma constância no seu número (atendendo a uma certa constância também no número de alunos), sendo de registar, ainda, alguma estabilidade devido à permanência da sua maioria na escola, sobretudo nos últimos dois anos. Uma situação que, para além de ter a ver com o sistema de colocação, pensamos nós, estará também relacionada com a morada dos próprios (quase todos no Funchal). Não podemos esquecer que a mobilidade do corpo docente tem as suas implicações, mormente ao nível do seu envolvimento na vida da escola.

Igualmente, no que concerne ao pessoal que enquadra o corpo não docente, também consideramos relativamente adequado aos requisitos ou exigências do estabelecimento de ensino, pese embora o facto de alguns destes elementos (neste caso concreto, as auxiliares) manifestarem, por vezes, alguma insatisfação relacionada com o “excesso de trabalho”, como eles próprios dizem. Ponderando o assunto, pensamos que isso se deve ao facto de um número significativo delas apresentar uma idade que nos parece já avançada (acima dos 50 anos), o que, naturalmente, se reflete num cansaço acrescido, daí a insatisfação. Todavia, não nos parece que isso se reflita, negativamente, no normal funcionamento da instituição.

Ainda neste âmbito, é de referir que, para além das parcerias com a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, o Centro Paroquial, o Centro Cívico, a Associação Juventude Antoniana, os clubes desportivos da zona, entre outros, instituições que colaboram, sempre que possível e na medida das suas capacidades ou competências, e da colaboração dos pais, de um modo geral, a escola conta, também, com uma “Liga de Pais”, num total de 11 elementos, equivalente a 1 representante por turma. Eleitos no início do ano letivo, entre eles é escolhido um único representante, sendo este o elo de ligação entre a diretora da escola e os outros elementos da “Liga”, os outros pais. Reunindo-se, mensalmente, numa das dependências da escola, para além de gerirem as verbas desta, colaboram com a instituição, sempre que lhes é solicitado, um contributo que é apreciado pela escola, que é recetiva às suas sugestões.

6.1.2.3 – As principais dificuldades (ou problemas) da escola

Como inicial e continuamente chamámos à atenção neste trabalho (na introdução e no desenvolvimento), as mudanças sociais consequentes do progresso científico e tecnológico, a um ritmo cada vez mais veloz, assim como a massificação do ensino e as alterações na estrutura familiar tradicional, têm vindo a colocar à escola uma série de novas dificuldades e desafios, como a integração social, a educação para a consciência moral e ecológica, a educação para o exercício da cidadania, etc., urgindo uma reflexão e uma busca de soluções para os novos ou reformulados problemas como a indisciplina, a violência, a falta de civismo, e muitos outros, cuja amplitude e consequências parece não estarmos ainda em condições de prever na sua totalidade.

Ora, não fugindo à regra, esta escola também se confronta com dificuldades e desafios idênticos, problemas que têm vindo a perturbar o ambiente educativo, pondo em causa, por vezes, a sua estabilidade e harmonia, e que acabam por inquietar todos os seus responsáveis, nomeadamente os professores, porquanto trabalham no sentido de uma educação e formação integral do aluno, com vista à sua integração na sociedade, na vida que os espera. Neste pressuposto, e objetivando um diagnóstico mais preciso ou exato da situação, a escola elaborou um inquérito, que aplicou, em simultâneo, aos alunos e encarregados de educação, de modo a aferir, mais rigorosamente, esses problemas e a tomar as medidas mais adequadas à sua resolução.

De entre os itens considerados no inquérito, registamos: o interesse pela escola; o empenho nas tarefas; a capacidade de organização; o zelo com os materiais; a capacidade de obediência; o seguimento de regras/instruções; o reconhecimento do erro; a capacidade de aceitação/tolerância; o respeito pelo outro; o respeito pela sua vez; a capacidade de escuta; a adaptação às situações; a revelação de atitudes de violência; o envolvimento em conflitos, etc., utilizando-se, ainda, o “nunca”, o “às vezes” e o “frequentemente” como fatores de ponderação ou avaliação dos resultados.

Assim, partindo duma análise conjunta e reflexiva aos inquéritos aplicados e ponderando os resultados obtidos, o Conselho Escolar deste estabelecimento de ensino constatou que os problemas evidenciados convergiam, precisamente, para “a dificuldade de relacionamento interpessoal”, pelo que Projetou como principal finalidade (no seu PEE), a “aquisição de competências a nível pessoal e social, por parte de cada um dos alunos, de modo a promover a integração e a consciência cívica dos mesmos”, traçando, ainda, como objetivos: promover a autoestima dos alunos; estimular o respeito mútuo;

responsabilizá-los pelos seus atos; desenvolver a capacidade de harmonização de conflitos, perspetivando o bem-comum; e sensibilizá-los para uma cidadania participativa e responsável. Nesse sentido, foram delineadas atividades e estratégias (para cada objetivo) de modo a conduzir aos fins almejados.

Por outro lado, é também referido naquele Projeto, que existem muitas crianças que revelam deficiências e até carências alimentares, falta de hábitos de higiene, falta de hábitos de trabalho, entre outros, traduzindo o desinteresse duma parte significativa dos encarregados de educação, pelos seus educandos, não lhes prestando a atenção, o apoio, ou mesmo o carinho que merecem, sendo este um problema ainda a considerar. Aliás, não podemos esquecer que esta escola, como já vimos, recebe crianças de vários bairros sociais, entre eles um bairro de lata, pertencendo a um nível socioeconómico baixo, daí também certas carências. Aqui, é de realçar, na identificação de muitas destas deficiências, o contributo, valiosíssimo, da parte dos docentes mais antigos da escola, pelo conhecimento mais vasto e profundo que possuem, da realidade do meio, fruto da convivência com os alunos e encarregados de educação que têm passado por esta escola.

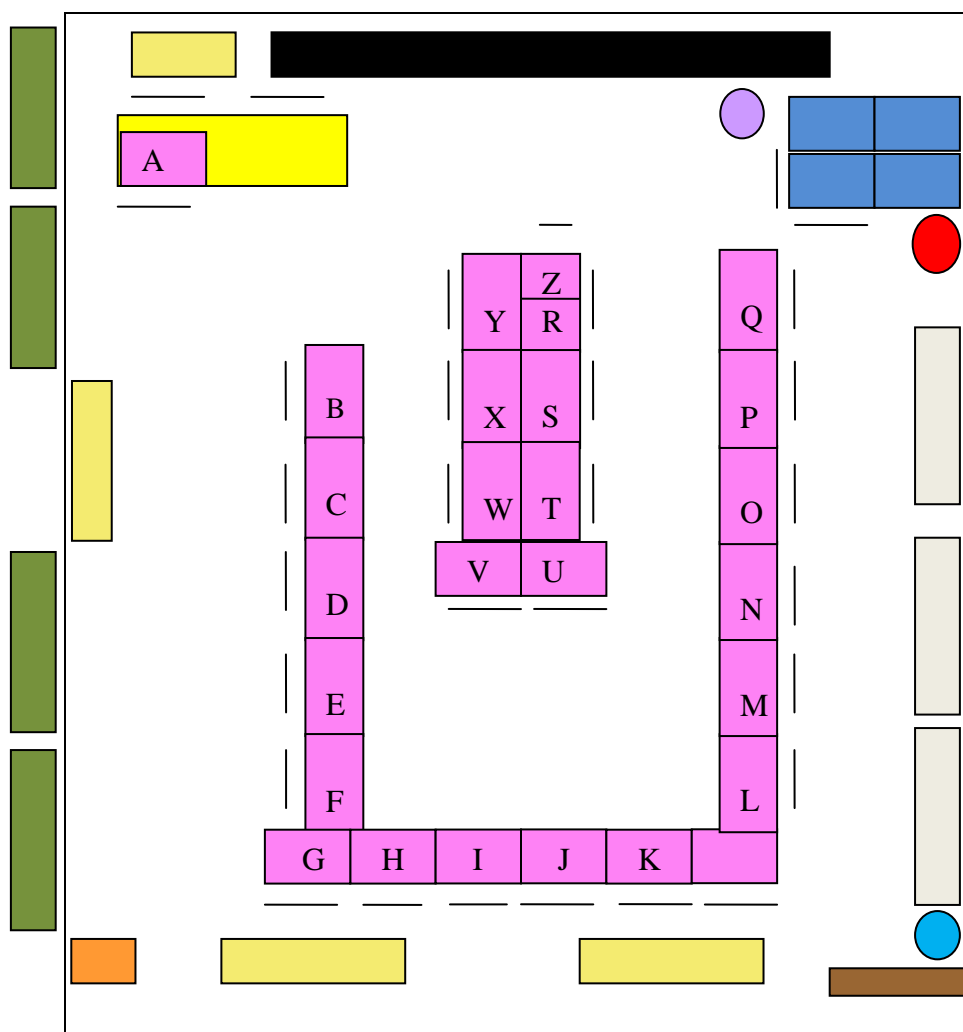
6.1.3 – A turma onde decorreu a investigação












O estudo que viria a culminar na presente tese, decorreu numa turma do 4.º ano, um grupo constituído por 27 alunos, a funcionar numa das dependências/salas da escola.

6.1.3.1 – A organização do espaço sala de aula

Considerando que a sala de aula é o lugar de trabalho privilegiado da turma, a organização do seu espaço vai assumir um papel importante no desenvolvimento do trabalho curricular, devendo a disposição do mobiliário ser ajustada às atividades a realizar. Por outro lado, o modo como se concebe a organização e gestão da sala de aula vai refletir, de alguma forma, a função que se lhe atribui, no fundo, o valor que se lhe outorga, dizendo muito sobre o tipo de conduta instrutiva e comunicacional que se espera dos alunos. O seu uso correto parece ser, assim, um contributo valioso para o trabalho educativo, repercutindo-se no processo de ensino e aprendizagem e, logicamente, no sucesso dos alunos, mas também na qualidade do ambiente em que a mesma se processa. Neste suposto, a Planta que se segue, pretende ser uma representação, a mais fidedigna possível, da sala onde decorreu a nossa pesquisa.

MAPA/PLANTA DA SALA DE AULA



- | | |
|--|---|
|  Porta |  Mesas dos alunos |
|  Placares |  Secretária do professor |
|  Biblioteca de Sala |  Mesas de apoio - computador |
|  Armários |  Papelão |
|  Janelas |  Cadeira do A... |
|  Quadro |  Caixote do lixo |
|  Cadeiras | A a Z – Localização dos alunos |

Mapa 3: Planta da sala com a localização dos alunos

Observando, atentamente, esta Planta, parece-nos que a sala está organizada de maneira a que os alunos se vejam uns aos outros, mas também ao quadro e à professora. De resto, esta era uma preocupação referida pelas próprias docentes (titular e de apoio), para quem as mesas estavam assim dispostas, isto é, em dois grupos, sendo o maior em “U” e o mais pequeno em grupo propriamente dito, devido ao facto de a sala ser “pequena para pôr tudo em “U”, sendo que era intenção manifesta da parte delas (professoras) permanecerem no grupo mais pequeno (ao centro), de modo a apoiarem, mais individualmente, os alunos com mais dificuldade e que formam este grupo. Uma disposição que, embora favorecendo o trabalho individual e/ou aos pares, também nos parece que facilmente se arruma para se formarem grupos maiores, sendo, frequentemente, reorganizada nesse sentido, nomeadamente, para a concretização dos trabalhos de Projeto, todas as semanas, e outras ações ou tarefas.

E se os armários e os placares estão organizados de modo a facilitar a exposição dos trabalhos dos alunos (bandas desenhadas, trabalhos de pesquisa, cartazes...), alguns dos quais servindo de material de apoio para a realização de atividades diversas, já na parede do quadro (forrada com manga plástica), são colocados o mapa das tarefas, o do comportamento, o da avaliação diária, o plano semanal e o pensamento da semana, ficando no placar junto à janela, o da produção de textos (escrita voluntária), os certificados do mês (quem mais ou menos trabalhou), as regras da sala de aula e, ainda, algumas listas criadas consoante as necessidades. As gravuras expostas, relativas a conteúdos programáticos (caso da Língua Portuguesa, entre outros), assim como os trabalhos dos alunos, designadamente os desenhos, frequentemente substituídos, dão um colorido à sala, proporcionando um espaço de trabalho mais aprazível.

De referir que dos (três) armários ali existentes, um comportava apenas materiais, livros e cadernos dos alunos da turma (além do material diário, os alunos tinham 1 caderno pautado e outro quadriculado que utilizavam sempre que era necessário), outro pertencia à outra turma (do turno da tarde) e um terceiro armário era comum às duas turmas, sendo neste que se encontravam os dossiês de fichas dos alunos, armários cujas portas eram também aproveitadas, por exemplo, para afixar a correspondência da turma (intercâmbio com outra escola). Armários que, por um lado, proporcionavam a arrumação desejada, num espaço que se quer harmonioso, mas que, por outro, acabavam por roubar esse mesmo espaço, pondo em causa essa tal harmonia.

Na parede ao fundo, duas prateleiras com livros servem de biblioteca da sala, criada no ano transato, com a colaboração de todos (alunos e professores), ao lado da

qual se encontravam os mapas-registo sobre a apresentação de Projetos e comunicações à turma, sendo também rentabilizada ou aproveitada a porta de entrada para colocar o Diário de Turma, onde os alunos, semanalmente, registavam as ocorrências nas colunas “gostei”, “não gostei”, “sugestões” e “parabéns”. Finda a semana, era retirado e renovado o cartaz, não sem antes analisarem e refletirem, conjuntamente, sobre os registos, tirando algumas ilações e fazendo alguns propósitos para o futuro.

Em suma, dir-se-ia que se trata de uma sala com três armários, junto às paredes laterais, e um número de mesas e cadeiras estritamente necessário aos alunos existentes. Com uma área aproximada de 47.60 m², esta sala oferece um espaço considerado escasso para a concretização das atividades aqui levadas a cabo. De resto, este era um dos aspetos que as docentes que ali trabalhavam (titular e de apoio) referiam com certa frequência, realçando as dificuldades de movimentação pelo espaço e de concretização das tarefas, nomeadamente, o trabalho de grupo, apesar da natureza do mobiliário, isto é, mesas e cadeiras individuais e facilmente móveis. Tendo em conta que cada aluno é diferente e que a gestão dos espaços e dos materiais deverá ser ajustada às circunstâncias específicas, dando oportunidade a todos de participarem ativamente no seu processo de aprendizagem, pensamos ser importante desenvolver-se uma postura flexível, uma atitude de reflexão e experimentação sobre estas características da vida e organização da sala de aula, para melhor adequar os recursos disponíveis (circunstância que, nos parece, se verificava nesta sala de aula).

6.1.3.2 – Os alunos

Análise de Dados⁶³

(A partir dos gráficos que se seguem)

⁶³ Dados disponíveis no PCT da turma.

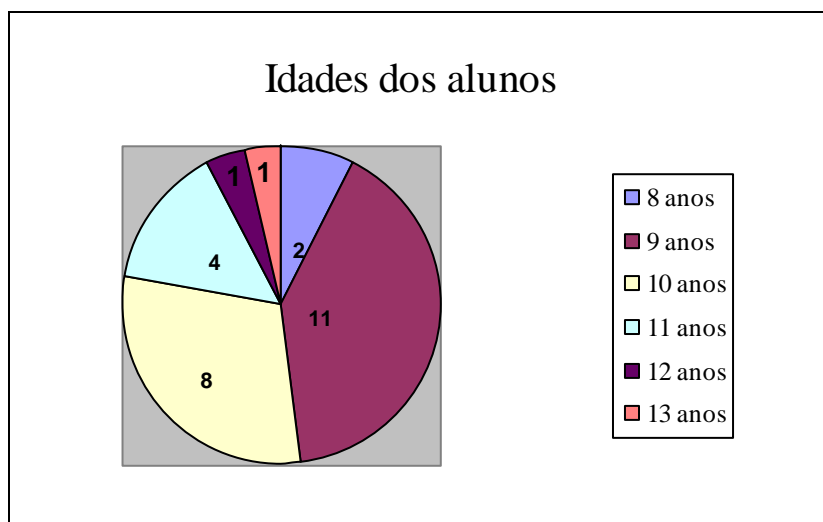


Gráfico 1: Idade dos alunos

Pela análise dos dados, e considerando a data até junho de 2010, podemos constatar que nesta turma havia: 2 alunos com 8 anos (7,41%), 11 alunos com 9 anos (40,74%), 8 alunos com 10 anos (29,63%), 4 alunos com 11 anos (14,81%), 2 alunos com 12 e 13 anos, respectivamente, (3,70%), predominando, assim, os alunos na faixa etária entre os 9 e os 10 anos.

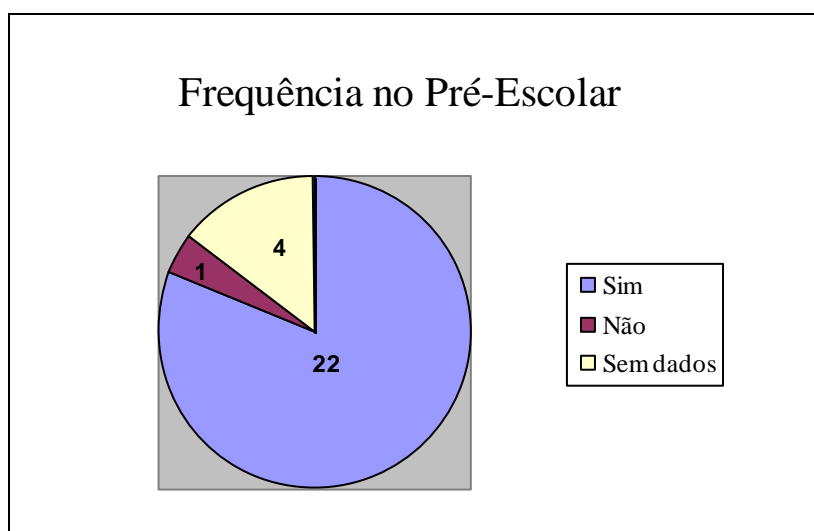


Gráfico 2: Frequência no Pré-Escolar

Aqui, podemos verificar que, dos 27 alunos que constituíam a turma, 22 tinham frequentado o Pré-escolar (um total de 81%) e 1 não tinha frequentado (cerca de 3,70%), não havendo dados sobre os restantes 4 alunos (cerca de 14,81%), podendo, aqui, concluir-se que a maioria da turma tinha frequentado este nível de educação.

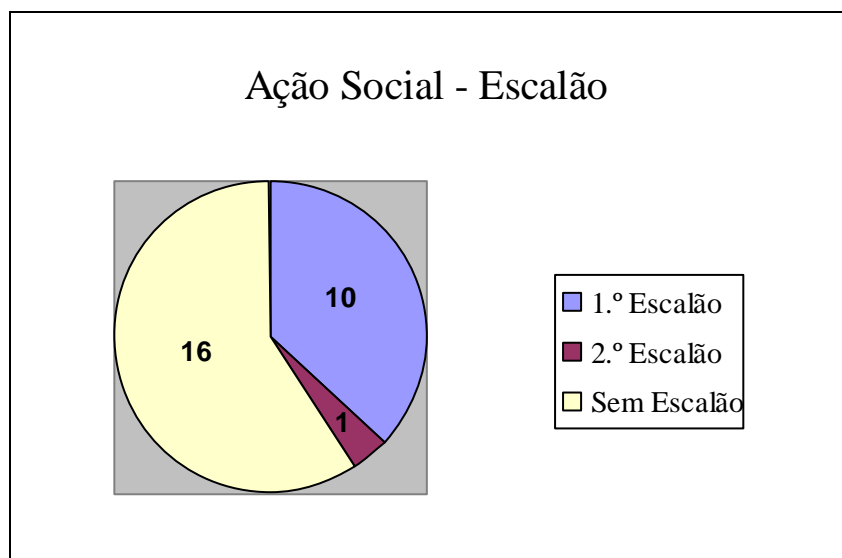


Gráfico 3: Ação Social Escolar (ASE) – Escalão

Nesta turma, 11 alunos beneficiavam da ASE, pertencendo 10 ao 1.º Escalão (37,04%) e 1 ao 2.º Escalão (3,70%), pelo que os outros 16 alunos (59,26%) não usufruíam deste auxílio, podendo inferir-se, deste modo, que grande parte dos alunos da turma beneficiava da ASE.

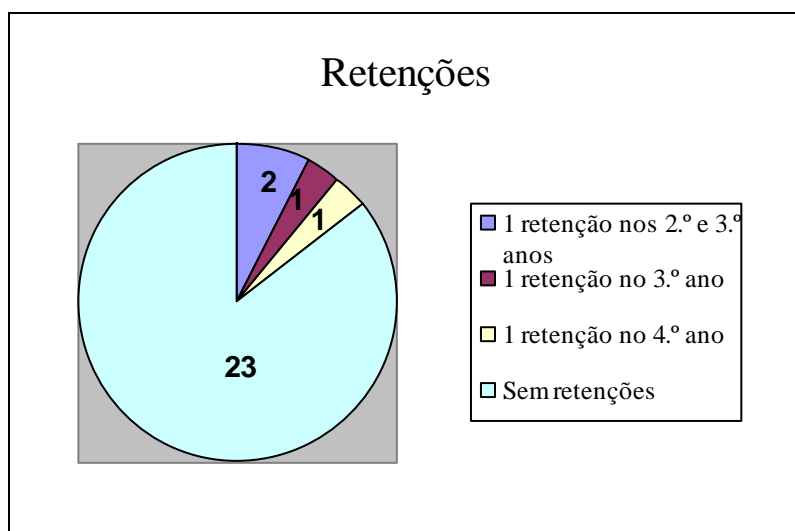


Gráfico 4: Retenções dos alunos

Dos 27 alunos da turma, 2 tinham ficado retidos no 2.º e no 3.º anos (7,41%), 1 no 3.º ano (3,70%) e ainda 1 no 4.º ano (3,70%), pelo que os restantes 23 alunos não tinham tido qualquer retenção (85,19%), o que nos leva a concluir que a maioria da turma não havia sofrido qualquer retenção, ao longo do seu percurso escolar.

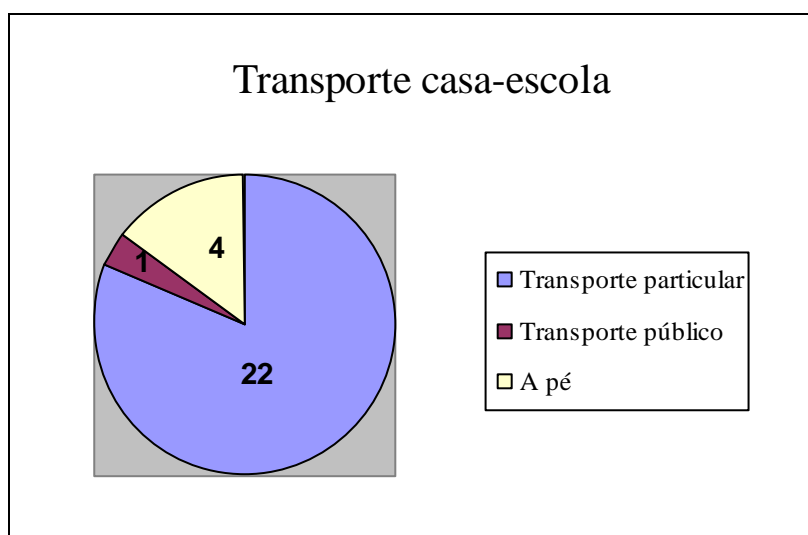


Gráfico 5: Transporte casa-escola dos alunos

Relativamente ao transporte, 22 alunos utilizavam transporte particular (81,48%), 1 utilizava os transportes públicos (3,70%) e cerca de 4 deslocavam-se a pé (14,81%), o que nos mostra que, a maioria deles, usava o transporte particular na sua deslocação para a escola.

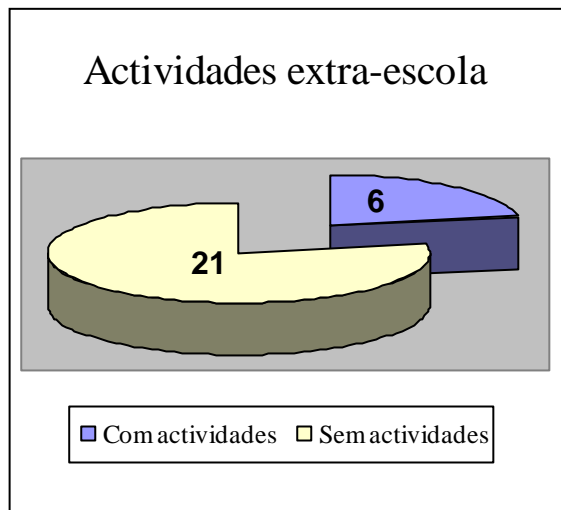


Gráfico 6: Atividades extraescola dos alunos

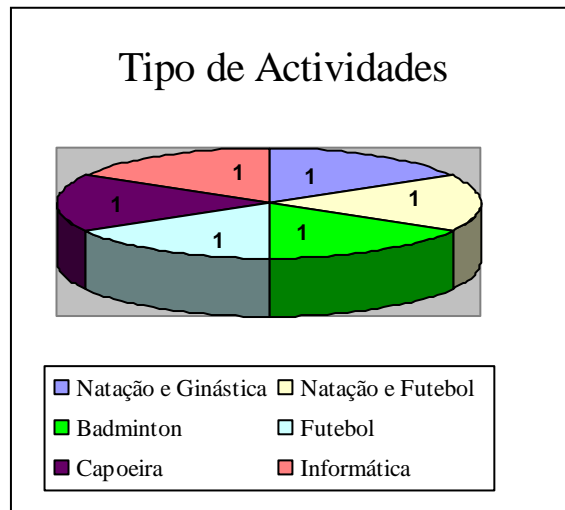


Gráfico 7: Tipo de atividades

Do total de alunos, 21 não frequentavam qualquer atividade extraescolar (77,78%) e 6 frequentavam (22,22%), mais precisamente: 1 natação e ginástica, 1 natação e futebol, 1 só badminton, 1 futebol, 1 capoeira e 1 informática, podendo, assim, concluir-se que apenas uma minoria dos alunos frequentava atividades extraescola, quase todas elas distintas.

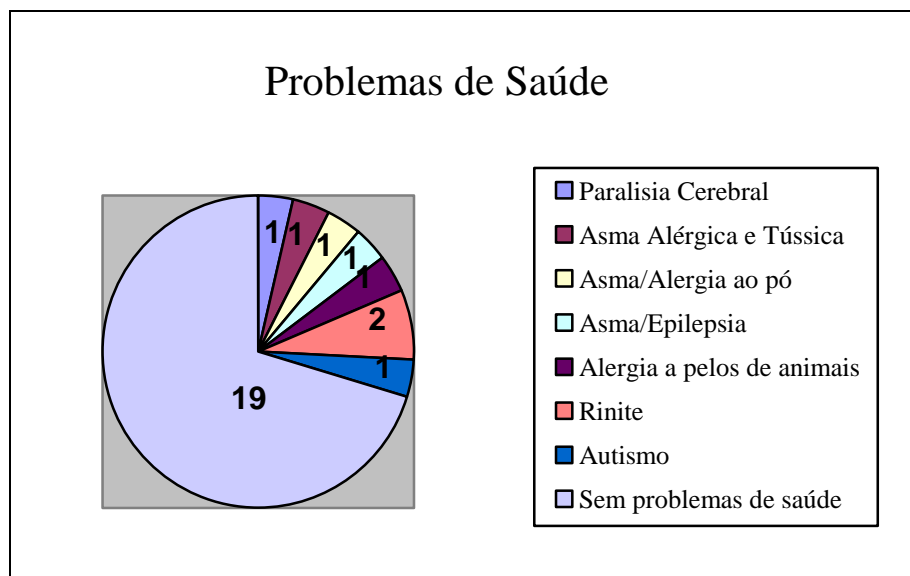


Gráfico 8: Problemas de saúde dos alunos

Relativamente a problemas de saúde, 19 afirmaram não ter nenhum problema (70,37%), sendo que 1 aluno tinha paralisia cerebral (3,70%), 1 tinha asma alérgica e asma tússica (3,70%), 1 revelava ter asma e alergia ao pó (3,70%), 1 sofria de asma e epilepsia (3,70%), 1 tinha alergia a pelos de animais (3,70%), 2 revelavam ter rinite (7,41%) e 1 sofria de autismo. (3,70%), o que nos leva a depreender que a maioria dos alunos não apresentava qualquer problema de saúde.

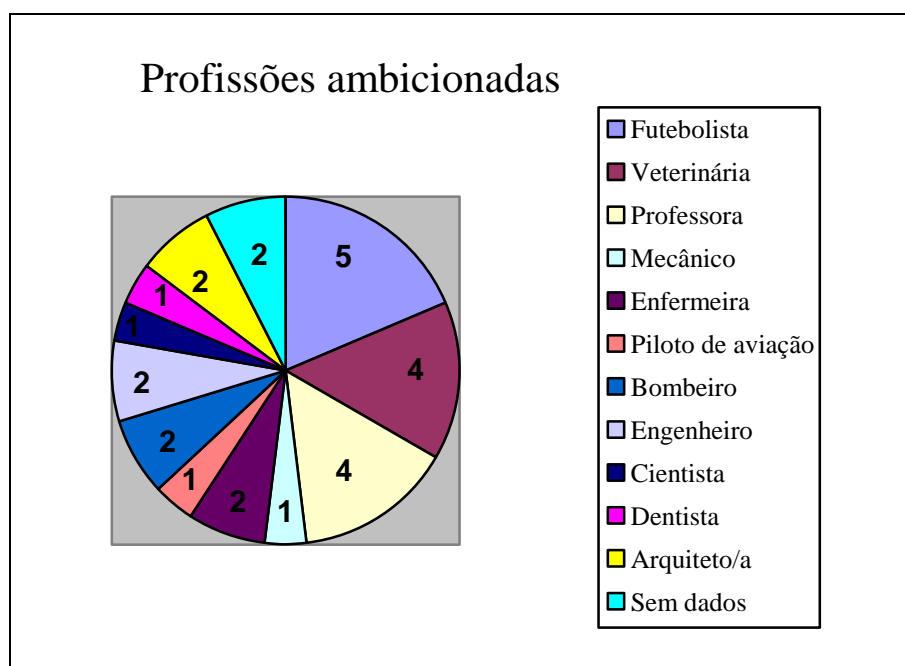


Gráfico 9: Profissões ambicionadas pelos alunos

No que concerne às profissões, 5 alunos queriam ser jogadores de futebol ou futebolistas (18,52%), 4 queriam ser veterinárias (14,81%), 4 professoras (14,81 %), 2 enfermeiras (7,41%), 2 bombeiros (7,41%), 2 engenheiros (7,41%), 2 arquitetos/as (7,41%), 1 mecânico (3,70%), 1 piloto de aviação (3,70%), 1 cientista (3,70%) e 1 dentista (3,70%). Ainda, 2 dos alunos não responderam a esta questão, ficando assim 7,41% sem dados, pelo que podemos deduzir que as profissões pretendidas eram bem variadas, embora com alguma predominância de futebolista, no caso dos rapazes, e veterinária e professora, no caso das raparigas.

Em suma, por estes e outros dados recolhidos no local, nomeadamente junto dos professores (Notas de Campo)⁶⁴ dir-se-ia que se trata de uma turma constituída por 27 elementos (15 rapazes e 12 raparigas), com idades entre os 8 e os 13 anos, sendo 1 repetente por motivo de deficiência (aluno com perturbação do espectro do autismo), embora outros 3 tenham ficado retidos em anos anteriores (2 no 2.º e no 3.º anos e 1 outro no 3.º ano), por algumas dificuldades de aprendizagem, mas também por falta de motivação e empenho, e mesmo falta de acompanhamento familiar. A maioria, a residir com os pais e os irmãos, frequentou a educação pré-escolar durante 2-3 anos e teve uma boa adaptação à turma. À exceção de 1 aluna, que nasceu na Venezuela, são todos de nacionalidade portuguesa e a maior parte oriunda de famílias com baixo nível socioeconómico, usufruindo 11 deles de Apoio da Ação Social Escolar, quase todos pertencentes ao 1.º Escalão. Na sua generalidade, mantêm um bom relacionamento tanto com os professores como com os colegas, manifestando, também, boas expectativas em relação à escola e ao futuro profissional. Por conseguinte, todos revelaram o desejo de abraçar uma profissão no futuro, expressando, inclusivamente, alguma ambição quando se tratou de escolhê-la. São assíduos e relativamente pontuais, embora 5 revelem algumas dificuldades de aprendizagem (na LP e MAT), e outros 5, muitas dificuldades (no EM, LP e MAT), sendo que para estes foram feitos Planos de Recuperação, beneficiando de Apoio Pedagógico Acrescido dentro da sala de aula.

De referir que, destes, 1 precisou, particularmente, desse apoio, dado que integrou o grupo turma no ano transato, evidenciando, nessa altura, um nível de aproveitamento muito inferior aos alunos deste grupo, pelo que na opinião das docentes deveria ter integrado o 2.º ano e não o 3.º, como aconteceu; daí, precisar desse apoio, em particular. Ainda assim, foi um aluno que conseguiu progredir e foi acompanhando a

⁶⁴ Notas de Campo – em anexo (Anexo III).

turma, embora sempre com algumas dificuldades, que levaram a que a professora fosse de opinião de que deveria repetir o ano, uma decisão que não foi aceite pelo encarregado de educação, daí o aluno ter transitado para o ciclo seguinte, sob responsabilidade daquele, ficando, então, retidos apenas 2 alunos.

Neste âmbito, é de destacar 1 aluno que também beneficiou desse tipo de apoio (Pedagógico) dentro da sala, sobretudo na Língua Portuguesa, usufruindo, igualmente, do apoio da Educação Especial, necessitando, de modo particular, da diferenciação pedagógica. Trata-se de um aluno com diagnóstico de paralisia cerebral e distonia, uma criança com necessidades evidentes ao nível da comunicação (ausência de expressão oral), da mobilidade e da autonomia, e cujas medidas educativas passaram pelo apoio personalizado, pelas adequações no processo de avaliação e pelas tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas, e ainda pelo aproveitamento das suas áreas fortes, nomeadamente a cognição e a socialização, e para o qual foi elaborado um PEI⁶⁵.

Inicialmente, este aluno começou por receber apoio domiciliário duma equipa de intervenção precoce, que continuou a segui-lo nos anos subsequentes, tendo sido acompanhado, no ano letivo em causa, pela equipa de intervenção do CAP⁶⁶ Funchal e pelo gabinete de apoio às novas tecnologias – DAATIC⁶⁷. Por conseguinte, esta criança seguiu o programa do 4.º ano, usufruindo de 10h com um docente especializado em sala de aula (tempo curricular), ficando as restantes 15h a cargo de um docente do ensino regular (docente de Apoio), que atuou em parceria com a professora de educação especial e a titular de turma. Sempre integrado no mesmo grupo, beneficiou, ainda, semanalmente, de 2h de fisioterapia, 1h 30m de terapia ocupacional e 1h de terapia da fala, bem como da ajuda de uma auxiliar nas refeições e higiene pessoal, precisando, assim, de um adulto a tempo inteiro para a execução de todas as suas tarefas.

Pela sua condição de deficiência, todo o seu trabalho passava pelo uso do computador e de um programa adaptado – o GRID⁶⁸, com recurso a um Switch de cabeça com um braço articulado (adaptado à sua cadeira, também ela especial), Switch

⁶⁵ PEI – Programa Educativo Individual (implementado por todos os prof. que trabalham com o aluno).

⁶⁶ CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico (equipa constituída por terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e professora especializada).

⁶⁷ DAATIC – Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação.

⁶⁸ GRID – *Computação GRID*: é uma tecnologia de computação com origem na ideia de replicar para o processamento computacional os princípios da World Wide Web (WWW) para a disponibilização de informação, sendo uma alternativa nas tarefas computacionais que exigem desempenho elevado.

que é ligado ao computador, através do “Inproman”⁶⁹, e com o qual seleccionava o que queria, por varrimento; assim, vai chegando às informações pretendidas e resolvendo as tarefas solicitadas, sendo por esta via que comunicava, bem como pelas suas expressões faciais. Significando “liberdade para comunicar”, o GRID, pode ser traduzido como um:

«sistema de grelhas no ecrã, que substitui todas as funções do teclado e rato, bem como, os comandos do *Windows*. Programa com sintetizador de voz em português (Madalena). Possibilidade de ser acedido através do rato ou de qualquer outro dispositivo (*Trackball*, switch, *joystick*, ecrã tátil...). Possibilidade de criar utilizadores, com as suas especificações, em termos de acesso e de grelhas. O seu utilizador pode expressar-se e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador, programas, navegar na Internet e também controlar totalmente o seu ambiente físico» (Ferreira, 2006: s/p).

Um programa, cujas funcionalidades podem ser resumidas no: «acesso ao computador (saída para outros programas); comunicação aumentativa e alternativa (com síntese de fala); controlo do ambiente» (id., s/p), o que, neste último caso, oferecia ao aluno a possibilidade de aceder a um transmissor de infravermelhos e de, por exemplo, em casa, poder abrir as portas, apagar a luz, comunicar com as pessoas, etc., o que ainda não conseguia pela sua lentidão a trabalhar com o “Switch”, pois cansava-se muito.

De modo similar, é de destacar um outro aluno que também beneficiou do apoio da Educação Especial, este diagnosticado com Perturbação do espectro do Autismo (PAE), uma criança com dificuldades ao nível da interação social e da comunicação (ausência de expressão oral), da mobilidade e da autonomia, devido à sua patologia, sendo as suas áreas fortes os grafismos com orientação, a imitação e a autonomia pessoal. Uma criança que ao longo do seu trajeto escolar necessitou de condições especiais de matrícula e de adequações no processo de avaliação, passando, as medidas educativas adotadas, pelo apoio nas aprendizagens, um apoio individualizado e personalizado e, ainda, pelo apoio no uso de materiais e equipamento próprio, necessitando de um PEI e um CEI⁷⁰. A sua avaliação foi feita de acordo com os critérios definidos no seu PEI (Art.º 32.º do DL Regional n.º 33/2009/M)⁷¹.

⁶⁹ “Inproman” – aparelho com uma entrada para ligar ao computador e duas saídas, uma delas para o programa GRID.

⁷⁰ CEI – Currículo Específico Individual (é o último recurso dentro da Educação Especial).

⁷¹ DL Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira).

Ao longo do seu percurso escolar, foi acompanhado pela Educação Especial, desde o infântário, beneficiando desse apoio especializado, sendo seguido pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, com apoio clínico e terapêutico (ocupacional e da fala). Mais tarde foi avaliado pela equipa de autismo da DREC⁷² (2005), a qual sugeriu ações adequadas à sua problemática e desenvolvimento, integrando depois (2005/2006) o Programa TEACCH⁷³ nesta escola. Nesta sala (sua turma de referência no curricular), foi integrado no decorrer do ano, sobretudo com objetivos em termos de socialização, contando com o apoio da docente titular e das professoras de apoio (pedagógico e especializado), e também com a ajuda dos colegas, participando, de forma mais integrada, nas atividades da turma. Usou, ainda, regularmente, de terapia da fala, sendo de registar, também, a intervenção do psicólogo e do fisioterapeuta, no processo. Na sala TEACCH, dispunha de um computador e de um “software” próprio com que trabalhava, beneficiando, assim, das adaptações tecnológicas.

Nesta, como em qualquer outra turma, podemos, naturalmente, evidenciar alguns alunos que se destacavam pelo seu bom comportamento, bom aproveitamento ou, opostamente, por uma conduta um pouco mais instável, um espírito mais rebelde e um aproveitamento menos satisfatório, contando-se, no primeiro caso, à volta de 5 a 6 alunos, e no segundo, cerca de 3, tendo em conta, sobretudo, o seu aproveitamento, já que na turma não se registavam casos de indisciplina, sendo o sucesso em termos de conduta ou comportamento, plenamente satisfatório.

6.1.3.3 – Os professores – os sujeitos empíricos

Foi nosso propósito centrar o presente estudo nos professores duma turma, duma escola da região, mais em particular da zona do Funchal, pelo que escolhemos aquela (escola) a que pertence a investigadora e, em consequência da natureza da pesquisa, foram solicitados a colaborar todos os professores da turma selecionada, embora o enfoque tenha recaído mais sobre a professora titular de turma, por ser aquela que mais tempo passava com os alunos e, por conseguinte, melhor os conhecia. Dado que se tratava duma turma com uma docente de Apoio a tempo inteiro, existindo uma partilha

⁷² DREC – Direção Regional de Educação de Coimbra.

⁷³ TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*: é uma abordagem comportamental sustentada na psicolinguística com vista a facilitar a aprendizagem da pessoa com autismo a partir do arranjo ambiental, do ensino estruturado e da comunicação alternativa (método de trabalho específico para desordens comportamentais resultantes do autismo).

de tarefas e total cooperação entre as duas, a atenção acabou recaindo, igualmente, sobre esta, sendo, ainda, de referir, a permanência regular (todos os dias) na sala, de uma docente especializada, para apoio a um aluno portador de paralisia cerebral (como já explicámos). Assim, foram sete os docentes que constituíram a “população alvo” desta investigação, isto é, o grupo sobre o qual o investigador pretende adquirir informação para, posteriormente, tirar as suas ilações (Tuckman, 2005).

A professora P1, com 56 anos, é casada, natural da Madeira e reside no Funchal por decisão familiar. Tendo como habilitações a Licenciatura, é professora do 1.º ciclo há quase 31 anos, estando na situação de Professora do Quadro desta Escola. Por conseguinte, encontra-se aqui desde o seu início, portanto, vai para 4 anos, lecionando sempre nesta turma, como professora titular. O primeiro contacto entre esta professora e a investigadora, aconteceu, nesta escola, há cerca de 3 anos, onde as duas eram docentes, apesar de já existir um conhecimento distante e esporádico, nomeadamente das lides docentes (reuniões e outras). Neste estudo, apraz-nos realçar (e louvar), a sua disponibilidade e generosidade manifestadas, traduzidas na preocupação de tudo fazer para responder às diversas solicitações da investigadora.

A professora P2, com 30 anos, é casada, natural da Madeira e mora no Caniço por opção familiar. Não descurando a sua formação, tem frequentado as reuniões no âmbito do MEM⁷⁴, na UMa⁷⁵, movimento que advoga e pratica, na medida do possível, bem como as ações de formação sobre o PEGA⁷⁶, cujas aprendizagens tenta pôr em prática nas suas aulas. Tendo como objetivo continuar a aprender e a manter-se atualizada, foi também com esse intuito que, muito prontamente, aceitou participar nesta investigação, manifestando a máxima disponibilidade e colaboração possíveis. Possuindo como habilitações a Licenciatura, é professora do 1.º ciclo há 8 anos, encontrando-se também nesta escola desde o seu início, estando na situação de Professora do Quadro de Zona Pedagógica, e nesta turma há cerca de 2 anos, na condição de professora de Apoio (Pedagógico), embora só este ano a tempo integral. O primeiro contacto da investigadora com esta docente aconteceu nesta escola, também há cerca de 3 anos, convivência que se estreitou após este trabalho.

⁷⁴ MEM – Movimento da Escola Moderna (reuniões quinzenais).

⁷⁵ UMa – Universidade da Madeira (reuniões para partilha de ideias e atividades dos docentes implicados neste Movimento).

⁷⁶ PEGA – «Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender» – Projeto/ação de formação no âmbito da Língua Portuguesa (frequência quinzenal).

A professora P3, com 48 anos, é casada, natural da Madeira e vive no Funchal por escolha pessoal e familiar. Como habilitações possui o Mestrado e tem como experiência docente no 1.º ciclo, cerca de 25 anos, dos quais, 5 nesta escola e 4 nesta turma. Estando aqui na situação de professora da turma, de apoio especializado, sendo, portanto, Professora do Quadro de Instituição STEDI⁷⁷, tem uma experiência nesta função de cerca de 10 anos. O primeiro contacto com esta professora aconteceu já há muitos anos (mais de 25), pelo que o conhecimento da mesma é elevado. Conhecimento que foi estreitado quando, há cerca de 5 anos, veio trabalhar para a escola onde lecionava a investigadora, anterior a esta, transitando as duas para a atual, mantendo, assim, um contacto muito próximo e de amizade. Foi, inclusivamente, das pessoas que manifestou melhor agrado à proposta de colaborar neste estudo.

O professor P4, com 28 anos, é solteiro, natural de Santarém e reside no Funchal por motivos profissionais. Tendo como habilitações a Licenciatura, conta com 5 anos de experiência docente no 1.º ciclo, 4 dos quais nesta escola e, igualmente, nesta turma, cumprindo funções de Professor de Apoio em área específica – Informática, encontrando-se na situação de Professor Contratado. O primeiro contacto entre este professor e a autora deste estudo teve lugar nesta escola, existindo uma convivência de cerca de 3 anos. Nesta pesquisa, aceitou participar sem grande hesitação, apesar de, no fim, por altura do preenchimento do questionário, ter manifestado algum enfado, justificando-se com a falta de tempo e cansaço, o que provocou um certo constrangimento na investigadora; situação, entretanto, superada.

O professor P5, com 35 anos, é solteiro, natural de Viana do Castelo e mora no Funchal por motivos profissionais. Como habilitações possui a Licenciatura e conta com 9 anos de experiência docente no 1.º ciclo, sendo 7 nesta escola e 4 nesta turma, a cumprir funções de Professor de Apoio em área específica – Educação Física, encontrando-se na situação de Professor do Quadro de Zona Pedagógica. O primeiro contacto entre este docente e a investigadora ocorreu na escola anterior, há 7 anos, onde ambos lecionavam, existindo, desde aí, uma certa proximidade, sendo de assinalar que esta não é a primeira vez em que colabora com a investigadora num estudo (já o havia feito em 2006). Tanto dessa vez, quanto desta, mostrou total aceitação, cooperando em tudo o que lhe foi pedido, expressando, apenas, algum receio de não ser capaz de corresponder às solicitações e expectativas. Mesmo com alguma sobrecarga de trabalho,

⁷⁷ STEDI – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual.

porquanto colabora com outras instituições, em tempo pós-laboral, nunca manifestou qualquer desagrado, agindo com total celeridade.

A professora P6, com 34 anos de idade, é solteira, natural de Bragança e vive no Funchal por motivos profissionais. Possuindo como habilitações a Licenciatura, a sua experiência no 1.º ciclo conta com 8 anos, sendo 1 nesta escola e, também, nesta turma, onde tem cumprido funções de Professora de Apoio na área de Inglês, encontrando-se na situação de Professora Contratada. O primeiro contacto entre esta professora e a investigadora ocorreu nesta escola, há cerca de 1 ano, onde as duas lecionavam. Apesar de ser uma relação apenas profissional, aceitou participar nesta investigação, não sem antes referir que não era uma tarefa fácil, dado que se encontrava com muito trabalho. Nada que tenhamos sentido como má vontade ou óbice; por conseguinte, acabou se desculpando mais tarde, pedindo mesmo compreensão pela sua atitude.

O professor P7, com 26 anos de idade, é solteiro, natural de Penafiel e reside no Funchal por motivos profissionais. Tendo como habilitações a Licenciatura e contando com cerca de 3 anos de experiência docente no 1.º ciclo, dos quais 2 nesta escola e, igualmente, nesta turma, tem desempenhado as funções de professor de Expressão Musical e Dramática, encontrando-se na situação de Professor Contratado. O primeiro contacto deste professor com a investigadora teve lugar nesta escola, há 2 anos, tratando-se, portanto, de um ligação meramente profissional, o que não representou qualquer obstáculo, quando foi solicitado a colaborar neste estudo. Na verdade, mostrou-se, desde logo, bastante recetivo, disponibilizando-se para tudo o que fosse preciso, facilitando, assim, a nossa tarefa, que se calculava difícil.

De referir que os dados para esta caracterização foram obtidos, alguns de forma direta junto dos professores, mediante a colocação de questões informais, que vieram depois a fazer parte das “Notas de Campo” (Anexo III), e ainda outros, de modo mais indireto, através do inquérito por questionário (Anexo II – 3.1).

6.2 – As opções metodológicas

A matéria de análise a que respeita este estudo, isto é, o PCT, interage com muitas e distintas questões próprias do campo do desenvolvimento curricular, pelo que a escolha do percurso seguido apontou, sobretudo, para o alcance dos objetivos a que nos propusemos, não só no seu início mas, também, no suceder da investigação.

Na verdade, este é um estudo que dimanou de um plano aberto e vago, sendo que na busca de um quadro teórico referencial, partimos de alguma literatura que queríamos estudar, assim como, de certas questões resultantes da nossa prática profissional, passíveis de serem alteradas em função de novas abordagens que, eventualmente, pudessem vir a tornar-se pertinentes para o estudo.

Assim, e ponderando que se fala em metodologia da investigação, para aludir as fases e procederes que se seguem numa determinada pesquisa, para designar modelos concretos de trabalho numa área ou especialidade (Vilelas, 2009), sendo a investigação, em si, um sistema de ações manuais e intelectivas, destinado a obter informação capaz de resolver certos problemas, então, nas linhas que se seguem, mais do que uma revisão bibliográfica acerca da investigação, faremos a contextualização dos métodos por nós utilizados, isto é, trataremos a metodologia utilizada, tentando justificar as nossas opções e motivos, e falaremos, também, sobre as técnicas e os procedimentos na recolha de dados, que serviram (e servem) para responder às questões colocadas.

6.2.1 – A metodologia da investigação

A complexidade do mundo que compreende as relações humanas e a perceção dos fenómenos observados obriga ao uso de diferentes procederes metodológicos que possam ajudar na compreensão da realidade e na resolução mais célere e eficaz dos problemas. Por outro lado, em cada processo de observação e pesquisa, desde logo nos deparamos (na relação com cada objeto concreto), com o problema do enquadramento da abordagem metodológica, no sentido de aferir da sua adequação e pertinência. Aqui, Canário, apoiando-se em Bourdieu (1989), diz que «as opções técnicas mais empíricas não são inseparáveis da opção mais teórica da construção do objeto [sendo] em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados se impõe» (Canário, 1996: 135).

Partindo destes pressupostos, e reunindo contributos de autores como Bogdan e Biklen (1994), Bell (1997, 2004), Almeida e Freire (2003, 2008), Afonso (2005), Tuckman (2005), Stake (2009), Vilelas (2009), entre outros, a tese que agora apresentamos enquadra-se num tipo de estudo exploratório, querendo isto dizer que é sua função alargar a ótica de análise (Quivy e Campenhoudt, 1998, 2008), assumindo, igualmente, a forma de “estudo de caso”, enquanto modo de investigação, um modelo

que se revela, singularmente, proveitoso na abordagem de contextos mais pequenos, em que se quer uma análise e um entendimento dos fenómenos, mais aprofundados.

Sendo nosso desígnio apreender e interpretar a realidade, preferimos um estudo de natureza interpretativa, incidindo a nossa opção epistemológica no “paradigma hermenêutico”, segundo o qual a investigação traduzir-se-á na compreensão do comportamento humano, a partir dos sentidos das ações, assim como, dos propósitos dos sujeitos intervenientes no estudo (Schubert, 1986). De acordo com Matos (1994), neste paradigma, os pressupostos teóricos, não sendo verdades absolutas, representam instrumentos de leitura dos fenómenos, razão pela qual, mais do que chegar a explicações causais, foi (e é) nossa intenção descrever, interpretar e compreender alguns dos fenómenos educativos atuais. Recorde-se que, para Kuhn (1962), a ideia de paradigma se traduz numa visão do mundo, visão essa compartilhada por um grupo de cientistas e numa ótica que subentende uma determinada metodologia.

Apoiando-nos em autores como Cozby (1989), Giddens (1996), Almeida e Freire (2003, 2008) e Afonso (2005), podemos dizer que a substância dos discursos de natureza interpretativa se centraliza na previsão, na descrição, na determinação das causas e na explicação dos atos, da ação humana, ou dito de outro modo, na produção e reprodução da realidade social, como diria Giddens (1996), procurando compreendê-la; por outro lado, pensando na perspetiva de Afonso, a investigação em educação pode ser definida como «uma pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos e decisões, (...) com o objetivo de melhorar a ação educativa» (Afonso, 2005: 23), tendo sido, na verdade, essa, a nossa maior preocupação, quando escolhemos fazer este estudo, tentando sempre proceder o mais objetivamente possível.

Sobre o “estudo de caso”, este representa uma das formas de investigação das metodologias qualitativas, as quais põem o investigador no centro da investigação e enfatizam a descrição, a indução e o estudo das perceções sociais, à luz de uma abordagem hermenêutica e interpretativa (Almeida e Freire, 2003, 2008; Afonso, 2005). E apesar de Pacheco (1995a) alegar que ainda subsistem algumas dúvidas quanto às características da investigação qualitativa, e, portanto, quanto ao seu rigor científico, embora reforce, também, que qualquer ideia de rigor é sempre referente a um quadro teórico (explícito ou implícito) bem delimitado, Doyle (1977) é de opinião que a investigação qualitativa representa uma das tendências da investigação na atualidade, mais importantes, ocupando um lugar, cada vez mais central, no âmbito das Ciências Sociais. Uma ideia corroborada por Afonso, quando diz:

«o desenvolvimento da sociologia do conhecimento e a aceitação subsequente de que a realidade é socialmente construída (Berger e Lckman, 1966), bem como o reconhecimento da pluralidade de paradigmas científicos mutuamente exclusivos (kuhn, 1970), produziram a legitimação das metodologias qualitativas, durante muito tempo perspetivadas como *alternativas* e *marginais*, e a sua gradual integração no *establishment* científico das ciências sociais, e, especificamente, na investigação educacional» (Afonso, 2005: 15).

No dizer de Almeida e Freire, a fenomenologia tem sido indicada como uma das razões para o interesse crescente pelos métodos qualitativo-interpretativos de análise, destacando três dos seus princípios que vêm reforçar a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa das condutas e dos fenómenos:

«(i) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; (ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e (iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente» (Almeida e Freire, 2008: 110),

salientando, novamente, na metodologia qualitativa, a busca da globalidade e compreensão dos fenómenos, isto é, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e hidrográfico, o que significa que: «estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais» (ib., p.111). Aliás, de acordo com Vilelas (2009), são características da fenomenologia: a focagem na interpretação, a ênfase na subjetividade, a flexibilidade na condução da pesquisa, a preocupação com o contexto, entre outras, adotando, como principal instrumento de conhecimento, a intuição, dado que as “essências” são facultadas intuitivamente.

Mas, parece não haver acordo sobre a denominação dos métodos qualitativos e do “estudo de caso”, uma vez que Bogdan e Biklen afirmam existir outras expressões ligadas à investigação qualitativa, referindo-se a «*interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo*» (Bogdan e Biklen, 1994: 17), expressões que têm variado ao longo dos tempos e entre os diferentes utilizadores. Não obstante essas diferenças óbvias nas diversas abordagens, também dizem haver algum consenso sobre os seus objetivos, designadamente, a perceção da conduta e experiência humanas, ou compreensão da

realidade social das pessoas, grupos e culturas, como diria Vilelas (2009). Assim, tentar entender o processo usado pelos docentes na estruturação dos seus significados, quanto à gestão e à flexibilização curricular, e mais especificamente ao PCT, e descrevê-los, foram aspetos ponderados no decorrer desta investigação.

Nesta ordem de ideias, aqueles autores (Bogdan e Biklen, 1994) reforçam que o objetivo primeiro da investigação qualitativa é compreender, melhor, o comportamento e a experiência humana, apreender o modo pelo qual os sujeitos constroem significados e descrever em que consistem tais significados, insistindo que é essencial perceber o que eles experimentam, como interpretam essas experiências e como constroem e descrevem esses significados, pois como defende Tuckman (2005), apoiando-se em Wilson (1997), só podemos entender os factos se conseguirmos apreender as percepções e interpretações dos sujeitos que neles participam. A investigação qualitativa é, assim, «uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas expectativas e ao mundo em que vivem» (Vilelas, 2009: 105).

A propósito, Stake aponta três diferenças que merecem atenção na ênfase qualitativa e quantitativa, que são: «(1) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação; (2) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e (3) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído» (Stake, 2009: 52). Ora, o nosso estudo põe de parte a possibilidade de uso do paradigma quantitativo; pautando-se por definições operativas, variáveis, testes, hipóteses e estatística, este paradigma assenta na busca de relações de causa-efeito e na intercessão das variáveis isoladas, o que não abona em favor da captação dos aspetos fulcrais dos fenómenos e respetivos contextos (Vilelas, 2009).

Neste âmbito, autores como Ludke e André (1988) e Bogdan e Biklen (1994), apontam cinco características basilares da investigação qualitativa, que são: o meio natural é uma fonte direta de dados e o investigador a sua maior ferramenta; os dados recolhidos são sobretudo descritivos; o cuidado com o processo é maior do que com o produto; os investigadores tendem a analisar os dados indutivamente dado que as generalizações se fazem conforme eles se vão agregando; e o foco da atenção do investigador constitui o sentido dado ao quotidiano pelos atores. Características que vão condicionar os procedimentos do trabalho de campo e que se exprimem por: um contacto mais próximo e alargado com o objeto de estudo e seu contexto; uma recolha de dados mais assídua e sistemática; uma análise e confronto, mais minuciosos, dos dados.

Nesta mesma ordem de ideias, também Bento, apoiando-se em vários autores, adianta que são variadas as características da investigação qualitativa, a saber:

«Acontece em meios naturais; (...) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; (...) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; (...) É profundamente interpretativa e descritiva; (...) É indutiva; (...) É significativa; (...) O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; (...) reflete sobre o seu papel na investigação; (...) usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; (...) é o principal instrumento de recolha de dados; (...) preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados» (Bento, 2012: 42-43).

Como explica Afonso, «a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade» (Afonso, 2005: 14). A característica principal, a mais distintiva, da investigação qualitativa é, assim, a sua ênfase na interpretação, ou a centralidade da interpretação, como diria Stake (2009), sendo a função do investigador qualitativo, durante a recolha dos dados, sustentar uma interpretação vigorosa. Por conseguinte, eles «estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística» (Bell, 2004: 20), embora, às vezes, possam recorrer a técnicas quantitativas. Nesse sentido, vão tratar a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão.

Já sobre o “estudo de caso, este foi utilizado na aceção que lhe dá Yin (1984, 2005) e segundo a qual se toma por objeto um fenómeno concreto e atual no contexto da vida real, onde os limites entre o fenómeno estudado e o seu contexto não são nitidamente definidos, e em que os dados são conseguidos por meio de diversas fontes. Uma estratégia preferida, «quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos» (Yin, 2005: 19). Trata-se, na visão de Bogdan e Biklen (1994), de um tipo de estudo que se caracteriza por uma abordagem do campo a partir do seu interior, com o objetivo de congrega informação minuciosa e rigorosa, de modo a abarcar a totalidade da situação.

Posição idêntica revela Costa, quando diz que se trata de uma forma de investigação que «supõe, genericamente, a presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto direto com as pessoas e as situações» (Costa, 1986: 129), com o desejo de estudar aprofundadamente os acontecimentos específicos. Nesse

sentido, tenta obter informações numerosas e pormenorizadas, tanto quanto possível. Também na expressão de Benbasat, Goldstein e Mead (1987), referida Fino (2003), o “estudo de caso” permite a análise de um fenómeno no seu cenário natural, recorrendo a processos variados na recolha de informação sobre pessoas (uma ou poucas), grupos ou entidades, cabendo nesta possibilidade as turmas escolares e respetivos professores, desde que se apliquem as características do estudo de caso.

Na visão de autores como Afonso (2005), Tuckman (2005) e Stake (2009), a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim o caso, não é estudar o geral, mas antes o que é particular, específico e único, adindo, ainda, que a caracterização de uma pesquisa como “estudo de caso” se baseia numa lógica que se centra na natureza do objeto e não na metodologia. Os estudos de caso visam, portanto, a observação de fenómenos raros, mas ricos ou marcantes do ponto da vista de informação neles contida (Almeida e Freire, 2003, 2008).

E, igualmente, numa abordagem ao “caso único”, Stake também esclarece que «pode ser uma criança (...) uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica (...) O caso é um entre outros. (...) é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento» (Stake, 2009: 19), um tipo de pesquisa que não se faz por amostragem, pois o objetivo não é entender outros casos, sendo nossa primeira obrigação perceber o caso específico.

Como traços definidores de um estudo qualitativo aplicável ao estudo de caso, podemos, em jeito de síntese, apontar com Stake (1999), as seguintes características que, a nosso ver, tivemos em atenção no nosso percurso investigativo: é holístico – tem em conta a globalidade do contexto e tenta perceber o objeto em si, não em que se discerne; é empírico – trata-se de um trabalho de campo assente na observação, evitando qualquer tipo de intervencionismo; é interpretativo – apoia-se na intuição e defende que a pesquisa deve decorrer da interação investigador-sujeito; é empático – pondera a intencionalidade dos atores e procura ter em conta as suas referências e valores.

Por seu lado, também podemos indicar com Eisner (1998), os seguintes aspetos que, de modo distinto, ajudam a substanciar o carácter global de um estudo qualitativo e dos estudos de caso: tendem a ser focalizados – qualquer coisa com importância para a educação é tema de estudo; usam o “eu” como ferramenta – o investigador faz a análise, com base em referentes e intenções; são de carácter interpretativo – o observador tenta descobrir e entender o significado dos factos, dando sentido à informação obtida; devem

usar uma linguagem expressiva e deixar sentir a voz do texto; prestam atenção ao real; a sua credibilidade fundamenta-se na sua lógica, intuição e utilidade instrumental.

Agora, por outro lado, pensando que também «a etnografia requer estadas longas do investigador no local de investigação (...) e observação detalhada» (Fino, 2003: 109), requer a impregnação nos costumes e práticas dos grupos, como diria Boumard (1999), e usa, igualmente, dados qualitativos, tratando-se, geralmente, de estudos conduzidos num pequeno número de casos (por vezes num único caso), mas com grande detalhe, e tendo sido essa a nossa intenção e preocupação, então, poder-se-á dizer que este estudo se enquadra nesse modelo de investigação. Aliás, se pegarmos na palavra “etnografia” e formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (povo/grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), o que significa escrever acerca de um grupo de pessoas, e foi isso que, também, procurámos fazer (Sousa, 2010).

Tendo surgido, primeiramente, no campo da antropologia, o “estilo etnográfico” foi desenvolvido pelos antropólogos que queriam estudar, em profundidade, uma cultura ou grupo, uma sociedade ou um aspeto dela (Boumard, 1999; Bell, 1997, 2004). Trata-se, na razão de Afonso (2005) e Sousa (2007, 2010), de uma abordagem caracterizada por focalizar a investigação na análise da natureza de fenómenos sociais particulares, implicando um propósito de interpretação clara dos significados da ação dos atores nos contextos, o que se concretiza «através da produção de verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentativa» (Afonso, 2005: 64-65). Aqui, partindo e partilhando da ideia de Sousa, de que um professor deve ser um investigador que assume a iniciativa da (re)construção curricular, devendo ter bases sólidas de conhecimento do meio onde está a atuar (neste caso concreto, a escola), questionamos, então, com esta autora: «como poderá ele aproximar-se desse meio e conhecê-lo, se não for pela etnografia?» (Sousa, 2010: 4-5).

No parecer de Costa e Paixão, o objetivo de uma pesquisa etnográfica é, exatamente, «o estudo do quotidiano escolar para dele retirar parcelas significativas, passíveis de descrição e interpretação, de molde a facilitar e orientar modos de intervenção sobre ele» (Costa e Paixão, 2004: 87), pois sendo a escola um espaço onde interagem ideias e ações, valores e expectativas dos que nela intervêm, nomeadamente o pesquisador, este não se remete a uma observação externa, descomprometida, imparcial, antes assume os seus pontos de vista sobre os factos, dando-lhes sentido. Como expressa Boumard, «a investigação etnográfica dá lugar pleno ao sujeito, numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de

sentido» (Boumard, 1999: 3), sendo que a ideia de ir ao campo e «dele não fazer o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para que o discurso tenha sentido» (id., p.3), é o que fundamenta a postura etnográfica.

Considerando que a (re)construção curricular é, como inicialmente afirmámos, socialmente construída, dado que a sua existência depende de práticas e criações conceptuais humanas, não isentas de desacordos quanto à relação entre o conceito e seus referentes, o caso averiguado está sujeito ao cruzamento de várias construções da realidade, pelo que entender essas construções e a conduta a elas associadas implicou o recurso a um modo de investigação que facultasse uma aproximação aos participantes. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica é a abordagem mais passível de assegurar tal aproximação, pela ênfase que coloca na captação dos sentidos de certas ações, por via da familiarização do investigador com o contexto em que elas acontecem, e sem a qual teria sido difícil conseguir captar certos dados mais subtis (Brewer, 2000).

Ainda, ponderando, também, que «“a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural”» (Henry, 1961; cit. por Estrela, 1999: 46), e que, neste campo, se enfatiza particularmente os «estudos descritivos (...), considerados mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso» (Afonso, 2005: 10), diríamos, então, que este estudo cabe, igualmente, em tal âmbito. Aliás, para autores como Tuckman (2005) e Cunha (2007), a pesquisa qualitativa, já inclui ou privilegia a interpretação, a etnografia, a avaliação naturalista e o próprio estudo de caso.

Designado, também, por hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, o “paradigma naturalista” insere-se numa corrente interpretativa que busca essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos., caracterizando-se, as pesquisas naturalistas, pelo estudo de situações reais e identificáveis, sem manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis, sendo o material empírico composto, maioritariamente, por dados não estruturados, uma vez que não foram codificados na altura da recolha (mas depois), em termos de categorias de análise, tendo sido, esse, o nosso caso (Morgado, 2003a; Afonso, 2005).

Assim, seguindo um enfoque e uma abordagem metodológica acentuadamente qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Barroso, 1995, 2000; Canário, 1996; Fino, 2003; Afonso, 2005; Tuckman, 2005; Cunha, 2007; Almeida e Freire, 2008; Stake, 2009; Vilelas, 2009, entre outros), foi nosso propósito recolher (o máximo de) informações que refletissem os significados construídos pelos atores, sobre os processos sociais em

que se encontravam envolvidos. Numa atitude de busca pela objetividade, pensando na compreensão do real, consubstanciado em saberes assentes em matérias factuais (Gauthier, 1992), partimos para a nossa pesquisa, sem esquecer as crenças e valores na interpretação dos factos, e a possibilidade de eles se tornarem em representações mentais, tanto para nós, quanto para aqueles que facultaram as informações.

E em conformidade com as nossas opções metodológicas, procedemos, então, a um levantamento de informações no local de observação, recorrendo, para o efeito, a diversas e distintas fontes, representativas de diferentes pontos de vista ou tendências. Recorreu-se, igualmente, a uma série de técnicas e procedimentos, substanciados na análise documental, na observação de fenómenos em ação, nas entrevistas e inquéritos (por questionário) aos professores cooperantes no estudo, e ainda nos Projetos recolhidos junto daqueles e da escola (Bell, 1997, 2004; Tuckman, 2005). Apesar de técnicas fidedignas, não omitimos a possibilidade de nos termos deixado influenciar por teorias implícitas, podendo as nossas interpretações conter algumas distorções inferidas, decorrentes de variáveis pessoais difíceis de controlar.

Trata-se de um estudo assente, principalmente, em critérios de validação interna da informação, o que nas metodologias qualitativas pode ser concretizado por meio da “triangulação”, processo que, de acordo com Pourtois e Desmet (1988), é definido por Cohen e Manion (1980) como o uso de dois ou mais métodos na recolha de dados, aquando do estudo de um aspeto do comportamento humano. De entre os diferentes tipos de triangulação (triangulação teórica, triangulação metodológica, triangulação dos dados, triangulação de investigadores), foram utilizados, sobretudo, a triangulação das fontes, uma vez que recorremos a diversas e diferentes fontes de informação, usando as mesmas técnicas (Stake, 2009; Vilelas, 2009).

Ante o exposto, e ponderando a natureza desta investigação, referente à “(Re) construção do PCT...”, assim como as vantagens resultantes da discussão de diversos paradigmas, quando comparados com a supremacia de uma só escola de pensamento, parece-nos que a metodologia qualitativa, mais em particular o estudo de caso, numa ótica fenomenológica e interpretativa, foi uma opção adequada do ponto de vista metodológico, uma vez que facultou um saber profundo, incidindo no processo e valorizando a compreensão, embora com a impossibilidade de generalizar os resultados que têm, assim, um valor limitado e circunscrito aos sujeitos deste estudo.

Por conseguinte, podemos dizer que parte significativa do nosso trabalho assenta na descrição de diversos aspetos que conformam o nosso contexto do estudo. E embora

tivéssemos partido de um esboço inicial, tentámos integrar-nos numa realidade particular e explorá-la, refazendo constantemente o rumo a seguir, pois numa pesquisa qualitativa a estratégia não é decidida “a priori” nem de forma rígida, tratando-se de um processo flexível que se vai (re)construindo no trabalho. Por outro lado, também procurámos interpretar e perceber os fenómenos a partir das perspectivas dos diversos implicados: os docentes (e indiretamente os alunos) e os documentos importantes para tal interpretação; eles foram as fontes de informação que nos permitiram (re)edificar o aspeto da realidade que queríamos estudar – a (re)construção do PCT – atribuindo um sentido aos processos e práticas que se desenrolaram/desenrolam no seio da escola.

6.2.2 – Os procedimentos intrínsecos à recolha de dados

Tendo em conta os problemas levantados, as questões colocadas e os objetivos delineados, consubstanciados nas características do contexto de estudo e do nível do ensino em que incidimos, isto é, o 1.º ciclo do Ensino Básico, assim como das possibilidades ao nível da pesquisa bibliográfica que possibilitaram o desenvolvimento de um quadro referencial próprio e o entendimento das ideias, dos princípios e das experiências dos sujeitos empíricos, projetámos o estudo que, uma vez sistematizado (no Projeto de investigação), foi enviado à orientadora da tese.

Aprovado o Projeto, partimos, então, para o campo de investigação e para a recolha de dados, podendo designar-se como investigação, «um trabalho de pesquisa sobre o real que: introduz uma rutura com a opinião; é conduzido metodicamente, pondo em ação uma instrumentação coerente com o questionamento de partida; assenta em constatações (...) acessíveis (...) e verificáveis...» (Hadji e Baillé, 2001: 75). E tendo em conta que se trata de um proceder racionalmente organizado, para produzir conhecimentos, fomos para o terreno, o que aconteceu entre julho de 2009 e julho de 2010, sensivelmente, recorrendo-se, sobretudo, a três tipos de fontes de informação, mais precisamente: às instituições (a escola), aos materiais (livros e outros documentos) e às pessoas (os professores duma turma e alguns alunos).

Na opinião de Stake, «não existe um momento exato para começar a recolha dos dados. Ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização (...), primeiras impressões...» (Stake, 2009: 65), sendo uma parte considerável dos dados, impressionista e recolhida de modo informal. Nesse sentido, podemos dizer que a nossa pesquisa começou ainda antes de julho de 2009, por

exemplo, com a recolha do PCT do ano anterior e de outras informações e detalhes que nos ajudaram, por exemplo, na escolha dos professores, e com outros procedimentos inerentes. Tendo em conta que «o investigador deverá possuir a intuição de um conhecedor para selecionar as melhores pessoas, lugares e ocasiões» (ib., p.73), sendo que, melhores, significa, geralmente, aqueles que nos poderão ajudar a entender o caso, da melhor maneira, na verdade, foi isso que tentámos que acontecesse.

Assim, numa primeira fase (início de 2009), foi requerido (formalmente) à Secretaria Regional da Educação (DRAE)⁷⁸ o consentimento para ser concretizado, na escola desejada, o plano de trabalho a que nos propuséramos; entretanto, foram também perscrutadas a diretora da escola e os docentes que viriam a ser implicados no Projeto, no sentido de pedirmos a sua disponibilidade e colaboração no mesmo (a todos foi dado a saber a natureza do estudo e o trabalho de caso pretendido). Da diretora, quisemos, sobretudo, o acesso à escola, às pessoas, aos documentos necessários e, ainda, algumas informações e o esclarecimento de dúvidas concernentes ao desenrolar do processo. Da professora titular da turma, desejámos a colaboração a vários níveis, nomeadamente na facultação do PCT, na cedência de informações necessárias, na aceitação da nossa presença na sua sala, para observarmos o trabalho desenvolvido, e na abertura a outros pedidos que, eventualmente, pudessem surgir, o que viria a suceder, também, da parte da professora de apoio (pedagógico), uma vez que as duas trabalhavam em total cooperação. Dos outros professores da turma, esperámos, igualmente, que eles nos aceitassem nas suas aulas, nos deixassem observar o seu desenrolar e, ainda, que correspondessem às nossas solicitações, consoante fosse necessário.

Aqui, não podemos deixar de realçar a atitude da generalidade dos colegas, na abertura, disponibilidade e colaboração para com a investigadora, em particular das professoras titular e de apoio (pedagógico). Não convivendo regularmente, nem muito de perto com estas docentes (por questões de horário e afins), desde o início sempre se mostraram muito recetivas a esta experiência, tendo feito tudo para ajudar, cedendo tudo o que era solicitado, mostrando uma disponibilidade e generosidade que viriam mesmo a surpreender a investigadora. Aliás, perguntavam, frequentemente, se esta precisava de mais alguma coisa, expressando que não hesitasse se esse fosse o caso, o que, consideramos nós, ter sido um grande incentivo e contributo.

⁷⁸ DRAE – Direção Regional de Administração Educativa.

Neste âmbito, autores como Bell (1997, 2004), Afonso (2005) e Stake (2009), chamam a atenção para a importância da negociação no “acesso ao local”, sobretudo nos estudos que privilegiam um contacto direto e aprofundado (como foi o nosso) com os atores envolvidos, dependendo, a viabilidade do trabalho empírico, de uma adequada negociação com eles, no sentido de garantir o estabelecimento de relações de (maior) confiança que permitam a aceitação da observadora no “território” escolar (refira-se que, no nosso caso, a relação com algumas das docentes não era muito estreita, sobretudo por razões de horário), sendo esta uma etapa ligada, igualmente, à seleção e/ou produção de instrumentos de recolha de dados.

Por outro lado, também é imprescindível ter em conta outros requisitos que devem ser acatados, quando se trata de pesquisas com seres humanos, para evitar efeitos danosos. Neste âmbito, Bell refere um conjunto de linhas que norteiam os “princípios éticos” a respeitar nessas situações, editadas pela *British Psychological Society*, e que incluem questões como: «as consequências psicológicas para os indivíduos envolvidos (...); a decepção relacionada com o objetivo da pesquisa; invasão da privacidade; confidencialidade; (...) segurança...» (Bell, 1997: 78), entre outras, não esquecendo, aqui, um cuidado acrescido, quando se trata de crianças.

Na explicação de Bogdan e Biklen, «a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo» (Bogdan e Biklen, 1994: 75), dominando, no panorama atual, duas questões neste âmbito: o “consentimento informado” e a “proteção dos sujeitos” contra quaisquer danos, de modo a poderem aderir, voluntária e cientemente, ao estudo, e com segurança, evitando os danos. Assim, preconizam que o investigador deve agir de maneira a que as identidades dos sujeitos sejam protegidas e sejam devidamente informados e respeitados, devendo o investigador ser claro, explícito e autêntico.

Assim, atendendo às características que tipificam este estudo, foram respeitados certos princípios éticos que, em relação aos que nele colaboraram, foi o direito à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e ao sentido de responsabilidade da parte do investigador e, em relação a este, foi o direito à informação e à clareza nas explicações, manter a palavra dada e ser fiel aos dados apurados, no respeito pelos princípios da integridade e honestidade (Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997, 2004; Tuckman, 2005). Ainda, não foi esquecido o facto de esta ser uma investigação interna, isto é, no nosso local de trabalho, sendo que neste caso, a maior preocupação centrou-se no esforço do investigador em conseguir uma abordagem, a mais objetiva possível.

Com esta nossa conduta, pensamos ter dado cumprimento à recomendação de Stake de que «o investigador tem a obrigação de pensar na ética da situação e seguir os passos necessários antes de solicitar o acesso e as autorizações» (Stake, 2009: 74).

Já numa segunda fase, partimos para a observação na sala de aula (em setembro de 2009), ao mesmo tempo que íamos procedendo à elaboração de um guião para uma entrevista (semiestruturada) e um inquérito (por questionário), a aplicar às professoras (titular e de apoio) e aos outros professores da turma (incluindo a do Ensino Especial), respetivamente, perfazendo um total de 7 docentes inquiridos, colocando-se, ainda, a possibilidade de entrevistar, também, a diretora da escola, o que não viria a acontecer, por entendermos não ser necessário. Em contrapartida, decidimos ouvir os alunos (num total de 9, equivalente a um terço da turma), por pensarmos que seria importante ficarmos a saber a sua opinião sobre estas matérias, o que poderia vir a ajudar a corroborar (ou não) algumas das respostas dos professores, daí termos feito, também, um pequeno guião para melhor nos orientarmos na colocação das questões.

De referir que todos os documentos elaborados (guiões para a observação e as entrevistas, questionário...), se encontram em anexo (Anexo I e II). Na estruturação do(s) guião(ões), definimos finalidades e objetivos específicos, considerando a questão central da investigação: “Como é que os professores (re)constroem o seu PCT, considerando o campo das suas práticas e âmbito da gestão/flexibilização curricular?” E na elaboração das diversas questões, tivemos em conta, por exemplo, as recomendações de Vilelas (2009), no sentido de o rever várias vezes (o guião), para poder aferir a sua consistência e anular possíveis omissões ou erros.

De aludir, igualmente, que o espaço escolhido para a realização das entrevistas foi a escola, mais exatamente, a sala de professores e a sala de reuniões (por ser mais fácil e prático para todos), um processo que se prolongou por algum tempo, dado o número de entrevistados. Ponderando os fatores que condicionam uma entrevista, cada uma delas teve as suas características próprias, nomeadamente pelas características pessoais e profissionais dos entrevistados, seus modos de estar e interagir, espaços onde ela decorreu, tempo ou duração (entre 30 m e 1h 30 m), entre outros.

Concluída a elaboração, e já por altura de novembro-dezembro, foi feita a 1.^a entrevista às professoras titular e de apoio, combinando, com cada qual, o dia e a hora mais convenientes para as próprias; entretanto, foi distribuído o questionário aos outros docentes, com a preocupação de que pudessem responder calmamente, e também de acordo com as respetivas disponibilidades. Já em janeiro (2010), começámos a ouvir os

alunos, tendo sempre o cuidado de não interferir com as suas atividades letivas, razão pela qual o fizemos no horário contrário (em tempo de atividades de enriquecimento curricular). No fim do ano letivo (2009/2010), voltámos a ouvir as duas professoras da turma (2.^a entrevista), a fim de verificarmos se as mesmas corroboravam (ou não) algumas das ideias iniciais, aferindo, assim, determinados aspetos, e abordando outros, só então oportunos. Por esta altura, recolhemos mais algumas informações úteis (notas de campo), ao mesmo tempo que tivemos acesso ao PCT final da turma e ultimámos a recolha de todos os dados de que necessitávamos.

Entretanto, já havíamos começado o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, (a partir dos quadros ou grelhas de análise-síntese, construídos para o efeito), passando, assim, à etapa seguinte, mais propriamente à terceira fase, o que viria a prolongar-se pelo ano de 2011, ocasião em que daríamos, também, início à redação do nossa tese final, que culminaria por altura de setembro de 2012.

Ainda que todas estas etapas não sejam rigidamente estanques e se enquadrem num processo dialético, não podemos esquecer que «as primeiras (...) se caracterizam por uma elevada abertura do foco e, conforme o trabalho vai avançando (...) vai-o focalizando e orientando-o (...) até à conclusão...» (Serrano, 1994: 95), o que no fundo pode ser traduzível pela “metáfora do funil” de que falam Bogdan e Biklen (1994).

6.2.3 – As técnicas de recolha e produção de dados

Em Portugal, no campo da investigação educativa, o debate tem vindo a centrar-se em matéria curricular e a cristalizar-se em torno da descentralização e da autonomia, da importância da escola e seus atores, da criação e realização de currículos flexíveis, da elaboração ou construção de Projetos, da mudança das práticas curriculares e da melhoria do ensino, assumindo-se este nosso trabalho, apenas como mais um contributo para o debate. Nesse sentido, gizámos um Projeto de investigação recorrendo a planos analíticos distintos, de modo a discernir o plano das intenções do das práticas e a captar as perceções dos docentes sobre a (re)construção do PCT, apreendendo, assim, o modo como eles (re)interpretam e operacionalizam o currículo nacional.

Por outro lado, o delineamento de um percurso metodológico que permita ao investigador enquadrar-se no contexto em que os acontecimentos ocorrem e registar aquilo que considere útil e relevante, sem os descontextualizar, revela-se da máxima importância, dado que é no campo da ação curricular concreta e na prática docente

quotidiana, que se joga a qualidade da educação e o sucesso da aprendizagem (Roldão, 2005b). Neste suposto, a utilização de procedimentos padronizados de recolha de dados (entrevistas, inquéritos por questionário e a própria análise de conteúdo) representa um contributo valioso no âmbito da observação sociológica, na sua aceção mais ampla, no sentido de uma maior sistematização e controlo (Morgado, 2003a).

Aqui, apoiando-se em Bruyne *et al.* (1995), Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2005), Lessard *et al.* (1994) realçam que nas abordagens qualitativas os investigadores socorrem-se de várias fontes e técnicas de recolha de dados, reafirmando mesmo que, neste modo de abordagem, é comum recorrer-se a diferentes técnicas numa mesma pesquisa. Assim, e tendo em conta o valor da variedade metodológica na recolha-análise dos dados e das vantagens daí advindas, tanto para a compreensão dos fenómenos estudados, como para a credibilidade da pesquisa, optámos, no caso deste estudo, por uma recolha a partir: das entrevistas (aos professores e aos alunos), dos inquéritos por questionário (aos professores), das observações (aos professores e seus alunos) e, ainda, dos Projetos (da escola – PEE e PCE, e da turma – PCT), sendo de referir, igualmente, algumas “notas de campo” que vieram aditar (ou clarificar) mais alguma informação. Esta diversidade metodológica, isto é, as múltiplas fontes de evidência, como diria Yin (1994, 2005), ajudam na triangulação, contribuindo para a validade dos resultados.

6.2.3.1 – As entrevistas

Partindo da ideia de que a entrevista é um instrumento capaz de «facultar o acesso à perspetiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta» (Cunha, 2007: 72), ou como diria Morgado (2003a), facilitar a descoberta do significado contido no pensamento dos docentes, permitindo-nos apreender as suas conceções da realidade e o significado que atribuem às ações, convertendo-se, assim, numa ferramenta poderosa na pesquisa e recolha de informação, ela constituiu, para nós, uma forma, uma técnica de recolha de dados, tendo sido feitas entrevistas semiestruturadas aos professores (e a alguns alunos) da turma escolhida. Como argumenta Stake, «os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso» (Stake, 2009: 81), sendo, a entrevista, a via principal para as realidades múltiplas, necessitando, para isso, de um plano de ação consistente.

Considerada um dos métodos mais diretos para conseguir informação sobre um determinado fenómeno, constituindo, portanto, um dos principais instrumentos da

abordagem qualitativa, a entrevista traduz-se na tentativa de descobrir alguma coisa de molde sistemático (Carmo e Ferreira, 1998; Tuckman, 2005), sendo utilizada para «recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpelam aspetos do mundo» (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Consistindo, ainda, numa conversa intencional, geralmente entre duas ou mais pessoas, melhor dizendo, uma “interação verbal” entre o entrevistador e o respondente, na versão de Afonso (2005), é uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, encerrando a vantagem de conceder a informação pretendida, num curto espaço de tempo, podendo ser utilizada como estratégia principal nessa recolha, ou juntamente com outras técnicas, nomeadamente, a análise documental, como sucedeu nesta pesquisa. Aliás, a opção por esta técnica, prende-se com as inúmeras vantagens que ela apresenta, como seja a possibilidade de uma maior proximidade com o entrevistado, facilitando a receção da informação, e a oportunidade de o entrevistador poder completar as informações, consoante as vai recebendo, mediante a colocação de outras questões que poderão levar a mais detalhes. Como diz Bell, «a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade» (Bell, 1997: 118).

Mas, apesar de ser vista como um meio de investigação importante, adequando-se particularmente à interpretação do sentido das práticas, na verdade, é também um processo moroso, de natureza subjetiva, requerendo muito esforço na recolha, análise e interpretação dos dados. E dado que o resultado depende da relação que é estabelecida entre o sujeito e o investigador, autores como Guba e Lincoln (1981) e Patton (1990), vão atribuir grande parte da responsabilidade a este, na validade da investigação.

Assim, ao longo de todo o processo, tivemos sempre presente a nossa posição de investigadores, daí envidarmos todos os esforços para não nos deixarmos influenciar pelos nossos pontos de vista, tal como aconselha Tuckman (2005).

Neste âmbito, vários são os autores (Patton, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997, 2004; Morgado, 2003a; Afonso, 2005; Tuckman, 2005 e Vilelas, 2009) que referem a existência de diferentes tipos de entrevista, que variam de acordo com o seu grau de estruturação e requerem uma preparação, conceptualização e instrumentalização próprias, conforme as intenções preconizadas ou as características do dispositivo para registo da informação, num *continuum* que vai desde a “não estruturada ou informal”, passando pela “semiestruturada”, até à “estruturada standard ou sistemática”:

- a “não estruturada ou informal”, também designada de “entrevista em profundidade” ou “etnográfica” é descrita como não diretiva, não standardizada e aberta, sendo a forma decidida pelo entrevistado, (Bell, 1997, 2004), a quem é conferida grande liberdade de ação. Centrada em torno de um aspeto, de um tema ou grandes questões estruturadas no discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas (Afonso, 2005), assenta, particularmente, na habilidade e aptidão do investigador, o qual, «encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou» (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Podendo ter um carácter extensivo ou desenvolver-se em profundidade, seguir numa lógica descritiva ou ser orientada num sentido interpretativo, sendo, assim, mais flexível e dinâmica, aqui, as regras são ditadas pelo investigador, pelo que é forçoso uma relação de confiança e empatia com o entrevistado;

- a “estruturada standard ou sistemática, é caracterizada por seguir (de modo padronizado e sem desvios) um guião predeterminado, em que «cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias e respostas [que] são registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido» (Afonso, 2005: 98), podendo ter a forma de um questionário ou uma lista, ultimados pelo entrevistador, identificando-se, assim, com o inquérito por questionário (Bell, 1997, 2004). Comportando-se o investigador, tanto quanto possível, como uma “máquina”, é-lhe reservada a função de mero compilador de dados, mas também a incumbência de criar um ambiente ideal e propício aos entrevistados, para que possam responder às questões colocadas (Bell, 1997, 2004; Afonso, 2005). Geralmente utilizada em situações que exigem uma administração consistente a todos os respondentes, pretende-se, aqui, que a informação seja facilmente quantificável;

- a “semiestruturada”, é referida como obedecendo a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores, dado que não é totalmente aberta nem orientada por um grande número de questões exatas, e embora siga o modelo global da não estruturada, os assuntos tendem a ser mais específicos. Conduzida, geralmente, a partir de um guião antes preparado, que constitui o utensílio de gestão da entrevista, ele deve ser erigido a partir das questões e eixos de análise do Projeto de investigação, sendo a “substância” da entrevista organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos, oferecendo, assim, a oportunidade do sujeito moldar o seu conteúdo (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso, 2005; Cunha, 2007); «a cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta» (Afonso,

2005: 99). Questões não são, forçosamente, postas pela ordem e formulação previstas, deixando o entrevistado, na medida do possível, falar abertamente, e reencaminhando a entrevista para os objetivos a alcançar (Quivy e Campenhoudt, 1998, 2008).

E embora pudéssemos recorrer aos diferentes tipos de entrevista atrás expostos, dadas as nossas circunstâncias e intenções preconizadas (sem esquecer as características dos entrevistados, mormente as crianças), acabámos por optar pela “semiestruturada”, sendo que ao fazermos uso deste tipo de entrevista, queríamos, sobretudo, “investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT”. Nesse sentido, encetámos uma busca ou pesquisa focalizada em distintos aspetos, nomeadamente, inerentes às pessoas envolvidas e ao percurso efetuado, representados nas suas conceções e práticas, e consubstanciados nas lógicas (e valores) que sustentam a sua ação, como melhor traduzem ou exprimem os objetivos, no início deste trabalho.

Assim, e preparado o guião (feito a partir de uma listagem de questões e incidindo em factos concretos), agendámos a realização das entrevistas com os participantes (docentes e alunos) e, como já referimos, não nos esquecemos de respeitar as suas disponibilidades e elucidá-los sobre os nossos propósitos. E na expectativa de que estas pudessem vir a constituir um espaço de conversação de que fala Woods (1989, 1999), esforçámo-nos por criar um ambiente de familiaridade, cumplicidade e empatia com os entrevistados, numa relação que desejávamos informal mas que fizesse, também, com que eles se sentissem como coautores do estudo; por conseguinte, foram realizadas na escola, em espaços, a nosso ver, adequados e propícios ao diálogo.

Por outro lado, durante a entrevista, tivemos, igualmente, o cuidado de não falar mais do que os respondentes e de ouvi-los cuidadosamente, de nos mostrarmos sempre interessados pelas suas asserções e opiniões, e de não avaliarmos as suas declarações ou posições assumidas. Ainda, tivemos a preocupação de alterar a sequência das questões, em função das respostas obtidas, e não deixámos de pedir a clarificação das ideias, quando isso se justificou. E por que a entrevista é, também, uma técnica de observação (Patton, 1990), foram, ainda, considerados os elementos contextuais que a caracterizam, por poderem vir a constituir uma fonte de análise posterior.

Consumadas as entrevistas (gravação em áudio), procedemos à sua transcrição na íntegra, incluindo as marcas do discurso oral, passando depois à fase da organização do discurso por unidades de sentido, que levariam às categorias e subcategorias de análise, submetidas depois à análise de conteúdo (atribuindo-se, aqui, uma codificação aos professores de P1 e P2 e aos alunos de A1 a A9, sendo de referir que aos outros

docentes foi aplicado o inquérito por questionário – P3, P4, P5, P6 e P7). A finalizar, pensamos que esta nossa opção pela entrevista semiestruturada se revelou adequada, na medida em que garantiu a recolha dos depoimentos e das interpretações dos nossos interlocutores, permitindo, ao mesmo tempo, respeitar os seus quadros de referência.

6.2.3.2 – Os inquéritos por questionário

Frequentemente utilizado em estudos de caso, quando se quer aceder a um maior número de atores no seio de uma organização, ou num contexto social particular, no nosso caso, e considerando a pesquisa em matéria já anunciada, optámos, também, pelo inquérito por questionário, por crermos ser a melhor forma de recolha da informação pretendida, dadas as características dos inquiridos, neste caso, os (alguns) professores (P3 a P7). Aliás, segundo Quivy e Campenhoudt, este é um modo apropriado para se conhecer «uma população enquanto tal – as suas condições e modos de vida, os seus pensamentos, os seus valores e as suas opiniões» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 189).

Consistindo em conjuntos de questões escritas, a que se responde, igualmente, por escrito, no critério de Afonso, o objetivo principal na construção dos questionários é «converter a informação obtida (...) em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados» (Afonso, 2005: 101). E permitindo cobrir, em termos substantivos, três áreas de recolha da informação, segundo o autor, que comunga das ideias de Tuckman (1978): «Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)» (ib., p.103).

Exclusivos das ciências sociais e partindo da premissa de que «se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor é (...) perguntá-lo diretamente a elas» (Vilelas, 2009: 133), trata-se, no ver do autor, de requerer informação a um grupo alargado de sujeitos sobre os problemas em estudo, mediante uma análise de carácter quantitativo ou qualitativo. No nosso caso concreto, o recurso ao inquérito por questionário teve como finalidade «obter dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças, sentimentos» (ib., p.287), concepções e práticas curriculares e pedagógicas; preparado a partir de uma série de questões expressas em papel, ele destinou-se a explorar as opiniões dos inquiridos.

Assim, e pensando nos objetivos do nosso estudo, centrado na gestão curricular de um grupo de docentes duma turma/escola, no contexto das mudanças empreendidas ao nível ensino básico, elaborámos o questionário (Anexo II – 3.1), que foi aplicado a esses professores, com a intenção de recolher dados, nomeadamente, sobre: a sua história pessoal e profissional; as suas ideias relativas ao currículo e à gestão e flexibilização curricular; e, ainda, às suas práticas neste âmbito, mais específica e concretamente em relação ao PCT, averiguando como é que eles o (re)constroem (considerando os campos referidos – currículo e gestão e flexibilização curricular).

Na recomendação de Bell (1997, 2004), é imprescindível conceber um bom inquérito, de modo a que ele possa dar a informação essencial e seja aceite pelos sujeitos, e não levante quaisquer problemas no momento de ser analisada e interpretada, razão pela qual há que atentar na seleção das questões, sua formulação e apresentação, sendo o tipo, precisão e rigor da linguagem, dos aspetos mais importantes. Similarmente, enquanto técnica fiável de recolha de dados, a viabilidade do questionário, na proposta de Afonso, implica a garantia de certos pressupostos básicos, quanto aos respondentes. Assim, «por um lado, é necessário que assumam uma atitude cooperativa, isto é, aceitem responder voluntariamente. Por outro, é essencial que, ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam» (Afonso, 2005: 103), tendo em conta que, na verdade, a informação recolhida por este meio consiste «não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem» (id., p.103).

Neste âmbito, Afonso (2005) esclarece que, no plano formal, o questionário se configura em função das opções relativas ao formato das questões e do tipo de respostas que se quer. Neste pressuposto, as perguntas podem ser diretas ou indiretas, pode optar-se por questões gerais ou específicas, podem ser propostas de modo afirmativo ou negativo, etc. Nesta linha de ideias, Tuckman, que aproveita para clarificar que os investigadores utilizam as entrevistas e os questionários, «para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (sujeito)» (Tuckman, 2005: 307) os quais podem ser quantitativos ou qualitativos, sendo, portanto, processos para conseguir dados sobre as pessoas, interrogando-as não observando-as, também refere os formatos de uma questão, isto é, como podem apresentar-se, a saber:

- as questões diretas *versus* indiretas, cuja diferença reside no facto de ser mais/menos óbvio que um dado segmento de informação está solicitado na questão;

- as questões específicas *versus* não específicas, cuja diferença está no facto das primeiras se centrarem num objeto, pessoa ou ideia, e as outras numa ideia mais geral;
- os factos *versus* a opinião, em que o inquiridor pode optar por questões que exigem que o indivíduo refira factos, ou por aquelas em que só se pedem opiniões;
- as questões *versus* as afirmações, em que o inquiridor pode fazer ao indivíduo uma pergunta direta ou formular uma questão em forma de afirmação;
- as questões com resposta pré-determinada *versus* as questões de resposta-chave, em que as primeiras pré-decidem o número de respostas a dar e exigem que cada um dos itens seja completado, e as segundas «são elaboradas de modo a que as questões subsequentes (...) possam ou não ser respondidas» (ib., p.311).

Neste mesmo âmbito, Afonso (2005) afirma que o formato das questões varia em função da sua substância, optando-se, no nosso questionário, por questões mais ou menos diretas, umas mais gerais e outras mais específicas, umas mais fechadas e outras mais abertas, sendo que em relação a estas últimas, no primeiro caso «o indivíduo só pode escolher entre um número limitado de respostas possíveis» (Vilelas, 2009: 292) e, no segundo, faculta uma diversidade de respostas, emitidas livremente pelo respondente (Bell, 1997, 2004); pela dificuldade em reduzir respostas diversas a categorias que permitam reconhecer a informação mais relevante para análise, elas acabam por apresentar, assim, certos inconvenientes, em termos de tratamento da informação obtida.

E dado que conseguimos recolher a totalidade dos questionários distribuídos, foi-nos possível caracterizar o conjunto dos seus respondentes, quanto ao seu perfil profissional e às conceções intrínsecas ao exercício docente, tendo, o recurso a esta técnica, permitindo uma abordagem em três vertentes: uma ligada ao saber ou informação; outra às atitudes e crenças; e ainda outra, aos valores ou dileções, como acima referimos (Quivy e Campenhoudt, 1998; Afonso, 2005; Tuckman, 2005). Após a recolha, procedemos à organização de toda a informação e à construção de categorias e subcategorias de análise que sustentaram a análise de construído, sem esquecer que esta representa apenas mais uma etapa de uma pesquisa mais ampla.

6.2.3.3 – As observações (não participantes)

Apoiando-nos nas ideias de Morgado (2003a) e Stake (2009), no primeiro caso, de que as observações conduzem o investigador a uma maior perceção do facto e, no segundo, de que elas constituem um dos procedimentos mais valiosos, pelo contributo

que prestam em termos de contextualização das atitudes e condutas dos observados, optámos também por esta técnica, limitando-nos a observar do exterior, não intervindo, portanto, na vida do grupo, (Quivy e Campenhoudt, 1998, 2008).

Como refere Vasconcelos (2002), a observação é uma forma de recolha de dados que, numa ótica etnográfica, pode ser vista como um “continuum” entre o estar dentro e o estar fora. Uma ideia idêntica à de Bogdan e Biklen, quando afirmam que «se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar de fora» (Bogdan e Biklen, 1994: 113), registando, de forma não intrusiva, o que vai sucedendo e, ao mesmo tempo, recolhendo outros dados descritivos.

No parecer de Quivy e Campenhoudt, «os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem medição de um documento ou de um testemunho» (Quivy e Campenhoudt, 2008: 196), acrescentando que, à priori, o campo de investigação é infinitamente amplo, só dependendo dos objetivos do trabalho do investigador, o qual deverá escolher, rápida e muito claramente, um fio condutor, de maneira a poder estruturá-lo com coerência.

Na opinião de autores como Postic e Ketele (1988), Estrela (1999) e Tuckman (2005), a observação, enquanto método e processo de investigação, vai possibilitar ao observador ver, ouvir e registar, conseguindo, assim, os seus dados, para os codificar e interpretar; observação que se traduz no levantamento e estruturação da informação, de modo a fazer aflorar uma série de significações. Nesse sentido, os objetivos são decididos a partir da(s) resposta(s) à questão: “observar para quê?, objetivos, cuja definição vai determinar a estratégia a seguir e implicar «uma opção por determinadas formas e meios de observação, uma escolha de critérios e unidades de registo dos dados, uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento de dados, bem como uma preparação (preliminar) do observador» (Barroso, 2000: 92).

Trata-se de uma técnica «particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos» (Afonso, 2005: 91), ou seja, «os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifestada e recolhida diretamente neles pelo observador» (Quivy e Campenhoudt, 2008: 164). Uma técnica que pode revelar características de grupos ou indivíduos, difíceis de descobrir por outros meios, podendo ser, particularmente, proveitoso e útil saber «se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se» (Bell, 1997: 141).

Normalmente utilizada por muitos investigadores, parece ser um conceito de difícil definição, embora Ketele e Roegiers, segundo Morgado, afirmem tratar-se de «“um processo e não de um mecanismo simples de impressão por reprodução como o da fotocópia”» (Ketele e Roegiers, 1996; cit. por Morgado, 2003a: 340). Nesse sentido, a observação «“requer um ato de atenção” intencional, uma vez que “dentro do campo recetivo” de que o observador dispõe “seleciona um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis» (id., p.340).

Nesta ordem de ideias, e apoiando-se em Nisbet (1977), Bell afirma que a observação é «uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos» (Bell, 1997: 140). Por outro lado, é também uma tarefa que exige o estabelecimento de uma relação de cordialidade e confiança entre observador e observados, de modo a que estes últimos se abram às confidências e os primeiros consigam a informação necessária.

Fazendo parte do “trabalho de campo”, esta é uma expressão que para Bogdan e Biklen (1994) faz lembrar algo ligado à terra, sendo esta a forma utilizada pela maioria dos pesquisadores qualitativos (naturalistas ou hermenêuticos) na recolha dos seus dados, os quais podem ser quantitativos ou qualitativos. Também designados de interpretativos, na explicação de Stake, estes últimos têm significados diretamente reconhecidos pelos investigadores que, ao longo da observação, «mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final» (Stake, 2009: 78).

Assim, e com base nestes pressupostos, fomos então para o terreno e, numa primeira fase, procurámos incidir a nossa observação no(s) professor(es) (e alunos) que queríamos investigar, nas suas atitudes e condutas, razão pela qual o espaço privilegiado para a recolha de dados tenha sido a sala de aula, por ser ali que eles passam mais tempo, embora também não tenhamos esquecido outros espaços em que essa observação era possível, nomeadamente a(s) sala(s) de reuniões e outros externos à escola.

Com esta estratégia, balizada por um quadro teórico mais flexível, foi nosso desígnio apreender os discursos e ainda mais as práticas existentes, as estratégias de ação e os elementos caracterizadores dos atos em situação, e aceder às lógicas que sustentam a ação dos docentes. Nesse sentido, propusemo-nos observar a turma e respetivos professores, nos mais diversos desempenhos, procurando, na medida do

possível, indagar: o processo de preparação ou elaboração do PCT; a gestão do currículo ao nível da construção e reconstrução do PCT; a gestão do currículo ao nível da diferenciação e adaptação no PCT; o processo de concretização e desenvolvimento do PCT; e os processos e dispositivos de avaliação do PCT.

Neste âmbito, autores como Bell e Afonso falam em “observações estruturadas”, também designadas por “sistemáticas”, e em “observações não estruturadas”, também referidas como “observações de campo”, podendo enquadrar-se nestas últimas a observação participante, isto é, «a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo» (Bell, 1997: 141). E se Bell afirma que na maioria dos estudos deste (último) género, os pesquisadores não iniciam a sua tarefa com ideias preconcebidas sobre o que querem observar, observando e apontando de seguida, não sendo, portanto, uma observação estruturada, já Afonso diz que «toda a observação é necessariamente estruturada, na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado a partir das questões de partida e dos eixos de análise de investigação» (Afonso, 2005: 92).

Aqui, Afonso (2005) e Tuckman (2005) explicam que a observação estruturada, normalmente, recorre ao uso de grelhas ou fichas (podendo conter itens), criadas previamente em função dos objetivos da pesquisa, e onde é feito o registo da informação, de teor quantitativo ou facilmente quantificável; por sua vez, a observação não estruturada, para além de poder usar, também, uma grelha que sistematize diversos aspetos, ela precisa de instrumentos de planeamento estratégico devidamente preparados, referindo, ainda, um elenco muito detalhado de etapas de realização da observação e, igualmente, a construção de um guião de observação.

Quanto à nossa observação, consideramos que se pode caracterizar por um género de observação não participante, procurando-se estar nos locais (salas de aula ou outros) «de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos estudantes» (Tuckman, 2005: 523), traduzindo, apenas, um olhar (não necessariamente totalmente não-estruturado), significando, no fundo, tentar encontrar algo. Utilizámos, assim, uma técnica assente no “princípio da não interferência”, sendo nossa função o de “observador aceite”, sem qualquer tipo de participação e provindo a uma acumulação de dados sobre o caso em estudo.

Como, aliás, destaca Stake (2009), os investigadores qualitativos são “não intervencionistas”, pois no decorrer do trabalho de campo, eles tentam não chamar a

atenção para si próprios ou para o seu trabalho, preocupando-se em observar o que é comum, para o apreender (Stake, 2009: 59). Não obstante, tivemos a preocupação em desenvolver uma relação de «confiança e amizade, sociabilidade, inclusão, identificação com os outros envolvidos na situação, sensibilidade face às suas preocupações (...) aos seus sentimentos» (Woods, 1999: 77), requisitos indispensáveis, posto que, num estudo de caso, a visita ao local constitui a fase de recolha de dados (Tuckman, 2005).

Pensando na visão de Cozby, referida por Afonso, segundo a qual a observação não estruturada é levada a cabo quando o investigador quer descrever e entender a maneira como as pessoas vivem e se relacionam num determinado contexto social, implicando que ele «se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...» (Cozby, 1989; cit. por Afonso, 2005: 92), então poder-se-á admitir que a abordagem adotada se enquadra nestes parâmetros. Por outro lado, considerando que foi necessário obter informação válida a partir dos dados, assim como determinar um mecanismo de registo dos dados, da informação, de modo a se poder reconhecer elementos antes determinados e tidos como importantes, neste sentido, então também podemos pensar que foi seguida uma abordagem mais estruturada.

De forma idêntica a outras pesquisas, também aqui foram determinados vários procedimentos, mormente em relação às pessoas diretamente implicadas neste trabalho – os professores (e seus alunos). Por conseguinte, o primeiro centrou-se no tempo e no espaço, tendo sido acordado com eles que o tempo de observação percorreria o ano letivo, sendo, no caso das professoras titular e de apoio (pedagógico e especializado), 2 a 3 vezes por semana, 5h por dia (a manhã toda), e no caso dos outros professores, 1h semanal (de acordo com o respetivo horário); já sobre o espaço de observação, focalizou-se na sala de aula, sobretudo em relação aos outros docentes da turma, embora tivesse ficado claro que todas as ocasiões serviriam para recolher dados adicionais, pelo que tentámos acompanhar a maioria das saídas da escola.

Cabe, aqui, referir que foram feitas muitas e distintas observações, sobretudo em contexto de sala de aula, com atividades letivas, mas também algumas fora da sala/escola, em tempo letivo ou não, como visitas de estudo e outras saídas (incluindo uma ida a Lisboa, durante 3 dias) e, ainda, várias outras ações enquadradas nos Projetos da turma, em tempo não letivo. De assinalar, igualmente, que assistimos a algumas reuniões, tanto ao nível do conselho escolar como dos docentes da turma, embora neste (último) caso tivessem participado, apenas, a professora titular e as professoras de apoio

(pedagógico e especializado), podendo dizer-se que não chegou a haver reunião do conselho de turma, por razões que explanaremos mais adiante.

Já numa fase posterior, e cumpridas as observações, o procedimento que se seguiu relaciona-se com os registos descritivos do que íamos observando e prende-se com a sua organização, logo a seguir à realização das observações (Vasconcelos, 2002), com o intuito, sobretudo, de facilitar o processo de categorização e a análise subsequente (análise de conteúdo), de que falaremos a seguir.

6.2.3.4 – Os documentos (PEE, PCE e PCT)

Considerando que esta investigação visa o estudo do PCT, mais precisamente a forma como ele é (re)construído, no contexto de uma turma do 1.º ciclo do ensino básico, pareceu-nos que a melhor opção seria proceder a uma análise direta do mesmo, para podermos apreender, mais clara e exatamente, os princípios e os referentes teóricos subjacentes às dinâmicas organizacionais e pedagógicas postas em prática pelos seus professores. Nesse sentido, foram vários os documentos recolhidos que, a nosso ver, contribuíram para enriquecer essa análise, nomeadamente: o PCT do ano anterior, com o propósito de aferirmos a sua evolução no tempo, em termos comparativos; o PCT do ano em curso, dado que era aquele em que nos íamos focar; e, ainda, o PEE e o PCE, por julgarmos ser importante averiguar em que medida tinha havido a preocupação, por parte dos professores, em seguir as linhas orientadoras da escola, na (re)construção do seu PCT, articulando-o com estes Projetos.

Assim, encetámos uma análise dos diversos documentos, que começou por uma observação e leitura mais superficiais a cada um deles, passando, depois, a um estudo mais metódico e aprofundado, a uma análise mais meticulosa e sistematizada, o que implicou algum tempo, tendo em conta o número de Projetos e o grau de exigência que nos impusemos. Para tal proceder, baseámo-nos, sobretudo, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Organização do Ensino Básico) e também nalguma bibliografia específica, nomeadamente, naquela ligada às questões intrínsecas à metodologia de Projeto e aos Projetos curriculares, tarefa que prosseguiríamos mesmo depois desta análise concluída, por ser basilar ao longo de todo o trabalho.

Como dizem Leite, Gomes e Fernandes (2002), se queremos uma formação escolar assente em valores democráticos e de justiça social, é fundamental a conceção, gestão e avaliação de Projetos educativos e curriculares, tendo sido a nossa maior

preocupação com este estudo, assente na (re)construção de um desses Projetos – o PCT, ampliarmos a nossa formação e saber nesta área, para nos tornarmos mais competentes e capazes nessa (re)construção, ajudando, assim, na resposta a tal desafio.

O quadro que se segue afigura um resumo dos meios utilizados na recolha dos dados/informações e respetivas características principais.

NATUREZA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Entrevistas	A realização de entrevistas aos docentes (e a alguns alunos) constituiu uma das ferramentas metodológicas essenciais, dado que nos permitiu aceder, mais/menos aprofundadamente, aos pensamentos, às lógicas e aos sentidos, por eles atribuídos, às situações, possibilitando-nos uma melhor perceção do caso em estudo (Anexo II – 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1, 4.2, 4.3).
Inquéritos por questionário	O recurso a este utensílio metodológico, também nos facultou o acesso a uma série de dados em campos idênticos aos anteriores, para além de outros a nível sociográfico, da profissionalidade, das representações e valores (Anexo II – 3.1, 3.2).
Observações	As cerca de 53 observações em contexto sala de aula, 2 a 3 vezes por semana, no horário entre as 08h 15m e as 13h e 15m, perfizeram um total de 265h de observação, aproximadamente, observação que abarcou os diversos tipos de atividades realizadas (orientadas por diversos docentes) e permitiram aceder, de modo informal, aos procedimentos e estratégias de ação por eles protagonizados. Foram, também, feitas outras observações fora da sala/escola, em tempo letivo, como visitas de estudo e outras saídas e, ainda, várias outras ações enquadradas nos Projetos da turma, em tempo não letivo. Ainda, assistimos a algumas reuniões de docentes, tanto ao nível de C. Escolar (administrativa, extraordinária e de avaliação) – 12h, como da turma (prof. titular e profs. de apoio pedagógico e especializado), num total de cerca de 20 e tal encontros – cerca de 40 e tal horas. (Anexo II – 5.1, 5.2).
Documentos	Os diversos documentos produzidos pela escola, mais exatamente o PEE e o PCE, assim como o PCT da turma onde se desenrolou esta pesquisa, para além de constituírem indicadores valiosos para a perceção das variadas interações organizacionais na escola, esboçam, igualmente, as distintas formas de construção pedagógica da escola e respetivos docentes (Anexo II – 8.1, 8.2... 8.6).

Quadro 8 – Síntese dos diversos dados

6.2.3.5 – A análise documental: a opção pela análise de conteúdo

No âmbito das ciências humanas e sociais, atualmente, a “análise de conteúdo” constitui uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa empírica e, portanto, na educação, devendo entender-se, com esta expressão, um conjunto de técnicas a que se recorre para analisar e fazer inferências sobre o sentido das informações (Bardin, 1995). Surgindo associada ao jornalismo e desenvolvendo-se nos Estados Unidos nas primeiras

décadas do século XX, como primeiro nome a marcar a sua história, é apontado o de H. Lasswell, por ter sido aquele que fez análises de imprensa, desde 1995.

Conformada, inicialmente, por uma orientação quantitativa, e tendo, só posteriormente, evoluído para vertentes mais qualitativas, nos termos de Bardin, trata-se de «um leque de apetrechos; ou (...) um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações» (Bardin, 1995: 51). Por conseguinte, ela assoma como um grupo de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das palavras e mensagens, sendo sua intenção a inferência de conhecimentos, com recuso a indicadores (quantitativos os não). E aqui, a autora esclarece:

«se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra» (ib., p. 39),

realçando, pois, a inferência, como o objetivo central de qualquer análise de conteúdo.

Na mesma linha de ideias, Esteves (2006) vem reafirmar que a análise de conteúdo é a locução genérica usada para designar um grupo de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida, em que é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo, num certo fragmento de mensagem, que é tomada em consideração (Costa e Paixão, 2004). E prosseguindo, Esteves refere que para Stemler (2001), a análise de conteúdo se traduz numa «técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação» (Esteves, 2006: 207).

Podendo abranger aspetos como retratos de sujeitos, reconstruções de diálogos, descrições de situações, explicações de ocorrências, descrições de ações e condutas observadas (Bogdan e Biklen, 1994; Tuckman, 2005), e relatando, muitas vezes, o porquê, as razões, Turner (1981) identifica oito estádios de desenvolvimento, traduzidos por Tuckman, na organização dos dados: usar os dados para desenvolver as categorias; identificar exemplos suficientes de cada categoria de modo a “saturar” cada uma delas; criar uma definição abstrata de cada, referindo os critérios para classificar exemplos seguintes; utilizar as definições criadas como guia; identificar categorias adicionais;

procurar as relações entre as categorias; especificar as condições em que ocorrem as relações entre elas; estabelecer as ligações entre os dados e as teorias.

E falando sobre os diferentes métodos ou processos de análise de conteúdo, Barroso (2000) esclarece que podemos diferenciar três grandes categorias, conforme a análise recaia sobre determinados elementos do discurso, sobre a sua forma ou ainda sobre as relações entre os seus diversos elementos constitutivos, sendo que, aqui, Bardin (1995) vai reconhecer, para cada categoria, diferentes variantes, a saber: análises temáticas, análises formais e análises estruturais. Similarmente, falando das várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo, Vilelas, baseando-se em Minayo (1994), refere: «análise temática ou categorial, (...) análise da avaliação ou representacional, (...) análise da expressão, (...) análise das relações, (...) análise da enunciação» (Vilelas, 2009: 338-339), sendo a mais utilizada, a primeira, que consta em operações de divisão do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos.

Com base nestes pressupostos, e ponderando: por um lado, que o quadro teórico de partida nos remeteu para uma análise dos diversos materiais, em que a leitura bisada dos dados escritos permitiu uma visão global dos seus conteúdos, revelando tendências, relações e contradições que gizariam a orientação inicial para a análise do “corpus” (Alonso, 1998); e, por outro lado, que a metodologia seguida foi a qualitativa, em que as técnicas utilizadas foram as entrevistas, os inquéritos por questionário, as observações e os documentos (o PCT, o PCE e o PEE), sobretudo com o intuito de auferir dados de opinião conducentes a pistas significativas para o estudo, tratando-se de rentabilizar a informação obtida e atingir os propósitos que legitimaram a investigação (Estrela, 1999), não esquecendo, ainda, alguns ofícios e despachos, que nos ajudaram a clarificar certos aspetos inerentes à investigação e nos permitiram o acesso à “perspetiva oficial” (Bogdan e Biklen, 1994), optámos, então, por recorrer à análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos documentos produzidos.

E foi nesse sentido, isto é, de procedermos à análise dos qualitativos recolhidos no âmbito do nosso estudo de caso (sem esquecermos os quadros conceptuais que os assentiram), que recorremos à análise de conteúdo, com um sistema de categorização que se subdividiu em categorias e subcategorias, e que surgiu não só a partir do quadro teórico legislativo referencial que alicerçou este trabalho, mas também das informações eduzidas dos ditos documentos, tendo sempre presente os fins em vista. Aqui, cremos, com Amado, que estamos ante «um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da

investigação lhe confiam, (...) ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados» (Amado, 2000: 61-62), tendo, a análise, o sentido de construção de significados, a partir de uma gama muito variada de dados (Costa e Paixão, 2004).

Neste âmbito, Bardin esclarece que a análise documental visa «representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência» (Bardin, 1995: 45) isto é, dar outra forma e representar de outro modo a informação, por via da sua transformação. Por outro lado, também adverte que a análise de conteúdo pode ser marcada por uma grande variedade de moldes e ajustável a um campo muito vasto, não existindo, portanto, um “pronto-vestir”, pelo que «a técnica (...) adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados» (ib., p.31), como no caso das respostas a perguntas abertas, em questionários.

Assim, e no intuito de tornar inteligíveis e significativos os dados recolhidos, procedeu-se à sua divisão e codificação, o que permitiu uma organização e subsequente construção das categorias e subcategorias, que foram sofrendo alterações ao longo do processo, na busca de conceitos mais abrangentes de toda a informação (Alonso, 1998). A codificação, de acordo com Guba e Lincon (1981), constitui um proceder que abarca a reunião e análise de todos os dados, através da sua interpretação, numa combinação da “análise dedutiva” com a “indutiva”, de forma a «“encontrar um *esquema vertebrador* dos conceitos e significados”» da informação (Rodriguez, Gomes e Garcia, 1996; cit. por Alonso, 1998: 498-499); trata-se, no entender de Bardin (1995), de uma ação sistemática e objetiva, direcionada para a consecução de indicadores que facilitem a inferência de conhecimentos, subjacentes às mensagens.

Aliás, de acordo com Bardin, a análise de conteúdo «é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo» (Bardin, 1995: 30-31), e enquanto conjunto de técnicas de análise das comunicações, ela vai viabilizar o tratamento metódico de testemunhos e informações, que representam um certo grau de profundidade e complexidade. Segundo a autora, trata-se de um proceder indissociável da interpretação das mensagens, tratando-se, particularmente, de entender os diferentes sentidos das palavras, com o intuito de realçar o seu sentido oculto. Essa análise seguirá uma progressão lógica, que se iniciará com a descrição e prosseguirá com um processo de dedução até à interpretação.

Como advoga Morgado, para aceder à “matriz de pensamento” que se revela na linguagem (e que envolve, símbolos, convenções...), para aceder aos diferentes sentidos

das ideias e palavras, por via de inferências ou deduções lógicas, é preciso provir-se a «uma *análise categorial*, que consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem alterar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida» (Morgado, 2003a: 358). Aqui, recordamos, por exemplo, com Tuckman (2005), que as questões da pesquisa estudadas de forma qualitativa, contemplam, precisamente, aspetos como a cultura, a experiência, os símbolos, a perspectiva ideológica, entre muitos outros.

Para Bardin, a categorização traduz-se na classificação dos elementos de um conjunto, por diferenciação seguida por reagrupamento, de acordo com a semelhança no género e com base nos critérios pré-determinados, razão pela qual as categorias não passam de classes que reúnem uma série de elementos, ou unidades de registo, sob o mesmo título (Bardin, 1995). Tal processo, tem como primeira finalidade, facultar, por síntese, uma representação expressiva dos dados, bem como, a desmontagem do material discursivo, de forma a facilitar a reconstrução dos significados (visíveis ou latentes) das perceções que os autores têm da realidade.

Assim, do processo analítico formam aflorando diferentes assuntos, que foram sendo reunidos e que levariam à definição de núcleos temáticos que, por sua vez, constituíram os eixos para a junção, conexão e formulação das categorias ponderadas, por nós, inicialmente, em concreto: currículo; gestão do currículo, currículo como Projeto e Projeto Curricular de Turma (PCT), enquadrando-se nesta última, a gestão curricular ao nível do PCT e, por conseguinte, a (re)construção curricular.

Na perspetiva de Esteves, a categorização é a operação central da análise de conteúdo, mediante a qual os dados «são classificados e reduzidos, após terem sido considerados pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação» (Esteves, 2006: 109). Assim, no processo de categorização, procurámos utilizar um quadro estruturador, recorrendo, para tal, a um pluralismo metodológico (Alonso, 1998), por via das diversas fontes de informação, dos diferentes procedimentos de recolha de dados e das distintas óticas de análise sobre a mesma realidade (triangulação), o que nos facultou uma visão multifacetada do caso.

Mas, a análise de conteúdo também se apoia na ideia de que a categorização não deturpa a informação original, visto que os dados sofrem uma alteração continuada, sendo reunidos em unidades que depois são codificadas, facultando-nos o conhecimento da informação, impercetível nos dados em bruto. Por conseguinte, com a análise de conteúdo, tentámos estabelecer uma conexão entre as narrações objetivas que

recolhemos e, também, reconhecer os fatores que determinam as suas características, proceder que se traduziu no estabelecimento de inferências ou deduções lógicas.

Por sua vez, a unidade de registo, que «é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a ponderar como unidade base, visando a caracterização» (Bardin, 1995: 104), poderá considerar os critérios, semântico, sintático e expressivo. Nesse sentido, o critério privilegiado foi o semântico, substanciado em classes temáticas, as quais podem ser um tema, uma asserção ou uma referência, podendo, o tema, também remeter para outros assuntos.

Já na escolha e organização das categorias, procurámos atender a diversos critérios, designadamente: de exclusividade (fazer coincidir a cada elemento/indicador apenas uma categoria); pertinência (as categorias devem refletir as intenções da pesquisa e as questões devem equivaler às mensagens); homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só deve haver um registo e uma dimensão de análise); exaustão (cobrir a maior parte da informação recolhida/considerar todos os constituintes do “corpus” de análise); fidelidade e objetividade (codificar as partes de um mesmo material sempre da mesma maneira), razão pela qual fomos procedendo a reajustes, no decorrer de todo o processo (Bardin, 1995).

Morgado resume as características da análise de conteúdo, da seguinte maneira:

o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas e procedimentos; (...) pode aplicar-se a qualquer forma de comunicação humana (...); o [seu] principal objetivo (...) é a realização de inferências a partir de mensagens analisadas; torna-se necessário distinguir entre dois níveis de análise: o manifesto e o latente; qualquer que seja a técnica utilizada, implica sempre o recurso a procedimentos rigorosos e sistemáticos para a análise dos dados, sendo necessário [definir] (...) o conjunto de regras e critérios seguidos; o procedimento a seguir depende, sempre da natureza e dos objetivos da investigação, tendo em conta os interesses do investigador; (...) processa-se sempre em função de um determinado referente teórico» (Morgado, 2003a: 359).

Assim, podemos dizer, sumariamente, que o trabalho de análise de conteúdo dos diversos documentos concernentes ao presente estudo, sobre a (re)construção do PCT, (e que se encontra em anexo – Anexo II), processou-se do seguinte modo: primeiro, fizemos uma leitura geral, em que auferimos as primeiras impressões sobre o texto (pré-análise); depois, passámos à organização do conteúdo, procedendo-se a uma primeira “categorização”, norteadas pelos referentes teóricos e pelos significados emergentes do

texto, dividindo-o por “unidades de registo”, até encontrar “unidades de sentido”; de seguida, procedemos à cisão das unidades, juntando-as de acordo com os temas e respetivo sentido, tendo, a confrontação dos dados relativos a cada tema, originado novas classes e categorias, resultando as subcategorias, da necessidade de discernir, detalhadamente, aspetos relevantes para a pesquisa; finalmente, chegámos à construção de indicadores, precisos e rigorosos, para a análise temática.

E sendo a análise de conteúdo um proceder indissociável da interpretação que procurámos fazer das manifestações recolhidas, que no nosso caso partiu do discurso verbal e escrito (dos entrevistados ou respondentes), e, igualmente, das suas ações, tratando-se, sobretudo, de deslindar as significações subjetivas ou emotivas, não foi nossa intenção proceder a uma “leitura à letra”, mas antes, tentar compreender os significados dissemelhantes, relativos às palavras/opiniões ou atos, com o propósito de realçar o seu sentido oculto, como diz Bardin (1995); uma análise que, em termos de percurso, seguiu uma progressão lógica, iniciada com a descrição, seguida de um processo de inferência e culminando na interpretação. O ponto que se segue, trata, precisamente, da análise interpretativa desses dados.

Cap. 7 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: A APRESENTAÇÃO E A ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Embora a análise da informação, melhor dizendo, dos dados, seja uma constante ao longo de todo o processo intrínseco à sua recolha, como defendem Ludke e André (1988) e Bogdan e Biklen (1994), em que no caso da investigação qualitativa, esta vai assegurar a alternância de recolha-análise-recolha, por via de um movimento cíclico contínuo e interativo, no sentido de ajudar ao entendimento dos fenómenos, o facto é que Patton (1990) também é de opinião de que a análise formal se inicia depois da recolha da maior parte do material, considerando este ato analítico como um processo criativo que vai exigir rigor e envolvimento, de modo a garantir a sistematização e coerência nos sistemas eleitos, uma vez que não existem receitas para o fazer.

Na verdade, o investigador qualitativo confronta-se, agora, com uma tarefa bem complexa, tendo em conta a natureza dos dados auferidos, descrita pela sua enorme extensão, riqueza e polissemia (no nosso caso, composta pelas notas de campo relativas às diversas observações, pelas transcrições das entrevistas, pelas informações obtidas dos questionários e de vários outros documentos). E se pensarmos no processo analítico como a via pela qual é extraído sentido desses dados, então, de acordo com o raciocínio de Woods (1999), tal vai requerer da parte do pesquisador, intuição, sensibilidade e criatividade, aptidões basilares neste âmbito, assim como um esforço de sistematização e o recurso a processos de análise, que permitam a transposição de enfoques puramente intuitivos, atribuindo consistência e rigor ao processo analítico.

E se num primeiro momento se revelou inevitável organizar toda a informação, para posterior fragmentação e estabelecimento de relações entre categorias, já numa fase ulterior, estas foram reavaliadas, por via das relações e inferências a um nível supremo. Procurámos, assim, analisar, perceber e interpretar os resultados obtidos, conscientes de que estes não excedem uma visão parcial e restrita dos problemas levantados, comprometendo os termos da validade desta pesquisa, que não se esgota na realidade. Por conseguinte, foi nosso intento apenas desocultar, evidenciar e reconstruir o sentido dos discursos tradutores de uma filosofia educativa mas, também, as atitudes e práticas assumidas pelos participantes deste processo, podendo, assim, lançar-se um olhar aos contextos e aos (respetivos) atores educativos.

Com base nestes presuntivos, e pensando que, desde logo, foi nossa preocupação encontrar as respostas para as questões colocadas (já enunciadas), partimos para a análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo assomado do processo analítico as categorias e subcategorias, no(s) quadro(s) a seguir expostas. Assim, e considerando que o PCT constituiu o ponto de partida e o enquadramento para essa interpretação (dos dados), começámos por averiguar as ideias dos docentes sobre o currículo e a gestão e flexibilização curricular, depois, procurámos abordar as concepções e as práticas no âmbito do currículo como Projeto, de seguida, passámos ao PCT e tratámos aspetos referentes às concepções, valores e práticas, entre outros e, finalmente, detivemo-nos na gestão curricular ao nível do PCT, incidindo, aqui, sobre a construção e a reconstrução curricular, e sobre a adaptação e a diferenciação curricular, não sem antes averiguarmos os procedimentos inerentes à preparação ou elaboração do PCT. Para a apresentação dos dados obtidos, decidimos seguir a ordem do guião utilizado para a entrevista, procurando, desta maneira, manter uma certa sequência lógica na descrição e apresentação do estudo, isto é, manter alguma coerência.

7.1 – O currículo

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.1 – O currículo	Modos de entender e valorizar o currículo.	Entrevistas Questionários Projetos
7.1.1 – Conceitos	Representações dos professores sobre o conceito de currículo.	
7.1.2 – Opiniões (e Valores)	Concepções acerca da sua utilidade no âmbito educativo (e no trabalho docente).	

Quadro 9 – O currículo: subcategorias de análise

7.1.1 – Conceitos

A caracterização, tanto quanto possível, das representações dos docentes sobre a noção de currículo, é um dos aspetos importantes desta investigação, por constituir o cerne e, por conseguinte, o ponto de partida para a problemática em análise. Todavia, num estudo comprometido com o aprofundamento das questões levantadas e com a

contextualização dos dados obtidos, não basta uma caracterização simples de tais representações, pelo que às questões iniciais, como já vimos, outras se lhe seguiram, cujas respostas permitiram uma compreensão global das suas conceções (e práticas).

Assim, quando questionados sobre o conceito de currículo, quer por via das entrevistas no caso das professoras P1 e P2, quer dos inquéritos por questionário no caso dos docentes P3, P4, P5, P6 e P7, as ideias dos diferentes professores (Anexo II – 1.2, 3.2), à semelhança dos muitos teóricos que se têm debruçado sobre o assunto, também são diversas, embora incidentes no processo de ensino e aprendizagem do aluno, como ilustram as suas respostas:

«é o percurso... da vida escolar... da vida duma pessoa... trabalho que se exerce ao longo de, de uma vida... todo o trabalho que se vai executar... com os alunos» (P1); «tudo aquilo que se passa... na vida de uma pessoa... é o ponto de partida para me apoiar, naquilo que eu vou fazer com os miúdos» (P2); «conjunto de conteúdos organizados... com as metas e os níveis a atingir nos determinados graus de ensino» (P3); «documento orientador dos estudos... e das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos... Uma linha orientadora do percurso académico dos alunos... Documento orientador uniformizado para a educação... mas que permite flexibilidade» (P4); «uma programação de objetivos, conteúdos e atividades a realizar numa área de estudo...» (P5); «um plano de estudos, um leque de matérias propostas para um dado ciclo de estudos... [Inclui] objetivos, resultados... a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, experiências de aprendizagem a promover» (P6); «um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para o percurso de aprendizagem escolar do aluno» (P7).

Conceções que nos mostram (Anexo II – 1.3, 3.2) uma visão de currículo como o percurso de vida e de trabalho, o percurso da vida escolar, no fundo, todo o trabalho executado com os alunos, sendo o ponto de partida e o sustentáculo para o trabalho do professor (P1 e P2). Tido como um documento orientador dos estudos e das aptidões a desenvolver, trata-se de um documento uniformizado para a educação, embora flexível, traduzido numa série de conteúdos organizados com as metas e os níveis a atingir (P3 e P4), uma programação de objetivos e atividades, um plano de estudos, um leque de matérias para um ciclo de estudos, incluindo, ainda, as experiências a facultar aos alunos e os resultados a alcançar (P5, P6 e P7). Enquanto documento orientador do seu percurso académico, é um instrumento de consulta na planificação do trabalho docente (P2 e P4), depreendendo-se, aqui, a sua indispensabilidade para estes.

Conceitos que, a nosso ver, se aproximam das ideias defendidas por vários autores, nomeadamente: Rasco (1994) com a ideia de que ele pode ser usado para

indicar um plano para a educação e para identificar um campo de estudos; Ribeiro (1995) e Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), com a elucidação de que ele pode remeter para um conjunto de disciplinas ou programa de conteúdos, para um conjunto de matérias, de resultados, de objetivos, para o conjunto de experiências oferecidas ao aluno; Sacristán (2000) com a perspectiva de que pode ser visto como o conjunto de saberes e matérias, como programa de ações planeadas, como resultados de aprendizagem desejados, como programa que faculta conteúdos e valores aos alunos, no fundo, um significativo instrumento na conservação e mudança de saberes, na transmissão de valores desejáveis, como argumenta Moreira (1997b).

Visões restritas ou limitadas, se ponderarmos a riqueza e polissemia do conceito, inicialmente discutida neste trabalho, embora tradutoras da visão dos professores, muito ligada à prática do seu quotidiano docente, ou como diria Vilar (1994), numa relação estreita entre currículo e prática. Por conseguinte, anotamos, aqui, por um lado, uma ênfase na ideia de currículo como uma programação do trabalho, abarcando, sobretudo, os objetivos, os conteúdos e as atividades ou experiências de aprendizagem, uma linha comum (Morgado, 2000a) traduzida no plano (Sacristán, 2000) e, por outro, uma ausência de indicadores que apontem para uma conceção de currículo como Projeto, porquanto, hoje, ele assim deve ser definido, devendo ser (re)construído e desenvolvido por todos os intervenientes no ensino e aprendizagem.

7.1.2 – Opiniões (e Valores)

Relativamente à utilidade do currículo no âmbito educativo, os professores foram unânimes em reconhecê-la, apresentando diversas justificações (Anexo II – 1.2, 3.2), como podemos constatar pelas respostas que se seguem:

«o currículo serve para eu me orientar... saber aquilo que tenho de dar... saber o que vou fazer com os meus alunos... há uma orientação a nível nacional... para cada ano de escolaridade e eu... tenho que me orientar por lá... tenho que cumprir aqueles objetivos, aquelas competências que lá estão» (P1); «ele serve-me para eu ir lá buscar as competências, que tenho de trabalhar..., objetivos... ideias de atividades..., porque aquilo já está dividido por anos, é mais fácil... Vou buscar quando preciso» (P2); «é um documento orientador que nos dá as bases gerais para o aluno atingir no final de cada etapa» (P3); «orientar e uniformizar as aprendizagens que são realizadas por um grupo de alunos. Permite que o sistema educativo ofereça a todos as mesmas aprendizagens e conhecimentos» (P4); «serve para orientar o percurso escolar dos alunos e dos

professores» (P5); «a utilização e conclusão desse currículo conduzem os alunos à graduação no ciclo a que se refere» (P6); «serve como um suporte a partir do qual os diferentes tipos de aprendizagem a levar a cabo pelos alunos podem ser programados e esquematizados» (P7).

Pareceres (Anexo II – 1.3, 3.2) que remetem, novamente, para a orientação do trabalho do professor, sendo de realçar, aqui, a ideia de que tal orientação se processa a nível nacional, devendo ser seguida por todos (P1, P2 e P5). Por conseguinte, devem ser adotadas as competências por ele determinadas e respeitados os objetivos nele preconizados, objetivos e competências que se encontram organizados por ano de escolaridade, facilitando o trabalho daquele, constituindo, a par das atividades, o foco de atenção para alguns deles (P1 e P2). Consultado sempre que necessário, (P2 e P7), a sua utilidade está, também, em facultar as bases gerais a atingir pelo aluno, no final de cada etapa (P3); currículo que permite oferecer a todos as mesmas aquisições e saberes, uniformizando, assim, as aprendizagens para um grupo de alunos (P4); currículo que, portanto, se revela indispensável no exercício da atividade docente, com efeitos positivos ao nível do desempenho discente.

Visões, a nosso ver, distintas embora complementares, pareceres que se coadunam com os expressos inicialmente pelos autores que legitimam este trabalho. Aqui, enfatiza-se, uma vez mais, os objetivos e as atividades como os elementos do currículo mais determinantes, isto é, o carácter mais prático do processo, ignorando-se os demais componentes, e remete-se para a sua utilidade e importância, enquanto documento mentor e propiciador das mesmas aprendizagens numa escola para todos, aquisições essenciais que formam o “core curriculum”, nos termos de Roldão (1999c). Um “currículo comum” (Beane, 2002), uma “educação geral” que os ligue a outros, numa experiência partilhada e de grande valor, aflorando, aqui, a ideia de currículo formal ou oficial, esse “núcleo duro” como fala Sousa (2004, 2007).

Quanto às competências, destacadas pela maioria dos docentes, na verdade, elas devem constituir uma prioridade e devem ser definidas nos Projetos da escola, nomeadamente no que concerne às competências básicas, essenciais e específicas de cada área (domínios da língua materna, da matemática...), bem como ao perfil de competências gerais terminais, a adquirir pelo aluno ao longo do Ensino Básico, não devendo, ainda, esquecer-se as abordagens transversais, que nos remetem para um trabalho apoiado numa nova cultura de gestão flexível e autónoma do currículo (Abrantes, 2001a; DEB – ME, 2001a e Rodrigues, 2005a), de que já falámos.

Competências que se vão tornando mais complexas e acompanhando o desenvolvimento do aluno, um aspeto que todos os Projetos analisados contemplaram, nomeadamente, o PEE, o PCE e o PCT (Anexo II – 8.1, 8.2, 8.3), conforme indicadores relativos à subcategoria “Competências a desenvolver”, na categoria “Gestão do currículo – decisão de uma estratégia para a escola/turma”, sendo de assinalar, aqui, o cuidado com a articulação entre as competências das diferentes áreas.

Apenas um comentário mais pessoal, relativo ao facto de nos parecer que a omissão de aspetos importantes neste âmbito, designadamente no que se refere às metodologias e aos materiais, não traduzem uma desvalorização dos mesmos, pois pensamos que não foi intencional, resultando simplesmente da circunstância de não ter ocorrido, tendo, inclusivamente, sido realçadas noutros momentos deste trabalho, como teremos a oportunidade de ver mais adiante.

7.2 – A gestão do currículo

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.2 – A gestão do currículo	Modos de entender, valorizar e executar a gestão (e a flexibilização) do currículo.	
7.2.1 – Significados	Representações dos professores sobre a gestão e a flexibilização curricular.	Entrevistas
7.2.2 – Práticas	Aspetos relacionados com a sua operacionalização pelos docentes.	Questionários
7.2.3 – Obstáculos	Perceções existentes sobre os obstáculos à gestão e flexibilização curricular.	Observações
7.2.4 – Procedimentos	Medidas e estratégias apontadas para ultrapassar tais obstáculos.	Documentos

Quadro 10 – A gestão do currículo: subcategorias de análise

7.2.1 – Significados

Esta questão da gestão e da flexibilização curricular, também assume particular importância, por se tratar de um conceito (ou conceitos) inerente(s) à própria (re)construção do PCT pelos professores e, portanto, do currículo, constituindo, assim,

um outro aspeto relevante desta investigação, uma vez que compreender as conceções e práticas dos docentes neste âmbito, passa por conhecer e entender as suas ideias, as suas interpretações e significados, relativos à gestão e à flexibilização curricular. Nesse sentido, questionamo-los a propósito, quer por via das entrevistas no caso das professoras P1 e P2, quer dos questionários no caso dos docentes P3, P4, P5, P6 e P7, cujas respostas (Anexo II – 1.2, 3.2), foram as seguintes:

«gerir o currículo é... flexibilizá-lo, de acordo com a turma... vou buscar o que está lá, mas depois... tenho que... trabalhar... conforme as dificuldades que eles têm» (P1); «gerir é... a forma como eu vou utilizá-lo de maneira a que eu chegue ao final do ano com aqueles objetivos atingidos. Flexibilizar... é a forma como eu vou ajustá-lo à situação da turma...» (P2); «a gestão é a organização de estratégias para alcançar os objetivos programados. Flexibilizar é potenciar as oportunidades ou adequar ao público-alvo» (P3); «adaptando... o currículo ao meio... [e] tendo em conta os alunos e suas aprendizagens, o professor pode optar por diferentes caminhos e meios de desenvolver o currículo, isto é gerir e flexibilizar» (P4); «significa administrar os objetivos, conteúdos e atividades. Flexibilizar não é mais do que uma alternativa na capacidade de estabelecer e (re)definir os parâmetros existentes» (P5); «adaptá-lo aos diferentes contextos. O currículo é determinado pelo contexto» (P6); «gerir o currículo significa selecionar dentro deste, o que é mais adequado a cada contexto... Flexibilizar, vai no sentido de poder fazer alterações de acordo com as necessidades do momento» (P7).

Conceções que nos indicam (Anexo II – 1.3, 3.2) que, para a maioria destes docentes, gerir e flexibilizar o currículo passa por adequá-lo aos alunos e aos contextos, como expressa por exemplo a P7, quando diz que deve ser selecionado, dentro deste, o que é mais adequado a cada contexto, ou como evoca a P6, quando diz que ele é determinado pelo contexto; processo que prevê flexibilizá-lo de acordo com as carências dos alunos, o que implica trabalhar conforme as suas dificuldades (P1). Gerir é, assim, o modo como o currículo vai ser “utilizado” ou desenvolvido, para que os objetivos sejam alcançados (P2), podendo o professor optar por diversos caminhos (P4), o que passa por administrar os objetivos, os conteúdos e as atividades, e por organizar as estratégias (P3 e P4). Por sua vez, flexibilizar, quer dizer (re)definir os parâmetros existentes (P5), o que vai no sentido de fazer alterações de acordo com as necessidades (P7), potenciando, deste modo, as oportunidades de aprendizagem (P3).

Gestão e flexibilização curricular são, assim, dois processos interdependentes, como advoga a P1, uma vez que a primeira pressupõe ou subentende a segunda, uma visão mais abrangente abarcando agora objetivos, conteúdos, atividades e estratégias,

embora denotando-se, novamente, a ausência dos materiais, que julgamos indispensáveis neste âmbito. Uma omissão que nos parece apenas ocasional, dado que foram muitos e variados os materiais utilizados, sobretudo pelas P1 e P2, como pudemos constatar por altura das observações, sendo prova disso, os indicadores correspondentes à subcategoria “Materiais e Recursos mobilizados” (Anexo II – 5.2). Recursos que também contribuíram para a flexibilização e adaptação do currículo ao contexto e à turma, para a adequação do trabalho aos alunos e às suas necessidades, como os próprios dizem, indo então ao encontro de todos e de cada um.

Aliás, como já antes afirmámos, a gestão curricular assente em processos de adequação (e diferenciação), constitui uma via para anular o paradoxo entre o currículo “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1992, 2007) e a variedade existente nas escolas, sendo a salvaguarda da multiplicidade de situações e da diferenciação dos contextos em que elas se inserem, a razão da necessidade de gestão do currículo e de adequação curricular, perspectivadas no PCT (e PCE) (Carteado, 2002). Currículo que é, assim, determinado pelo contexto, como diz a P6, uma ideia consentânea com a de Morgado (2000a) quando assevera que aquele depende do contexto e de toda uma série de fatores que o influenciam, entre eles, os caminhos ou meios para atingir os objetivos, como advoga o P4, o que passa pela tomada decisões, ao nível da escola e do professor.

Por conseguinte, gerir o currículo, como diz Roldão (1999a) é essencialmente tomar decisões, as quais recairão sobre diversos aspetos, como as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos e a avaliação. Campos de incidência da gestão curricular que consubstanciam diferentes aspetos da prática, âmbitos que, no seu ver, ficam a cargo de vários atores e equivalem a diferentes níveis de decisão, de que já falámos. Por outro lado, flexibilizar o currículo, pode ser visto no sentido de uma disposição das aprendizagens de modo aberto, permitindo uma organização flexível da estrutura, sequência e processos tendentes a tais aquisições, no fundo, uma administração dos objetivos, conteúdos e atividades, e uma organização das estratégias, com vista à consecução desses objetivos, como defendem as P3, P5 e P7.

E é, assim, neste entendimento, que a flexibilização curricular, supõe a concretização de princípios como: o exercício da autonomia da escola, mediante um Projeto educativo capaz de responder às singularidades do local e dos alunos, a criação de aprendizagens mais significativas para esses mesmos alunos, o desenvolvimento do currículo de modo integrado (não desligado da realidade), possível por via do PCT, pois como defendem Leite e Fernandes (2002), flexibilizar o currículo significa entendê-lo

como um Projeto, o qual ganha sentido nas situações concretas e nos processos do seu desenvolvimento. Projeto que, em termos curriculares, no ver de Mouraz e Silva (2001), se torna umas das chaves centrais destas questões relativas à gestão flexível do currículo, sendo aqui o maior desafio a interpretação, ampliação e adequação do currículo nuclear ao meio e aos alunos. Razão pela qual decidimos torná-lo no centro das nossas atenções e aprofundar o seu estudo, neste trabalho.

7.2.2 – Práticas

Uma das ideias chave que retivemos inicialmente, é a de que o PGFC⁷⁹ visa promover, entre outros aspetos, o desenvolvimento profissional dos docentes e a sua capacidade de tomadas de decisão em áreas chave do currículo, uma outra prática curricular, passando a assumir novas responsabilidades e funções, de modo a responder à diversidade dos alunos. Motivo pelo qual quisemos saber as suas práticas neste âmbito, ou seja, as práticas relativas à operacionalização da gestão e da flexibilização curricular, na preparação e desenvolvimento do seu trabalho com a turma, ao que as professoras declararam (Anexos II – 1.2, 3.2):

«então, só consigo chegar a cada aluno, se eu conseguir flexibilizar o currículo de acordo com as dificuldades deles... (Se seguisse rigorosamente..., o que lá está), então os alunos tinham que ser todos iguais..., tinham que ter o mesmo nível de dificuldade... e eles não são todos iguais» (P1); «sim... na preparação das atividades, em que vamos tentar chegar a todos os alunos. Nós nesta turma temos dois casos... que estão ao nível do 3.º ano e nós não podemos chegar ali e... não ligar a estes casos. Portanto, temos em atenção e esta gestão e flexibilização permite-nos estar a trabalhar vários conteúdos... e chegar a todos, para que nenhum se sinta posto de parte» (P2); «no meu trabalho acontece quando sou capaz de organizá-lo e flexibilizá-lo... para que os meus alunos atinjam os objetivos propostos» (P3); «tento adaptar as atividades, as estratégias, os objetivos, de acordo com as crianças com que trabalho, quer na preparação, quer no desenvolvimento. Sim» (P4); «sim... porque as linhas orientadoras advêm do currículo, embora não sejam seguidas na totalidade, devido às diferenças existentes na turma» (P5); «cada vez que surgir... a necessidade vou adaptá-lo às circunstâncias e realidade do momento» (P6); «(sim)... na medida em que foi possível realizar certo tipo de atividades de acordo com o tipo de alunos [da] turma, o que inclui também o meio sócio-cultural de proveniência destes» (P7).

⁷⁹ PCFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Podemos dizer que, neste discurso, se registam uma série de indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2), que nos remetem, novamente, para a valorização da gestão e flexibilização curricular, por todos os docentes, tendo sempre em vista os alunos. Reafirma-se, assim, o seu valor, porquanto se trata do meio para conseguir chegar a eles e atender às suas diferenças, dado que não se encontram no mesmo nível de aprendizagem (P1, P2 e P5). Gestão e flexibilização que vai permitir chegar a todos, para que ninguém se sinta excluído, o que passa pela adaptação (e diferenciação) dos objetivos e conteúdos, das atividades e estratégias, quer a nível da preparação quer do desenvolvimento, não se omitindo o meio sociocultural (P2, P4 e P7). Reconhece-se, ainda, que o seguimento rigoroso do currículo suporia a existência de alunos iguais (P1), o que não se coaduna com uma realidade provida de particularidades que importa atender.

Como sabido (e já referido na primeira parte), a população escolar é cada vez mais heterogénea, uma realidade que Cardoso (2005) confirma quando diz que nas últimas décadas a diversidade tem sido uma marca crescente nas nossas escolas, expressando-se através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de género, de cor da pele, entre outras, incluindo a variedade de capacidades, quer física quer intelectualmente. Heterogeneidade que se estende, assim, a outras diversidades, efeito dos modos de vida da sociedade atual, e que a escola e os docentes têm de atender. Defendendo-se o princípio da integração, como realça a P2, e o combate à exclusão, no sentido de tornar todas as pessoas competentes, como diz Roldão (2001b), tende-se a aumentar a atenção às dissemelhanças dos alunos, no sentido em que se deseja que o ensino se adeque às necessidades de cada um e respeite as suas capacidades pessoais, aliás, uma ideia introduzida pela chamada “Escola Nova” no início do século XX (Dias, 2002), fazendo todo o sentido nos dias de hoje.

Nesse pressuposto, confirmamos, quer por via da análise de conteúdo do PCT (Anexo II – 8.3), quer das observações realizadas na turma (Anexo II – 5.2), quer ainda pelas fichas de análise síntese das “reuniões dos docentes da turma” (Anexo II – 6.2), do “trabalho desenvolvido” (Anexo II – 7.3) e das “práticas na sala de aula” (Anexo II – 7.4, 7.5), que no tocante às professoras P1 e P2, em colaboração com a P3, tiveram o cuidado, no planeamento e desenvolvimento do trabalho, de contemplarem este aspeto, nomeadamente ao nível dos temas e conteúdos, das atividades e tarefas, dos modelos de organização do trabalho e funcionamento da aula, das metodologias e estratégias, dos materiais e recursos, da avaliação das aprendizagens. Uma conduta coerente com a visão de autores como Roldão (1999a) e Lopes (2003), quando advogam que com a

GFC⁸⁰ as escolas (e os docentes) têm a possibilidade de decidir os conteúdos e as ações no âmbito das áreas disciplinares e não disciplinares, que considerem essenciais, e organizá-las em termos de métodos, tendo em conta os contextos.

Quanto aos demais professores (P4, P5, P6 e P7), dado que não participaram nas reuniões de CT⁸¹, não nos foi possível constatar esse cuidado na preparação, sendo que em relação ao desenvolvimento, e embora nos pareça que as aulas tenham sido adequadas à turma e aos alunos na sua generalidade, mobilizando as suas atenções e participação ativa, notamos também que, à exceção do P5 que procurou realizar algumas atividades de modo a abranger os alunos com NEE e da P6 que procurou digitalizar algumas aulas e adaptar alguns materiais a estes mesmos alunos, não notámos medidas ou ações nesse sentido, relativamente a outros alunos, nas aulas que observámos, a não ser o respeito pelo ritmo de alguns deles. Uma situação que poderá resultar da falta de alguma sensibilização de que muito falam as P1 e P2, ou quiçá de algum desleixo ou falta de brio por parte dos mesmos.

7.2.3 – Obstáculos

Conscientes de que muitos são os obstáculos que, hoje, se colocam ao professor no desempenho da sua missão, fomos ouvi-los sobre tais obstáculos no tocante à gestão e à flexibilização curricular, os quais apontaram os seguintes (Anexo II – 1.2, 3.2):

«os manuais escolares... Porque... está feito igual para todos e nem todos são iguais. Por outro lado, os pais também poderão ser, porque... se eles estão por exemplo no 4.º ano... e se nós estamos trabalhando o 3.º ou o 2.º..., nem todos os pais poderão compreender...» (P1); «a nível de colegas... na sala de estudo, por exemplo, a colega tinha muita dificuldade... como é que nós podíamos trabalhar no livro, um vai na página vinte, outro já vai na setenta..., tinha que ser a mesma matéria..., a mesma página para todos. E nós não. Achamos que eles devem ir ao seu ritmo... e que devemos respeitar essas diferenças... Acho que também a abertura à mudança... é um obstáculo muito grande. Nem sempre as pessoas estão dispostas a mudar... E às vezes falta de diálogo também» (P2); «falta de tempo por parte dos professores» (P4, P5, P6 e P7); «falta de sensibilização por parte destes» (P3 e P7); «falta de conhecimentos sobre esta matéria» (P4 e P7); «turmas com muitos alunos» (P5) e «gerir o programa e o tempo» (P6).

⁸⁰ GFC – Gestão Flexível do Currículo.

⁸¹ CT – Reunião dos professores da turma.

Foram, assim, vários os obstáculos (ou dificuldades) apontados (Anexo II – 1.3, 3.2), nomeadamente: a existência de manuais escolares, os pais e os colegas, salientando-se, neste último caso, a falta de diálogo e colaboração entre eles, e a falta de abertura à mudança (P1 e P2). Reconhece-se que os manuais iguais para todos não se adequam aos alunos, não abonando em favor da sua aprendizagem, e refere-se o facto de os pais poderem não entender e, portanto, não concordar com a gestão do trabalho feita pelo professor (P1 e P2). Quanto aos colegas, reconhece-se alguma dificuldade no respeito pelos diferentes ritmos e níveis dos alunos, pelas suas diferenças, realçando-se, deste modo, a dificuldade em conjugar formas de trabalho diversas.

Não obstante, a falta de tempo, a falta de sensibilização e falta de conhecimentos por parte dos docentes (P3, P4, P5, P6 e P7), foram os mais apontados, embora os P5 e P6 tenham aludido, ainda, as turmas com muitos alunos e dificuldades na gestão do programa. Obstáculos que nos parecem recorrentes no seu desempenho, sendo frequentemente referidos pelos próprios (Anexo II – 1.2, 2.2, 3.2), alguns dos quais tivemos oportunidade de constatar aquando da nossa permanência no terreno (Anexo II – 6.2, 7.2), nomeadamente a falta de diálogo e colaboração entre eles, a falta de tempo, muito referida pelas P1 e P2, para os Projetos que queriam realizar, e as turmas com muitos alunos que dificultavam a concretização de algumas atividades.

Revisitando a literatura que alicerçou este nosso trabalho, recordamos que Pacheco (2001a) é de opinião que um dos fatores que determinam e condicionam a planificação, é o das fontes de saber dos conteúdos de ensino, de que dispõe o professor, explicando que se, por um lado, este é um mediador entre o currículo prescrito e os alunos, um elemento ativo no seu desenvolvimento, uma vez que pessoaliza e molda o ensino, por outro, depende de materiais didáticos ou “mediadores” curriculares que atuam como “guias” para esse mesmo ensino. Uma ideia que Zabalza (1998, 2000), realça quando diz que os docentes, quando planificam, fazem-no mediante vários tipos de materiais didáticos, não contactando diretamente com o programa, nem partindo dos seus postulados, mas através de mediadores que atuam como “guias”, sendo o principal deles o livro de texto ou manual adotado em cada disciplina. Aqui impõe-se a questão: que critérios são considerados na seleção desses manuais?

Esta é uma realidade que nós não confirmamos, pois apesar de só termos observado a consulta dos manuais, por exemplo para seleção e sequenciação dos conteúdos escolares, durante algumas reuniões semanais das professoras da turma (Anexo II – 6.2), temos em mente que nos foi dito pelas P1 e P2, em conversação

informal, que costumavam consultar os programas, nomeadamente para a programação anual e mensal, através de alguns livros que os disponibilizam (e que tivemos depois a oportunidade de ver) confessando, igualmente, que é raro consultarem o currículo, fazendo-o mais no início do ano, e não no dia a dia, por não se justificar.

Por outro lado, a falta de tempo e até algumas falhas ao nível da gestão deste (demasiado com uma atividade e muito pouco com outra), notada em relação a certas tarefas, conforme indicadores relativos à subcategoria “Tempo de ação” na Categoria “Dinâmicas de trabalho...” (Anexo II – 5.2), configura uma realidade que não é nova, sendo, no primeiro caso, uma das queixas perenes dos professores, como nos elucida Hargreaves (1994, 1998). Como o próprio refere, a escassez temporal surge amiúde como um dos maiores problemas na implementação e desenvolvimento do currículo, interferindo na planificação do trabalho, na reflexão sobre o mesmo, na reunião com os colegas, etc. Um aspeto, também apontado pelas P1 e P2 (Anexo II – 1.2, 6.2, 7.2), relativamente aos demais colegas (à exceção da P3), quando dizem que eles não têm tempo para reunir, tempo que, aliás, vai condicionar a própria mudança.

E se em relação aos pais não restam dúvidas de que a sua colaboração é essencial e indiscutível, também no que se refere ao diálogo e à colaboração entre os colegas, como antes dissemos, não devemos esquecer que a educação é uma aventura coletiva de partilha: de atitudes e valores, saberes e experiências, expectativas e até afetos (Alves, 2001), assomando da gestão flexível do currículo uma conceção dos professores que se propala para além da sala de aula. Uma ideia que se apoia na interatividade e colaboração profissional, o que não combina com as rotinas e práticas individualistas dos docentes, notadas ou observadas no que diz respeito aos P4, P5, P6 e P7, e de que se queixam as outras professoras (Anexo II – 1.2, 6.2, 7.2). Aliás, como realça Hargreaves (1994, 1998), a transição de uma cultura individualista para uma real cultura de colaboração, é um processo complexo e moroso, pressupondo uma série de procedimentos oficiais que levem a uma planificação conjunta e troca de informações, no fundo, à colaboração, curiosamente, uma posição algumas vezes reiterada pelas P1 e P2, relativamente à dificuldade de juntar os colegas na reunião semanal.

7.2.4 – Procedimentos

Como medidas e estratégias para ultrapassar os obstáculos acima referidos, os professores manifestaram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«eu gostaria que não houvesse manuais e... fazer um trabalho que chegasse a cada um deles e, e os pais... sensibilizar... os manuais... [a alternativa] eu... faria fichas, adaptadas a cada um..., fichas iguais para os que estivessem no mesmo nível..., para cada caso era um caso... alguns teriam iguais... outros não» (P1); «ações de sensibilização com os colegas, o diálogo..., transmitir... como é que nós fazemos e até abrir as portas da sala [para] ver, como é que se faz... Nem sempre as pessoas estão dispostas a dialogar. E há quem... ache que não precisa de saber mais» (P2); «temos de repensar a escola e torná-la ela própria um espaço de formação contínua para os docentes que lá trabalham» (P3); «dar mais tempo ao(s) professor(es) para preparar todas as atividades e realizar os documentos necessários, e as avaliações..., dar formação adequada... Os professores não estão a par de todos os pressupostos do currículo (programas, competências, PCT, PCE, PEE...)» (P4); «reduzir o número de alunos por turma» (P5); «o diálogo, entre os vários intervenientes no processo» (P6); «formação por parte dos professores e uma mudança de paradigma, no sentido de se conseguir uma “mudança de mentalidades”» (P7).

Um discurso, cujos indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2) remetem para: a abolição dos manuais, substituindo-os por fichas adequadas (P1); sensibilização dos pais para esta realidade (P1); sensibilização dos colegas para as diferenças dos alunos (P2); promoção do diálogo entre os diversos intervenientes (P2 e P6; repensar a escola, tornando-a num espaço de formação contínua (P3); dar formação adequada aos docentes (P7); dar-lhes mais tempo para preparem e concretizarem as suas tarefas (P4); redução do número de alunos por turma (P5); mudança de paradigma, no sentido de uma alteração de mentalidades (P7). Quanto às fichas, esclarece-se que estas podem ser iguais para grupos no mesmo nível, ou diferentes consoante os casos (P1), e sobre os professores, defende-se que deve haver uma partilha sobre a forma de trabalhar, sendo que, no fundo, tudo dependerá da sua vontade para mudar (P2).

Aliás, uma posição partilhada por autores como Vilar (1993), Pereira (2002) e Cardoso (2005), concretamente, quando defendem que as mudanças só poderão realizar-se com o consentimento dos professores, sendo necessário conseguir a sua aceitação e compromisso, estimular as iniciativas e levá-los a tornarem-se produtores de mudança e inovação. Nenhuma inovação e mudança pode acontecer, como diz Vilar, sem uma efetiva implicação dos docentes que vivem as dificuldades e problemas que lhes são colocados pela prática curricular da sala de aula, uma tarefa que segundo Cardoso (2003), envolve pais, alunos e profissionais, requer tempo e uma ação concertada e persistente, e ainda uma reflexão e avaliação contínuas por todos.

Por outro lado, e considerando a observação da P2 de que nem sempre as pessoas estão dispostas a mudar, lembramos, com Thurler (2001), que a principal fonte

de fracasso das reformas está, justamente, na resistência que os docentes manifestam para qualquer transformação das suas práticas, uma vez que eles não estão preparados para abandonarem as suas rotinas, daí a importância da formação de que fala o P7. Nesse sentido, Messina (2001) diz que autores como Elmore (1996) e Fullan e Hargreaves (1999), defendem uma proposta centrada nos educadores, uma mudança da cultura da escola e a possibilidade de que estes se apropriem dela, o que requer uma confiança nas pessoas e o desenvolvimento de uma mentalidade para assumir os riscos, no fundo, a tal mudança de mentalidades de que fala o P7.

Uma proposta que, relativamente a alguns destes docentes, não nos parece fácil, tendo em conta as suas condutas e rotinas, ganhando sentido, aqui, a ideia da P2 quanto à necessidade de sensibilização, o que, a nosso ver, passa novamente pela formação, melhor dizendo, por uma autoformação na linha da investigação-ação, recomendada por autores como Elliot (1994), Thurler (2001), entre outros, o que passa por acionar neles a tal atitude investigativa (Pacheco, 2000a), de que falámos anteriormente. Aliás, de acordo com Duarte (2005), é suposto a formação ser um meio facilitador para a aquisição de saberes e competências, atitudes e condutas, e mesmo valores, necessários à transformação dos perfis sociais e profissionais dos docentes.

7.3 – O currículo como Projeto

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.3 – O currículo como Projeto	Modos de entender, valorizar e trabalhar o currículo como Projeto.	Entrevistas
7.3.1 – Conceitos	Representações dos professores sobre o conceito de Projeto.	Questionários
7.3.2 – Práticas	Aspetos relacionados com as suas práticas neste âmbito.	Observações
7.3.3 – Contributos	Apreciações relativas aos contributos do trabalho em Projeto para docentes e alunos.	Documentos

Quadro 11 – O currículo como Projeto: subcategorias de análise

7.3.1 – Conceitos

Estruturando-se, o objeto desta investigação, em torno da (re)construção do PCT, enquanto meio ou via para (re)construir e, naturalmente, adaptar o currículo nuclear ou oficial aos contextos, às turmas e aos alunos, assumindo, aqui, o currículo como Projeto, grande relevância, também entendemos ser importante aprofundar alguns aspetos que lhe são intrínsecos, nomeadamente no que diz respeito a conceitos, valores, práticas e contributos, pelo que fomos questionar os professores (através da entrevista e do questionário, Anexo II – 1.2, 3.2) sobre o assunto, obtendo-se as seguintes respostas, neste caso, relativamente às (suas) concepções:

«um Projeto... é um plano que eu faço para um trabalho que eu quero realizar... É... tentar achar caminhos, os mais... fáceis, mais simples, mas que fique um trabalho bem feito» (P1); «é... um planear de alguma coisa que eu quero... sempre com um objetivo... Alguma coisa que eu vou planear para que aconteça...» (P2); «é um plano traçado para estudar, trabalhar mais aprofundadamente um determinado assunto» (P3); «é um trabalho a realizar em equipa, ou individualmente, e que está dividido por etapas. O trabalho vai sendo desenvolvido, avaliado e corrigido ao longo do tempo» (P4); «[é] um conjunto de atividades, implicando a utilização de recursos diversos... para levar a cabo um... objetivo» (P5); «projetar é idealizar, ensino é pôr em prática... quando se projeta, idealizam-se objetivos que podem ou não ser atingidos. As alterações fazem... parte do percurso» (P6); «é um “plano de atividades”, cujo objetivo está claramente definido, assim como o “caminho” que deverá levar até à [sua] execução» (P7).

Respostas, cujos indicadores decorrentes da sua análise (Anexo II – 1.3, 3.2) nos levam a crer que, para estes professores um Projeto se traduz num plano de intenções e ações, com vista a atingir um objetivo (ou objetivos) bem definido(s) (P1, P2, P3 e P7). Executado individualmente ou em grupo, realizado por etapas (P4) e implicando recursos diversos (P5), trata-se de encontrar o caminho (ou caminhos) mais adequado(s) (P2), de modo a concretizar o(s) objetivo(s), que podem ser alterados no decorrer do processo, podendo, ainda, ser atingidos ou não (P6). Nesse sentido, deve ser avaliado e corrigido ao longo do tempo, como revela o P4.

Concepções que, a nosso ver, se enquadram nas ideias explanadas na primeira parte, dos diversos autores que ousaram discutir o seu conceito, entre eles, Barbier (1993), Boutinet (1996) e Abrantes (2002), para os quais, tal termo, pode ser encarado de diversas maneiras, nomeadamente, como uma intenção ou desígnio, um esquema, um

plano ou programa, ou estes dois em simultâneo, no fundo, uma planificação de um futuro que se quer edificar. Visando objetivos bem definidos, traçando as ideias sobre o que fazer e representando algo que se quer construir, trata-se de uma metodologia de trabalho que visa dar sentido à aprendizagem escolar, embora autores como Viegas (2003), Marques (2004) e Costa (2007), entre outros, defendam que ele deve ser visto mais como uma perspetiva pedagógica do que como uma metodologia. Perspetiva com implicações no trabalho dos alunos, mas também do professor, como podemos eduzir das palavras do P4, sobretudo, em relação ao trabalho em grupo.

Neste pressuposto, parece-nos que estes docentes se reveem mais nesta última, isto é, na ideia de um plano ou programação de trabalho, não só pelo que inferimos das suas palavras, mas também porque, de acordo com a primeira ótica, a pedagogia de Projeto não pode reduzir-se ao campo metodológico, por se ligar, também, a uma dinâmica mais ampla, visando a descentralização, realçando a autonomia, e propondo a democratização na gestão escolar e a abertura ao meio, o que não podemos depreender das suas palavras, embora o P4 fale de “trabalho a realizar em equipa”. Por outro lado, se pensarmos nas suas práticas, de que falaremos mais adiante, então parece-nos que, sobretudo em relação às P1, P2 e P3, esta hipótese já poderá ser considerada.

De salientar, ainda, neste âmbito, uma valorização do trabalho em Projeto, por todos estes professores (Anexo II – 1.3, 3.2), uma vez que envolve os alunos no trabalho, contribui para desenvolver as suas aptidões, a sua autonomia e capacidade crítica, ampliar os seus saberes e ajudar ao nível da socialização, beneficiando os que têm mais dificuldades. Permitindo uma organização do trabalho, ou dos meios (estratégias) para alcançar um objetivo, parte de um problema, trabalho que se processa em grupo, facilitando a colaboração entre eles, bem como uma abordagem construtivista do ensino e aprendizagem, com repercussões positivas a nível dos resultados, sobressaindo, uma vez mais, as implicações ao nível dos alunos.

7.3.2 – Práticas

Sabendo-se das mudanças profundas que se tentaram introduzir nas escolas, por altura dos finais do século XX, já discutidas, trazendo para primeiro plano das ideias e preocupações educativas o conceito de Projeto; sabendo-se, igualmente, das ideias preconizadas pela RCEB, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, também já abordadas, nomeadamente a conceção, realização e avaliação de Projetos,

através da articulação de saberes de diversas áreas disciplinares, criando e aprovando desenhos curriculares e “espaços” para o efeito, mais exatamente a Área de Projeto, entendemos, por bem, averiguar as práticas dos professores, neste âmbito, anotando-se os testemunhos que se seguem (Anexo II – 1.2, 3.2):

«costumo trabalhar muito, muito em Projeto... no Estudo do Meio..., na leitura..., nas visitas de estudo... no jardim..., fazemos teatro fazemos Projetos..., os livros...quando eles leem, fazem um projeto... Muito, muito» (P1); «trabalho muito... em todas as áreas: ...no Estudo do Meio..., na Matemática, problemas. O jardim... é um Projeto... Visitas de estudo. Tudo o que a gente possa transformar em Projeto» (P2); «sim. Colaboro nos Projetos desenvolvidos..., porque trabalho em sala de aula e a minha função é trabalhar com o aluno com deficiência motora» (P3); «sim. Trabalho muitas vezes... os Projetos são fantásticos para promover a autonomia e o trabalho em grupo... o tema é negociado com os alunos, tem um processo de investigação, fazem-se avaliações constantes, recolhem-se dúvidas e perguntas às quais se tentam responder, estabelecem-se relações... e surgem novos problemas que indicam novos Projetos» (P4); «trabalhei no Projeto educativo de escola, porque foram formados grupos na escola, para a realização do mesmo» (P5); «não... nem sempre estamos disponíveis... todos sabemos o que devia ser feito e apesar disso...» (P6); «sim. Há Projetos como a festa de Natal, o MUSICAeb's⁸² ou o Encontro de Modalidades, que funcionam claramente nesse modelo de trabalho. No dia a dia, o trabalho não foi realizado em Projeto» (P7).

Testemunhos, cuja análise de conteúdo revela uma série de indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2) que põem a descoberto as práticas dos docentes neste âmbito. Afirmações não consonantes, uma vez que nem todos, como dizem, trabalharam em Projeto, apesar das respostas afirmativas representarem a maioria. Por conseguinte, enquanto os P1, P2, P3, P4 e P5, afirmaram trabalhar desta maneira, ou seguindo esta metodologia (embora o P5 confesse que só o fez ao nível do PEE), os P6 e P7 reconheceram não o fazer, no caso do P6 por falta de disponibilidade, aflorando, uma vez mais, a questão do tempo, ou a escassez temporal, nos termos de Hargreaves (1998), como uma condicionante da execução do currículo, ao nível trabalho do professor, como acima referimos.

Aqui, gostaríamos de destacar os P5 e P7, no primeiro caso, porque nos parece que as suas práticas, a este nível, se resumem à ajuda na elaboração do PEE, e apenas isso... Pelo menos, é o que deduzimos das suas palavras, dado que os grupos de que fala se destinavam a tal, cooperando, todos os demais docentes da escola, na sua execução. Similarmente, em relação ao P7, que reconhece não ter trabalhado, no dia a

⁸² MUSICAeb's – Música no Ensino Básico e Secundário – encerramento das atividades neste âmbito.

dia, em Projeto, mas que participou na Festa de Natal, no Musicaeb`s e no Encontro de Modalidades, parece-nos oportuno clarificar que se a primeira (a festa) é um Projeto da escola, desenvolvido com a ajuda de toda a comunidade escolar, já o mesmo não se passa com estes últimos, dado que são da iniciativa da SRE⁸³ e coordenados pelo GCEA⁸⁴, ficando este professor “obrigado” a colaborar, enquanto docente de Apoio desta área. Não queremos ver esta alusão como uma desculpa da sua parte, entendemos, apenas, como o cuidado em mencionar alguma participação sua, neste âmbito.

Por outro lado, em relação à P3, queríamos dizer, desde já, que o seu trabalho se processa sobretudo ao nível da colaboração com as colegas da turma, em particular com a titular e a de apoio (pedagógico), uma vez que a sua função, como a própria diz, é trabalhar com o aluno portador de deficiência, aqui integrado. Colaboração que prestou ao máximo (como já mencionámos na sua caracterização e voltaremos a falar oportunamente), a vários níveis e na maioria dos Projetos, desde o seu planeamento e preparação, passando pela sua realização, até à avaliação.

Em contrapartida, no que se refere ao P4, apesar de afirmar, convictamente, que o faz muitas vezes, isto é, que trabalha muito seguindo esta metodologia, fazendo mesmo questão de explicar os procedimentos inerentes e realçar alguns dos seus benefícios (como podemos ver atrás), devemos confessar que não observámos qualquer ação sua nesse sentido, limitando-se a apoiar a(s) tarefa(s), proposta(s) e desenvolvida(s) pela professora titular (e/ou de apoio), sendo necessário, por vezes, solicitar até esse apoio ou ajuda. Ora, tendo em conta que este docente era informado, normal e atempadamente, do trabalho que ia ser realizado nesta área, e tendo liberdade para o fazer, não poderia (ou deveria) ter tomado essa iniciativa?

Queremos ainda confirmar que no tocante às P1 e P2 (em cooperação com a P3), foram muitos e variados os Projetos desenvolvidos, dentro e/ou fora da sala, dentro e/ou fora da escola (de que voltaremos a falar na parte referente à “construção curricular” e a especificar melhor), sendo que, em relação a este aspeto, julgamos que melhor do que os indicadores atestando, tanto a sua previsão (Anexo II – 8.3), quanto a nossa observação (Anexo II – 5.2), são os testemunhos dos próprios alunos, que tivemos o cuidado de ouvir (por julgarmos ser mais um contributo para validar o nosso estudo) e que, a título de exemplo, apresentamos aqui apenas alguns.

⁸³ SER – Secretaria Regional de Educação

⁸⁴ GCEA – Gabinete Coordenador da Educação Artística – Departamento da Secretaria Regional de Educação responsável por coordenar as expressões artísticas no ensino básico e secundário.

Assim, a propósito das atividades realizadas e, também, das preferidas, o A1 afirmou (Anexo II – 4.2):

«costumamos fazer Projetos, agora eu estou fazendo... um sobre a salamandra... O próximo vai ser os metais... fizemos um... há pouco sobre o Cantinho Preferido... Também, às vezes, a professora lê-nos um livro, como a Fada Oriana, a Fada Ofélia, e a seguir temos de fazer Projetos... O ano passado fizemos sobre a Menina do Mar... começámos a fazer a partir do fim do 2.º ano... às vezes no Estudo do Meio, Língua Portuguesa e às vezes... problemas de Matemática... Área de Projeto... todas as áreas... Projetos individuais, além de grupo... Gosto desse género de atividades..., por causa... aprendo... mais... quando faço os Projetos» (A1).

Por sua vez, o A3, falando dos Projetos desenvolvidos, esclareceu: «por exemplo o do jardim..., tínhamos um livrinho, que dizia tudo aquilo que nós fazíamos e, estava lá como, como é que era antes e como é que está agora, e está lá como a gente trabalhamos... Sim. Costumamos fazer... individualmente e em grupo» (A3).

Sobre o mesmo assunto, também os A5 e A6 informaram: «temos... o jardim... tivemos o Projeto do sol, o sistema solar..., a reconquista cristã, a primeira dinastia..., a Menina do Mar..., a Fada Oriana... Sim... fazemos individualmente e... em grupo» (A5); «o Projeto do jardim..., a Tita..., a Menina do mar..., o sistema solar..., os planetas..., as bandeiras ...fazemos individual... e também... em grupo» (A6), sendo de referir aqui que, curiosamente, logo na primeira aula a que assistimos, aquando da discussão e elaboração do “Plano Semanal”, uma aluna questionou a propósito, já indiciando que esta era uma área que lhes era familiar.

Como fizemos questão de justificar na primeira parte desta tese, uma das preocupações resultantes da RCEB, prende-se com a necessidade de confrontar os alunos com situações tendentes à resolução de problemas, como aliás refere o P4, mediante atitudes investigativas e experimentais, tratando-se do aproveitamento de metodologias ativas prevendo a conceção de Projetos, um desafio para o aluno, uma vez que terá de ser ele a delinear as estratégias de intervenção, o que passa por um plano de ação e execução, pela reflexão e avaliação (DEB – ME, 2001a), numa valorização do processo, tanto quanto dos resultados. Situação, esta, confirmada pelo A6 (Anexo II – 4.2), aquando da explicação das ações desenvolvidas neste âmbito:

«baseamo-nos num tema... A seguir, arranjar três ou quatro elementos, para formar um grupo... A seguir... escrever o que vamos fazer... Numa folha própria..., escrevemos... o tema..., os

elementos do grupo..., que materiais vamos precisar... Nós distribuímos as tarefas... Depois estudamos... e... apresentamos... Para os nossos colegas e... professoras... E a seguir temos avaliações... Reunimos o grupo e nós temos que concordar seriamente na nossa avaliação... As professoras, os colegas também... um grupo pode inventar um final, para a história, outro grupo, a partir do título pode inventar uma história, teatro, poesia..., entrevistas» (A6).

Nesta ordem de ideias, e reforçando a explicação anterior, também o A9 conta:

«primeiro começamos por pensar o tema. A seguir, pesquisamos, escrevemos e... a seguir organizamos, fazemos as perguntas e a seguir vamos apresentar... aos colegas... e às professoras... e avaliamos... a gente e os colegas... (Os grupos), uns podem fazer teatro, outros banda desenhada, resumo, pegar no, no título e imaginar outra história..., entrevista...» (A9).

Testemunhos que ilustram bem as práticas destes docentes (P1 e P2), a este nível, dando assim cumprimento a mais um dos propósitos preconizados pela RCEB, mais exatamente, a realização de Projetos e ações potenciadoras do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e de educação para a cidadania, implicando-os ativamente no seu planeamento, execução e avaliação (Abrantes, 2002; Carteadó, 2002).

Sendo, a Área de Projeto, o espaço privilegiado para a sua concretização, trata-se de uma área transversal e integradora, devendo ser considerada com o que se faz nas outras disciplinas (Abrantes, 2002), isto é, tais Projetos devem realizar-se em termos transversais, interdisciplinares e transdisciplinares, razão pela qual devem ser tratados numa abordagem de integração interdisciplinar e de realização de aprendizagens no âmbito das disciplinas, o que também parece ter acontecido aqui, tendo em conta os Projetos desenvolvidos e a sua natureza ou caráter (Anexo II – 4.2, 5.2, 8.3). Por exemplo, a subcategoria “Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”, tanto nas Observações como no Projeto, e as subcategorias “Ações a desenvolver”, no caso do Projeto e “Atividades ou Tarefas promovidas”, no caso das Observações, e respetivos indicadores, ajudam a validar tal ideia.

Por outro lado, parece-nos que tais práticas vêm, ainda, pôr em evidência e operacionalizar a dimensão ativa do ato educativo, pois como convém recordar, os Projetos põem em primeiro lugar a iniciativa e as preferências dos alunos, assim como a sua liberdade de escolha, os seus interesses e, ainda, o planeamento das suas atividades de aprendizagem, como enfatiza Costa (2007), situação bem patente nas palavras destes alunos, e que nós confirmamos, dado que tivemos a oportunidade de ver e acompanhar.

Projetos que saem, assim, reforçados, enquanto eixo principal da organização do trabalho curricular contextualizado (Perrenoud, 1997a, 1999; Roldão, 2001a).

7.3.3 – Contributos

Conscientes de que todos os inquiridos valorizam a metodologia de Projeto e de que, pelo menos alguns deles, utilizam esta metodologia nas suas práticas, quisemos, então saber na sua opinião, quais os contributos ou benefícios desta metodologia para docentes e alunos, cujas respostas (Anexo II – 1.2, 3.2) sintetizamos a seguir:

«a gente ganha imenso... no início... poderá dar um pedacinho mais de trabalho... para preparar os alunos... Mas depois... dá menos trabalho... nós temos que orientar, é verdade, mas quem pesquisa são eles, eles é que... preparam... apresentam... os trabalhos são feitos por eles» (P1); «saem coisas espetaculares, e eles explicam melhor a matéria do que nós... Também..., é mais fácil avaliar..., quando nós vemos estes trabalhinhos de Projeto..., também... não temos que preparar as aulas... damos umas achegas, mas quem dá a aula... são os alunos» (P2); «o professor fica mais liberto para trabalhar com alguns alunos que necessitem de mais apoio» (P3); «melhor método do que utilizar somente o expositivo que acaba sendo maçador... e desmotivante» (P4); «sim, ajuda, é uma forma diferente de ensinar as matérias [e] de pôr os alunos a trabalhar» (P5); «sim» (P6); «ajuda o professor, na medida em que este pode organizar o seu trabalho de uma forma mais consistente» (P7).

Discursos que nos elucidam sobre a visão destes docentes e nos indicam (Anexo II – 1.3, 3.2) que, para todos eles, o trabalho de Projeto contribui, positivamente, tanto para os próprios quanto para os alunos. Aliás, reconhecem que trabalhando desta forma ganham muito, pois apesar de dar mais trabalho no início, nomeadamente ao nível da preparação dos alunos, acaba facilitando o seu trabalho, reduzido, agora, à orientação, ficando tudo o resto a cargo daqueles, desde a preparação, passando pela execução, até à exposição (P1 e P2); deste modo, como enfatiza a P3, o professor fica mais livre para apoiar os que precisam. Possibilitando uma organização do seu trabalho de molde mais coerente (P7), constitui ainda uma forma diferente de ensinar as matérias (P5).

Curiosamente, para nós, é o facto de todos os professores, ponderarem ou reconhecerem que esta metodologia é benéfica para todos, para eles próprios inclusive, mas nem todos a seguirem (como atrás chegámos à conclusão), o que nos leva a refletir sobre o assunto e a nos interrogarmos: será por falta de tempo, como alguns dizem?

Será por falta de motivação, como outros pensam? Será, ainda, por falta de formação como alguém considera? Será por falta de responsabilidade da sua parte, cogitamos nós? Ou será por tudo isto? Ante todas estas (e outras) hipóteses, que se nos afluem no momento, não nos atrevemos a responder. Deixamos à consideração...

Por outro lado, no que respeita aos alunos, a registar também uma unanimidade de opiniões (Anexo II – 1.3, 3.2), em termos de efeitos positivos para estes, pois para além de ser uma forma diferente de levá-los a trabalhar, envolvendo-os direta e naturalmente no ensino e aprendizagem (P3 e P4), já que é privilegiada uma abordagem construtivista (P5 e P7), leva-os a viver novas experiências e a adquirir novos saberes e aptidões, que perdurarão (P1 e P2), como os próprios especificam (Anexo II – 1.2, 3.2):

«aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar os colegas, a interajuda..., a desenvolver o vocabulário..., a apresentar os trabalhos..., a estar à vontade..., a pesquisar... Aprendem mais... aprendem a se avaliar, a avaliar os colegas, a comentar» (P1); «desenvolvem... a autonomia..., o espírito crítico... eles criticam, mas... com fundamento... e... avaliam o seu trabalho e depois... os colegas [avaliam]... aprendem... a ouvir as opiniões dos outros... Aprendem mais» (P2); «envolvem-se de uma forma natural na sua aprendizagem e partilham muito mais» (P3); «envolve o aluno diretamente..., promove a autonomia, o trabalho colaborativo, prepara-os melhor para os problemas... pela sua vida fora» (P4); «sim» (P6); «ajuda os alunos, uma vez que a abordagem construtivista é facilitada e privilegiada» (P7).

Saberes e experiências vistos como uma mais-valia, que os ajudarão ao nível da sua integração noutras realidades, razões mais do que suficientes para que a opção por este tipo de metodologia, por estas docentes (P1 e P2), seja um facto. Aliás, de acordo com o DEB – ME (2006), um dos objetivos do Ensino Básico é facultar aos alunos experiências que ajudem a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, de modo a desenvolver neles atitudes e hábitos de relação e cooperação, na realidade envolvente.

Aqui, parece-nos oportuno lembrar que, de acordo com Perrenoud, o trabalho de Projeto no âmbito do PCT (que veremos já a seguir), tem sempre como objetivos:

«1. Exercitar a mobilização de saberes e saber-fazer adquiridos, construir competências; 2. Dar a perceber as práticas sociais que aumentam o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares; 3. Descobrir novos saberes (...) numa perspetiva de sensibilização ou de “motivação”; 4. Apresentar obstáculos que não podem ser superados se não à custa de novos saberes, a traçar fora do Projeto; 5. Provocar novas aprendizagens no quadro do Projeto; 6. Permitir identificar os conhecimentos adquiridos e as faltas, numa perspetiva de autoavaliação e de avaliação-balanço;

7. Desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva; 8. Ajudar cada aluno a ter confiança em si próprio, reforçar a identidade (...); 9. Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer as escolhas (...); 10. Formar para a conceção e condução de projetos» (Perrenoud, 2001: 111-112),

isto, para além de implicar um grupo numa experiência real e comum, para nela retornar de molde reflexivo e analítico, e nela ancorar novos conhecimentos, bem como estimular a prática reflexiva sobre essas aquisições e saberes. Propósitos, alguns dos quais, condizentes com as opiniões destes docentes sobre o assunto.

De realçar, também aqui, a ideia da P2 de que há assuntos que tratam no trabalho de Projeto que depois os alunos vão “transportar” para outras áreas, como diz, aflorando, novamente, o tal caráter transversal e integrador dos Projetos, de que falámos atrás. Uma situação que, a nossa ver, é elucidativa das suas práticas, não só pelos Projetos desenvolvidos, junto com a P1 (e a P3), mas também pelas dinâmicas implementadas, nomeadamente ao nível das ações e tarefas promovidas, das metodologias e estratégias adotadas, dos materiais e recursos mobilizados, e da própria avaliação aplicada, não esquecendo, ainda, o(s) modelo(s) de organização do trabalho ou funcionamento da aula utilizados. Isto, tanto nas áreas curriculares disciplinares como não disciplinares (de frequência obrigatória), e cuja análise das observações e também do PCT (Anexo II – 5.2, 8.3), quanto a nós, ajudam a corroborar.

Aliás, o próprio Projeto em si, como já explicámos, institui-se como uma estratégia pedagógica, devido ao seu potencial formativo, considerando que a autonomia, a abertura ao outro, a adaptação a novas situações, parecem beneficiar de conjunturas de viabilização no campo da pedagogia trilhada pela estratégia de Projeto (Carvalho e Afonso, 1993), ganhando então sentido a ideia de Kilpatrick, um dos seus percursores, de que basear a educação em Projetos é identificá-la com a própria vida. Lembramos, aqui, em particular, o Projeto do jardim, onde os alunos tinham um tempo semanal estabelecido para o seu cuidado, a ida a Lisboa, onde puderam vivenciar experiências únicas, para alguns, e o próprio mercadinho, onde personificavam algumas vivências do dia a dia, entre outros (Anexo II – 4.2, 4.3, 5.2).

7.4 – O Projeto Curricular de Turma (PCT)

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.4 – O PCT	Modos de conceber ou entender, valorizar e articular o PCT.	Entrevistas Questionários Documentos
7.4.1 – Conceitos	Representações dos professores sobre o Projeto Curricular de Turma (PCT).	
7.4.2 – Opiniões (e Valores)	Concepções acerca da sua utilidade no âmbito educativo (como documento mentor da turma).	
7.4.3 – Articulações	Ideias e apreensões sobre a relação ou articulação do PCT com o currículo e com os PEE e PCE.	
7.4.4 – Fundamentos	Justificações dos docentes para a configuração do currículo como PCT.	

Quadro 12 – O PCT: subcategorias de análise

7.4.1 – Conceitos

Como já vimos, na primeira parte, muitos são os autores que perspetivam o conceito de Projeto curricular, entre eles Roldão (1999a), clarificando que por ele se entende a forma como, em cada contexto se constrói, diríamos nós se (re)constrói, e se adapta um currículo a uma situação concreta, o que passa por definir as opções e intencionalidades, e construir os modos de organização e gestão do currículo, apropriados à consecução das aprendizagens. Por outro lado, sobre o PCT, lembramos que para Neves (2011), por exemplo, se trata de um documento que evidencia os objetivos de um grupo de docentes em função de uma turma, ajustando as exigências programáticas das áreas ou disciplinas aos problemas dos alunos; Projeto que, nas margens da sua polissemia, apela, então, a uma planificação de um futuro que se quer construir (Formosinho e Machado, 2000c). Assim, quisemos também saber quais as representações dos docentes implicados neste estudo, sobre o conceito de Projeto Curricular de Turma (PCT), obtendo-se os seguintes pareceres (Anexo II – 1.2, 3.2):

«o PCT, eu acho que é a vida da turma que está ali... toda... é a vida, daquela turma, daqueles alunos» (P1); «é a bíblia da turma. É... a vida toda da turma, onde nós pomos tudo..., desde a caracterização deles... o que se passa na sala, ocorrências, tudo...» (P2); «é a operacionalização

do currículo geral ao grupo com quem o professor vai trabalhar. Serve para gerir e flexibilizar estratégias de forma a atingir as metas pretendidas» (P3); «é um documento orientador, que fornece dados relativos à turma, e as atividades desenvolvidas de modo a promover o desenvolvimento completo de todos os elementos da turma, nas mais diversas áreas de atuação» (P4); «conjunto de estratégias que visam o desenvolvimento do currículo nacional e serve para uma melhor evolução dos alunos» (P5); «plano de estudo voltado para uma determinada turma de um determinado ano escolar» (P6); «é um conjunto de objetivos e o caminho para os atingir, traçados de acordo com o perfil da turma e do contexto escolar em que esta está inserida» (P7).

Pareceres que, depois de analisados, deixam transparecer uma série de indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2), a nosso ver, reveladores das suas representações sobre o PCT. Perceções complementares, na sua generalidade, muito próximas até, diríamos nós, aproximando-se, igualmente, de alguns teóricos que se debruçaram sobre o assunto. Trata-se de um documento (orientador e) operacionalizador do currículo nacional, tendo em vista um grupo de alunos de uma turma (P3, P4 e P6). Traduzido nos objetivos, atividades e estratégias, relativos às diversas áreas (P4, P5 e P7), ou no plano, como fala a P6, é traçado de acordo com o contexto e o perfil dos alunos (P6 e P7), tendo em vista o seu desenvolvimento integral (P4, P5). Servindo para gerir e flexibilizar o currículo, e atingir as metas desejadas (P3), faculta, ainda, todos os dados sobre a turma e o que nela se passa (P1, P2 e P3) sendo, por isso, considerado a “vida da turma” (P1 e P2), ou a sua “bíblia”, como diz a P2, ou se quisermos, o “espelho da ação” do CT (neste caso, dos professores), como advoga Neves (2011). Ideias que nos levam a crer que estes docentes sabem o que se pretende com a conceção deste Projeto.

Pensamentos, a que subjaz a busca de um currículo adequado ou adaptado aos alunos (de uma turma), por oposição ao currículo “standard”, igual para todos, em todo o país (Zabalza, 1992), um currículo reconfigurado e baseado nas suas necessidades, por via da gestão e flexibilização curricular ao nível da escola (Diogo e Vilar, 2000), no fundo, por meio da (re)construção (e desenvolvimento) do PCT. Sendo, este, um Projeto produzido pelos docentes, estriba-se na crença de que uma escola de sucesso para todos passa pela reconfiguração do currículo nacional, e pela sua (re)construção, de modo a atender às características do meio onde se vai realizar (Leite, 2001c, 2003; Gonçalves 2007). Projeto que deve traduzir o compromisso daqueles, na melhoria dos alunos, envolvendo-os na construção dos seus saberes (Fontoura, 2006), uma construção integrada (e integradora), de modo a responder às situações diversas (Pacheco, 2000a),

sendo de assinalar aqui o facto de, pelo menos alguns deles, reconhecerem que o PCT contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nesta ordem de ideias, somos em crer que estes docentes compreendem o significado do PCT e reconhecem a sua pertinência e suas potencialidades, pelo menos algumas, (não se percebendo, por isso, o facto de nem todos terem participado na sua elaboração), ideias que, a nosso ver, se refletem no próprio PCT (Anexo II – 8.3), nomeadamente, no que se refere aos dados sobre a turma e ao que nela se passa (ou vai passar), como dizem, salientando-se, aqui, o facto de esta ser uma área do conhecimento de todos. Com efeito, depois de recolhidos (e analisados) esses dados e caracterizada a turma, não omitindo as suas dificuldades e potencialidades, nele são definidos os objetivos e as competências, previstas algumas das ações no âmbito das diversas áreas e delineadas as estratégias, entre outros aspetos, de modo a operacionalizar e adaptar o currículo a estes alunos em concreto. Intenções que, na sua generalidade, nos parecem ter sido concretizadas, tendo em conta o trabalho realizado (Anexo II – 5.2).

Aqui, gostaríamos de voltar a salientar a ideia de que um Projeto implica uma visão e atuação conjuntas, para um trabalho decidido, planeado e organizado de comum acordo, o que requer, entre outros requisitos, a adesão e compromisso, por parte de todos os intervenientes, a discussão e negociação (Castro e Ricardo, 2001; Costa, 2007), razão pela qual, neste caso, pensamos ser só uma visão parcial, dada a ausência de participação da maioria dos docentes desta turma, na sua (re)construção e desenvolvimento (Anexo II – 7.2, 7.4, 7.5). Aliás, não devemos esquecer, com Carvalho e Diogo (2001), que um dos objetivos do PCT é, precisamente, a promoção do trabalho em equipa dos docentes de uma turma, o que não sucedeu aqui.

Por outro lado, pensando também na ideia difundida pelo DEB – ME (1999a), de que nos PCT devem ser pensados, entre outros aspetos, os objetivos a atingir nas diversas áreas curriculares, as atividades, as metodologias e estratégias, devendo os conselhos de docentes analisar as características dos alunos e o seu percurso escolar, de modo a adaptar o trabalho, aliás, uma ideia seguida por autores como Robalo (2004), quando diz que o PCT diagnostica e analisa os modos e condições de aprendizagem, faz a gestão contextualizada do “core curriculum”, define os conteúdos e aprendizagens, define as metodologias e avalia os resultados, contendo, assim, uma lógica de gestão, uma lógica de ação e uma lógica de avaliação, pensamos que aqui estes aspetos foram considerados (Anexo II – 6.2), mas só da parte das P1 e P2 (e P3).

Neste âmbito, queríamos ainda realçar que, quando questionamos os alunos sobre o que era, para eles, o PCT, curiosamente, disseram-nos (Anexo II – 4.2):

«já vi. O PCT... é um livro que tem todas as nossas planificações. E que foi feito por nós, pelas professoras e até pelos pais. Aquilo fala de tudo: o que é que queremos ser em grandes, nas nossas idades, do que fazemos na sala e dos Projetos que nós fazemos durante, durante o ano» (A1); «serve para a gente saber o, o que nós fomos fazendo... para a gente ver as nossas avaliações, em que mais temos dificuldades..., tem lá as informações dos, dos nossos pais... o que nós vamos ser quando nós formos grandes e aquilo..., é a vida da turma» (A5); «é onde, a gente tem as nossas avaliações..., os, os nossos temas de Projeto... Tem, tem o que vamos fazer, quando acabarmos de fazer a Fada Oriana, tem o que vamos fazer, depois...» (A8).

Testemunhos que nos elucidam acerca da forma como os docentes abordam este Projeto junto dos seus alunos, ficando-nos a impressão de que (algumas) destas visões nos parecem ter sido veiculadas por aqueles, neste caso pelas P1 e P2, o que, de certa forma, vem ajudar a corroborar as (suas) ideias acima expressas.

7.4.2 – Opiniões (e Valores)

Já em relação às suas conceções e valores sobre a utilidade do PCT no âmbito educativo, enquanto documento mentor da turma, registámos (Anexo II – 1.2, 3.2):

«serve... para nos orientarmos... Portanto, é o documento mais importante... é o guia da turma, que... a qualquer momento vamos consultar... Está ali... tudo previsto... é imprescindível... imagine que de repente muda de professora..., outro professor que vá para ali... pega no Projeto, vê o que é que fizemos, o que é que eu tinha pensado fazer..., está tudo lá» (P1); «é um documento orientador, de consulta... nós atribuímos muito valor..., porque nós colocamos lá muitas reflexões..., que nos ajudam a melhorar a nossa prática... nem sempre tudo corre bem e as reflexões... ajudam-nos... [a] ver o que é que podemos alterar... muito importante» (P2); «muito valor. Permite ao professor a estruturação do ensino de forma a chegar aos seus alunos» (P3); «muito valor. A qualquer momento, qualquer pessoa sabe o que está a ser desenvolvido com a turma, o nível em que se encontram., as razões para determinadas dificuldades dos alunos, etc.» (P4); «algum valor. Porque o processo de ensino-aprendizagem não depende somente do PCT» (P5); «muito valor. Serve como guia, orientado para objetivos específicos de dada turma» (P6); «muito valor. Na medida em que permite “guiar” o trabalho a ser realizado» (P7).

Conceitos, cuja análise aponta para uma série de indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2) demonstrativos de que, para a maioria destes docentes, o PCT (pelo menos em intenção) tem muito valor ou importância (apenas um atribui algum valor). Tratando-se de um instrumento de consulta que permite uma melhor estruturação e gestão do trabalho, e consequente melhoria da prática, uma melhoria do ensino e aprendizagem, é visto como um documento mentor e guia (P1, P2, P3, P6 e P7), o mais importante, como diz a P1, daí a sua indispensabilidade, como advoga a P2. Dele fazendo parte todo o trabalho desenvolvido ou a desenvolver, permite ainda identificar as dificuldades dos alunos e seus níveis de aprendizagem (P1, P2 e P4). Um assunto que nos parece, assim, ausente de conflitos, porquanto merecedor do consenso da generalidade dos docentes, o que vem confirmar, uma vez mais, que eles aderem ao PCT.

Gostaríamos, aqui, de realçar algumas ideias, mormente a ideia de previsão expressa pela P1, indo ao encontro das posições inicialmente defendidas por diversos autores, como Barbier (1993) e Boutinet (1996), de que o Projeto antevê um resultado a alcançar, num tempo futuro, para além de equacionar os meios, definir as opções e prioridades, etc., e Abrantes (2002), de que o Projeto cativa as crianças para o planeamento antecipado. Neste suposto, parece-nos que, tanto o PCT (Anexo II – 8.3), quanto os Projetos desenvolvidos pelos alunos, ao longo do ano, no âmbito das diversas áreas (Anexo II – 5.2), põem em prática tais princípios preconizados.

Por outro lado, a ideia da P2, de que o Projeto facilita a reflexão sobre a ação, com efeitos na melhoria das práticas, também nos parece de acordo com esta didática, recordando-se, aqui, que atuar numa lógica de Projeto, consiste em mobilizar o saber no sentido da mudança, com vista à melhoria (Capucha, 2008), o que passa por uma avaliação do trabalho, para daí se retirarem ensinamentos, como diz Abrantes (2002). Uma ideia partilhada por Leite (2003), que nos explica que, tanto o PCE como o PCT, promovem uma cultura de reflexão e análise dos processos de ensinar e fazer aprender, visando intervenções de melhor qualidade. Neste sentido, confirmamos, por um lado, que o PCT, relativo aos diversos períodos (Anexo II – 8.3, 8.4, 8.5) incluía tais reflexões, por escrito, para além de outros referentes à avaliação e, por outro, que as mesmas foram efetivamente realizadas, pelas P1, P2 e P3, trimestralmente e não só, às quais tivemos a oportunidade de assistir (Anexo II – 6.2, últimos itens).

Ainda, a ideia dos P1, P6 e P7, de que o PCT é o “guia” da turma, na medida em que permite orientar o trabalho a realizar, afigura-se-nos em consonância com as posições defendidas por diversos autores, entre eles Alonso (1994) que advoga que o

currículo enquanto Projeto serve como “guia” para nortear a prática pedagógica nas escolas, e Carvalho e Diogo (2001), que falando no “documento-guia” das atividades para turma, explica que este vai prever as determinantes socioeconómicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo, tal como se colocam numa turma, assim como uma síntese adequada das exigências curriculares, para a mesma.

7.4.3 – Articulações

Debruçando-se sobre o assunto, autores como Dantas, Lopes e Miranda (2001), Marques (2004) e Linguíça (2005), registam a necessidade de relação e articulação do PCT com o PEE e o PCE, como vimos inicialmente. Neste pressuposto, fomos ouvir os docentes e saber a sua opinião a propósito de tal relação, não só com estes Projetos, mas também com o currículo nacional, obtendo-se as seguintes respostas (Anexo – 1.2, 3.2):

«então, foi feito de acordo com o currículo nacional: as competências, os objetivos..., fui buscar tudo ao currículo... Tem que... obedecer a... Com o PEE e o PCE... Por exemplo... no Projeto Educativo, temos “Viver Melhor”..., eu tenho que me basear nisso... Se... são os Projetos da escola... o PCT tem de estar de acordo... Sobretudo os objetivos» (P1); «se eu preciso de definir competências no meu Projeto Curricular, então tenho que ir buscá-las ao Currículo... há relação e há articulação. Ao PEE, fomos buscar o tema, então, temos... planeadas atividades...: o jardim, uma viagem ..., visitas de estudo, Projetos... isto vai ao encontro do “Viver Melhor”, pois vamos desenvolver competências... atitudes, valores... essenciais para... eles.... Quanto ao PCE, nós vamos lá... buscar a caracterização do meio e... as competências...» (P2); «o PCT é o caminho... delineado pelo professor para atingir as metas do currículo... não participei na sua elaboração» (P3); «o PCT é uma forma de esquematizar o currículo... não tenho conhecimento, por não estar envolvido, quer na preparação, quer no desenvolvimento do PCT» (P4); «existe uma relação muito próxima, porque o PCT é feito em função do Currículo...» (P5); «o Currículo é mais geral, e o PCT, partindo do Currículo, é mais específico, adaptando-se às especificidades da turma... não tenho conhecimento do PCT desta turma» (P6); «ao elaborar e gerir o PCT, deve ter-se em conta os princípios [do] Currículo... não sei porque não colaborei a esse nível» (P7).

Pareceres, cujos indicadores decorrentes da sua análise (Anexo II – 1.3, 3.2), nos levam a depreender o reconhecimento, por parte de todos os docentes, da existência de relação entre o PCT e o currículo nacional, porquanto aquele se traduz numa forma de “esquematizar” o currículo, com vista a atingir as metas pretendidas (P3 e P4). Neste sentido, o PCT parte do currículo nacional e tem (ou deve ter) em conta os seus

princípios, ou seja, é feito de acordo com ele, ou com base nele, em termos de objetivos e competências, sobretudo (P1, P2, P5, P6 e P7), sendo, este, o aspeto que assume maior relevância para a generalidade dos professores.

Já quanto à articulação entre o PCT e os PEE e PCE, apenas as P1 e P2 reconheceram essa existência, justificando-se, os demais docentes, com o facto de não terem colaborado a esse nível, facto que, uma vez mais, nos leva a crer que eles têm consciência que o devem fazer, embora tal não aconteça, como já referimos. Assim, as primeiras explicam que ao PEE foram buscar, sobretudo, o tema, tendo o cuidado de implementá-lo ou desenvolvê-lo com os alunos, e ao PCE, a caracterização do meio e as aptidões a desenvolver. Aliás, no próprio PCT, logo no seu início (Anexo II – 8.3), refere-se que o mesmo deriva do PEE e do PCE, visando adaptar as competências a adquirir pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo currículo nacional, o que parece indiciar que estas docentes estão conscientes do valor de tal articulação.

Como clarificámos no início, aos responsáveis pela organização do trabalho para a turma, caberá conceber, aprovar e avaliar um PCT, documento que, de acordo com autores como Gargaté *et al.* (2003) e Robalo (2004), determina as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do PCE, estabelecendo os modos de organização e condução do ensino e aprendizagem, de maneira adequado aos alunos, uma ideia já preconizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. Neste presuntivo, parece-nos que tal articulação foi conseguida, tendo em conta a análise do PCT (Anexo II – 8.3) e dos PEE e PCE (Anexo II – 8.1, 8.2), a vários níveis, nomeadamente dos princípios orientadores e da intervenção pedagógica, das orientações curriculares, dos objetivos e finalidades, das atividades e metodologias, etc. Aliás, não podemos esquecer que uma das condições para a integração e interdisciplinaridade é, precisamente, os Projetos das escolas serem articulados entre si, numa lógica de relação e complementaridade.

Todavia, no que se refere à caracterização do meio, de que fala a P2, após a análise do PCT, não encontramos qualquer menção nesse sentido, nem tão pouco alguma nota sobre a mesma remetendo para outros Projetos, o que, a nosso ver, poderá denunciar uma intenção que não foi concretizada, ou então apenas um lapso. O mesmo não sucede com as competências, bem visíveis no referido Projeto, desde as gerais, passando pelas específicas, até à sua operacionalização transversal.

Por último, quanto ao tema do PEE, de que falam as P1 e P2, assim como as atividades a que se refere esta última, visando a sua operacionalização, podemos testemunhar que nos foi dado observar (Anexo II – 5.2), não só estas (que diz) mas

muitas outras ações ou Projetos, algumas também já referidas pelos próprios alunos (Anexo II – 4.2, 4.3) que, a nosso ver, contribuíram, efetivamente, para desenvolver diversas competências ou capacidades, dando, assim, cumprimento ao objetivo de “viver melhor” e, ao mesmo tempo, educando para a cidadania, como falámos atrás.

7.4.4 – Fundamentos

Nesta ordem de ideias, outro aspeto que julgamos importante trazer à discussão, diz respeito aos motivos para a configuração do currículo como PCT, razões que, na voz dos próprios (Anexo II – 1.2, 3.2), têm a ver com o seguinte:

«porque... se é para trabalhar com a turma, tudo o que... que eu tenho que trabalhar, tenho que ir buscar... e trazer... para o Projeto Curricular» (P1); «se eu vou ao currículo retirar o essencial para a minha turma, então eu vou colocar no PCT esse essencial..., nem sempre... retiramos tudo... a gente discute... tenho que ver..., com a minha colega, o que é que nós queremos trabalhar... tendo em conta os alunos» (P2); «as razões são as de conseguir adequar o currículo à realidade com que o professor trabalha e promover desta forma o sucesso educativo» (P3); «a necessidade de adaptar o currículo ao meio a que é dirigido» (P4); «o currículo... porque cada turma tem os seus aspetos... tem de ser adaptado, no PCT» (P5); «cada turma é diferente e então, no PCT o currículo é gerido por turma para ir ao encontro das [suas] necessidades» (P6); «poder adaptar o currículo à turma em questão, às especificidades dessa mesma turma» (P7).

Justificações que, depois de analisadas (Anexo II – 1.3, 3.2), julgamos que se prendem, sobretudo, com a necessidade de trabalhar de acordo com o currículo nacional (P1 e P2), assim como gerir e adaptar esse mesmo currículo à realidade, ao meio e aos alunos, às suas carências e especificidades (P3, P4, P5, P6 e P7). Uma ideia, aliás, partilhada por autores como Zabalza (1991, 1998) e Fontoura (2006), quando dizem que alguns dos princípios que ligam a teoria curricular à filosofia dos Projetos, passam por gerir o currículo e por adaptar os conteúdos e as atividades selecionadas às condições em que se vão ser realizar. Uma necessidade que, a nosso ver foi sentida, mas também concretizada, neste caso, pelas P1 e P2 (e P3), tendo em conta, não só aquilo que estas nos disseram (Anexo II – 1.2), mas também a análise decorrente dos Projetos (Anexo II – 8.3, 8.4, 8.5, 8.6) e, ainda, as nossas observações (Anexo II – 5.2), o que nos permite, inferir, uma vez mais, a não indiferença destas professoras a este documento. Sobre essa adaptação, debruçar-nos-emos mais profundamente, no ponto subsequente.

7.5 – A gestão curricular no PCT

7.5.1 – A elaboração do PCT

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.5 – A gestão curricular no PCT	Modos de entender e proceder quanto à gestão curricular ao nível do PCT.	Entrevistas Questionários Observações Documentos
7.5.1 – A elaboração do PCT	Modos de compreender e preparar ou construir o PCT.	
7.5.1.1 – Momentos	Aspetos relacionados com o(s) momento(s) da sua preparação ou elaboração.	
7.5.1.2 – Participação (e Colab.)	Questões relativas aos diversos participantes nessa elaboração (funções, responsáveis, dinâmicas...).	
7.5.1.3 – Fundamentos	Pressupostos ligados com o envolvimento (ou não) desses participantes.	
7.5.1.4 – Dificuldades	Perceções sobre as dificuldades sentidas neste âmbito e estratégias de resolução.	

Quadro 13 – A elaboração do PCT: subcategorias de análise

7.5.1.1 – Momentos

A propósito dos momentos da preparação ou elaboração do PCT, Carvalho e Porfírio dizem-nos:

«é um documento-base, um ponto de partida; documento em transformação e elaboração permanente; documento que descreve e prescreve; documento que orienta a ação – define as metas; documento que define as opções programáticas face ao Currículo Nacional; documento que define linhas e princípios orientadores de ação; documento que estabelece e define os processos de mobilização da ação» (Carvalho e Porfírio, 2004: 21).

Pensamentos que, a nosso ver, não só vêm corroborar muitas das opiniões antes expressas pelos professores, como também vão ao encontro das ideias que se seguem (Anexo II – 1.2, 3.2), sobre o(s) momento(s) da preparação ou elaboração do PCT:

«é... entre setembro e outubro... no início do ano... [Mas] só se conclui no final... ao longo do ano..., sofre adaptações, porque eu nunca sei se posso cumprir o que lá está... Projeto para o futuro. Está lá planeado, depois vamos ver...» (P1); «nós costumamos elaborar logo no início do ano. Começamos a ver... o tipo de... questionário que vamos fazer aos pais, que informações adicionais é que podemos acrescentar... até costumamos ir à Ficha Biográfica... ver se tem algum dado relevante para acrescentarmos... Começamos por aí... Mas, deixamos alguns espaços em branco... Ao longo do ano... vamos acrescentando... e fica concluído só no final do ano... [e] decorreu conforme as nossas expectativas. Na parte da elaboração sim» (P2).

Conceções que redundam numa série de indicadores (Anexo II – 1.3), evidenciando que, para estas professoras (P1 e P2), o PCT é um documento em (re)construção, em desenvolvimento, na medida em que se constrói no início do ano mas, ao longo do mesmo, vai sofrendo ajustamentos, ficando concluído apenas no seu final (do ano). Partindo da Ficha Biográfica dos alunos e do questionário aplicado aos pais, deixa algumas margens (de indeterminação e inconclusão) que vão permitir ao professor proceder a adaptações ou aditamentos, conforme se justifiquem (ou não), até porque, como evoca a P1, o trabalho é (inicialmente) projetado ou planeado no PCT, não sendo o seu cumprimento garantido, daí a sua conclusão apenas no final do ano. Conceções, a nosso ver, coerentes com os pensamentos veiculados na primeira parte deste trabalho, nomeadamente, a gestão do currículo como uma proposta a aperfeiçoar.

7.5.1.2 – Participação (e Colaboração)

É difícil qualquer Projeto ter sucesso, se os seus intervenientes não forem chamados a contribuir para tal, desde o início da sua conceção. Esta é pelo menos a ideia de Costa (2007), uma posição que nos remete para a importância de todos os intervenientes no ensino e aprendizagem, na preparação ou elaboração do PCT, e nos leva a inquirir os docentes sobre o assunto, os quais responderam (Anexo II – 1.2, 3.2):

«[Participantes] no Projeto, sou eu e a professora de Apoio..., que trabalha comigo na sala... Ninguém mais... [Os pais], a participação deles é preencher os questionários... [O lugar] é na escola... Mas às vezes a M... vai à minha casa, às vezes telefona... É depois da escola... uma vez por semana... e em casa... Como não dá tempo... resolvemos arranjar alternativas» (P1); «na elaboração, sou eu e... a professora F... Mais ninguém. E isto já vem do ano passado... [Os pais], no trabalho escrito..., não... os questionários..., eles é que respondem às questões dos filhos e só a partir daí é que começamos a tratar os dados... na escola é... onde estamos menos

tempo... muitas vezes eu vou a casa da F... e o telefone» (P2); «deve ser da responsabilidade da professora titular, mas todos os professores [da] turma devem estar... envolvidos na sua elaboração» (P3); «é da responsabilidade do professor titular..., mas na sua elaboração deveriam participar todos os professores (da turma), alunos e encarregados de educação. Porque só assim se pode trabalhar em função... dos alunos» (P4); «deve ser da responsabilidade do professor titular, com a colaboração dos outros professores afetos à turma» (P5); «de todos. Todos os professores, intervenientes na concretização do PCT» (P6); «a elaboração/preparação do PCT deve ser da responsabilidade de todos os professores intervenientes na turma» (P7).

Respostas, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2) nos leva a saber que nem todos eles colaboraram a este nível, embora todos reconheçam ter essa responsabilidade. Assim, enquanto que as P1 e P2 (re)afirmaram que, neste âmbito, trabalharam apenas as duas e em colaboração constante, só com a ajuda dos pais nos questionários, os demais (P3, P4, P5, P6 e P7), ainda que não confessando, diretamente, a sua ausência, reconhecem que todos os docentes da turma devem fazê-lo, o que denuncia que eles têm consciência das suas funções e incumbências. Por conseguinte, enquanto a maioria destes (P3, P4 e P5) afirma ser uma tarefa da responsabilidade do docente titular, embora em colaboração com os demais professores, os outros (P6 e P7), entendem que essa responsabilidade deve ser partilhada por todos os docentes. Uma posição que, a nosso ver, deve ser tida em consideração, pois ficamos nós a pensar:

- Será que essa responsabilidade se fosse sentida ou encarada por todos, sem discriminação, não levaria a melhores resultados? Será que não há, aqui, a tal desresponsabilização de que já falámos atrás? Por que razão os professores titulares de turma são “os responsáveis”? Esta postura não desresponsabilizará os outros docentes? Não será que a própria legislação também favorece esta atitude?

Com efeito, o próprio Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 2.º, ponto 4, expressa que este é um Projeto “concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma”, embora também refira que é “em articulação com o conselho de docentes”. Por que não, “concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de docentes”?

Se no nosso caso não restam dúvidas sobre o assunto, até porque vários são os autores, que alicerçam este trabalho, que deixam passar a ideia deste Projeto como “uma visão de conjunto”, entre eles Abrantes, (2001a), Costa (2007) e Neves (2001), uma atuação conjunta e concertada, a verdade é que não temos essa certeza em relação a estes (e outros) docentes, embora tal convicção não nos falte quanto à ideia de que, enquanto não houver uma mudança de mentalidades nesse sentido, tal responsabilidade

continuará a recair, sobremaneira, no professor titular de turma. Aliás, a observação da P2, de que esta situação “já vem do ano passado”, parece-nos bem elucidativa das rotinas que existem (e não continuarão a existir?) neste âmbito.

Ora, considerando que este é um dos aspetos que as P1 e P2, muitas vezes, em jeito de desabafo, referiam (Anexo III), manifestando que enquanto responsáveis pela turma, se preocupam mais do que os colegas, que não sentem tal responsabilidade, a nosso ver, vem confirmar a importância da interação, para estas professoras. Interação que, segundo Friend e Cook (1992), é o ingrediente principal da colaboração, a qual presume a participação ativa de todas as pessoas que trabalham em grupo, com vista a atingir objetivos comuns, mediante a tomada de decisões partilhada, o que, de facto, não aconteceu aqui, como tivemos a oportunidade de testemunhar (Anexo II – 6.2, 7.2). Por outro lado, dada esta sua insistência, sobre essa falta de colaboração dos colegas, queremos parecer que este é um outro aspeto a ter em atenção, em termos de formação, de práticas e de sugestões por parte da direção central.

Sobre tais desabafos, julgamos que a NC que se segue (Anexo III), é bem elucidativa:

«Também em tempo de intervalo, presencio uma conversa entre as duas [P1 e P2], sobre a falta de iniciativa, a falta de preocupação dos outros colegas... Dão as suas “aulinhas”, como dizem, e o resto não interessa. É cada um por si... Não se preocupam em saber o que estas estão a dar, preocupam-se só com o programa da sua Área... dão a sua aula e vão embora... Dizem que eles deviam se preocupar mais, devia de haver mais interação...» (NC n.º 5).

Prosseguindo, ainda, neste mesmo âmbito e abordando certas questões relativas às funções, à coordenação e decisões, e às dinâmicas, ficou bem patente o trabalho em equipa e a colaboração entre as duas, não havendo divisão mas partilha de tarefas, assim como a ausência dos colegas, como podemos inferir das suas palavras (Anexo II – 1.2):

«[Funções] Não temos. A única coisa que é diferente, é ela passar a computador... De resto... fazemos tudo em conjunto. [Coordenação e decisões] é as duas... em igualdade de circunstâncias... era fundamental que todos... colaborassem... já pedimos... mas... atribuem à falta de tempo... [Dinâmicas] É sempre as duas... algumas vezes por telefone... porque... a... informática eu não domino, então a M... como passa tudo a computador..., qualquer coisa que esquece... usamos o telefone» (P1); «nós trabalhamos muito em equipa, as duas..., portanto, é difícil dar funções... se falar na parte tecnológica, passar a computador, isso sou eu porque a colega, pronto, diz que não percebe... Agora, no resto..., não posso dizer que alguém tem um

papel mais importante. [Decisões] isso cabe só à gente as duas. E deveria caber a todos... Se nós juntássemos, cada um..., se calhar, teria alguma sugestão, algum reparo a fazer. Porque... não quer dizer que tudo o que a gente tenha feito, esteja certo. [Dinâmicas] é muito o nosso diálogo, é a experiência, é a troca de ideias, é a pesquisa, é a utilização das novas tecnologias...» (P2).

Recordamos, aqui, com Hargreaves (1994, 1998) e Marchesi e Martin (1999), que a colaboração assenta na paridade (mesmo poder nas decisões e igual peso nos contributos), requer a partilha de decisões (relativas às atividades a cargo), de responsabilidades (sobretudo no que se refere aos resultados), de metas (que devem ser significativas para todos) e de recursos (que pode ser o impulso para a colaboração). Neste presuntivo, consideramos que, no tocante às P1 e P2 (e P3), as suas condutas, nomeadamente ao nível da preparação e orientação das aulas, na preparação ou elaboração de materiais, na avaliação, entre outros aspetos, consubstanciam tais princípios, por terem sido uma constante ao longo do tempo da nossa permanência no terreno e que, portanto, podemos confirmar (Anexo II – 6.2, 7.1, 7.2).

Ainda, falando das bases ou ponto de partida para a elaboração do PCT, estas docentes foram unânimes em afirmar (Anexo II – 1.2):

«nos documentos tem que ser, a experiência..., muito na experiência... os alunos, portanto, tenho que fazer questionários aos pais... e conhecê-los bem... o conhecimento dos alunos... é fundamental» (P1); «nas fichas biográficas dos alunos, nos questionários que fizemos aos pais, na experiência que a F... tem..., na partilha, na troca de conhecimentos, vivências dos alunos... e no Projeto do ano anterior... Partimos do anterior. Exatamente... Ainda o ano passado..., a nossa subdiretora... trouxe um modelo... do PCT, e nós recebemos indicações de que toda a gente... deveria ter esse modelo. E nós começámos a trabalhar exatamente por aí. Entretanto, eu... também tinha um livro... que tinha muito a área de Projeto... e tenho um também... que tem a ver com a gestão do currículo... E fala também do PCT... e... consultámos» (P2).

Discursos, indicando (Anexo II – 1.3): o conhecimento dos alunos e as suas vivências, a experiência do professor, a partilha de ideias e a troca de saberes, alguns livros e outros documentos, e o Projeto do ano anterior, como o(s) ponto(s) de partida para a elaboração do PCT, sendo ainda de referir “um modelo” (facultado numa ação de formação) que serviu de orientação, um modelo a seguir, dado que essas eram as diretrizes “superiores”, uma ideia que parece não reunir a concordância de todos os implicados no assunto, uma ideia que, também a nosso ver, poderá ser discutível...

Com efeito, existe a possibilidade de cada escola preparar um “guião”, mais ou menos estruturado, no sentido de apoiar os docentes nesta tarefa (de elaboração do PCT), como vimos previamente. Por outro lado, também muitas são as propostas, de vários autores, entre eles Figueiredo (2001), Carvalho e Porfírio (2004), e Costa (2007), sugerindo uma possível estrutura para este Projeto, sugestões que podem e devem ser tidas em conta, propostas que são isso mesmo – “propostas”, as quais devem ser apreciadas pelos docentes, cabendo-lhes, julgamos nós, a última palavra neste âmbito, tendo em conta que a eles compete a organização e condução do processo de ensino e aprendizagem, naturalmente, em função da sua turma.

Apenas mais uma nota, para registar a nossa estranheza relativa à inexistência de referências ao contributo da leitura de normativos e diplomas emanados do ME⁸⁵, tendo em conta que a P1 fala em documentos mas não os especifica, o que, cogitamos nós, poderá ficar a dever-se ao facto de terem incluído nesta opção, a consulta de materiais, nomeadamente livros e brochuras que têm sido publicados pelas editoras, podendo incluir-se, neste caso, os tais livros de que fala a P2.

7.5.1.3 – Fundamentos

São vários os fatores ou as causas que podem levar os professores à não interação e colaboração, nomeadamente ao nível do PCT, como vimos na primeira parte, entre eles fatores de natureza pessoal e organizacional, pelo que entendemos ser importante ouvir a opinião destes docentes sobre o assunto, apurando então esses pressupostos ou motivos, tendo-se obtido os seguintes pareceres (Anexo II – 1.2, 3.2):

«falta de vontade, não sei, falta de ordens superiores talvez, ser obrigação talvez... é, é a ordem superior... Depois... da escola... não há outro espaço... se trabalham até às seis e meia, só... depois... da hora de saída» (P1); «falta de tempo, falta de condições. Não há uma reunião... sequer semanal, só com os colegas que trabalham com a... turma. E depois os colegas... às vezes têm oito turmas e é difícil reunir-se todos. [No horário letivo], muito dificilmente... Porque... um trabalha à tarde, outro... de manhã, outro está em reunião... As salas estão ocupadas, não temos espaço físico. Não temos condições... Só depois das seis e meia» (P2); «não [participei]. Foi-me pedido pelas docentes as medidas educativas previstas para o meu aluno com NEE E o seu PEI – só isto» (P3); «não... Participei apenas como professor de uma AEC⁸⁶, de forma

⁸⁵ ME – Ministério da Educação.

⁸⁶ AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular.

indireta. Não foi um trabalho realizado em conjunto» (P4); «não... Não participei porque estava inserido noutro... Projeto e não sou o professor titular da turma. E devido à falta de tempo» (P5); «não... Porque nunca nos reunimos para o concretizar... não elaborei em conjunto» (P6); «sim... Na elaboração da parte relativa à Expressão Musical e Dramática» (P7).

Pareceres designativos (Anexo II – 1.3, 3.2) de que, para as P1 e P2 tais razões prendem-se, sobretudo, com: a falta de vontade, falta de tempo, falta de espaço físico, falta de condições, falta de ordens superiores, não esquecendo ainda o excesso de turmas e a incompatibilidade de horários, impeditivos da realização de uma reunião semanal, como diz a P2. Já quanto aos outros docentes, tais razões passam por: não ter sido solicitado (P3), não ter sido feito em grupo (P4), estar inserido noutro Projeto (P5), não ser titular de turma (P5), não ser hábito reunirem para o efeito (P6), embora, no caso do P7, julgue ter participado na parte relativa à sua área (E. Musical).

De salientar que, sobretudo, os primeiros fundamentos se enquadram perfeitamente nos fatores anteriormente enunciados por Pereira (2004a), resultado de um estudo levado a cabo pelo próprio, o que nos remete para a necessidade de refletir sobre a coordenação do trabalho e sobre a comunicação, assim como para a construção de plataformas de entendimento entre os professores, fundamentais no desenvolvimento curricular, neste caso concreto, ao nível do PCT.

Aqui, gostaríamos de tecer alguns comentários que nos parecem pertinentes. Primeiro, quando a P1 refere a falta de ordens superiores, julgamos estar a referir-se à diretora da escola, no sentido de esta assumir uma atitude mais ativa e interventiva, designadamente, fazendo cumprir esta norma e supervisionando a sua observância. E dizemos isto porque, pelo menos, era o que aquelas professoras (P1 e P2), às vezes, manifestavam em jeito de desabafo e até de desagrado, pela falta de imposição da diretora neste âmbito, pela falta de uma liderança capaz de “obrigar” as pessoas a cumprirem com as suas obrigações, como diziam (Anexo III – NC n.º 6), o que nos remete para a importância da liderança, de que falámos na primeira parte.

Por outro lado, não nos podemos esquecer de que a “ordem superior” existe, existe a tal obrigatoriedade, legalmente instituída (com o Decreto-Lei nº 6/2001), como já explicámos, daí falarmos em “norma”, que vem “obrigar” todos os docentes a cooperarem. Neste sentido, também a Portaria 110/2002, de 14 de agosto, vem reforçar a ideia, para que não restem dúvidas, de que todos os docentes do CT, no qual se incluem os das atividades de enriquecimento curricular e ocupação de tempos livres,

assim como os da Educação Especial, e nunca só o professor titular de turma, para além dos alunos, encarregados de educação e outros elementos da comunidade escolar, devem ser chamados a colaborar, em todo o processo.

Pese embora o facto de autores como Hargreaves (1994, 1998) e Marchesi e Martin (1999), realçarem que a colaboração é voluntária, o que significa que não se pode forçar as pessoas a adotar um determinado estilo nas suas interações com os outros. Por conseguinte, parte-se (ou deve-se partir) de uma opção pessoal que leva à desejada intervenção em grupo, de modo colaborativo, o que parece faltar no caso de alguns (se não, a maioria) destes professores, o que, a nosso ver, tem condicionado, sobretudo, as suas condutas e vem ao encontro do que dizem as P1 e P2 quando se referem (amiudadamente) à falta de vontade daqueles.

Só mais um comentário, relativo às justificações dos outros professores (P4, P5...) que nos parecem não justificar, de facto, as suas posturas. Pelo contrário, ficamos com a sensação que apenas servem para se descartarem das suas responsabilidades que, como já vimos, devem ser partilhadas, parecendo-nos haver, aqui, alguma incoerência, tendo em conta que foram chamados a fazê-lo, como inferimos por exemplo do discurso da P1, antes expresso (7.5.1.2) e também de algumas anotações nossas (Anexo III – NC n.º 14). Ainda, o reparo do P5 de que não é professor titular de turma, no nosso ver, vem corroborar muito do que foi dito anteriormente, no tocante à (des)responsabilização e, mesmo, alguma falta de conhecimento da parte de alguns deles, cuja prioridade, mais do que cumprir programas, deveria ser o cumprimento do Projeto Curricular tratado para cada turma, como enfatizam Barbeitos e Domingues (2001).

7.5.1.4 – Dificuldades

Já sobre as dificuldades sentidas ao longo desse processo (de preparação do PCT), as suas perceções são as seguintes (Anexo II – 1.2):

«a falta de colaboração dos colegas» (P1); «...outra vez os colegas. Porque... às vezes queremos desenvolver trabalhos que, que envolveria a Biblioteca, a Música, a Informática, e... não há o tal tempo para, e espaço para nos juntarmos. E também... algumas dificuldades em passar Projetos para o papel. Nós projetamos..., temos as ideias, mas depois quando vai para o papel...» (P2).

Entendimentos, cuja análise (Anexo II – 1.3) nos remete, uma vez mais, para a falta de colaboração dos colegas, como realça a P2, e também para algumas dificuldades ao nível da “redação” do Projeto, o que parece indicar que os docentes (pelo menos alguns deles) ainda sentem alguma insegurança quanto à sua conceção.

De realçar que, curiosamente, na entrevista final, falando das dificuldades sentidas neste âmbito (em jeito de balanço anual), esta última docente voltou a falar na colaboração dos colegas que “tinham que preencher coisas” sobre as suas áreas e não preenchiam, acrescentando que só depois de já estarem em aulas é que conseguiram, a muito custo, “algumas coisas”, apontando como aspetos a melhorar, exatamente este, pois como dizem: «aos colegas, era preciso pedir por favor e quando entregavam ainda era... um bocadinho de má cara. E... faltou a de Inglês...» (P2).

Assim, como medidas (ou estratégias) para ultrapassar as dificuldades, redizem:

«acho que é uma ordem superior, que sejam obrigados, que eles tivessem que ser... Eu acho que não há... Se calhar há e não é cumprida» (P1); «é outra vez... arranjar espaços físicos, tempo, mas é... muito complicado... juntar as colegas... Nós estamos de manhã..., o colega já vem à tarde, a sala só está livre às seis e meia e as funcionárias vão fazer limpeza, já não podemos estar... Depois... as outras salas funcionam para Apoio. É muito complicado» (P2).

Estratégias que passam por uma mudança organizacional ao nível do tempo e do espaço, mas também por uma imposição legislativa, como volta a insistir a P1, o que, neste caso, nos parece evidenciar alguma falta de conhecimento sobre a matéria, como já vimos. A este propósito, convém ressaltar que a imposição administrativa, exigindo, de modo coercivo (não voluntário) que os professores se encontrem e trabalhem em grupo, na opinião de autores como Hargreaves (1994, 1998) e Gonçalves (2004), poderá levá-los a criar barreiras à colaboração. Por conseguinte, exigências como: a elaboração de Projetos comuns, a planificação do desenvolvimento curricular e a avaliação, entre outros aspetos, levam a que não haja envolvimento pessoal espontâneo, criando-se, nos termos de Hargreaves, uma cultura, não de autêntica colaboração mas de colegiabilidade artificial, como vimos inicialmente, daí que a colaboração deva ser espontânea. Uma tarefa que não se adivinha fácil e que, segundo Perrenoud (2000), tem a ver com uma questão de competências da parte de quem trabalha em grupo, aptidões que parecem faltar a alguns destes professores.

7.5.2 – A “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.5.2 – A “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT	Modos de entender, concretizar e desenvolver a “construção curricular” e a “reconstrução curricular”.	
7.5.2.1 – Conceções	Representações dos docentes sobre as noções de “construção curricular” e “reconstrução curricular”	Entrevistas Questionários
7.5.2.2 – Práticas	Aspetos relacionados com as suas práticas neste âmbito (experiências, rotinas, envolvimento...).	Observações
7.5.2.3 – Participação (e Colab.)	Questões relativas aos participantes nessa (re)construção (contributos, dinâmicas, razões...)	Documentos
7.5.2.4 – Concretização (e Desenvolvimento)	Aspetos relacionados com as áreas, as ações e os procedimentos inerentes à sua realização/implementação.	

Quadro 14 – A “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT: subcategorias de análise

7.5.2.1 – Conceções

Um dos aspetos dominantes da RCEB, prende-se com a possibilidade de as escolas se apropriarem do currículo nacional, mediante a construção de Projetos curriculares (PCE e PCT), como já vimos, os quais devem ter em consideração a diversidade de contextos de cada comunidade educativa e de cada turma, tratando-se de equacionar, noutros termos, a distribuição dos poderes de decisão, em matéria curricular, neste caso, limitando esse poder da parte da direção central e ampliando-o no que diz respeito à escola e aos professores (Ramos e Costa, 2004).

Aliás, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, pretendeu-se, justamente, abolir a ideia de currículo como uma série de normas a cumprir, de modo idêntico em todo o país, currículo que passa a ser pensado em termos de um binómio que articula, por um lado, a garantia de aprendizagens comuns e de competências essenciais a desenvolver pelos alunos (currículo nacional), e por outro, a diversidade de ofertas educativas, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma, sendo neste espaço intermédio entre os dois termos desse binómio, isto é, o currículo nacionalmente proposto e a sua (re)construção, que se vai exercer a autonomia

de cada escola e de cada professor, assomando, aqui, a gestão (e a flexibilização) curricular que vai permitir essa (re)construção e adaptação aos alunos.

Neste âmbito, autores como Roldão (1995) e Freire (2005) são de opinião que a gestão curricular ao nível dos professores e do conselho de turma, expressa no PCT, concretiza-se em quatro dimensões: “construção curricular”, “reconstrução curricular”, “diferenciação curricular” e “adequação curricular”. Com base neste pressuposto, fomos ouvir estes docentes e tentar descobrir as suas representações sobre a “construção curricular” e a “reconstrução curricular”, que aqui expomos (Anexo II – 1.2, 3.2):

«construção [curricular]... são competências que... estão lá no currículo e... que eu quero desenvolvê-las na turma... Eu... vou construir o currículo... Por exemplo... através do Projeto... um Projeto de leitura... os teatros que fazemos... o jardim, as visitas de estudo, a viagem que vamos fazer... Tudo isso» (P1); «isso sugere-me logo os trabalhos de Projeto. Porque eu acho que a, a construção curricular é aquilo que... eu posso criar com mais liberdade. Desenvolvo na, na mesma as competências, mas [com] atividades dentro ou fora da sala» (P2); «são todas as atividades que vêm complementar o trabalho curricular da sala de aula. Ex. visitas de estudo» (P3); «é elaborar o currículo, é adaptar... as atividades de forma a... desenvolver no aluno diversas competências» (P4); «construção curricular é um procedimento prévio da elaboração do PCT, onde temos que conhecer com quem vamos trabalhar» (P5); «articulação do PCT partindo do currículo. Do geral para o específico» (P6); «não sei responder» (P7).

«A reconstrução curricular, portanto, eu não posso ir ao currículo buscar tudo como está lá... tenho que saber ir... buscar... [o] que eu posso trabalhar com... a minha turma... é pegar no que está lá... e tentar, de acordo com a turma que eu tenho, retirar as competências, objetivos e conteúdos... que servem... E... reformular» (P1); «é assim: depois de analisarmos o currículo... vamos reformular, vamos pensar que competências é que eu vou desenvolver. De que maneira é que podemos adequá-las à realidade... dos nossos alunos... das necessidades da turma» (P2); «é a reformulação das componentes do currículo... de forma a ter em conta o contexto... e o público-alvo» (P3); «é quando... o currículo [é] “arranjado” para corresponder às expectativas quer dos alunos, quer do professor» (P4); «é... um reajustamento do currículo às situações que lhe são apresentadas» (P5); «reconstruir o plano de estudos no PCT, tendo em conta a turma em questão» (P6); «é reformular o currículo, o que antes havia sido programado» (P7).

Representações, cuja análise nos coloca perante uma série de indicadores (Anexo II – 1.3, 3.2), tradutores da visão destes professores, sobre o assunto. Assim:

A “construção curricular”, para a maioria deles, é um processo que, visando o desenvolvimento das competências, concede ao professor liberdade para criar,

desenvolver e adaptar atividades, dentro ou fora da sala (teatros, visitas de estudo...), por meio de Projetos, de modo a complementar o seu trabalho (P1, P2, P3, P4). Um procedimento que no ver da P6 parte do geral (do currículo), para o específico (o aluno), uma ação que consideramos integrante do PCT, logo fazendo parte dele, dado que o desenvolvimento do currículo e a sua construção se sobrepõem e ocorrem juntamente, como vimos na primeira parte, razão pela qual não concordamos com o P5, quando afirma tratar-se de uma ação prévia à sua elaboração. De salientar, ainda neste âmbito, a postura do P7, confessando não saber de que se trata esta dimensão, o que parece acusar algum desconhecimento da sua parte, sobre este assunto.

Por seu lado, a “reconstrução curricular” é também um processo que, partindo da análise do currículo, permite decidir as competências, os objetivos e os conteúdos a trabalhar (os componentes do currículo) e reformulá-los ou adaptá-los de acordo com o contexto e as necessidades e expectativas dos alunos (P1, P2, P3 e P4), tratando-se de uma readaptação do currículo às situações, como fala o P5, uma reformulação do plano de estudos ou da programação, como dizem os P6 e P7, no fundo, a criação de condições para o desenvolvimento de práticas em que a autonomia de conceção e realização de um desenho curricular específico em cada escola, possa ser (uma realidade) significativa, como defendem Costa, Ventura e Dias (2002).

Procedimentos que (todos) julgam ser importantes, pelos benefícios que acarretam, ao permitir: «fazer as alterações necessárias para a realização das metas [traçadas]» (P3); «preparar o currículo de acordo com o desenvolvimento... dos alunos» (P4); «reajustar o currículo tendo em vista a [sua] aprendizagem e o contexto» (P5); «[olhar] para as necessidades específicas da turma» (P6); «repensar (...) o trabalho, no sentido da sua melhoria» (P7), sendo de realçar, aqui, a importância dada ao contexto em que o currículo se (re)constrói, uma visão que, a nosso ver, se enquadra na “perspetiva ecológica”, norteadora do processo de desenvolvimento curricular integrado, abordada na primeira parte. Desenvolvimento curricular que, ajustado ao contexto e aos alunos, reverterá em função dos seus interesses, uma ótica que faz deles os protagonistas do ensino, pois como dizem Tomlinson e Allan (2002), o interesse do aluno ligado à sua motivação, poderá ser um estimulador das aprendizagens.

Com efeito, autores como Roldão (1995) e Freire (2005) também são de opinião que, no que toca à “construção curricular”, a área de Projeto permite, por exemplo, organizar visitas de estudo, criar ou programar, mais autonomamente, atividades culturais ou recreativas, na escola ou fora dela, entre outras. Por outro lado, a

“reconstrução curricular”, implica decidir as prioridades face à situação da turma, podendo passar pela: sequenciação diferente dos objetivos, escolha e ordenação de conteúdos e acerto das estratégias em cada disciplina, implicando, tanto uma, quanto outra, uma análise conjunta do currículo e da situação ou contexto, dos conteúdos de cada área e sua articulação, etc., como vimos previamente.

Neste pressuposto, se por um lado, nos parece que o entendimento da maioria destes docentes coincide com a visão dos especialistas, revelando que, teoricamente, têm conhecimento e valorizam esta dimensão, por outro, julgamos que falha ao nível da sua operacionalização, tendo em conta as ações que lhe são inerentes e que, neste caso, foram levadas a cabo apenas pelas P1 e P2 (junto com a P3), tudo se conjugando e indicando, uma vez mais, uma nítida separação em dois grupos, isto é, por um lado a docente titular e as de apoio e, por outro, os demais professores. Exemplo disso, foram as reuniões semanais das (três) primeiras, durante a maior parte do ano, e dos assuntos ali tratados (Anexo II – 6.2), nomeadamente: análise e discussão (conjunta) da situação da turma, discussão das prioridades, seleção e ordenação de conteúdos, entre outros. Isto, já não falando, por exemplo, que não foi registada qualquer iniciativa, por parte dos outros docentes, no sentido de concretizar (ou se integrar em) alguma atividade de caráter cultural ou recreativo, a não ser aquelas comuns a toda a escola.

Uma realidade que nos faz começar a pensar que existem “os docentes da turma” e os outros docentes, dado que estes parecem destituir-se de algumas das suas funções e encargos, preocupando-se apenas com a sua área e limitando-se a lecionar os conteúdos no seu âmbito. Será que com a tal (boa) vontade e iniciativa (se houvesse), estes não poderiam ir ao encontro do professor titular de turma e trocar pelo menos algumas ideias? Não seria mais fácil do que ser apenas este último a fazê-lo em relação a todos os outros? Até porque, como já vimos, já tentou e não teve muito êxito, como deduzido das palavras da P1 (Anexo II – 1.2), razão pela qual reafirmamos aqui a nossa posição de que esta é uma situação que merece ser seriamente repensada.

Aliás, sobre o assunto, julgamos que a NC n.º 14 (Anexo III) é bem elucidativa desta realidade, pelo que deixamos aqui o seu averbamento:

«Em conversação informal com P2 (no fim das aulas), ficámos a saber que:

- Os professores de Apoio (E. Musical, Inglês, Educação Física e Informática) não costumam conversar sobre o que vão trabalhar com os alunos;
- Nunca tomaram a iniciativa para conversar com as professoras da sala sobre o assunto;

- Nunca perguntaram às professoras da sala o que estava a ser trabalhado, para poderem articular o seu trabalho com o trabalho realizado na turma;
- Houve iniciativa da parte dos professores da sala nesse sentido, mas eles não estão recetivos;
- A única articulação que existe é com a prof. de Estudo, de vez em quando...» (NC n.º 14),

sendo de registar, ainda, que em relação ao A... e ao L... (alunos com NEE), apenas a professora de Inglês revelou alguma preocupação com a sua integração, tendo o cuidado de digitalizar algumas aulas para eles, comprovando, portanto, a negligência da maioria dos professores a este nível.

7.5.2.2 – Práticas

Sobre as experiências ou rotinas dos professores, ilustrando as suas práticas neste âmbito, as mesmas disseram (Anexo II – 1.2):

«Costumo, construir... com a M...» (P1); «Costumo ...com as atividades que já referi... E que se calhar irão surgir mais... [Reconstruir] sim... na sala... por exemplo... nós temos grupos... Enquanto um ainda não atingiu determinada competência, outro já ultrapassou, já vai mais à frente e, e nós [tentamos] chegar a todos. Até o A... A colega do Ensino Especial, eu e ela... nós temos que fazer essa reconstrução... Vemos, olha: se calhar é mais importante fazer isto, vamos então fazer... E é assim que eu penso que fazemos a reconstrução... que passa por... tudo... pelos materiais.... por exemplo... enquanto um colega está na L. Portuguesa, o outro está na Matemática, mas..., eu preciso de material Cuisinaire, tenho que tê-lo... [No caso do A...], ele usa o computador com o... GRID⁸⁷, e... [nos] trabalhos de grupo, tentamos... que os colegas façam alguma coisa... para ele... poder dar o seu contributo... O L... é a mesma situação. Só que... trabalhamos... em conjunto com a sala TEACCH⁸⁸, as colegas... trazem os jogos que o L... é capaz de fazer... grafismos... e os colegas... estão a ajudá-lo... [O objetivo] é especialmente... a socialização... é... integrar o L... trabalho propriamente dito... não... [é] à parte» (P2).

Experiências, cuja análise (Anexo II – 1.3), é reveladora das suas rotinas neste campo, pela necessidade de atender aos diversos grupos e níveis de aprendizagem, e chegar a todos, como dizem. (Re)construção que, para além dos objetivos, conteúdos, ações e estratégias, passa também pelos materiais, alguns deles adequados à condição do aluno (por ex. o recurso às novas tecnologias) e, ainda, pelo ensino individualizado e

⁸⁷ GRID - GRID – *Computação GRID*.

⁸⁸ TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*.

o apoio tutorial (o que, desde já, nos remete para a diferenciação), sendo de realçar, aqui, a importância da interação das colegas, neste caso, (só) da Educação Especial. Ações, em parte, condizentes com os princípios expressos por Zabalza (2003), quando diz que o currículo se (re)constrói a partir de contributos distintos, nomeadamente a aplicação de técnicas, traduzida na adequação e contextualização da proposta formativa, devendo ponderar-se, aqui, os recursos, mas também os alunos.

Sobre estes (os alunos), consideramos que os CT⁸⁹, realizados semanalmente (Obs. n.º 1, 6, 9..., 40... – Anexo III), onde eram tomadas decisões conjuntas (docentes e alunos) no âmbito das diversas áreas e feito o “Plano Semanal”, com base no qual os alunos elaboravam, posteriormente, o seu PIT⁹⁰, (Obs. n.º 1, 2, 3..., 12... 41... – Anexo III), assim como os “Planos diários”, sobre o trabalho a executar no dia a dia, e mesmo os Projetos concretizados no âmbito das diversas áreas (Obs. n.º 13, 16, 19... 33... – Anexo III), a nosso ver, são exemplos que ilustram essa (re)construção conjunta, devendo, aqui, recordar-se que muitos dos Projetos elaborados eram da iniciativa dos alunos, que também tinham a possibilidade de fazer as suas escolhas relativamente à área, ao tema, às dinâmicas, aos materiais, etc, como já tivemos a oportunidade de explicar, pela voz dos próprios (ponto 7.3.2). Alunos, de quem hoje se espera um papel ativo na (re)construção do currículo (Ribeiro, 2005), para que este possa cumprir o papel para que foi edificado, o que, neste caso, parece ter sucedido.

A título de exemplo, reproduzimos excertos de algumas observações, ilustrando, quer a realização de um CT (dos alunos), quer de alguns Projetos (Anexo III). Assim:

- Sobre o Conselho de Turma:

«Conselho de Turma – orientado por P2. P2 afixa no quadro uma folha A3 “Plano Semanal”:

- “Vamos ver onde vamos nos livros... Bem... Língua Portuguesa... Página?...”.

...cada aluno diz em que página se encontra. Prof. verifica... Faz o mesmo com a Matemática...

- “Vamos agora fazer a avaliação do Plano Semanal passado.... F..., a avaliação?...”

⁸⁹ CT – Conselhos de Turma: assim designado pelas professoras da turma (P1 e P2), trata-se da realização de debates semanais (no início da semana), entre estas e os alunos, com vista a deliberar o trabalho a fazer ao longo da mesma, nas diversas áreas, e que culminam no “Plano Semanal” (e que não deve ser confundido com as reuniões dos professores da turma).

⁹⁰ PIT – Plano Individual de Trabalho – plano diário (e semanal), feito pelos alunos (individualmente), no decorrer do CT, em que cada qual pensa e assinala (em modelo próprio) o trabalho que tem de fazer ao longo do dia e da semana (atividades... e em que áreas). No fim desta, é feita a avaliação em CT, a partir das avaliações individuais diárias, altura em que cada um se apercebe do que fazer, passando para a semana seguinte o que não conseguiram cumprir.

- “Falhou a avaliação do Plano. Vocês já sabem que no fim do dia fazem a avaliação nos cadernos e o secretário vem fazer a avaliação das estrelas [afixada na parede]”...

Plano Semanal: o secretário escreve no Plano. P2 e alunos chegam a acordo quanto às áreas a trabalhar... O Plano é preenchido dia a dia. P2 dá sugestões. Alunos também...

Um aluno pergunta se não há... trabalho de Projeto. P2 diz que... vai haver...".

Assim, o Plano (para este dia) fica: 1 – Conselho de Turma; 2 – Informática; 3 – Matemática; 4 – Língua Portuguesa...» (Obs. n.º 6).

- Já sobre os Projetos:

«P2 explica que... hoje... o “Trabalho de texto” vai ser feito em “Projeto”..., vai distribuir uma fichinha... que devem preencher: nome do grupo, elementos..., chefe, data de apresentação...

P2: “A formação dos grupos vai ser por sorteio”.

P2 explica que já leram alguns capítulos do livro. Agora, cada grupo vai trabalhar um capítulo... Segue-se a junção dos grupos, escolha do nome, do chefe... e preenchimento da ficha...

Em grupos (de três), os alunos fazem o resumo da parte da história acordada ou inventam um final.... Terminada a hora acordada, P2 pede para fazerem a avaliação (auto) – avaliaç. das carinhas. O chefe do grupo entrega... o trabalho... e as avaliações...

P2 diz que vão continuar em Trabalho de Projeto, mas agora vão para a... história (de Portugal).

P1 intervém e diz que houve meninos que não acabaram o seu trabalho e lembra que o grupo... tem de ajudar..., o trabalho de grupo é também para isso... Também lembra o papel do chefe...

Já com os grupos... formados, os alunos... põem em comum o que já pesquisaram sobre o assunto. F... mostra a P1 a pesquisa que fez em casa e P1...

P2 recorda que... devem pensar o que vão fazer, como se vão organizar e apresentar o trabalho...

Por isso, devem preencher logo a Grelha:

TRABALHO DE PROJETO				
Grupo:		Tema do Projeto:		
O que queremos saber?	O que já sabemos?	O que vamos fazer?	Como vamos organiz. a informação?	Comunicaç. à turma: Como? Quando? Recursos: Avaliação:

Grelha1: Planificação do “Trabalho de Projeto”.

P1 diz que era bom que anotassem... o que vão pesquisar na Internet, para não se esquecerem...

P2 diz que têm de combinar o que cada um vai fazer em casa, no fim de semana, para o Projeto... P2 explica que no T. de Projeto o objetivo não é copiar, mas sim recolher..., o mais importante do texto... No dia da apresentação, devem transmitir... o que aprenderam, sem lerem. Preenchida... a Grelha “Trabalho de Projeto”..., os alunos leem os conteúdos do livro, para depois elaborarem um texto... P2 lembra... que a informação deve ser escrita primeiro na sebenta. O trabalho continua na próxima Sexta-feira» (Obs. n.º 13).

Falando das atividades que consubstanciam a dimensão “construção curricular”, e que congregaram alunos, (alguns) professores da turma e outros docentes da escola, pais e encarregados de educação e, ainda, outros elementos da comunidade, desde a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Associações, Instituições, particulares, etc. que de alguma forma deram o seu contributo neste âmbito, apraz-nos registar que tais ações foram muitas e variadas, tendo em conta as que conseguimos observar, ao longo do ano, como podemos verificar pelas NC (neste caso a NC n.º 16 – Anexo III), nomeadamente:

- Visitas de Estudo – Jardim Botânico, Estação de Tratamento do Lixo, Grutas de S. Vicente...;

- Intercâmbio – troca de correspondência e de visitas com outra escola;
- Projeto da “Tita...” – integrado no âmbito da semana da pessoa com NEE;
- Projeto do “Jardim...” – dando continuidade ao Projeto do ano anterior;
- Projetos sobre a História de Portugal – assentes no tratamento dos temas;
- Projeto da “Viagem a Lisboa” – durante três dias;
- Projeto dos “Mercadinhos” – para angariação de verbas;
- Projetos pessoais – da iniciativa dos alunos;
- Outros Projetos – no âmbito das diversas áreas;

Projetos que já se encontravam previstos no próprio PCT (Anexo II – 8.3), como podemos ver, por exemplo, pelo indicador “Ações de caráter facultativo e com caráter lúdico e cultural”, na subcategoria “Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência facultativa”, e pelo indicador “Atividades em Projeto”, na subcategoria “Atividades ou tarefas a desenvolver”. Atividades que, normalmente, implicaram: a definição de objetivos, a escolha de conteúdos e/ou atividades, a definição de estratégias, a distribuição de tarefas e a avaliação, não esquecendo, igualmente, o produto final, como podemos confirmar, por exemplo, pelas Obs. n.º 13 e n.º 16 (Anexo III), funções que configuram qualquer processo de desenvolvimento curricular, no ver de Roldão (1995) e Freire (2005), processo, no qual, os alunos

tiveram a oportunidade de participar ativamente (em todo ele), embora contando pouco (ou nada) com a colaboração dos outros seus professores (P4, P5, P6 e P7).

Sobre a Obs. n.º 16 (Anexo III), deixamos também aqui o seu registo:

«P2 orienta a formação de grupos e a distribuição de cadernos (grupos de 3 elementos)...

P2 distribui as diferentes partes de “A fada Oriana”... pelos diferentes grupos... e... P2 pede que leiam os resumos e a parte da história respetiva, para ver em que falharam e para corrigirem ...
Algun tempo depois, distribui a Grelha:

PROJETO DE LEITURA			
Grupo: Chefe:			
Nome do livro:			
Atividades a desenvolver:			
O que vamos fazer? Como?	Tarefas:	Que materiais vamos usar?	Avaliação: Nome: Nome: Nome:

Grelha 2: Planificação do “Projeto de leitura”.

Alunos preenchem a Grelha (uma por grupo) e continuam a trabalhar...

Sobre a banda desenhada, P1 diz que devem escolher as partes da história que podem desenhar...

À medida que vão acabando, P1 e P2 vão corrigindo. Depois, o chefe do grupo passa a limpo...

P1 diz que têm de concluir esta tarefa... na próxima aula... podem... pensar nas apresentações.

Alguns... já acabaram o resumo e já estão na banda desenhada. Outros... já estão a passar...

INTERVALO

Em cada grupo, cada um faz o seu trabalho, embora discutido ou acordado conjuntamente. No fim, o que estiver melhor, escolhem para a apresentação...

P2: “Quem não acabou de pintar, acaba em casa”....

Avaliação das estrelas – “A minha avaliação”...» (Obs. n.º 16).

Falando especificamente dos professores, recordamos, com Pacheco (2002), que os propósitos ideológicos da construção, diríamos nós, da (re)construção do currículo, convertem o professor num “decisor político”, um interventor ativo e interativo, como vimos previamente, o que exige da sua parte uma postura permanente de parceria, resultante dos espaços de autonomia curricular politicamente decretados, mas também da sua profissionalidade, o que, neste caso, aconteceu só em relação a alguns deles,

como confirmaremos já a seguir, sendo este um dos aspetos que, insistimos nós, precisa, imperiosamente, de mudar.

7.5.2.3 – Participação (e Colaboração)

Neste discurrir de ideias, e já sendo uma certeza a não participação da maioria dos professores da turma, a este nível, fomos ouvi-los a fim de apurarmos, entre outros aspetos (contributos, dinâmicas...), as suas razões para tal ausência, a seguir expressas (Anexo II – 1.2, 3.2), depois de terem (re)afirmado:

«sou eu e a, somos só as duas. Mas devia ser todos. Os que estão na turma... e... a professora do E. Especial... também... Mais ninguém... o trabalho é feito sempre a dois... e a outra professora» (P1); «somos nós, eu e a, a F..., os alunos..., a professora do E. Especial..., também os pais..., porque temos o Projeto do jardim... feito com trabalho dos alunos, nosso e dos pais... toda a comunidade escolar deveria participar..., seria... mais rico... só... da(s) professora(s) do E. Especial... e... da sala TEACCH...» (P2); «Sim... Colaborei em várias atividades... – visitas de estudo..., mercadinhos, teatros, confeções de artigos... [Na reconstrução] nunca me foi pedido... e nunca me apercebi... que... acontecesse» (P3); «não estive envolvido diretamente neste âmbito» (P4); «do PCT... não» (P5); «...não...» (P6); «Não... » (P7).

Assim, como fundamentos ou razões, apresentaram:

«...falta de motivação e... disponibilidade... se houvesse motivação e algum interesse... Participavam... [Foi pedida colaboração] da... Música... Informática... Mesmo pedindo, não» (P1); «eu vou-lhe dar a resposta... que me deram: é perder tempo. E... nós mostramos... que não... Estes momentos fora da sala..., em Projeto, eles também aprendem... A professora do E. Especial... é uma pessoa aberta a tudo o que fazemos de novo..., em tudo o que ela pode, ela ajuda... Agora os outros... dizem que têm o Programa a cumprir... se houvesse a tal reunião..., talvez conseguíssemos planificar de maneira a que todos dessem o Programa e trabalhassem com o mesmo fim» (P2); «não participei..., pois não participei no PCT de forma direta» (P4); «não participei, mas no meu planeamento houve a chamada “reconstrução”» (P5); «no que diz respeito às minhas planificações, tive em conta... a turma e adaptei materiais... Só no que diz respeito à minha área...» (P6); «não me foi pedido e não senti necessidade de o fazer» (P7).

Desabafos, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2), uma vez mais confirma, por um lado, a ausência dos P4, P5, P6 e P7 na construção e reconstrução curricular ao nível do PCT, dado que só participaram as P1 e P2, por outro, o seu reconhecimento por parte

daqueles, indiciador de que estão conscientes da situação, e por outro ainda, a importância que estas docentes lhe atribuem, perceptível pelas suas palavras, mas também pelas suas práticas, continuando a (re)afirmar a indispensabilidade da participação de todos; uma realidade que julgamos estar em condições de poder confirmar (pelas observações atrás enumeradas, pelas reuniões...).

Com efeito, pela “análise-síntese das reuniões dos docentes da turma”, (Anexo II – 6.2), na parte referente às “Anotações”, constatamos essa ausência, uma situação que também assinalámos nas NC que se seguem (Anexo III):

«Concluídos os... Projetos da escola, os professores deveriam reunir-se, por turma, para discutirem as situações dos alunos... (Reuniões de CT). Estas alterações foram comunicadas... pela Diretora, em CE⁹¹, e discutidas com os professores... quando passaram às reuniões..., acontece que o trabalho foi praticamente... com a participação só de P1, P2 e P3, como já era habitual..., pelo que nunca chegou a haver uma única reunião de CT...» (NC n.º 6);

«não se pode falar aqui de Conselho de Turma, porque não há; o que há são reuniões das professores da turma (P1 e P2), com a presença da docente do Ensino Especial (P3), para debater assuntos ligados aos alunos...» (NC n.º 8).

Relativamente a estas (docentes), como já aqui dissemos, “discussão, seleção e ordenação dos conteúdos a trabalhar”, “decisão sobre a forma de tratamento dos conteúdos mais adequada”, “análise dos conceitos a desenvolver e seu grau de aprofundamento”, “acerto do tipo de atividades e tarefas”, “gestão das atividades a promover em cada área”, entre outros, são exemplos de procedimentos observados, durante tais reuniões. Como diz Marques (2008), dar opinião sobre assuntos de carácter disciplinar e pedagógico, discutir os problemas dos alunos e indicar soluções, e aprovar as propostas de avaliação, são atribuições do CT (neste caso, dos professores).

De assinalar, aqui, que estranhámos o facto de a P3 ter afirmado, sobre a “reconstrução curricular”, que tal nunca lhe tinha sido pedido, nem tão pouco se tinha apercebido que isso tivesse acontecido. E assinalamos a estranheza, porque tivemos a oportunidade de ver que a mesma participou em todas as reuniões das P1 e P2 (Anexo II – 6.2 e Anexo III – NC n.º 6) tendo, relativamente ao aluno que apoia, dado o seu contributo a vários níveis (articulação de estratégias, programação de atividades...) o que, a nosso ver, poderá ficar a dever-se a alguma falta de reflexão sobre o assunto, ou

⁹¹ CE – Conselho Escolar.

então a algum desconhecimento da sua parte; a primeira hipótese parece-nos mais plausível, tendo em conta a referência à sua colaboração, pelas P1 e P2, aliás, reveladora das dinâmicas implementadas: sempre um trabalho a duas (ou três, como corrigem), embora também realcem que toda a comunidade deve fazê-lo.

Por outro lado, gostaríamos de sublinhar o facto de “alguém” entender como uma perda de tempo a colaboração a este nível, o que nos leva a crer que nem todos os professores valorizam esta dimensão curricular, nem tão pouco estão recetivos à mudança e inovação. Uma realidade que Leite (2003) parece ter consciência, pois reconhece que existem professores em nítida oposição à mudança, uma vez que deixaram de crer em inovações, porquanto, no seu entendimento, as tarefas docentes resumem-se (ou devem resumir) à sua disciplina e a ensinar os respetivos conteúdos, argumentando que as novas orientações curriculares desviam a atenção do seu único e verdadeiro papel, que necessitam de cumprir integralmente.

Nesta ordem de ideias, também Leite e Fernandes (2002) aludem outras atitudes de resistência, estas decorrentes do facto de os docentes não reconhecerem quaisquer vantagens na conceção e execução de Projetos curriculares, enquadrando-se aqui, logicamente, o PCT, pois o que interessa, segundo dizem, é o que cada um faz no âmbito da sua disciplina e no interior da sala de aula, com os seus alunos, independentemente do que os outros professores fazem, o que nos parece ser o caso da maioria dos professores implicados neste estudo. Pese embora o facto de não restar dúvidas de que, hoje e cada vez mais, o êxito de qualquer mudança ou inovação passa, sobretudo, pelo envolvimento das escolas, dos docentes e de toda a comunidade. Uma situação que, no caso das P1 e P2, parecem ter consciência, quando enfatizam a necessidade de participação de toda a comunidade educativa.

Aliás, não é por acaso que a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) vem consagrar a partilha do poder entre o centro e a periferia, e conduzir à descentralização e ao exercício da autonomia das escolas e dos professores, como vimos inicialmente, ao deliberar que o sistema deverá descentralizar e variar as estruturas educativas, por forma a permitir a adaptação às realidades e a participação das populações, e assegurar a sua interligação com a comunidade, numa partilha de decisões e responsabilidades, entre o poder central, o regional e a escola (Barroso e Sjørslev, 1991).

Neste pressuposto, consideramos que a maioria destes professores não fez uso devido da autonomia nem do direito à participação que lhes é concedido, apesar dos P5 e P6 terem afirmado que na planificação das suas aulas houve essa reconstrução,

nomeadamente adaptando materiais e individualizando o ensino. Uma ideia com a qual não concordamos, tendo em conta que a reconstrução ao nível do PCT pressupõe uma série de procedimentos (previamente explicados), que deverão ser cumpridos por todos os docentes da turma, em conjunto, de modo colaborativo. Razão pela qual, consideramos a necessidade de uma mudança urgente, neste âmbito, devendo os professores se assumirem, eles próprios, o garante da construção dessa mudança.

7.5.2.4 – Concretização (e Desenvolvimento)

Sabendo que, tanto a “construção curricular” como a “reconstrução curricular”, pressupõem uma série de aspetos ou incluem um conjunto de tarefas que devem ser respeitadas, na sua concretização e desenvolvimento, fomos perguntar aos P1 e P2 (dado que os outros não participaram) como procedem neste âmbito, a fim de sabermos se eles seguem tais princípios, os quais responderam (Anexo II – 1.2):

«em todas [as áreas]... todas. É na, no E. do Meio, na L. Portuguesa..., na Área de Projeto... [Os procedimentos] É... é a metodologia de Projeto» (P1); «...é possível em todas... Até pode... surgir... duma ideia dos alunos, uma sugestão dos pais... Este ano, estamos a pensar... fazer a viagem a Lisboa, as visitas de estudo, projetos de leitura... de Matemática, acho que tudo isso é construção curricular... [Previsão no PCT] sim... há... uma parte no PCT em que nós definimos as linhas orientadoras, as metodologias, as atividades... e... ficam lá bem definidas [Os procedimentos] primeiro pensamos a nível de contexto... depois, que tipo de atividade é que fazemos para atingir determinadas competências... Depois... em estratégias, porque como temos uma turma com... muitas diferenças... Depois... o trabalho de equipa... Depois... pensamos em critérios de avaliação, o que é que vamos avaliar, como é que vamos avaliar... Nós trabalhamos muito com grelhas... nessas grelhas, nós definimos os objetivos... a atividade, o que queremos desenvolver... tudo. E avaliar. Temos uma grelha para avaliarmos e há... uma... em que os alunos fazem a sua auto... e hetero avaliação... antes de cada Projeto, eles têm uma grelha e têm que pensar: o tema do Projeto..., o que... já sabem, o que... querem fazer, que materiais... e... estratégias... vão usar... Depois... têm que pôr lá como é que vão apresentar o trabalho... Depois..., é o momento da auto e hetero avaliação, [que] depois... vai para o PCT» (P2).

Já sobre a “reconstrução curricular”, disseram:

«vou ao currículo..., retiro... aquilo que vou trabalhar com a turma... Não são todos iguais... Por exemplo... os Planos de Recuperação... para aqueles alunos eu tenho que ir buscar outras competências, outras estratégias... para trabalhar com eles... São reconstruídas para eles» (P1);

«primeiro vamos ao currículo... ver as competências... depois..., pensando na nossa turma, na nossa realidade, pensar o que... vamos retirar. Selecionar... os principais objetivos, o que é que... pretendemos. Depois, temos que dar mais importância ao que realmente é necessário para os alunos, porque nós acabamos... por aprofundar mais alguns assuntos do que outros, consoante a realidade da, da turma... [Previsão no PCT] Sim...» (P2).

Dizeres, cuja análise (Anexo II – 1.3) nos mostra que, para estas docentes (P1 e P2), a “construção curricular”, concretizável em todas as áreas, passa por uma reflexão sobre o contexto, pela definição do tipo de atividades e estratégias e pela previsão dos critérios de avaliação, não esquecendo os objetivos e as metas a alcançar, como nos conta a P2, tratando-se, no fundo, da previsão e planificação do trabalho, configurando, como diria a P1, a metodologia de Projeto. Trabalho que, no caso dos alunos, também passa pelo seu planeamento, o qual inclui o tema, os saberes adquiridos e a adquirir, as estratégias e os materiais, e pela previsão da apresentação, não esquecendo ainda a avaliação, com recurso, em qualquer dos casos, a grelhas de registo. Quanto à “reconstrução curricular”, esta começa pelo currículo, implicando uma análise e seleção das competências a desenvolver, a escolha dos objetivos, assim como a decisão sobre as ênfases a dar aos assuntos. “Construção” e “reconstrução” que se encontram previstas no PCT. Condutas, a nosso ver, condizentes com as posições de Roldão (1995) e Freire (2005), anteriormente explicitadas (ponto 7.5.2.1).

Sobre este mesmo assunto, também quisemos ouvir os alunos que, a propósito, corroboraram (Anexo II – 4.2):

«primeiro pensamos... Depois planeamos o que vamos fazer... às vezes a professora nos dá... um plano. Uma folha grande em que aparece: os objetivos..., as nossas avaliações, o nome do grupo, o que vamos fazer... Tema e, e as... tarefas... Apresentar, a professora marca..., nós começamos a decidir quem é que quer ser o primeiro... Depois fazemos a nossa avaliação... Nós dizemos... a nossa... Depois dizemos se eles concordam... E depois... as professoras...» (A1);

Nesta ordem de ideias, também o A4 reforça:

«primeiro escrevemos o que já sabemos... Depois procuramos mais informações... O tema pode ser pensado por nós e pelas professoras... Temos uma grelha... Nessa grelha pergunta: o que já sabemos o que não sabemos... o que vamos utilizar. E... as avaliações... E terminamos... e apresentamos... No fim... nós dizemos a nossa avaliação, e eles dizem o que acharam...» (A4).

Explicações que, a nosso ver, vêm contribuir para validar as ideias acima expressas, sobre os procedimentos inerentes àquelas dimensões curriculares.

Aqui, gostaríamos de tecer alguns comentários, nomeadamente:

- sobre tais procedimentos, pensamos que, na sua generalidade, eles foram adotados por estas professoras, como parece já ter ficado claro ao longo das linhas anteriores (sobretudo no ponto 7.5.2.2), tendo em conta as reuniões e as aulas observadas (Anexo II – 6.2 e 5.2, respetivamente);

- por outro lado, sobre a sua previsão no PCT, julgamos que a análise do mesmo o comprova (Anexo II – 8.3), designadamente, na parte relativa: às “Competências a desenvolver”, onde constam as específicas, a operacionalização transversal, a articulação entre as diversas áreas...; ao “Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”, onde é referida a Área de Projeto e os procedimentos inerentes, o CT (neste caso, dos alunos)...; à “Intervenção pedagógica – Plano docente”, onde é abordado o Plano Semanal, o CT (alunos), o Plano do Dia, a planificação do trabalho...; às “Atividades... a promover”, onde estão previstas algumas dessas atividades, nomeadamente em Projeto, como visitas de estudo, saídas, intercâmbios, parcerias..., entre outras;

- ainda, sobre o facto de estas docentes dizerem que vão ao currículo “retirar” o que vão trabalhar com a turma (P1), ver as competências que vão “retirar” (P2), escolher os principais objetivos (P2), uma ideia já antes notada (nos pontos 7.4.4 e 7.5.2.1), particularmente quando esta última afirma que nem sempre “retiram” tudo..., parece-nos que poderá indiciar que (só) “retiram” do currículo aquilo que querem ou então aquilo que lhes parece mais adequado. Refletindo sobre o assunto e atendendo, por um lado, às demais ideias expressas, e por outro, a que também falam em reconstruir, em “reformular”, quer-nos parecer que o “ver” e o “selecionar” é mais condizente com esta última hipótese (o que, para já, nos remete para a questão da adaptação), ou então, poderá dar-se o caso de estarem a pensar em todas as competências para todos os anos, daí a seleção. Isto, apesar de a P2 ter dito que, no dia a dia, não tinha por hábito consultar o currículo, mas sim o programa (como vimos antes), o que, neste caso, poderá significar que o faz mais (ou somente) no início do ano letivo.

7.5.3 – A “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.5.3 – A “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT	Modos de entender, concretizar e desenvolver a “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular”.	Entrevistas Questionários Observações Documentos
7.5.3.1 – Concepções	Representações dos docentes sobre “diferenciação curricular” e “adaptação curricular”.	
7.5.3.2 – Práticas	Aspetos relacionados com as suas práticas neste âmbito (experiências, rotinas, envolvimento...).	
7.5.3.3 – Participação (e Colab.)	Questões relativas aos cooperantes na diferenc. e adaptação (contributos, dinâmicas, fundamentos...)	
7.5.3.4 – Concretização (e Desenvolvimento)	Aspetos relacionados com os procedimentos inerentes à sua implementação e realização.	
7.5.3.5 – Obstáculos	Estratégias de resolução das dificuldades ou obstáculos que impedem a sua concretização.	
7.5.3.6 – Resultados (Efeitos)	Apreciações sobre os contributos destes (quatro) vetores/dimensões para o ensino-aprendizagem.	
7.5.3.7 – Relações (Articulaç.)	- Perceções sobre a relação entre esta dimensões e a (re)construção do PCT	

Quadro 15 – A “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT: subcategorias de análise

7.5.3.1 – Concepções

Na opinião de autores como Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pode resumir-se à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno ou de um grupo de alunos, por oposição a um modo de ensinar todos os estudantes de uma turma, como se todos eles tivessem características similares. Deste modo, fomos ouvir os docentes sobre a diferenciação curricular, os quais afirmaram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«é trabalhar... o currículo... de maneira diferente na turma... Por exemplo... os alunos podem estar a trabalhar LP e eu estar a trabalhar Matemática com outro... outros alunos... na turma, ninguém trabalha igual... todos têm trabalho diferente. Fazem um trabalho individualizado... Atividade... pode ser a mesma... Mas... trabalhos diferentes... [e] pode ser dentro da mesma área... cada um trabalha ao seu ritmo..., conforme as suas dificuldades, ritmos... aprendizagens... Um... melhor aluno já pode ir mais adiantado e pode estar trabalhando já outro

conteúdo, enquanto que um que tenha mais dificuldade... está trabalhando de acordo com a dificuldade dele... trabalham sempre assim..., estão... habituados a isso. Para este trabalho, eu tive primeiro de trabalhar a autonomia dos alunos..., de maneira que toda a gente trabalha só; também estão preparados para saberem tirar as suas dúvidas» (P1); «a diferenciação curricular lembra-se... o respeito pelos níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos que são diferentes... passa essencialmente por aí» (P2); «é... desenvolver estratégias e atividades que permitam trabalhar o currículo comum de forma a chegar aos diferentes alunos...» (P3); «adequar o currículo às características de cada indivíduo, às suas necessidades... dificuldades... exigências, sendo assim diferente de aluno para aluno, tornando-o individualizado» (P4); «é um processo de distinção do currículo, tendo em vista as diferenças do grupo..., de modo a que as atividades convergem para aprendizagens comuns» (P5); «adaptar o currículo à turma...» (P6); «é diferenciar o trabalho de acordo com os alunos e as suas dificuldades ou especificidades» (P7).

Já sobre a adaptação curricular também disseram:

«adaptação curricular é adaptar o currículo às... dificuldades de cada aluno... À aprendizagem de cada um deles» (P1); «é decidir como é que nós, em cada caso..., vamos conseguir trabalhar as competências... como... vamos fazer para o A..., para o E..., que eles têm mais dificuldade? Mas... também... como vamos fazer para os outros...» (P2); «é a forma como os professores organizam e ajustam as estratégias, atividades e materiais..., tendo em conta a origem, meio, motivações do público-alvo» (P3); «adequar... o currículo é talvez o que os professores mais fazem, uma vez que orientam a sua atividade às necessidades dos alunos» (P4); «trata-se de adaptar... o currículo às características específicas dos alunos» (P5); «adaptar o currículo de acordo com a turma e as suas realidades» (P6); «é adaptar o trabalho a cada aluno...» (P7).

Pela análise de conteúdo das ideias expostas (Anexo II – 1.3, 3.2), ficámos então a saber que, para a maioria destes docentes, a diferenciação traduz-se num trabalho diferenciado e individualizado com os alunos, podendo abranger as áreas ou disciplinas, os conteúdos, as atividades e as estratégias, de modo a respeitar as dificuldades e os níveis e ritmos de aprendizagem de todos eles (P1, P2, P3 e P7); uma ideia de diferenciação que se caracteriza, assim, a partir das componentes do currículo que se crê que devem ser abrangidas pela mesma. Trata-se de adequar o currículo às suas características e exigências (P4, P6) tornando-o, deste modo, individualizado ou personalizado, como diz o P4, e tendente a aprendizagens comuns; trata-se de adaptar o trabalho de acordo com as suas necessidades (P7). Diferenciação que tem, assim, como objetivos, atender a todos e fazer com que todos acedam ao currículo traçado (P3), chegar a cada um e respeitar as suas diferenças (P1, P2, P5 e P6).

Quanto à adaptação, que pondera, também, as características e necessidades dos alunos, as suas realidades, como crê a maioria deles (P1, P2, P4, P5 e P6), tem a ver, sobretudo, com a forma como os professores chegam a todos (e a cada um), isto é, o modo como organizam e ajustam atividades, estratégias e materiais, tendo em conta a sua origem e motivações (P2 e P3), ou como adequam o trabalho, nos termos do P7, no fundo, como estruturam o processo de ensino e aprendizagem. Adaptação que todos julgam importante, porquanto vai permitir melhorar o trabalho e a motivação dos alunos, de maneira a que todos consigam atingir as metas com sucesso (P2, P3, P4 e P7), como podemos depreender das suas palavras (Anexo II – 1.2, 3.2):

«é importante porque eles não são todos iguais... Para adaptar... é preciso diferenciar» (P1); «sim... como é que eu posso pedir que eles estejam ali... a trabalhar, se... não percebem» (P2); «é importante... para melhorar o trabalho e para que todos... consigam atingir as metas com sucesso» (P3); «Sim. Assim podem ser ajustadas as competências... Os objetivos...» (P4); «Sim, porque... existem modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários» (P5); «Sim...» (P6); «Sim, porque sem adaptação, o aluno pode... não... acompanhar o que lhe é pedido» (P7).

Nesta ordem de ideias, diferenciação e adaptação são duas dimensões que se interrelacionam, na medida em que diferenciar o currículo significa adaptá-lo aos alunos, como advogam as P4 e P6, ou como diz o P1, adaptar pressupõe diferenciar. Posições, a nosso ver, comuns com a de Roldão (1999a), quando refere que a adaptação se relaciona com a diferenciação (embora se ligue mais às características dos alunos), ou com a de Morgado (2003b) quando diz que as práticas de qualidade ocorrem quando os docentes operacionalizam formas de diferenciação, ao gerir e adaptar o currículo aos alunos, ou ainda com a de Diogo e Vilar (2000), quando advogam que a adaptação origina soluções diferenciadas, na convicção de que só uma verdadeira diferenciação poderá favorecer o sucesso de todos, como vimos no início.

Neste pressuposto, diferenciar implica passar de um modelo em que todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, para outro estilo⁹² assente em percursos de formação desiguais, que pondere as necessidades e características dos alunos, não se reduzindo, portanto, aos seus níveis de dificuldade, ou como diria Alves (2003), assente numa variedade de ritmos de progressão no plano de estudos. Razão pela qual faz sentido a explicação da P1 de que uns podem trabalhar Língua Portuguesa

⁹² “estilo” de aprendizagem – segundo Heacox (2006) os estilos de aprendizagem prendem-se com as opções individuais que determinam “onde, quando e como” cada aluno obtém e processa a informação.

e outros Matemática..., de que cada um trabalha ao seu ritmo, conforme as suas dificuldades, podendo, igualmente, trabalhar conteúdos diferentes.

Uma situação que, a nosso ver, foi uma constante na turma destas docentes, particularmente com o PIT (de que falámos no ponto anterior), não se limitando, portanto, à diferenciação como assistência ao aluno em dificuldade, embora também não possamos afirmar que “na turma ninguém trabalha igual”, ou que “eles todos têm um trabalho diferente”, fazem sempre “trabalhos diferentes”, como diz a P1, dado que esta nos parece ser uma ideia um pouco exagerada. Ainda assim, atendendo ao trabalho desenvolvido no âmbito das diversas áreas, por um lado, e a que foram respeitados os ritmos e dificuldades dos alunos, por outro, esta realidade pode, efetivamente, configurar situações de “trabalho individualizado”, como pondera a P1, parecendo-nos, então, que também aqui não estamos longe da ideia de Perrenoud (2008a), quando afirma que diferenciar pode ser individualizar (as informações ou explicações do professor, as atividades...), no fundo, individualizar o currículo como expressa o P4. Uma situação que, como dissemos, consideramos ter ocorrido com regularidade nesta sala, sob a orientação das P1 e P2 (e P3, no caso do aluno com NEE).

De realçar, aqui, a necessidade do desenvolvimento prévio da autonomia dos alunos, para uma efetiva diferenciação, uma ideia que nos parece em harmonia com os princípios inerentes à metodologia de Projeto (de que falámos na primeira parte). Aliás, de acordo com o DEB – ME (2006), um dos objetivos prosseguidos pelo Ensino Básico prende-se, exatamente, com esta questão da promoção do desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo, pelos benefícios que daí advêm. De referir, igualmente, que este é um dos aspetos que se encontra previsto no PCT (Anexo II – 8.3), na parte relativa à subcategoria “Competências a desenvolver”, nele constando como uma das intenções enunciadas.

Curioso, será o facto de ninguém falar na diferenciação de objetivos, nem de temas, nem tão pouco de materiais. Sobre os primeiros, podemos dizer que tivemos o cuidado de abordar o assunto com as P1 e P2, de modo informal, como confirmam as NC (Anexo III), partindo, por exemplo dos “alunos do meio”⁹³, como muitas vezes falam, as quais nos disseram que, mesmo que os temas e os conteúdos possam ser diferentes para estes alunos, os objetivos são os mesmos (NC n.º 4), assim como os

⁹³ “Alunos do meio” – trata-se de um grupo formado e ali situado, por questões de facilitação de apoio das professoras a estes alunos (alunos com mais dificuldades de aprendizagem, com menos motivação e interesse pelo trabalho...), uma situação que também se encontra prevista no próprio PCT (Anexo II – 8.3), na subcategoria “Organização da sala de aula ou do ambiente educativo”.

critérios de avaliação. Ou então, os objetivos gerais ou nucleares, são os mesmos dos outros alunos, mas alguns objetivos específicos poderão ser adequados às suas dificuldades (NC n.º 17). Quanto aos temas, os alunos têm a possibilidade de escolha, como já vimos e como as próprias referem (NC n.º 12 – Anexo III).

Por outro lado, no que se refere à adaptação, as ideias das P2 e P3 de que ela se prende com o modo como os docentes chegam a todos os alunos, ou como organizam e ajustam atividades, estratégias e materiais, tendo em conta a sua origem, motivação..., também nos parece que se enquadra na ideia de Landívar (1993) de que as adaptações curriculares são alterações que é preciso fazer ao nível das diversos componentes do currículo, de modo a adequá-lo às pessoas a quem se destina, componentes, entre os quais se contam as atividades, as estratégias e os materiais, como já antes explicámos. Pese embora o facto de nos parecer que a maioria dos docentes revela algumas dificuldades neste âmbito, limitando-se a dizer que a “adaptação curricular” é “adaptar o currículo” ou “adaptar o trabalho” aos alunos, como é o caso dos P1, P5, P6 e P7.

Ora, se em relação a estes últimos (P5, P6 e P7) não estranhámos muito esse facto, na medida em que, na sua generalidade, as adaptações curriculares realizadas nas suas aulas, a nosso ver, tiveram em conta apenas o grupo turma, ou o “aluno médio”, o que nos faz invocar a tal ideia de “currículo de tamanho único” de Formosinho (2007), de que já aqui falámos, não se registando, portanto, qualquer tipo de adaptação a grupos específicos nem a determinados alunos em particular (apesar de todos reconhecerem ser importante), já o mesmo não podemos dizer relativamente à P1, uma vez que nos parece que a mesma teve essa preocupação (juntamente com a P2).

Ainda, parece-nos que as atividades propostas, nessas aulas (dos P4, P5, P6 e P7), a nosso ver, não foram pensadas e organizadas de maneira a apelar às ideias e saberes prévios dos alunos, às suas possibilidades, uma situação corroborada pelo uso de atividades homogêneas para toda a turma, razão pela qual ficamos a pensar que o processo de ensino e aprendizagem terá sido programado e estruturado em função de um padrão de aluno previamente determinado. Uma situação que nos parece merecer reparo, uma vez que a escola não pode (ou não deve) impedir que cada sujeito (aluno) faça o seu próprio percurso, de acordo com as suas possibilidades e limites, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem, devendo, pelo contrário, ajudá-lo nesse sentido, o que já nos parece ter acontecido na maioria das aulas das P1 e P2.

Isto, se tivermos em conta que as decisões a este nível, segundo Roldão (s/d) passam, por exemplo, por ponderar questões sobre “como proceder”, “que metodologias

adotar” e “que estratégias utilizar”, para todos os alunos (e cada um) acederem ao saber, como vimos no início, porque diferentes nos estilos, nos ritmos... Uma posição que nos parece, particularmente, consonante com a ideia da P2, quando fala em decidir como é que vão fazer (como vão trabalhar as competências), de modo a chegar a determinados alunos com mais dificuldade, mas também a todos os outros. Consonante, também, com as suas condutas nas reuniões semanais, onde estas situações eram regularmente discutidas (Anexo II – 6.2), como podemos ver pela sua análise na parte relativa aos itens “Decisão sobre a forma de tratamento dos conteúdos mais adequada” e “Determinação das estratégias a utilizar na concretização das atividades”. Consonante, ainda, com a sua previsão no PCT (Anexo II – 8.3), mormente nas subcategorias “Orientações curriculares”, “Objetivos gerais” e “Ensino e aprendizagem”.

De destacar, aqui, os casos dos alunos com NEE que beneficiaram particularmente dessa adaptação, a vários níveis e abrangendo diversas componentes do currículo, incluindo os materiais e a avaliação, por razões que se prendem com a sua condição ou deficiência (condição física, ritmo...), como explicámos na parte relativa à caracterização dos alunos e conforme corroboram algumas referências sobre o assunto nas NC (Anexo III), neste caso, a NC n.º 3, como veremos a seguir.

7.5.3.2 – Práticas

Sobre as (suas) práticas neste âmbito, isto é, de diferenciação e de adaptação curricular, as P1 e P2 foram unânimes em afirmar (Anexo II – 1.2):

«[Diferenciação] constantemente e todos os dias, e desde sempre... é impossível trabalhar igual para todos... é fundamental... Pelas razões que já disse... [Também] costumo fazer adaptação» (P1); «uma das coisas que nós usamos... para fazer a diferenciação... é o PIT... temos duas horas ou duas horas e meia (por dia), destinadas ao PIT e cada aluno trabalha a área em... que tem mais... dificuldade. É nisto que eu digo: uns podem estar na LP, outros... na Matemática... eles programam... o que... pretendem fazer, e... em CT..., fazem a avaliação desse PIT. Portanto, começamos por aí. Fichas adaptadas, tínhamos algumas no 3.º ano. Neste 4.º ano..., porque todos terão de fazer a Prova de Aferição... vamos... é dar uma segunda oportunidade a quem acha que pode melhorar a sua nota... O ano passado, nós conseguimos fazer coisas diferentes... tínhamos alunos que estavam a fazer trabalho de Projeto E... um ou dois... uma ficha... E o trabalho de Projeto... não é o mesmo tema para todos... o objetivo é trabalhar vários conteúdos e que todos tenham acesso à informação. Portanto..., temas... estratégias... materiais

diferentes. Porque eles é que definem, na... planificação do Projeto..., como é que vão apresentar, como vão organizar a informação... [Adaptação] Sim, sim... Também» (P2).

referindo-se, assim, sobretudo à diferenciação e declarando ainda, relativamente à sua previsão no PCT, o seguinte: «sim. Claro... Está prevista» (P1); «sim, na parte das linhas orientadoras, metodologias... temos lá..., por palavras nossas... a informação principal... Sim. Depois sofre... alterações» (P2).

Afirmações, cuja análise (Anexo II – 1.3) é indicativa de que as práticas neste âmbito, por estas docentes (P1 e P2), são uma realidade constante e indispensável, sendo o PIT, por exemplo, um meio regularmente utilizado para a sua concretização, permitindo ao aluno trabalhar as suas dificuldades na área em que julgue mais necessário, depois da (sua) avaliação em CT (dos alunos). Por outro lado, também os Projetos são disso exemplo, uma vez que permitem trabalharem temas e conteúdos diferentes, realizar atividades diversas, e utilizar estratégias e materiais desiguais, havendo ainda a possibilidade de escolha quanto à apresentação do trabalho. Projetos que revelam, assim, uma aposta em situações em que os alunos têm a oportunidade de fazer diferentes atividades e concretizar diversas estratégias em simultâneo.

Como vimos no princípio, Heacox (2006) é de opinião que se pode diferenciar o “conteúdo” ou o “quê” do ensino, isto é, os tópicos ou temas curriculares e os conceitos, o “processo” ou o “como” do ensino”, ou seja, a maneira como o professor ensina, e o “produto”, melhor dizendo, os resultados da aprendizagem, o que a nosso ver vem apoiar as ideias dos professores neste âmbito, sobretudo no que se refere aos conteúdos e aos processos. Por conseguinte, tanto uns quanto outros, no nosso entendimento, foram muitas vezes individualizados e diferenciados, nas aulas que observámos, como corrobora a análise de conteúdo de vários documentos, devendo aqui recordar-se que Roldão (1999c) também fala na possibilidade de outro tipo de conteúdos, como objeto de aprendizagem explícita, o que a nosso ver foi possível por meio dos Projetos realizados, por exemplo, com os temas escolhidos pelos alunos.

Com efeito, a análise de conteúdo das observações, nomeadamente com o indicador “atividades individuais e diferenciadas”, na subcategoria “Atividades e tarefas promovidas” e o indicador “individualização do ensino” nas subcategorias “Alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras” e “Alunos com NEE” (Anexo II – 5.2), ou a Ficha Síntese das práticas de “diferenciação curricular” na sala de aula (Anexo II – 7.5), nas categorias “Diferenciação nos temas e conteúdos de aprendizagem”, “Diferenciação

nas metodologias e estratégias de aprendizagem”, “Diferenciação no(s) modelo(s) de organização do trabalho...”, etc. e, ainda, algumas NC (n.º 2 e n.º 9 – Anexo III), a nosso ver, vêm corroborar tal realidade. Uma situação que, em termos de previsão, as subcategorias “Apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem”, “Intervenção pedagógica...”, “Linhas orientadoras da ação” e “Objetivos gerais”, na análise do PCT (Anexo II – 8.3), também o confirmam.

A título de exemplo, transcrevemos aqui excertos de duas observações (Anexo III) que, no nosso parecer, ilustram situações de diferenciação na sala de aula:

«P1 manda fechar o livro de Matemática...

P2: “Agora vamos fazer grupos de 3...”..

P1: “É só voltar. Fazem os grupos com os colegas que estão ao pé...”

P1 ajuda... a organizar os grupos... sobretudo [por] proximidade. Alguns... não participam...

Assim, fica no grupo do meio, a fazer outro trabalho: J... A..., M..., J... P..., D... G... e J...

P2: “hoje vamos fazer uma história diferente... Hoje temos o apoio dos “fantoques de dedos... O chefe vem aqui... e escolhe...” (...os fantoches – as personagens...).

P2: “vocês agora vão ver... a história que podem construir e constroem... todos juntos...”...

Cada grupo recebeu cerca de 5 fantoches. Ex.: leão, noiva, polvo, peixe...

Em cada grupo discute-se o que vão escrever... P1 e P2... ouvem, colocam questões...

E... trabalha sozinho na secretária da professora (faz outro trabalho – no livro).

Ao meio da sala, os que estão mais atrasados... (por dificuldade..., por preguiça...), trabalham sob a orientação de P1 (áreas diferentes). Aqui, o trabalho processa-se assim: os alunos fazem sozinhos e depois mostram à prof., que corrige..., explica, manda repetir...» (Obs. n.º 35).

E mais adiante, nesta mesma observação:

«...no grupo do meio, apesar de estarem quase todos a trabalhar no livro de Matemática, cada aluno vai numa página diferente, cada aluno realiza um exercício diferente, consoante o seu ritmo de trabalho, as suas dificuldades...» (Obs. n.º 35)».

Já noutra observação, mais à frente:

P1: “Agora... caderno de Matemática... Escrevam a data e... “Resolução de problemas”...

P1: “Vamos fazer resolução de problemas. Em grupo... E alguns individual... grupos de 2”.

F..., M..., S..., D..., V... fazem individualmente.

L...: “Eu gostava de fazer individualmente...”.

P1 e P2 distribuem cartões com problemas diferentes ao grupo exterior. Ao grupo do meio distribuí... também alguns problemas (mas mais fáceis) que os alunos... vão resolver dois a dois. Os de fora..., alguns leem e resolvem sozinhos.... outros, leem, discutem e chegam a consenso...

P1: “Se vocês acham que é muito complicado..., podem resolver aos pares (para F..., M..., V..., S... e D...) Querem fazer dois a dois?”

V...: “Não!” – os outros não se manifestam...

P2: “Quando toda a gente acabar o 1.º problema, vamos parar e discutir...”.

Enquanto nem todos acabam, P1 troca os problemas entre os que já acabaram...» (Obs. n.º 37).

De modo similar, também reproduzimos alguns excertos de NC (Anexo III) que, no nosso entendimento, ajudam a corroborar tais práticas neste âmbito:

«...parece-nos... que estas professoras possuem estas noções [de diferenciação...] e evidenciam praticas neste âmbito. Aliás, P1 diz mesmo que sempre tem trabalhado em diferenciação – isto, no que se refere aos alunos irem todos... em assuntos diferentes no livro..., cada um ir ao seu ritmo... E acrescentou que tem dificuldade em trabalhar doutra maneira. “É mais cansativo para mim mas é assim que eu sei fazer e que eu me sinto bem a trabalhar” – Diz...» (NC n.º 9).

Ainda, em conversa com a P2, chegamos à conclusão de que há muitos exemplos que ilustram a diferenciação nesta sala, a vários níveis, nomeadamente:

«- Áreas diferentes; Temas diferentes; Conteúdos diferentes; Ritmos diferentes.

Exemplos de situações em que houve essa diferenciação...:

- Projeto “Tita...” – enquanto as personagens principais estavam a ensaiar (o teatro), outros estavam a trabalhar o PIT;
- Trabalho de Projeto (Estudo do Meio) – uns estavam a trabalhar nos Projetos e P1 estava a trabalhar com os alunos do meio nas áreas curriculares e estas eram diferentes para cada aluno;
- Os alunos tratam assuntos diferentes e eles próprios usam estratégias diferentes – como diz P2;
- Na “Fada Oriana” – cada um ficou com temas diferentes e recorreu a estratégias diferentes (banda desenhada, poemas, ilustrações...);
- Em cada área, por exemplo, é frequente a maioria dos alunos estarem a trabalhar um assunto, uma página do livro... e P1 trabalhar com os do meio noutro assunto, noutra página...;
- Na Matemática, por exemplo, são feitos problemas diferentes por grau de dificuldade (um problema para cada um ou para cada grupo...);
- Relativamente aos grupos, também é frequente o “grupo mais adiantado” estar a fazer uma atividade e o “grupo com mais dificuldade” (DA⁹⁴) a fazer outra. É o caso de Informática – uns a

⁹⁴ DA – Dificuldades de Aprendizagem.

escrever no PC⁹⁵ e outros que ficaram na sala a trabalhar □ trabalham o mesmo assunto mas fazem atividades diferentes e podem também trabalhar áreas diferentes;

- Também, mais no início do ano, houve uma ficha de avaliação (formativa) que foi dada diferente para um grupo de alunos...» (NC n.º 9).

Já sobre a adaptação, por exemplo no caso concreto de um aluno com NEE, em conversa com a P3 aproveito para esclarecer algumas dúvidas. Assim, pergunto como é feita a sua avaliação:

«Os outros fazem fichas e o A... faz o quê e como? É só avaliação contínua? São feitas fichas específicas para ele? São fichas iguais mas digitalizadas? Essas fichas são realizadas ao mesmo tempo do que os colegas? É-lhe prestada alguma ajuda específica...?

- A... faz a avaliação como os colegas... faz ficha como eles. Só que... é adaptada e... reduzida;
- Adaptação: devido ao seu ritmo de trabalho, precisa de mais tempo para a resolução dos exercícios; ... [e] as respostas são sobretudo de escolha múltipla...» (NC n.º 3).

Já aqui dissemos que muitos dos objetivos do currículo exigem uma metodologia ativa (e interativa) entre o sujeito aprendente e a área do conhecimento a aprender, âmbito em que Silva (2000) fala na oportunidade de se criarem metodologias únicas e variadas, didáticas adequadas a cada aluno ou grupo de alunos, tratando-se de utilizar uma pedagogia diferenciada, um procedimento que recorrendo a métodos e processos de ensino variados, de acordo com Landsherre (1994), vai permitir aos alunos atingir objetivos comuns por caminhos diversos. Uma situação que os trabalhos em Projeto, a nosso ver, consubstanciam claramente.

Por conseguinte, estratégias como as pesquisas em grupo, as tarefas ideadas em conjunto e as diversas atividades realizadas, no âmbito destes, entre outras, cremos serem situações que configuram exemplos de diferenciação (e adaptação) curricular, pois como diz Barroso (1999a), qualquer tentativa de adaptar o currículo aos alunos, só terá êxito se houver uma mudança total na organização pedagógica da escola, sobretudo no “ensino em classe”. E insistimos nos Projetos, porque foram muitos os trabalhos realizados seguindo esta metodologia, como realçaram as P1 e P2 quando afirmam que trabalham muito assim, ou seja, em Projeto. Aliás, de acordo com autores como Zabalza (1998) e Fontoura (2006), um dos princípios básicos que ligam a teoria curricular à

⁹⁵ PC – computador.

filosofia dos Projetos é, precisamente, a adaptação dos conteúdos e das atividades aos alunos e aos contextos em que eles se realizam.

Por outro lado, também dissemos que é dada (alguma) liberdade à escola e aos professores para mudarem a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de valor aos mesmos, como evoca (Marques, 1999), sendo ao nível desta intervenção, na tentativa de adaptá-los aos alunos, que vai residir a afirmação da autonomia da escola e dos docentes, uma intervenção que nos parece ter acontecido ao nível da planificação (e previsão), com a elaboração do PCT (Anexo II – 8.3) e com a planificação do trabalho nas reuniões semanais (Anexo II – 6.2), e ao nível das práticas (Anexo II – 5.2), como podemos ver pela análise dos respetivos documentos.

No primeiro caso, por exemplo, na subcategoria “ensino e aprendizagem”, no segundo caso, no item “Discussão, seleção e ordenação dos conteúdos a trabalhar” e, no terceiro caso, na subcategoria “Temas e conteúdos abordados”, devendo ainda recordar-se, com Roldão (1999c), que é na seleção, organização, implementação e avaliação das atividades de aprendizagem, também esta necessariamente variada, que é possível introduzir, mais livremente, níveis e modos de diferenciação que vão viabilizar uma efetiva adequação. Sobre esta (avaliação), deter-nos-emos mais adiante, devendo aludir-se, uma vez mais, que nos referimos aqui às P1 e P2 (e P3), já que em relação aos demais docentes, como veremos já a seguir, podemos dizer que, salvo raras exceções, relativas a alguns alunos (com NEE), tal não aconteceu.

E falando de atividades, podemos ainda referir que, em termos da sua adaptação aos alunos, nos parece que estas docentes não recorreram sempre aos mesmos tipos ou géneros, portanto, não partiram do princípio que toda a classe tinha o mesmo nível de conhecimentos para a sua realização, muito pelo contrário, tendo em conta as ações e tarefas levadas a cabo, como podemos verificar pela análise das observações (Anexo II – 5.2), mormente pelos indicadores relativos à subcategoria “Atividades e Tarefas promovidas”. Atividades e tarefas que foram variadas, muitas vezes para a maior parte da turma e também com recurso a metodologias e estratégias diversificadas, não se limitando, portanto, ao quadro, ao papel e ao lápis; estratégias que foram muito além do método expositivo, aliás, pouco utilizado por estas docentes (P1 e P2).

De assinalar também, o facto de as Provas de Aferição condicionarem as suas práticas neste âmbito, mais ao nível da adaptação de fichas para alguns com mais dificuldades, como manifesta a P2, o que nos faz pensar que tais provas poderão ser um obstáculo à diferenciação e adaptação curricular. Esta ideia remete-nos para a posição

de Roldão, quando defende que a questão, a este nível, está em decidir se as alterações deverão ser qualitativas ou quantitativas, isto é, reduzir os objetivos e simplificar os conteúdos, ou manter os objetivos idênticos e as dificuldades equivalentes, de modo a que todos atinjam um mesmo nível de saberes e aptidões, parecendo-nos que, no caso destas docentes, ao preferirem a segunda hipótese, estão em consonância com aquela autora, quando afirma que esta segunda alternativa parece ter mais potencialidades.

7.5.3.3 – Participação (e Colaboração)

Já sobre a participação e colaboração neste âmbito, isto é, na diferenciação e na adaptação, disseram (Anexo II – 1.2):

«participam só... os professores que trabalham... dentro da sala... [Deveriam participar] todos os... que trabalham... com a turma» (P1); «nesta diferenciação, eu vou falar... do A..., por exemplo, sou eu..., a F..., a I..., as três fazemos essa diferenciação... E. Física..., quando é ginástica e isso, ele deixa sempre dez minutos do fim da aula..., põe os colegas a jogar à bola, passam para o A... Eu falo mais no A..., porque é o caso de diferenciação mais evidente... Inglês... a professora... tem tido o cuidado de nos trazer as fichas digitalizadas... Informática... ele precisa de um programa adaptado que não tem nos computadores... na aula de Música, por exemplo, apesar de já ter pedido ao professor..., nem que fosse... uma atividade em que o A... participasse..., mas não..., não há uma atividade em que ele se sinta integrado... relativamente aos outros alunos, é igual para todos. Portanto, não vejo nenhuma diferenciação... [A adaptação] se calhar..., parte essencialmente de nós as duas... [mas] os outros professores... também deveriam se preocupar... Mesmo quando nós tivemos, o ano passado, que fazer Planos de Recuperação, pretendíamos a colaboração dos colegas, porque é... nestes Planos de Recuperação que também fazemos uma adaptação curricular..., e... não houve essa participação... seria... um enriquecimento... temos todos a ganhar... Eu tinha muita teoria e alguma prática... e a colega... muita prática relativamente à minha teoria... Portanto, ia... ao encontro, uma da outra...» (P2).

Aliás, com exceção do P7, todos os outros confessaram (Anexo II – 3.2) não ter participado a este nível, corroborando assim o que dizem as P1 e P2, embora considerem ser da responsabilidade de todos, como depreendemos das suas palavras:

«é da responsabilidade da professora titular mas deve ser... pensada em equipa, logo por todos os docentes envolvidos no...ensino do grupo... deve ser feita em equipa depois de discutidos os motivos que levaram à necessidade de fazer adaptações» (P3); «é da responsabilidade de... todos os intervenientes... no PCT... todos os intervenientes na sua elaboração e implementação, bem

como... terapeutas, psicólogos...» (P4); «deve ser da responsabilidade de todos os docentes que intervêm na turma...» (P5); «todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem» (P6); «deve ser da responsabilidade de todos os intervenientes na turma... todos os professores» (P7).

Assim, como justificações para tal ausência (na participação ou colaboração, a este nível), alegam (Anexo II – 1.2, 3.2):

«não colaboram porque, é sempre a mesma coisa... as mesmas razões» (P1); «é difícil conversarmos com eles... se calhar com boa vontade deles... talvez conseguíssemos... reunir... Mesmo agora no início, não há essa disponibilidade..., porque os colegas... estão preocupados em arranjar a sala, em ver o material, estão interessados noutras coisas, nas planificações deles... e não há tempo para esta troca» (P2); «não fui convocada para tal» (P3); «no âmbito do PCT e diretamente não, porém realizei “diferenciação curricular”, pois... na minha atividade tenho que fazer essa diferenciação e adaptação... aos alunos» (P4); «como não participei no PCT, a diferenciação não foi aplicada, mas foi aplicada nas aulas devido à existência de um aluno com deficiência» (P5); «de uma forma geral, não, mas no que diz respeito às minhas planificações, tive em conta especificidades da turma e adaptei materiais» (P6); «tal não me foi pedido» (P7).

Palavras, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2) nos revelam que a colaboração aqui se reduziu, outra vez, aos P1, P2 e P3, salvo raras exceções, isto é, só da parte de alguns colegas e em relação ao aluno com NEE, embora todos (P4, P5, P6 e P7) reconheçam tratar-se de uma tarefa da responsabilidade de todos. Razão pela qual deve ser pensada em equipa ou levada a cabo em grupo, depois de discutidos os seus motivos, como diz a P3, ou seja, por todos os intervenientes na turma e no seu PCT (P4, P5 e P7), por todos os intervenientes no ensino e aprendizagem (P6), sendo de assinalar, neste âmbito, a referência (pelo P4) aos terapeutas e psicólogos. Uma ideia que nos parece ir ao encontro do que diz a Portaria 110/2002, de 14 de agosto, sobre a participação de todos os elementos da comunidade escolar neste âmbito, incluindo os Apoios técnicos, o que neste caso, aconteceu apenas em relação aos alunos com NEE.

Pela voz dos próprios docentes, estamos pois em crer que todos eles possuem alguns conhecimentos em matéria de diferenciação e adaptação curricular, e valorizam estas dimensões, reconhecendo mesmo que a sua concretização é da responsabilidade de todos os intervenientes no processo de ensino, e não apenas do docente titular de turma. Pese embora o facto de também terem confessado que não colaboraram a este nível, sendo de registar a sua falta de disponibilidade (e de vontade), por razões que se prendem com o cumprimento das suas tarefas individuais.

E, neste âmbito, uma vez mais estranhámos a posição da P3 quando diz que não foi convocada para tal, esquecendo-se ou desconhecendo que a sua colaboração, por exemplo nas reuniões semanais, participando ativamente nas discussões sobre diversos assuntos ali tratados, como podemos ver pelos diversos itens assinalados na Ficha síntese dessas reuniões (Anexo II – 6.2), configuram procedimentos inerentes à diferenciação e à adaptação curricular. Isto, já não falando que estes procedimentos estavam particularmente a seu cargo, no caso do aluno com NEE que apoiava, o qual exigia uma diferenciação e adaptação a vários os níveis (atividades, metodologias e estratégias, materiais...). Aliás, a observação da P2 afirmando que “sou eu..., a F..., a I..., as três fazemos essa diferenciação...”, parece-nos que corrobora esta nossa opinião.

Por outro lado, em relação ao facto dos P4, P5 e P6 ressaltarem que não colaboraram neste âmbito ao nível do PCT, mas que o fizeram ao nível das suas aulas, queremos só lembrar que nos interessa particularmente a primeira situação, registando-se aqui apenas o reparo, também da P2, sobre o assunto:

- “relativamente aos outros alunos, é igual para todos. Portanto, não vejo nenhuma diferenciação...”, referindo-se aos outros não portadores de NEE. E adita:

- “se calhar..., parte... de nós as duas... [mas] os outros... também deveriam se preocupar...”. Palavras que, a nosso ver, dispensam mais comentários sobre o assunto, até porque, como diz a P1, “é sempre a mesma coisa, as mesmas razões”.

De anotar, ainda, a ênfase colocada uma vez mais na necessidade de os outros professores se preocuparem com o assunto e colaborarem ativamente, o que parece dar a entender que eles também deverão tomar a iniciativa, nomeadamente ao nível dos Planos de Recuperação, um dos meios que permite concretizar a adaptação, como julgam as P1 e P2, o que nos leva a crer que, à semelhança de outros aspetos antes abordados, este também merece o nosso reparo, pela urgência de se refletir e repensar o assunto, e de ser empreendida uma mudança a este nível.

7.5.3.4 – Concretização (e Desenvolvimento)

Como vimos na primeira parte deste trabalho, Freire (2005) aborda a questão da diferenciação no âmbito da gestão curricular ao nível do PCT, e enumera alguns procedimentos que lhe são inerentes, entre eles, uma análise conjunta das diferenças dos alunos, a decisão e gestão de estratégias diversificadas a funcionarem em simultâneo na sala de aula e a definição de critérios para a promoção deste tipo de trabalho, de modo a

garantir uma atuação coordenada dos docentes das diversas áreas. Por outro lado, quanto à adequação ou adaptação curricular, tais procedimentos passam por decidir como tratar um conteúdo de modo adequado a cada situação, isto é, as mudanças a introduzir e o formato didático a adotar, de maneira a que um conteúdo se torne significativo e compreensível para os alunos (por exemplo, o tipo de comunicação mais adequado...). Neste pressuposto, fomos também saber como procedem estes professores neste âmbito, os quais desvendaram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«[na diferenciação] parto do currículo, vou à turma e ao conhecimento dos alunos... conhecer primeiro os alunos... No início... [é] igual para todos, para ver as dificuldades... Só depois é que se vai desenvolver este tipo de trabalho [A adaptação] baseio-me nas dificuldades dos alunos... E no currículo... as dificuldades..., os ritmos de aprendizagem..., o meio deles, a família, as vivências..., a origem» (P1); «normalmente começo pelas características dos alunos... e pelo currículo... as competências... Imagine que nós..., vamos dar as contas de dividir por dois números..., dois alunos, por exemplo, já são capazes de chegar lá... Então nós preparamos a atividade para estes... Outros... não estão capazes de... Então... trabalhamos as de um número primeiro..., quando estiverem preparados para as de dois..., aí nós... damos... Relativamente ao A..., é tudo adaptado... O L... é adaptado... Seguimos estas fases e depois temos a preocupação de ver como é que o aluno reage» (P2); «não fui convocada para tal» (P3); «não participei diretamente na elaboração e implementação do PCT. Assim, não realizei adaptações para o PCT mas tive em conta as especificidades dos alunos na minha atividade, realizando... adaptações...» (P4); «no Projeto não..., mas nas aulas essa “adaptação” foi realizada tendo em vista a necessidade e existência de um aluno com dificuldades em andar» (P5); «em relação à minha área, adaptei as minhas planificações, orientadas pelo currículo, adaptando-as à realidade. Apenas. Não o fiz conjuntamente» (P6); «Adaptação de atividades a diferentes alunos» (P7).

Assim, pela análise das ideias expostas (Anexo II – 1.3, 3.2), ficamos também a saber que, tanto no caso da diferenciação como da adaptação, começam pelo currículo e pelo conhecimento dos alunos, nomeadamente a sua proveniência (o meio, a família...), as suas vivências, as suas características e dificuldades, os seus ritmos de aprendizagem, o que lhes permite diferenciar ou adaptar esse currículo a eles e ao contexto.

Sobre este assunto, adiantamos que nos parece que tanto a P1 como a P2 revelam alguma dificuldade em sistematizar as ações ou procedimentos neste âmbito, limitando-se a dizer que partem do currículo e dos alunos, e pouco mais. Isto, apesar de nos parecer que as suas práticas a este nível são efetivas, tendo em conta, sobretudo, as reuniões e as aulas observadas, podendo aqui adiantar-se mais alguns exemplos,

concretamente: nos itens “análise e gestão das particularidades e diferenças do alunos”, “definição de atividades diferentes a promover ao mesmo tempo...”, “estabelecimento de estratégias distintas a funcionarem em simultâneo”, entre outros, no caso das reuniões (Anexo II – 6.2); “adequação dos temas e conteúdos...”, “adequação das atividades e tarefas...”, “adequação do(s) modelo(s) de organização e funcionamento da aula”, entre outros, no caso das práticas de adaptação (Anexo II – 7.4); e “diferenciação nas atividades e tarefas de aprendizagem”, “diferenciação na avaliação”, entre outros, no caso das práticas de diferenciação (Anexo II – 7.5).

Aliás, se pensarmos na ideia de que a diferenciação (e adaptação) implica variar materiais, nomeadamente facultando diferentes fichas de trabalho, slides, filmes, livros e outros meios, como vimos no início, assim como variar as situações de ensino, utilizando o trabalho individualizado e o de grupo, a comunicação à turma, a exposição coletiva, etc. como referem, por exemplo Niza (1996) e Sá (2001), podemos adiantar que tivemos a oportunidade de observar a utilização de todos estes meios, ao longo do tempo da nossa permanência no terreno da investigação. Como diz Heacox (2006), sempre que possível, os alunos fazem (neste caso fizeram) escolhas sobre “como” aprender e sobre “como” fazer a demonstração do que aprenderam.

Por outro lado, também pensando nas ideias de Perrenoud (1999a) e Roldão (2003, 2004), de que concretizar a diferenciação (e a adaptação) passa por considerar outras formas de agrupamento que não a classe, outros modos de trabalho que não a exposição e verificação de tarefas, outras formas de organização do trabalho dos alunos e do espaço, incorporar outros agentes de divulgação e produção do saber, entre outros, podemos dizer que foram observadas várias situações em que tal ocorreu.

A título de exemplo, registamos algumas observações (Anexo III) de algumas aulas que, julgamos nós, ajudam a corroborar esta nossa posição, concretamente:

- quanto à variação de materiais – a Obs. n.º 21, onde foram utilizados diplomas (para os alunos), retroprojektor, expositor, computador e “data show”, a Obs. n.º 36, onde foram utilizados fantoches (de dedos), cartazes, cenários, computador, televisão, jogos (Jogo do Bingo), feijões, entre outros, e a Obs. n.º 41, onde fizeram uso de vários instrumentos de jardinagem (sacho, enxada...), para além do material de uso corrente (quadro, cadernos, livros...), são disso exemplo;

- sobre a variação das formas de agrupamento, por exemplo a Obs. n.º 22, onde os alunos tiveram a oportunidade de trabalharem em grupos de 4 elementos, e a Obs. n.º 31, onde os grupos formados variaram entre 2 e 3 elementos, verificando-se, tanto num

caso quanto noutro, situações de trabalho individual, são também exemplos de outras formas de agrupamento que não a classe;

- relativamente às comunicações à turma, a Obs. n.º 35 e a Obs. n.º 44, logo no seu início, na parte destinada aos “materiais expostos”, onde consta o registo ou a referência a uma grelha das “Comunicações à turma”, com os nomes dos grupos, os temas, as datas, a auto e a hetero avaliação, isto é, a calendarização, parecem comprovar que esta é uma realidade existente nesta turma.

Aliás, de acordo com Alves (2003), o universo da diversidade e flexibilidade, diríamos nós, da diversidade e da diferença, assume características como: a diversificação do espaço escolar e a valorização de outros espaços com possíveis “locus” de aprendizagem; uma maior variedade de recursos materiais com vista à aprendizagem grupal e autónoma; uma multiplicidade de formas de trabalho conjunto, tanto de alunos como de docentes; agrupamentos flexíveis de alunos; e partilha de poderes e responsabilidades – resoluções partilhadas, entre outras.

Ainda, neste âmbito, julgamos que contribui para corroborar as nossas afirmações, o excerto da NC que se segue (Anexo III):

«Neste dia, aproveitei o intervalo para registar... os materiais usualmente afixados na parede:

- MAPA DE TAREFAS: Presidente, Secretário, Distribuição de material... Recados;
- DIÁRIO DE TURMA: Gostei, Não gostei, Parabéns, Sugestões;
- PLANO SEMANAL: grelha/dias da semana;
- A MINHA AVALIAÇÃO: avaliações diárias (avaliação das estrelas);
- PRODUÇÃO DE TEXTOS: escrita (voluntária) de textos pelos alunos;
- APRESENTAÇÃO DE PROJETOS: grelha/dias da semana/datas/temas;
- COMO VAMOS DE LEITURA: grelha/alunos/mês/dia/bolinhas (verde...);
- COMO VAMOS DE TABUADAS: grelha idêntica à anterior;
- COMUNICAÇÕES À TURMA: grupos, temas, data de apresentação, auto/hetero avaliação;
- APRESENTAÇÕES: datas, grupos, temas, auto e hetero avaliação;
- TRABALHO REALIZADO NOS LIVROS: data, nomes, livro, páginas e total;
- CORRESPONDÊNCIA: cartas recebidas (intercâmbio com outra escola)» (NC n.º 15).

Materiais que comprovam algumas das ideias já expostas, e outras que ainda exporemos, por exemplo sobre a avaliação, como veremos mais adiante (ponto 5.5).

7.5.3.5 – Obstáculos

Cientes de que existem muitas dificuldades ou obstáculos que os docentes enfrentam no exercício das suas funções, e que condicionam a sua atuação, fomos saber quais os obstáculos que estes enfrentaram (ou enfrentam), especialmente no âmbito da diferenciação e da adaptação curricular, assim como as formas de os ultrapassar, os quais disseram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«obstáculos... olhe... a falta de espaço... é um... O dinheiro também..., porque a gente precisa de comprar livros... materiais... A tal ajuda dos colegas... é outro... A gente vai tentando ultrapassar... O caso das colegas, não sei, isso, não é resolvido. Mas a questão do dinheiro..., às vezes... do nosso bolso..., às vezes pedindo... o espaço, às vezes saindo da sala» (P1); «a falta de disponibilidade, dos colegas, falta de tempo..., a não abertura a coisas novas, à mudança..., verbas..., porque às vezes temos Projetos que queremos desenvolver [e] não há dinheiro... O espaço, poderá ser..., porque nós gostamos muito de trabalhar em grupo e em “U”... Depois nós temos vinte e sete alunos..., quatro armários... O tempo também... Mas... com o PIT e com as metodologias e estratégias que já trabalhávamos o ano passado e que deu muito resultado, penso que o tempo até vai sendo ultrapassando... Olhe, havendo menos papelada..., menos burocracia... diminuir o número de alunos por turma... (os colegas), se calhar... é um clique que as pessoas terão de dar e se disponibilizar para...» (P2); «o maior obstáculo é a forma como alguns docentes trabalham e a dificuldade de trabalharem em equipa, a partilha. A melhor forma é repensar a escola como local de formação» (P3); «fraca formação nesta área, pouco tempo para realizar estes Projetos com a profundidade exigida e não há... articulação entre docentes... Um trabalho conjunto e coordenado entre toda a comunidade educativa resultaria bem [e] mais tempo para os mesmos» (P4); «redução do número de alunos na turma e uma maior interação entre colegas» (P5); «um importante é... a dificuldade de conciliar tempo e vidas» (P6); «falta de comunicação entre os professores e falta de tempo para realizar reuniões. Uma solução poderá ser uniformizar horários dos docentes, de forma a ser possível realizar reuniões conjuntas» (P7).

Assim, depois de analisadas tais opiniões (Anexo II – 1.3, 3.2), podemos dizer que elas se resumem à: falta de tempo, falta de espaço, falta de verbas, falta de disponibilidade e de colaboração dos colegas, falta de articulação e de comunicação entre eles, falta de abertura à inovação e mudança (P1, P2, P4 e P7), falta de formação (P4), dificuldade em trabalharem em equipa (P3) e dificuldade em conciliarem horários (P6). Obstáculos que, segundo dizem, vão tentando ultrapassar de diversas maneiras, nomeadamente, saindo da sala de aula, no caso do espaço, e solicitando apoio financeiro ou disponibilizando-o pessoalmente, no caso da falta de verbas, como desabafa a P1.

Óbices que podem ser ultrapassados: com menos burocracia e com a uniformização dos horários dos docentes, no caso do tempo (P2 e P7); com a diminuição do número de alunos por turma, no caso do espaço (P2 e P5); e com uma consciencialização da parte dos professores e uma maior interação entre eles, no caso dos colegas (P2 e P5), apesar da P1 ter manifestado algum ceticismo relativamente a estes. No fundo, com um trabalho conjunto e coordenado entre todos os professores, entre toda a comunidade educativa, como advoga a P4, o que no ver da P3 passa, principalmente, por repensar a escola como local de formação.

Neste âmbito, Ferreira (2002) também partilha da posição de que é muito difícil deixar entrar qualquer tipo de mudança no meio educativo, veiculando o espírito de colaboração entre os docentes, uma vez que estes se encontram excessivamente adormecidos, continuando enraizados numa cultura docente individual; uma situação da qual a P1 parece estar bem ciente, a tal ponto que desacredita mesmo que a situação seja resolvida ou ultrapassada. Daí a ideia de Ferreira de que é necessário despertá-los, uma vez que toda e qualquer inovação, para ter êxito, tem, indubitavelmente, de partir de baixo, isto é, do próprio coletivo docente.

Sobre o tempo, Hargreaves (1994, 1998) considera que é um elemento essencial na estruturação do trabalho dos professores, sendo de opinião que deveria ser concedida mais flexibilidade e mais responsabilidade a estes na gestão e distribuição do seu tempo, oferecendo-lhes, assim, mais controlo sobre aquilo que deve ser desenvolvido no seu âmbito, não se confinando, portanto, ao papel de meros implementadores de diretivas curriculares. Não querendo pôr em causa esta ideia de Hargreaves, parece-nos que tal flexibilidade e responsabilidade, em parte, já são concedidas, nomeadamente com a RCEB, a GFC e o próprio Decreto-Lei n.º 6/2001 (flexibilidade de tempos, espaços...), de que já falámos na primeira parte, embora também seja certo que os professores nem sempre têm sabido aproveitar ou maximizar essas oportunidades. Como diz Grilo (1999c), devem ser as instituições e os promotores no terreno a encontrarem as soluções para os seus problemas, o que implica um compromisso por parte destes que, no caso dos docentes, nem sempre parecem estarem dispostos a assumir.

Sobre as dificuldades relacionadas com os colegas (na colaboração, no trabalho em equipa...), lembramos que os docentes devem ser detentores de uma série de destrezas e capacidades, indispensáveis a um trabalho que se desenvolve na base nas relações humanas, aptidões para desenvolver dinâmicas intrínsecas às suas tarefas. Assim, defende-se que uma mudança efetiva, neste âmbito, passa sobretudo por

repensar uma série de questões que justifiquem uma alteração nas atitudes dos agentes curriculares substantivos, consciencializando-os da urgência de uma cultura curricular compartilhada, que vá ao encontro dos ideais de uma verdadeira sociedade democrática. Ou seja, mais do que conceber e implementar reformas para os docentes, é essencial encetar essas reformas com eles, pois só os envolvendo e responsabilizando a este nível, se alcançarão mudanças nos modos de vida das escolas.

7.5.3.6 – Resultados (ou Efeitos)

Na ordem de ideias que temos vindo a desenvolver, outro aspeto que julgamos importante prende-se com a visão destes professores sobre os efeitos destas (quatro) dimensões ou vetores que consubstanciam a gestão curricular ao nível do PCT, isto é, a “construção”, a “reconstrução”, a “diferenciação” e a “adaptação”, pelo que fomos questioná-los a propósito, tendo-se obtido as seguintes respostas (Anexo II – 1.2, 3.2):

«se cada um tem o seu ritmo e as suas dificuldades..., se eu vou trabalhar com eles individualmente..., tem que haver melhoria... há... Aprendem mais... É muito benéfico» (P1); «sim... permite-nos respeitar... os alunos... e... ir atrás, e pensar...: será que eu respeitei esta característica do aluno?... Ou será que só pensei em cumprir o objetivo?» (P2); «se houver um trabalho em equipa que articule as dificuldades... os docentes planificarão... de forma a dar sentido coletivo ao trabalho individual» (P3); «estes são âmbitos... que tendem a... [promover] uma melhoria do ensino e... o sucesso educativo» (P4); «o objetivo é que todos... aprendam e consigam atingir os objetivos... estes fatores... contribuem para o êxito desse processo» (P5); «melhoram o ensino e o sucesso... dos alunos porque somos todos chamados a fazer..., o melhor [por eles]» (P6); «permitem... enriquecer e tornar o currículo mais acessível a cada aluno» (P7).

Respostas que, depois de analisadas (Anexo II – 1.3, 3.2), nos remetem para uma série de efeitos positivos decorrentes da aplicação destas dimensões, designadamente: ao nível da aprendizagem e melhoramento do ensino, e consequente melhoria e sucesso dos alunos (P1, P4, P5 e P6); ao nível do respeito por eles (P2); ao nível da reflexão sobre o trabalho realizado (P2); ao nível das dinâmicas de trabalho (P3); ao nível do próprio currículo, tornando-o mais acessível ao aluno (P7).

Ora, se o ensino diferenciado dá resposta ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem, como diz Heacox (2006), isto é, o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender, dá resposta também às suas maneiras preferidas de aprender e

permite-lhes mostrar o que já aprenderam, de moldes que aproveitam ao máximo as suas potencialidades; se a diferenciação curricular resulta, como já vimos, de uma abordagem reconstrutiva do próprio conceito de currículo, no sentido de responder às necessidades e interesses dos alunos, garantindo a todos melhores aprendizagens; e se a adaptação vai permitir intervir ao nível das diversas componentes do currículo, de modo a ajustar as diversas opções às suas características (afetivas, cognitivas e culturais), tendo em conta os seus modos ou estilos de aprendizagem, entre muitos outros aspetos já vistos no âmbito daquelas dimensões, então julgamos que não restam dúvidas de que elas contribuem, positivamente, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para o seu sucesso educativo, como dizem. Razão pela qual estamos em crer que estes professores retêm uma ideia positiva de tais dimensões e reconhecem os seus benefícios, sendo de realçar aqui o PCT, cuja (re)construção tem (ou deve ter) em conta o Projeto formativo do aluno, no sentido dessa adequação.

Projeto que, a nosso ver, contribui para um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno (com a indagação e consideração do seu meio local e familiar, com a sua caracterização...), pelo que a ideia da P2 de que tais dimensões permitem respeitar, mais do que tudo, os alunos, a nosso ver, faz todo o sentido. Aliás, não podemos esquecer que, ao nível deste trabalho, elas surgem enquadradas, justamente, no âmbito daquele Projeto, devendo recordar-se aqui a ideia de Freire (2005), de que a gestão (e a flexibilização) curricular, nele expressa, se concretiza nestas quatro dimensões, gestão que vai permitir tornar o currículo mais acessível ao aluno, como advoga o P7, sendo esse, precisamente, o seu desígnio (do Projeto).

Quanto à reflexão sobre o trabalho realizado, de que fala a P2, parece-nos uma ideia que nos remete sobretudo para a avaliação neste âmbito, o que passa não só pela avaliação do Projeto em si (conceção, implementação ou execução, realização...), mas também pela avaliação dos alunos e pelas práticas do professor, aspetos sobre os quais nos deteremos mais adiante.

7.5.3.7 – Relações (Articulações)

Já sobre as relações entre estas (quatro) dimensões e a (re)construção do PCT, os mesmos disseram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«tem que haver. Há... Tenho que ver se o que estou trabalhando está contemplado... no Projeto... E se não for adequado... vou reformular. Ao longo do ano» (P1); «tem que ter relação com o PCT... Nós... fazemos uma avaliação das atividades dos, dos miúdos..., como é que eles estão a reagir, e... é através destas reflexões que nós vamos vendo: será que estamos a respeitar... níveis de aprendizagem, os ritmos..., e depois... tentar melhorar o que não está bem» (P2); «quando estas estão presentes... dá-se uma verdadeira reconstrução do PCT» (P3); «o PCT deve... ser construído e adaptado sempre tendo estas dimensões como pressupostos... só assim se poderá responder às necessidades dos alunos» (P4); «estas quatro dimensões devem ser permanentemente postas em jogo, de forma a melhorar... o PCT» (P7).

Respostas que, depois de analisadas (Anexo II – 1.3, 3.2), nos remetem para uma harmonia de pensamento, relativamente ao reconhecimento da existência de relação entre tais dimensões e a (re)construção do PCT, na medida em que o trabalho é avaliado e reformulado em função dele, permitindo a sua reconstrução (P1, P2 e P3), na medida em que este deve ser construído e adaptado, tendo estas dimensões como pressupostos, as quais devem ser postas em jogo de modo a melhorá-lo (P4 e P7).

Como vimos anteriormente, o currículo é uma construção (social, cultural...), uma construção coletiva, não só dos docentes mas de toda a comunidade educativa; currículo que é (re)construído em função do Currículo Nacional, tendo em conta os alunos (suas necessidades, características, experiências...) e respetivos ambientes, sendo neste contexto que vai assomar a adaptação e a diferenciação curricular, por via das quais ele é apropriado a esses mesmos alunos. Construção, reconstrução, diferenciação e adaptação que, enquanto dimensões que consubstanciam a gestão curricular ao nível do PCT, são (ou devem ser) avaliadas no âmbito deste Projeto, de modo a proceder às alterações e melhorá-lo, o que nos remete, novamente, para a questão da avaliação. Neste pressuposto, parece-nos que estes docentes reconhecem a existência dessa relação e suas implicações, nomeadamente ao nível da avaliação e melhoramento do trabalho, no fundo, na melhoria dos alunos, embora a sua operacionalização no âmbito deste Projeto, aconteça só pela minoria deles.

7.5.4 – A realização no PCT

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.5.4 – A realização do PCT	Modos de operacionalizar ou concretizar e desenvolver o (currículo) PCT.	Entrevistas Questionários Observações Documentos
7.5.4.1 – Participação (e Colab.)	Questões relacionadas com os intervenientes (dinâmicas, desenvolvimento, coordenação...).	
7.5.4.2 – Planific. - Realização	Articulação entre as intenções do PCT e o trabalho desenvolvido (relação – articulação...).	
7.5.4.3 – Resultados (Benefíc.)	Apreciações referentes aos benefícios e melhorias resultantes da execução ou realização do PCT.	
7.5.4.4 – Obstáculos	Dificuldades ou obstáculos neste âmbito e estratégias para os minorar ou ultrapassar.	
7.5.4.5 – Realização - (Re)construção	Ideias sobre a ligação ou relação entre a realização do PCT e sua (re)construção.	

Quadro 16 – A realização do PCT: subcategorias de análise

7.5.4.1 – Participação (e Colaboração)

Ao longo desta nossa dissertação, julgamos já ter deixado claro que a responsabilidade na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem, compete a todos quantos trabalham diretamente com os alunos, sendo o PCT um instrumento essencial na gestão e adaptação do currículo a esses mesmos alunos. Por outro lado, também dissemos, por exemplo com Neves (2011), que este Projeto só faz sentido se envolver todos os professores de uma mesma turma, não só na sua elaboração, mas também na sua concretização e desenvolvimento, e ainda na própria avaliação. Projeto que, aliás, deve traduzir, precisamente, o compromisso de todos eles na melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Razões que nos levaram a inquirir estes docentes sobre o assunto, na expectativa de saber quem colaborou a este nível, no caso concreto desta (sua) turma, descobrindo-se o seguinte (Anexo II – 1.2, 3.2):

«o Projeto tem que ser trabalhado por todos... [Dinâmicas] trabalhamos muito em... grupo... Trabalho individual, trabalho de grupo... os grupos... eles próprios escolhem... nós damos a sugestão... outras vezes é por sorteio... [Critérios], pode ser um grupo heterogéneo... pode ser

por afinidade... Não há uma regra estipulada. E... o número de elementos também varia... Três, quatro, cinco... dois,...» (P1); «realizamos... as duas, a professora do E. Especial..., também participa..., temos a colaboração dos pais..., de resto, [os] alunos.... Na elaboração, eles participam... mais relativamente às atividades.... às avaliações... [Dinâmicas] trabalho de grupo..., trabalho individual... trabalho... aos pares. [Os] grupos... são formados por nós..., por eles..., por sorteio..., por temas de interesse... Quando formamos os grupos, temos... atenção para que os alunos com mais dificuldade não fiquem isolados... E nem formem um grupo. Porque... é uma mais-valia eles estarem com os outros» (P2); «todos os docentes que trabalham com a turma... devem trabalhar... para o mesmo...» (P3); «todos os que intervêm diretamente com a turma: pais, professores...» (P4); «todo o corpo docente, mas isso não acontece, só o professor da turma é que realiza» (P5); «todos os professores intervenientes na turma» (P7),

ficando-se ainda a saber, sobre a divulgação deste Projeto, que no ano anterior houve a necessidade de mostrá-lo aos pais, conforme dizem: «no fim do ano foi feito um DVD com esses Projetos..., levámos o PCT para a sala de Informática..., mostrámos o Projeto do jardim aos pais e, e viram o PCT. Mas..., nem expliquei... Este ano, (ainda) não fizemos» (P2). E não chegaram a fazê-lo, como já podemos adiantar.

Respostas, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2) nos desvenda que a realização do PCT sucedeu com a colaboração dos alunos, dos pais e, uma vez mais, de apenas alguns professores da turma (P1, P2 e P3), e muito com o recurso ao trabalho de grupo (para além do individual); grupos que normalmente são escolhidos, tanto pelos professores quanto pelos alunos, variando os critérios de escolha (por afinidade, temas de trabalho, sorteio...) e o seu número de elementos (entre 2, 3... 5). Como relata o A4 (Anexo II – 4.2), «às vezes vai a sorteio. Às vezes, tem um do lado, e depois escolhemos um do grupo do meio... Às vezes, quando é... assim Projetos grandes as professoras também escolhem» (A4); relato que ajuda a confirmar as ideias dos seus professores.

Evidenciamos, assim, uma vez mais, o facto de os professores apresentarem níveis de experiência distintos (por um lado as P1, P2 e P3, e por outro os P4, P5, P6 e P7), facto muitas vezes visível nos respetivos discursos, sendo que, em relação a estes últimos, é de assinalar também que os seus discursos e práticas, de um modo geral, não combinam, ou seja, aquilo que dizem não corresponde ao que fazem.

Razão pela qual não nos cansamos de insistir, com Llavador e Alonso (2001), que hoje, mais do que nunca, é inadiável exigir aos docentes que trabalhem em conjunto na construção do seu profissionalismo, encarando-o como um processo coletivo de apropriação de maiores espaços de decisão, relativamente aos processos mas também

aos resultados, sentido em que a tarefa docente tem de ultrapassar tanto o “ritual” do isolamento quanto o “mito” da independência, para que o trabalho escolar, isto é, o ensino-aprendizagem se processe da forma mais adequada aos alunos e, naturalmente, resulte em melhor sucesso para eles. Neste sentido, Almeida (2005) sugere formas de intervenção visando a sensibilização e o compromisso dos docentes, informando-os e preparando-os para cumprirem as suas responsabilidades.

Neste mesmo âmbito, e a propósito da maneira como se processa (ou processou) o planeamento e desenvolvimento do trabalho, as professoras diretamente envolvidas a este nível (P1 e P2) também disseram (Anexo II – 1.2):

«o trabalho de grupo... há sempre um chefe de grupo e eles coordenam. Claro, o professor, de uma maneira geral, para todos... mas, em cada um há um chefe...» (P1); «é assim: trabalho de grupo, há um chefe de grupo... Eles é que escolhem o chefe e o chefe está encarregue de ver se estão a trabalhar... Se estão a respeitar tudo... É o coordenador. Tanto que é o chefe que pega... na folha, de planificação do trabalho, e ele é que começa, vamos trabalhar, é ele que está responsável pela gestão do tempo, pela apresentação da atividade, apesar de..., se avaliar... todos. Ele tem... uma responsabilidade acrescida. Mas eles gostam dessa responsabilidade» (P2).

Corroborando estas ideias, por exemplo o A2 também afirmou (Anexo II – 4.2):

«depende... quando nós temos muito trabalho, dividimos as tarefas... Primeiro..., quando começamos..., dizemos o que é que cada um tem de fazer... Quando acabam dizem ao chefe de grupo e o chefe... distribui mais tarefas... O grupo, entre si, escolhe o chefe..., o que pensa que é mais responsável, o que... tem mais capacidades para lidar... com mais pessoas... As tarefas do chefe são fazer com que todos trabalhem, não perder os trabalhos..., preencher aquela tabela que tem, o que é que vamos fazer... e também... no início... dizer quem é o grupo e... o tema» (A2);

Pela análise dos discursos (Anexo II – 1.3, 4.3), parece não haver dúvidas quanto à consonância de ideias sobre este assunto, remetendo para a existência de dinâmicas diferentes na realização do trabalho (individual, aos pares e em grupo...), sendo que, neste último caso, a coordenação do mesmo normalmente está a cargo do chefe, eleito pelo grupo, elemento com responsabilidades acrescidas ao nível da sua planificação, da distribuição e supervisão das tarefas, da apresentação e avaliação do produto. Dinâmicas, cuja análise das observações também evidencia (Anexo II – 5.2), sobretudo na categoria “Dinâmica(s) de trabalho ou da ação” e subcategoria “Organização do espaço ou dos alunos” (e respetivos indicadores).

A título de exemplo, deixamos aqui o registo referente a dois excertos de duas observações que nos parecem elucidativos, tanto em relação à diversidade de dinâmicas, quanto à existência do chefe, sua eleição no grupo e respetivas tarefas (Anexo III):

«P2 pede para arrumarem tudo. Faz o levantamento dos grupos, já... formados, e anota...

P2: “Meninos, têm de deixar fora o Guião, o estojo, a sebenta... Já têm os grupos formados, não têm? Cada grupo vai para o seu espaço. Podem fazer juntos ou separados... Já... aviso: isto é um trabalho que vão fazer sozinhos, têm que se portar bem.... Quem fica na sala, também já sabe”.

Cada grupo dirige-se para o espaço escolhido. Levam o Guião e vão preenchê-lo...

Na sala ficam: A... e L... que resolvem um problema com a ajuda de P1, E... que está a passar de novo o trabalho..., e F..., B..., A... e P... L..., que preenchem o Guião... porque escolheram o espaço sala... P2 vai acompanhar os alunos que saem da sala. P3 continua... com Alex no PC... F... e D... G... – vão para o jardim.

M... e P... M... – vão para o campo de jogos, etc» (Obs. n.º 47).

«P1 e P2, dialogam com os alunos. P2 pergunta se se lembram de um Projeto anterior... “A menina do Mar”. Pergunta o que fizeram com a história. Os alunos dizem: banda desenhada, acróstico... P2 diz que hoje vão fazer o mesmo para a “Fada Ofélia...”...

P2 desta vez pensou pôr um grupo a criar uma canção em que o Pedro cantasse para a Ofélia...

P1 diz que podia ser uma poesia. P2 diz que então fica a Poesia/Música... Alunos concordam...

Para a formação dos grupos P2 dá hipóteses: ou por sorteio (por eles) ou os de fora organizam-se em grupos, mas “encaixando” um aluno do meio em cada... como quiserem... Assim fazem...

Os alunos formam os grupos (3, 4 e 5 elementos) e escolhem o chefe. Depois escolhem... os temas. O chefe vai pondo ordem no grupo e vai coordenando as diferentes tarefas...

P2... anota o tema de cada grupo, usando para o efeito, o nome do seu chefe...

P2: “Resumo toda a gente faz.... Eu já vou dar o... o Plano... para vocês preencherem...”...

Profs. vão passando, vendo, mas deixam-nos trabalhar autonomamente» (Obs. n.º 49).

Estas observações, a nosso ver, vêm demonstrar que o trabalho realizado não se reduziu ao individual, pelo contrário, o trabalho aos pares e em grupos com variado número de elementos, foi (frequentemente) utilizado, ficando, neste caso, à responsabilidade do chefe ou coordenador do grupo, uma situação que ainda pode ser comprovada com outras observações, entre elas a Obs. n.º 13, a Obs. n.º 29 e a Obs. n.º 51 (Anexo III). Por outro lado, também nos parece que aqueles mesmos excertos vêm evidenciar a realização de atividades diversas e a utilização de estratégias diferentes, em simultâneo na sala de aula, comprovando, uma vez mais, que a diferenciação curricular foi uma realidade posta em prática por estas docentes (P1, P2 e P3).

Aliás, devemos recordar que o recurso ao trabalho de grupo encontra-se previsto no próprio PCT (Anexo II – 8.3), na Categoria “Desenvolvimento do PCT” e nas subcategorias “Intervenção pedagógica ou Plano de ação docente” e “Atividades ou ações a desenvolver”; uma previsão que, como dissemos, foi concretizada, podendo ainda fazer prova disso, por exemplo, os indicadores “Trabalho aos pares e/ou em grupo para estímulo da interajuda e cooperação entre os alunos”, “Trabalho aos pares e/ou em grupo para melhoria das relações entre os alunos”, “Formação dos grupos utilizando critérios desiguais” e “Atribuição de cargos e responsabilidades aos alunos”, isto, na categoria “Diferenciação no(s) modelo(s) de organização do trabalho dos alunos”, na “Ficha síntese das práticas na sala de aula” (Anexo II – 7.5), entre outros.

7.5.4.2 – Planificação - Realização

De acordo com Neves (2011), o PCT é um documento que evidencia os objetivos de um grupo de docentes, para uma turma em concreto, um documento que, tal como vimos anteriormente, visa adequar as exigências programáticas das áreas disciplinares, impostas pelo currículo nacional, aos reais problemas dos alunos da turma. Neste pressuposto, faz todo o sentido que as intenções nele preconizadas sejam tidas em conta e sejam concretizadas, na medida do possível, pelo que fomos saber, junto destes professores, se existe relação ou articulação entre as intenções do (seu) PCT e o trabalho desenvolvido, de modo a que estes responderam (Anexo II – 1.2, 3.2):

«Existe... todas as tarefas, todos os Projetos..., está relacionado. Tenho essa preocupação... de uma maneira geral, sim... mas pode haver situações que posso não conseguir... [por] falta de tempo... gestão do tempo..., mais tempo que demorou... uma tarefa, ou mais dificuldade. Enfim, tanta coisa» (P1); «Sim... Existe. O que pode acontecer é coisas que não estão previstas no Projeto acontecerem. Mas se surgem, não vamos barrar só porque não estão no Projeto...» (P2); «existe porque o [meu] trabalho... é apoiar o aluno nas atividades em sala de aula...» (P3); «algumas das atividades que desenvolvi estão... de acordo com o PCT... Realizei atividades com a professora titular... incluindo o jornal da escola, as atividades... na informática...» (P4); «como não colaborei e não li o Projeto, não sei se tem articulação ou... relação. Não o fiz por falta de tempo» (P5); «as atividades por mim desenvolvidas basearam-se no programa do ensino das línguas no 1.º ciclo, orientadas pelo Projeto EDU-LE⁹⁶, e conhecendo os alunos fui adaptando... isto é a articulação que achei necessária» (P6); «Praticamente nenhuma» (P7).

⁹⁶ EDU-LE – Projeto de acompanhamento ao Ensino de Língua Inglesa

Pelas respostas dadas, mais exatamente pela sua análise (Anexo II – 1.3, 3.2), ficámos a saber que as P1 e P2 consideram que, de um modo geral, existe tal relação ou articulação, ou seja, que o trabalho realizado (ações, tarefas, Projetos...), salvo raras exceções (por imprevisibilidade, dificuldade, gestão do tempo...) está relacionado com o previsto no Projeto, uma ideia partilhada pela P3, quanto ao aluno com NEE.

Em relação aos demais colegas, destacamos, por um lado o P5 que diz desconhecer esta realidade, alegando falta de tempo, por outro lado o P7 que afirma não ter existido tal articulação nas suas aulas, e por outro ainda o P6 que responde positivamente, justificando com a adaptação que fez com base no programa da sua área, sendo de destacar, igualmente, o P4 que considera ter participado a este nível, o que a nosso ver, evidencia uma falta de unidade entre os professores desta turma, uma falta de coerência na proposta educativa para a mesma (pela falta de colaboração entre eles) aliás, uma lacuna várias vezes enfatizada pelas P1 e P2.

Relativamente a este último (P4), estranhámos a sua afirmação uma vez que, como já ficou claro, este não participou nem na sua elaboração nem na concretização das diversas dimensões, limitando-se a apoiar, nas suas aulas, as atividades propostas pela professora titular. E julgamos nós que, enquanto especialista na sua área e docente desta turma, tinha o dever de tomar as suas decisões e apresentar outras sugestões, que não as propostas pela professora titular, e colaborar a outro nível, isto é, no sentido de tomar a iniciativa e apresentar propostas concretas que fossem ao encontro do trabalho implementado (até porque era informado atempadamente do mesmo), complementando, deste modo, o trabalho da colega. Quanto ao “Jornalinho”, de que fala, devemos esclarecer que este não faz parte exclusiva do PCT desta turma, uma vez que se trata de um Projeto de escola, limitando-se, também aqui, a ajudar a organizar e a informatizar o material fornecido por aquela professora (titular).

Agora, considerando (numa breve retrospectiva), por um lado, tudo aquilo que nos disseram as P1 e P2, bem como a sua análise decorrente (Anexo II), por outro, tudo aquilo que nos foi dado observar, também devida e posteriormente analisado (Anexo II e III), e ainda por outro lado, as intenções previstas no respetivo Projeto (Anexo II), particularmente no que diz respeito às dimensões “construção” “reconstrução” “diferenciação” e “adaptação” curricular, antes abordadas, julgamos estar em condições de poder afirmar que tal articulação foi conseguida, pelo que concordamos com aquelas docentes quando dizem que, salvo algumas exceções, essa relação existe. Estamos assim em crer que, pelo menos, para alguns dos docentes (como é o caso destas) o PCT não

figura apenas nos dossiês de planificação do professor, como diz Pacheco (2000a), ou não serve somente para cumprir uma formalidade ou para mostrar aos “visitantes” da escola, como julgam Leite, Gomes e Fernandes (2002), nem tão pouco só para dar cumprimento à legislação, como também já vimos, havendo, portanto, o cuidado de implementá-lo e desenvolvê-lo.

7.5.4.3 – Resultados (Benefícios)

Sabendo que o Projeto visa dar sentido à aprendizagem escolar e que esta, por sua vez, é estimulada por meio do trabalho de Projeto; sabendo, também, que este se traduz numa atividade por meio da qual se produz saber, uma produção interdisciplinar e integrada desse saber, como já vimos no início; sabendo, igualmente, que esta metodologia de trabalho, para além de desenvolver competências de cooperação e promover a responsabilização, a reflexão e a avaliação entre os alunos, contribuindo para o melhoramento das relações entre estes e também com os professores; sabendo, ainda, que o PCT é o documento por meio do qual o currículo nacional é adequado aos problemas reais dos alunos, contribuindo para a contextualização da intervenção educativa, para a melhoria do processo ensino dos alunos, com resultados visíveis na sua aprendizagem, entre outros aspetos, fomos saber, na opinião destes professores, quais os benefícios ou melhorias resultantes da execução ou realização deste Projeto que, a propósito, afirmaram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«aprendem a pesquisar..., a respeitar as, as opiniões dos colegas..., a planear... a organizar o grupo... tem que ser... planeado por eles... [O] plano é isso. E... com a pesquisa enriquecem o vocabulário, aprendem a escrever melhor, porque eles têm que... escrever textos, têm que apresentar e... avaliar, têm que até gerir o tempo... na apresentação saber... o papel de cada um..., como vão apresentar... até... a competição entre eles... e a motivação» (P1); «conseguimos ver a evolução dos alunos [e] a nossa própria evolução... Conseguimos ver... a realidade [e] perceber o porquê de alguns terem mais dificuldades que outros...» (P2); «os maiores benefícios é atendermos às necessidades específicas de todos e de cada um dentro do grupo» (P3); «o PCT organiza e centraliza em si muitos outros Projetos com vista ao desenvolvimento integral dos alunos...» (P4); «o objetivo é ir ao encontro das dificuldades de todos os alunos» (P5); «vê-se... o resultado, o progresso e a maneira utilizada na concretização desse percurso» (P6); «os maiores benefícios são o planeamento e articulação do trabalho» (P7).

Afirmações, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2) deixa passar a ideia de que tais benefícios ou melhorias se traduzem a vários níveis: nas pesquisas que realizam, na motivação, no planeamento, organização e articulação do trabalho, na escrita, apresentação e avaliação do mesmo, na organização dos grupos, na gestão do tempo, no respeito pelos colegas e suas opiniões, na competição entre eles e no vocabulário (P1 e P7); no atendimento das suas necessidades e superação das suas dificuldades (P3 e P5); no seu desenvolvimento integral (P4); nos processos e nos produtos ou resultados (P6), confirmando-se, uma vez mais, os seus pareceres neste âmbito, já antes expressos (por altura do ponto 7.3.3, a propósito dos contributos da metodologia de Projeto).

Perspetivas que, a nosso ver se enquadram nas ideias antes expostas, por exemplo de Heacox (2006) quando afirma que a diferenciação (uma das dimensões abordadas neste âmbito do PCT) permite desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para o aluno, dando-lhes a oportunidade de eles trabalharem em vários formatos de ensino e noutros moldes de agrupamento que não a classe, de concretizarem outros tipos de trabalho para além da exposição, aplicação e verificação de tarefas, de utilizarem outras formas de partilha da informação, que não a unidirecional, de alterarem a pertença do professor sobre o tempo e o espaço, entre outros aspetos, desenvolvendo, assim, uma série de competências nos alunos e respondendo, deste modo, à multiplicidade de necessidades educativas na sala de aula.

Aliás, não é por acaso que Boutinet (1996) é de opinião que um parâmetro intrínseco à metodologia de Projeto é a “negociação”, a qual vai incentivar a motivação e a imaginação dos interessados (neste caso, os alunos), permitindo-lhes apropriarem-se das situações, fazendo avançar o trabalho; trabalho que deve ser pensado e planeado atempadamente e depois avaliado. Uma metodologia que, para autores como Leite, Gomes e Fernandes (2002), para além de desenvolver no grupo competências de cooperação, reflexão e avaliação, assim como de comunicação e divulgação dos conhecimentos, também vai contribuir para melhorar as relações entre os diversos participantes (onde se incluem os alunos), razões pelas quais parece fazer sentido as opiniões destes professores sobre o assunto.

De realçar que algumas destas competências também se encontram previstas no PCT (Anexo II – 8.3), como podemos ver, por exemplo: com o indicador “Introdução..., planificação..., execução... e avaliação..., são pontos fundamentais...”, na subcategoria “Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequências obrigatória”; com o indicador “Promoção... do respeito pelos outros e pela

natureza”, na subcategoria “Integração de formações transdisciplinares”; com o indicador “Atividades cooperativas de aprendizagem” na subcategoria “Atividades ou ações a desenvolver”, entre outros, o que vem corroborar a nossa ideia de que estes docentes têm consciência de tais benefícios, embora nem todos se preocupem com isso, sendo também este um dos aspetos que precisa de ser repensado e melhorado.

7.5.4.4 – Obstáculos

Nesta ordem de ideias, também quisemos saber quais os seus pareceres sobre os obstáculos ou as dificuldades neste âmbito, assim como algumas medidas ou estratégias para os minorar ou ultrapassar, os quais proferiram (Anexo II – 1.2, 3.2):

«É a... falta de espaço... para a apresentação do Projeto... para exposição dos trabalhos que eles fazem... podia ser a sala maior e a gente resolvia o problema... O... dinheiro que a gente gostaria de ter, para comprar as coisas...» (P1); «falta de tempo, falta de cooperação... dos colegas, falta... de verbas..., falta de recursos físicos, humanos... Não refiro os pais porque... explicando... vão entendendo... e também [as] Provas de Aferição... tivemos que partir para um trabalho específico Prova de Aferição... respeitando o tempo, as entradas... e parecendo que não, isto foi muito tempo...» (P2); «falta de comunicação entre docentes, falta de vontade em trabalhar em equipa» (P3); «o trabalho que cada professor tem individualmente e a falta de tempo...» (P4); «falta de tempo e turmas muito extensas» (P5); «os obstáculos são por vezes imprevistos» (P6); «...o desinteresse, a falta de comunicação e a dificuldade em reunir» (P7).

Pela análise daquilo que proferiram (Anexo II – 1.3, 3.2), ficamos então a saber que tais obstáculos se reduzem: à falta de tempo, falta de espaço e falta de verbas, ao desinteresse e falta de colaboração e comunicação entre os colegas, à falta de vontade para trabalhar em grupo, às turmas muito extensas, à falta de recursos físicos e humanos (P1, P2, P, P5 e P7), ao trabalho de cada docente (P4) e à dificuldade em reunir (P7), embora o P5 considere esses obstáculos imprevistos, tudo fatores que, como diz a P2, condiciona o PCT. Óbices coincidentes com os já enumerados noutras ocasiões, noutros momentos do processo de desenvolvimento curricular que temos vindo a abordar, pelo que as soluções apontadas também são concordantes.

De referir que, aqui, entendemos por falta de recursos físicos e humanos, de que fala a P2, os materiais que precisam para concretizarem as tarefas, de que a escola não dispõe (por exemplo, instrumentos de jardinagem), no primeiro caso, e a falta de

colaboração de todos os professores, sobretudo, no segundo caso, embora não seja de excluir outras entidades exteriores à escola; pese embora o facto de, neste caso, termos a ideia de que a maioria das solicitações foram positivamente respondidas.

Sobre a falta de espaço, queremos lembrar que esta é considerada uma das fragilidades desta escola, como já dissemos na caracterização do espaço físico (ponto 6.1.2.1), sobretudo no que se refere ao tamanho das salas de aula, cuja dimensão se revela diminuta para os alunos que tem de comportar (e que, segundo parece, tende a aumentar), o que acaba provocando algumas dificuldades, já referidas. Uma questão que constitui uma das preocupações destas docentes, porquanto já são várias as vezes que insistem neste aspeto, mas também por ser um dos pontos a que atribuem particular importância no próprio PCT, nomeadamente pelo papel assumido na qualidade do ambiente educativo, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Uma situação que podemos conferir pelo próprio, na categoria “Caracterização e organização da sala de aula” e subcategoria “Organização da sala de aula ou do ambiente educativo” (Anexo II – 8.3), sendo este outro dos aspetos a melhorar. Uma situação que temos plena consciência que não depende de nós, embora possamos deixar aqui o nosso alerta e o desafio para quem detém competências e responsabilidades nesta matéria.

7.5.4.5 – Realização - (Re)construção

Já sobre a relação entre a realização do Projeto e a sua (re)construção, as conceções ou ideias expressas foram as seguintes (Anexo II – 1.2, 3.2):

«eu tenho que ir reformulando, de acordo com aquilo que vou trabalhando, ao longo do ano... e em função [da] turma. Portanto..., pode estar estipulado no Projeto, mas... chego à conclusão que... aquilo que eu estipulei para aquela altura..., não foi possível... Às vezes não é possível..., às vezes não é... adequado, às vezes... não tenho tempo...» (P1); «a... realização é muito importante... pois conforme vamos... realizando as atividades..., previstas no Projeto..., vamos fazendo a reflexão... só após... uma reflexão... é que eu posso reconstruir. Mesmo... as críticas dos miúdos... só a partir dessas reflexões é que... vamos reformular... pode haver uma coisa ou outra em que... na própria fase da elaboração, nós alteramos... (Re)construímos» (P2); «é através da operacionalização do PCT nesta fase que vamos conseguir ver se o que idealizamos se adequa aos alunos. É nesta fase que nos apercebemos da necessidade de reformular» (P3); «é durante a realização... que se podem aferir... se as estratégias... são ou não adequadas e alterar o que for necessário, (re)construindo assim o PCT sempre que necessário» (P4); «a reconstrução deve partir da análise e reflexão da aplicação prática do que foi planeado e executado» (P7).

Conceções que depois de analisadas (Anexo II – 1.3, 3.2) exprimem, por unanimidade, a existência de relação entre esta fase do Projeto e a sua (re)construção, na medida em que este é reformulado (ou não) em função do trabalho desenvolvido, em função da concretização do previsto no Projeto, em função da sua adequação aos alunos, o que passa por uma análise do trabalho, por uma reflexão e avaliação do que foi planeado e executado, com a colaboração dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P7).

Neste sentido, as (duas) primeiras apontam como mudanças a efetuar, aqui, a diminuição do número de atividades, por razões que se prendem com a qualidade do trabalho e consequente motivação dos alunos, já que consideram que as metodologias e estratégias foram adequadas, que os materiais foram conseguidos (com a ajuda dos alunos), e que na avaliação concretizaram todas as modalidades e nos mais diversos momentos e, ainda, o clima da sala de aula reuniu todas as condições (entreaajuda, cooperação...) para um bom ambiente de aprendizagem. Tudo aspetos que nós pudemos observar (Anexo II – 5.2), pelo que estamos de acordo com estas docentes, sobretudo em relação às atividades, reconhecendo-se, na verdade, que algumas foram abreviadas, outras ficaram inacabadas, embora o balanço nos pareça positivo.

Sobre as metodologias e estratégias, consideramos que a utilização (frequente) da metodologia de Projeto, no primeiro caso, e o PIT, o Trabalho de Projeto, o Diário da Turma, a reorganização da sala, entre outras, no segundo caso, são exemplos de estratégias que se adequam (ou adequaram à turma), encontrando-se, as mesmas, previstas no PCT (Anexo II – 8.3), como podemos aferir por exemplo nas subcategorias “Potencialidades e Problemas da turma”, “Apoio Pedagógico – Dificuldades de aprendizagem”, “Intervenção Pedagógica – Plano de ação”, etc.

Neste âmbito, Carvalho e Porfírio (2004) clarificam que o clima da sala de aula não diz respeito somente aos aspetos problemáticos (violência, agressividade...), já que ele também tem a ver com outros, facilitadores da aprendizagem, como a solidariedade, a cooperação e entreaajuda... que, neste caso, foram bem visíveis, por exemplo com os trabalhos em Projeto realizados, sendo de referir que essa era igualmente uma das intenções expressas no próprio PCT (Anexo II – 8.3), como evidenciam os indicadores “Fomentar a cooperação, a autonomia e a entreaajuda entre eles” e “Promover o respeito e a tolerância pelas opiniões dos colegas”, na subcategoria “Objetivos gerais”.

Assim, como requisitos para uma (re)construção adequada e eficaz do PCT, apontam: o conhecimento dos alunos (a sua caracterização), o acréscimo de tempo (para além do regulamentar), a existência de verbas (para a realização de alguns Projetos), a

capacidade de sacrifício do professor e a sua abertura à mudança (indispensáveis para a concretização e desenvolvimento do trabalho), sendo de realçar ainda a colaboração de todos os colegas, pois como diz a P2, «nós batemos tanto nisto e... isto é todos os anos a mesma coisa... Nem para os teatros se a gente conseguiu apoio...» (P2), o que já nos parece evidenciar um certo mal-estar, dada a não participação de todos.

Sobre o tempo, estamos em crer que isso depende sobretudo do docente e da sua capacidade de gestão do mesmo; sobre as verbas, não vislumbramos um futuro muito promissor, dadas as circunstâncias económico-financeiras atuais do país, pelo que a solução terá de passar pelo próprio, pela sua capacidade de iniciativa e criatividade para superar esta lacuna; sobre a sua abertura à mudança e inovação, julgamos, uma vez mais, que a aposta na formação deverá ser o caminho a considerar, uma formação que aposte, também, na sensibilização e consciencialização dos docentes para a importância duma postura mais pró-ativa em todas as vertentes da sua atuação.

7.5.5 – A avaliação no PCT

TEMAS	DEFINIÇÕES	INDICADORES
7.5.5 – A avaliação no PCT	Modos de avaliar o PCT.	
7.5.5.1 – Significados	Representações dos professores acerca do entendimento da avaliação.	Entrevistas
7.5.5.2 – Práticas	Aspetos relacionados com as suas práticas neste âmbito (experiências, rotinas, finalidades...).	Questionários Observações
7.5.5.3 – Componentes	Questões ligadas com os momentos, os processos, os intervenientes, os critérios, os intervenientes...	Documentos
7.5.5.4 – Aval. - (Re)construção	Conceções sobre a relação entre a avaliação do PCT e a sua (re)construção.	

Quadro 17 – A avaliação do PCT: subcategorias de análise

7.5.5.1 – Significados

Vários são os autores, como Cosme e Trindade (2002b), Carvalho e Porfírio (2004) e Capucha (2008), que consideram a avaliação indispensável, tanto ao nível das aprendizagens dos alunos quanto dos Projetos, entre estes o próprio PCT, neste caso,

como fazendo parte integrante do seu processo de implementação e desenvolvimento, como já antes vimos. Mas, avaliar significa o quê? Foi no intuito de descobrir a resposta para esta questão que fomos, então, ouvir as opiniões dos docentes em causa e ficámos a saber que, para estes, avaliar (Anexo II – 1.2, 3.2)

«é uma opinião que nós temos que dar sobre um trabalho... tenho que dar uma opinião. Pode ser positiva, negativa, que é relativa» (P1); «é dar a minha opinião sobre determinada coisa... que pode obedecer ou não a critérios pré estabelecidos» (P2); «significa refletir sobre algo que se fez» (P3); «significa atribuir um valor, quantificar e qualificar. Significa tirar ilações sobre o que resultou, se as estratégias foram... acertadas... os resultados, o que falhou» (P4); «não é mais do que constatar se o aluno atingiu os objetivos» (P5); «é analisar...» (P6); «significa atribuir um juízo sobre algo, juízo... que tem que ser fundamentado em critérios, claramente definidos» (P7).

Opiniões, cuja análise (Anexo II – 1.3, 3.2) denuncia que, para estes docentes, a avaliação se traduz numa análise e reflexão sobre o trabalho realizado, assente ou não em critérios pré-estabelecidos, de modo a verificar se os objetivos foram atingidos, implicando, assim, uma opinião (juízo de valor) que pode ser qualitativa ou quantitativa e positiva ou negativa (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), no fundo, tirar ilações sobre os processos e os resultados de modo a apurar o que falhou, como pondera o P4.

Como é sabido, com a RCEB e a implementação dos Projetos (PEE, PCE e PCT), impôs-se uma nova ideia de avaliação, adotando processos e procedimentos de organização que servem a aquisição de saberes, sustentando, ao mesmo tempo, a análise e a reflexão, as tomadas de decisão e a formação (Macedo, 1995; Peixoto, 2007). Neste pressuposto, e pensando que todo o ensino se concretiza em ambiente de avaliação, podemos transpor para este âmbito (dos Projetos) a ideia de Taba de que a avaliação, para além de um conceito polissémico e referencial, como elucida Ferreira (2007), é também um processo complexo que parte de objetivos e implica a interpretação e juízos sobre as falhas, envolvendo, assim, decisões acerca das mudanças e melhorias (Taba, 1983), podendo dizer-se, com Sacristán (1988; 2000), que a avaliação é uma “prática modeladora”. Uma ideia que é partilhada por Boutinet (1990), para quem a avaliação de um Projeto tem de ser “multicriteriosa”, de modo a respeitar a sua complexidade, razão pela qual devem ser realizadas diferentes avaliações pontuais ou intermédias e não só no fim de cada fase, de cada ano, ou no final do mesmo.

Neste sentido, julgamos que as ideias daqueles docentes se enquadram nestas aqui expressas, nomeadamente quanto à realização de avaliações pontuais ou

intermédias, como veremos mais adiante, embora nos queira parecer que a ideia do P4, de que avaliar significa atribuir um valor, que pode ser quantitativo, remete para a avaliação dos alunos e para o seu significado mais usual, de que falam Pacheco (1996) e Ferreira (2007), isto é, no sentido de dar notas, de atribuir uma pontuação equivalente a uma medida. Uma perspetiva que incide nos produtos (saberes e capacidades do domínio cognitivo), não importando os processos, uma ideia que se enquadra numa ótica de ensino tradicional, entendido como a transmissão de saberes oficialmente decididos e tidos como verdades absolutas.

Por outro lado, também a ideia da P2 de que a avaliação pode não ser assente em critérios, não nos parece que se enquadre nos seus princípios que, efetivamente, pressupõem tais critérios, os quais deverão ser definidos, conjunta e colaborativamente, em CT (o que neste caso não aconteceu, é certo) e deverão estar previstos no próprio PCT (Gargaté *et al.*, 2003). Ora, pela análise deste Projeto (Anexo II – 8.3), mais exatamente na categoria “Avaliação do PCT” e subcategoria “Critérios de avaliação”, verificamos que tal previsão consta do mesmo, não se percebendo, portanto, a ideia da P2; a não ser que se referisse a uma avaliação em geral e de modo informal, ou então noutro âmbito qualquer, o que ainda assim, achamos nós, existem sempre critérios subjacentes. São exemplos desses critérios (no caso dos alunos), “Motivação e interesse, atenção e concentração, compreensão e progressos...”, assim como “Iniciativa e empenho, cooperação e organização, responsabilidade e autonomia...”, entre outros, critérios nos mais diversos domínios (saberes e competências, atitudes e valores...); já sobre a avaliação do próprio PCT, na verdade, tais critérios não existem.

Neste âmbito, de salientar, ainda, que todos os docentes atribuem grande valor à avaliação (Anexo II – 1.3, 3.2), sobretudo para o aluno mas também para o professor, sendo que, em relação ao primeiro, vai permitir aceder às suas aquisições e níveis de aprendizagem, e dar o “feedback” sobre as suas dificuldades e progressos, e em relação ao segundo, isto é, o professor, vai levá-lo a refletir sobre o seu trabalho e a melhorar a sua prática, sendo de destacar, aqui, a ideia de que os alunos têm que aprender “a se avaliar e a avaliar os colegas, para poderem melhorar”. Uma ideia, a nosso ver, legítima, considerando que o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 12.º, ponto 3, determina que a escola deve assegurar a participação dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Valorização que, tendo em conta aquilo que nos foi dado observar (Anexo II – 5.2), parece-nos que não aconteceu apenas teoricamente, isto relativamente às P1, P2 e P3, sendo uma realidade efetiva na sua prática diária.

7.5.5.2 – Práticas

E falando, precisamente, das suas práticas neste âmbito (rotinas, experiências...), declararam (Anexo II – 1.2, 3.2):

«o PCT tem que ser avaliado. Porque a gente... precisa de... ver o que está correndo bem, correndo mal... para haver a tal reformulação..., tem que avaliar e ver se preciso de mudar... O objetivo... é tentar melhorar» (P1); «sim. Nós fazemos uma avaliação do PCT..., oralmente... muitas vezes..., escrita... no final de período... Há uma reflexão que... fazemos semanalmente. E diariamente, quando... falamos uma com a outra... E no fim do ano é a grande avaliação...: avaliamos os alunos... o grupo turma, o que... poderíamos melhorar... E... avaliamo-nos uma à outra: ...o que é que eu achava que a colega poderia fazer diferente, o que é que a colega achava que eu poderia fazer diferente... E conseguimos... encontrar nisso uma forma de crescimento... o objetivo? É... melhorar (P2); «não... como não participei... na elaboração e implementação do Projeto, não fiz qualquer avaliação» (P4); «não... a única avaliação que foi feita por mim foi a da minha atividade, pois como não participei no PCT, logo não podia participar na sua avaliação» (P5); «não... avaliei apenas a minha área» (P6); «não... não me foi pedido» (P7).

Declarações que, uma vez analisadas (Anexo II – 1.3, 3.2), remetem para a ideia de que a avaliação do PCT é uma realidade, no caso das P1 e P2, já que os demais reconhecem não ter participado a este nível, justificando com a necessidade de apurar os aspetos que precisam de ser reformulados, na tentativa melhorar; avaliação que sucede oralmente e por escrito, no primeiro caso com regularidade (diária, semanal...) e no segundo caso no final do período letivo e no fim do ano, sendo de realçar, neste âmbito, a hetero avaliação das professoras que, embora não tenhamos presenciado, a ser verdade, julgamos ser reveladora de que estas encaram este procedimento de modo positivo e numa ótica formativa, portanto, dela fazendo uso para melhorar.

Como defende Ferreira (2007), apoiando-se em Guerra (1993), a avaliação é imprescindível para conhecer e melhorar o que se fez, sendo possível, por via da compreensão da ação realizada, averiguar o que está bem e o que está mal, procedendo-se às alterações necessárias. Ideias que nos parecem coerentes com a de Carvalho *et al.* (2000), de que a avaliação reenvia (ou deve reenviar) aos indivíduos nela implicados, sinais que lhes possibilitam corrigir, quer o seu procedimento, quer a atividade ou mesmo o produto; ou seja, uma avaliação que não é alienada dos processos usados na concretização das aprendizagens, nem se confina à verificação das aquisições académicas feitas pelos alunos, sobretudo ao nível da memorização. Uma avaliação que

deve ser partilhada e “coconstruída”, devendo fazer do próprio ato de avaliar um momento de aprendizagem. Motivos, pelos quais, julgamos nós, as P1 e P2 tanto insistem no dever de colaboração dos seus colegas.

Assim, quando questionadas, especificamente sobre essa avaliação do seu PCT, já no final do ano letivo (Anexo II – 2.2) as mesmas foram unânimes em afirmar, pela voz da P2, o seguinte:

«o nosso PCT nós achamos que está excelente. Não perfeito porque tem falhas, mas... demos o máximo, fizemos tudo o que podíamos fazer para desenvolver as competências nos nossos alunos, muitas até que nem estavam previstas inicialmente... No dia a dia, com os Projetos que íamos fazendo... consideramos... excelente» (P2)

De modo similar, e tendo em conta que estas professoras se auto e hetero avaliam, como refere a própria P2, quisemos também tomar conhecimento dessa avaliação, no âmbito do PCT, as quais, prontamente responderam:

«excelente. A colaboração..., é fundamental... é o essencial... Sem [ela]... não sei se conseguia fazer tanto» (P1); «voltamos ao excelente... o nosso trabalho de cooperação foi excelente, é verdade que construímos ao mesmo tempo uma amizade... que ajudou, mas todo o trabalho foi de cooperação... tudo o que podíamos fazer em conjunto fizemos, como eu disse na primeira entrevista, a única parte em que eu trabalhava mais sozinha era a... Informática... portanto, é... tudo cooperativo. Sem isso, a gente não conseguia fazer um quatinho do que fez» (P2);

Se estas afirmações, à partida, poderão parecer demasiado exageradas, diríamos mesmo ambiciosas ou até inconscientes, a nosso ver, também poderão ser vistas como tradutoras dos sentimentos destas docentes sobre o seu trabalho com os seus alunos e sobre o empenho que nele depositaram, um trabalho realizado a duas (ou a três, nalguns casos), dado que, na sua generalidade, os colegas docentes desta turma pouco ou nada ajudaram, nas mais diversas tarefas, nos mais diversos âmbitos, como temos vindo a enfatizar ao longo desta análise, razão pela qual entendemos tais sentimentos.

E a propósito, decidimos pedir a estas (P1 e P2) uma avaliação sobre a colaboração das colegas (menos a P3) as quais não hesitaram em dizer (Anexo II – 2.2):

«é negativa...» (P1); «muito negativa. Exatamente por causa disso [do feedback]. Nós achamos inadmissível pedir ajuda, por exemplo à professora de B...e a colega nos responder que... não tinha tempo... A avaliação... dos colegas é extremamente negativa...» (P2).

Pareceres, a nosso ver, bem esclarecedores das suas ideias e tradutores da realidade.

E sobre a colaboração entre as duas, enfatizada pelas próprias, devemos lembrar, com Abrantes (2002), que um dos pontos que deve ser ponderado neste âmbito, tem a ver com a avaliação do trabalho por quem o concretizou, o que deve acontecer colaborativamente, podendo ser importante para aprender com a partilha de experiências. Como institui o Decreto-Lei n.º 6/2001, o docente titular, em colaboração com aqueles que com ele cooperam, assumem a avaliação como uma tarefa de grande valor, uma tarefa coletiva e de responsabilidade; por conseguinte, no que diz respeito aos alunos, também institui que «na avaliação das [suas] aprendizagens (...) intervêm todos os professores envolvidos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 12.º, ponto 2), e não apenas o titular de turma, como parecem julgar os outros docentes.

Neste pressuposto, consideramos que tal foi assumido apenas pela minoria dos docentes desta turma, tanto num caso como noutro, já que os demais pouco ou nada se interessaram por isso, como ficou claro pelas ideias expressas mas também pela análise das reuniões realizadas (Anexo II – 6.2), neste caso, com os itens “Avaliação das competências dos alunos...” e “Reflexão sobre os modos e práticas na sala de aula”. Pese embora o facto de estar previsto no PCT a participação de todos, sobretudo no caso da avaliação dos alunos, como prova o item “Professores da turma”, na subcategoria “Intervenientes na avaliação”, o que parece demonstrar que as P1 e P2 já contavam com a colaboração dos colegas, o que não veio a acontecer, como os próprios reconhecem. Razão pela qual voltamos a questionar esta ideia de que o docente titular tem particular responsabilidade neste processo, como preconiza aquele Decreto-Lei, assumindo-se aqui, novamente, a nossa posição de que essa responsabilidade deve ser igualmente repartida por todos os docentes da turma, sob pena de nada mudar.

7.5.5.3 – Componentes

Outro dos aspetos que deve ser ponderado neste âmbito, segundo Abrantes (2002), prende-se com o facto de que a avaliação deve ocorrer sempre que faça sentido, daí podermos falar em “avaliação contínua ou de acompanhamento” do Projeto e em avaliação formal; esta, realizada em determinados momentos e mais referida com as resoluções a tomar aqui. Por outro lado, no caso dos alunos, a diversidade de modos e de instrumentos, de acordo com a natureza das atividades e dos contextos, como já vimos, devem ser outros aspetos a ponderar. Assim, fomos questioná-los sobre os

momentos, os critérios e os instrumentos, já que sobre os intervenientes, escusado será dizer que se reduziram às P1 e P2 (e P3), descobrindo-se (Anexo II – 1.2):

«[momentos] nós fazemos uma reflexão... do Projeto, regularmente..., no final de cada período... e depois no final do ano, uma reflexão daquilo que foi feito..., o que poderia ser feito mais, o que não foi feito... vamos fazendo reflexões... [Instrumentos] é a... observação, registos, fichas... A elaboração... é, nós, as duas» (P1); «os momentos definidos, são no final de cada período.... Todos os outros são muito informais. São as tais conversas... Portanto, as formais... no final de cada período, no final do ano... [Definição desses momentos] somos nós, aqui as duas... se há avaliação dos alunos no final de cada período, então também o PCT deverá ter a avaliação escrita... Definimos isso, logo no início do ano... [no] PCT: 1.º período, 2.º período, 3.º período... nós completamos lá... [Definição de critérios] sim, vamos buscar os critérios... no PCE... também... no Estatuto do aluno e... RI(E)⁹⁷. E até... do currículo..., critérios... que nós depois vamos colocando no Projeto... [Formas de avaliação] auto e heteroavaliação. São as... essenciais... Como é que fazemos? Utilizamos instrumentos de avaliação que vamos criando..., utilizamos grelhas..., fichas, as fichas que nós fazemos ao longo dos meses, do período, diárias..., os trabalhos que eles fazem, grelhas... de observação» (P2);

Pela voz das próprias, mais exatamente pela sua análise (Anexo II – 1.3), e tendo em conta que a avaliação do Projeto acompanha a avaliação dos alunos, como expressa a P2, descobrimos: no que toca aos momentos, eles resumem-se ao final do período e ao fim do ano, apesar de fazerem uma avaliação contínua diária e semanal (avaliações pontuais ou intermédias), ou seja, uma avaliação contínua formativa e uma avaliação sumativa, momentos que são definidos no início do ano e previstos no PCT; no que diz respeito às formas, elas consistem na auto e hetero avaliação (por docentes e alunos); no que se refere aos instrumentos, eles traduzem-se nas observações e registos, no recurso às grelhas e às fichas, na ponderação do trabalho dos alunos; e ainda, no que concerne aos critérios, eles têm como base o Currículo, o PCE, o RI(E) e o Estatuto do aluno. Anotações, portanto, mais incidentes no aluno do que no PCT.

Podem ajudar a corroborar algumas destas palavras, por exemplo, em relação à avaliação contínua formativa (diária) e também à auto e hetero avaliação, a NC n.º 2 (Anexo III), onde se pode ler:

«No fim da aula, pedi à P2 que me esclarecesse acerca de algumas terminologias normalmente utilizadas (neste caso, em relação à avaliação). Assim, fiquei a saber (...):

⁹⁷ RI(E) – Regulamento Interno da Escola.

. AVALIAÇÃO DAS CARINHAS – avaliação individual, ou seja, os alunos avaliam o seu trabalho do dia e eles fazem-no no seu caderno. O objetivo desta avaliação é mandar a casa...;

. AVALIAÇÃO DAS ESTRELAS – é feita em função da “avaliação das carinhas”, ou seja, os alunos registam (diariamente) no cartaz exposto e tem a ver com o trabalho realizado e o comportamento também é avaliado. Esta avaliação é uma avaliação individual. É a avaliação das carinhas mais o parecer das professoras e os pareceres dos colegas» (NC n.º 2),

Aliás, parece-nos oportuno recordar aqui que, de acordo com Ponte (1988), um dos propósitos do trabalho em Projeto é, justamente, que os alunos ganhem uma certa capacidade de se autoavaliarem, isto, para além de se tornarem capazes de resolver problemas com alguma complexidade ou de enfrentarem as mais diversas dificuldades. Autoavaliação que vai colocar o aluno perante aquilo que se deseja que aprenda e dar-lhe a possibilidade de analisar o trabalho no sentido de ver o que já consegue (ou não), permitindo-lhe refletir sobre as estratégias que escolheu, as dificuldades que deve ultrapassar e ainda o esforço que deve investir para consegui-lo.

Neste âmbito, devemos ainda referir que, apesar de estas docentes não terem falado no assunto, temos conhecimento de que fizeram uma avaliação diagnóstica, no início do ano, já que comentaram em conversa (informal), como podemos ver nas NC (NC n.º 5 – Anexo III), até porque esta, como sabemos, assume capital importância em todo o processo, encontrando-se igualmente prevista no PCT, conforme indicador concernente à subcategoria “Modalidades de avaliação” (Anexo II – 8.3).

Na verdade, uma consulta à análise deste Projeto (Anexo II – 8.3) mostra que, tanto em relação à avaliação dos alunos quanto à avaliação do próprio PCT, a avaliação “por escrito”, como dizem, efetivamente está prevista para o final de cada período letivo, conforme indicadores correspondentes às subcategorias, no primeiro caso “Momentos da avaliação” e no segundo “Avaliação ou Apreciação do PCT”; isto no que se refere aos momentos. Já no que toca aos instrumentos, os indicadores relativos à subcategoria “Instrumentos de avaliação”, confirmam tal previsão, neste caso, coincidindo as intenções com as enunciações dos docentes, embora tais utensílios digam respeito apenas aos alunos. Quanto aos critérios, eles encontram-se definidos também só em relação a estes, conforme categoria “Critérios de avaliação”, os quais abarcam o domínio das competências, das atitudes e valores, etc. como já vimos.

De realçar, ainda neste âmbito, a referência à autoavaliação (pelos alunos) e heteroavaliação (pelos professores e pelos colegas), igualmente previstas no Projeto, o que nos remete para uma nova forma de avaliação, valorizando a consulta de todos os

protagonistas no ato educativo, de modo a recolher as representações mas também os pontos de vista de cada subgrupo, os quais irão servir de base à reflexão e à negociação. Um (novo) paradigma avaliativo, nos termos de Leite (1995a), o qual assenta numa atitude política de negociação entre as diferentes perceções.

Estamos assim em condições de poder afirmar que, em qualquer dos casos, as intenções destes docentes (P1 e P2) não se ficaram pelo papel (neste caso pelo Projeto), uma vez que puseram em prática todas estas vertentes, desde os momentos, passando pelas formas e modalidades, até aos instrumentos, embora seja perceptível uma maior preocupação pela avaliação dos alunos do que pela avaliação do PCT. Uma situação que não nos causa estranheza, uma vez que nos parece que avaliando os alunos estamos também a avaliar o PCT, isto é, a sua eficácia, tendo em conta a turma a que se destina. Procedimentos que aconteceram apenas com a colaboração das P1 e P2 (e P3), como já vem sendo hábito, embora todos a considerem importante.

Sobre a avaliação diagnóstica, de acordo com Ferreira (2007), quando esta é efetuada antes do ensino, tem como objetivo ou função principal focalizar a instrução, na tentativa de situar ou localizar o ponto de partida mais adequado. Pretende-se, desta maneira, descobrir no início do processo de ensino e aprendizagem, o domínio de pré-requisitos indispensáveis e propiciadores de sucesso nessa aprendizagem, daí a tomada de decisões iniciais sobre esse mesmo processo.

Sobre a “avaliação formativa”, Freitas (s/d) é de opinião que esta é conduzida durante o “design” e implementação do Projeto ou programa, com o propósito único de conceder aos seus responsáveis as informações avaliativas mais importantes, necessárias para tentar melhorar esse mesmo Projeto ou programa, enquanto ele decorrer. Uma ideia partilhada por Hadji (2001) e Ferreira (2007), quando advogam que o seu caráter essencial é a sua “virtude informativa”, isto é, a sua função principal é informar os vários intervenientes no ato educativo, sobre o processo de ensino e aprendizagem, dando-lhes o “feedback” sobre as dificuldades sentidas e os êxitos conseguidos, incidindo, portanto, no processo e não no produto, nos resultados.

Já sobre a “avaliação sumativa”, cujo vocábulo é originário do inglês “summative”, segundo Freitas (s/d), vai se preocupar sobretudo com o(s) produto(s) desse Projeto ou programa, sendo posterior ao seu desenvolvimento. Avaliação que deve ser comunicada a todos os que nela têm interesse, sem esquecer, naturalmente, os participantes, sendo a forma mais usual de comunicação desses resultados, a escrita (através de um Relatório, no caso do Projeto), por ser o processo que pode conter mais

informação, embora no que se refere à avaliação formativa, possa ser feito verbalmente. Avaliação que, no caso dos alunos, se exprime quantitativamente, com a atribuição de uma nota num dado ponto de uma escala (Ferreira, 2007) e que Hadji (2001) designa de “cumulativa”, uma vez que faz o balanço das aprendizagens.

Aqui, devemos referir, sobre o Relatório, que ele existe e faz parte do próprio Projeto, uma vez que tivemos a oportunidade de ver, embora tenhamos a convicção de que o mesmo não foi dado a conhecer, nem aos pais, nem a quaisquer outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Já sobre a avaliação dos alunos, o indicador “Elaboração de Relatórios de Avaliação dos alunos”, na subcategoria “Efeitos da avaliação” e o indicador “Relatório de Avaliação referente ao período”, na subcategoria “Avaliação dos alunos” (Anexo II – 8.3), relatórios que não foram só previstos mas também elaborados, comprovam esta realidade.

Neste âmbito, mais exatamente sobre a avaliação dos alunos, autores como Fernandes (1998), Abrantes (2002) e Simão (2002), são de opinião que deveria ser operada uma mudança a este nível, assumindo outro significado e outras finalidades. Uma avaliação que deverá tornar-se preponderantemente formativa, de modo a permitir uma (re)orientação dos processos e a (re)condução dos alunos nas suas aquisições. De acordo com este novo paradigma, e na explicação de Fernandes, os docentes tentam recolher o máximo de informação possível, utilizando para o efeito uma grande diversidade de ferramentas, a maioria das quais de carácter qualitativo.

Reconhece-se, assim, a multidimensionalidade mas também a complexidade dos domínios e construtos a avaliar, bem como a importância de se utilizar uma multiplicidade de métodos e de fontes, o que nos parece que, pelo menos em parte, aconteceu com estas docentes, cuja preocupação primeira foi a reformulação e reorientação do ensino, melhor dizendo, a (re)construção dos processos e dos produtos, no fundo, a (re)construção do PCT, com vista a mais e melhores aquisições, como veremos a seguir. Aliás, se pensarmos na visão de Peralta (2002) que enuncia como adequados uma série instrumentos (não habituais), entre eles a produção de textos e relatórios, os diálogos e debates, os ensaios e as simulações, entre outros, devemos lembrar que todos estes foram concretizados, como já vimos, nomeadamente no âmbito das visitas de estudo e saídas, e dos Projetos realizados, vislumbrando-se, deste modo, um esforço no sentido da mudança (e inovação).

7.5.5.4 – Avaliação - (Re)construção

Por último (e apesar de já terem tocado no assunto), quisemos saber, especificamente no âmbito do PCT, que relação encontram entre a avaliação deste Projeto e a sua (re)construção, tendo respondido o seguinte (Anexo II – 1.2, 3.2):

«tem. É a partir dessa... É para (re)construir... é para ver se temos alguma coisa a reformular. Claro que tem que haver. Nada é perfeito» (P1); temos que avaliar..., saber o que correu mal, para melhorar... saber o que correu bem, para enriquecer mais...» (P2); «embora não tenha participado... é fundamental para a reconstrução... do mesmo» (P3); «como poderemos fazer uma reconstrução se não houver uma avaliação prévia. Só avaliando se poderá modificar... Não tenho conhecimento dos reajustamentos no... Não cooperei ou realizai mudanças no PCT» (P4); «a avaliação serve para constatar o que está bem ou que está mal no PCT e levar à sua reconstrução. Ou seja, serve para melhorar o processo de ensino» (P5); «não tive conhecimentos do PCT, não o li. Tenho 11 turmas nesta escola... É difícil... estar a par de todos o PCT's, conciliar horários» (P6); «a (re)construção deve partir dos resultados obtidos na avaliação... (os reajustamentos) não sei. Não colaborei, uma vez que não me foi pedido» (P7).

Pela análise do exposto (Anexo II – 1.3, 3.2), ficamos a saber que estes docentes reconhecem a existência dessa relação, uma vez que a (re)construção parte (ou deve partir) dos resultados da avaliação (P7), ou seja, é a avaliação que vai possibilitar aferir o que é necessário melhorar e/ou reformular, levando à reconstrução do PCT, no fundo, conduzindo à melhoria do ensino e aprendizagem (P1, P2, P4, P5), sendo por isso indispensável, como diz a P3. Neste pressuposto, foram feitos (re)ajustamentos no Projeto em causa, em função da avaliação do mesmo, como as próprias afirmam:

- «claro que sim... Com que regularidade...? É quando se justifica... quando... é preciso.... Sim» (P1); «sim.... Mas... a gente faz mais de boca... Se for para escrever tudo..., não faço outra coisa... e fico sem tempo para trabalhar com os alunos...» (P2); (re)ajustes ou alterações que resumem da seguinte maneira (Anexo II – 1.2):

«as alterações foram mais os Relatórios de avaliação..., que fomos acrescentando ao Projeto. No final deste período tivemos a reunião com a mãe do P... L... para decidir se ele passava ou não..., colocámos... também essas coisas..., os Projetos..., íamos pondo na parte da construção curricular..., as avaliações... do E. Especial, também fomos acrescentando... foi mais acrescentar, que mudar... também pela falta de tempo..., não passámos tudo para o papel» (P2),

acrescentando, ainda, sobre a concretização de todas as modificações:

- «sim. Só achamos que... como fizemos a caracterização dos alunos individualmente, no 1.º período, deveríamos ter feito também para o 2.º... e para o 3.º... Porque... no 2.º houve alterações e no 3.º também... Só isso...» (P2).

Aliás, se formos ver as NC (Anexo III), ficamos com a ideia de que este é um procedimento habitual, conforme excerto a seguir destacado:

«...no âmbito do PCT, aproveitei para confirmar que procedem a alterações neste, quando se justifica, as quais normalmente também incidem sobre aquilo que se justificar. Embora este ano, tenha incidido mais nas avaliações e nos Projetos de “construção curricular”» (NC n.º 9).

Nesta ordem de ideias, e para finalizar, fizemos questão que nos dissessem, de um modo geral, quais os aspetos que consideram ser necessário melhorar neste âmbito, ao que, pronta e harmoniosamente, responderam (Anexo II – 2.2):

«pois... a diretora [que] não valorizou... não» (P1); «essencialmente isso... [caracterização,, dos alunos, nos três períodos] Que não fizemos. E se calhar... puxar mais pela... diretora..., se a diretora... desse o passo de... participar nestes Projetos, talvez os colegas...se envolvessem mais... Porque a diretora... é a peça chave de juntar toda a gente no mesmo caminho» (P2).

Uma ideia que nos remete para a questão da liderança, mas uma liderança forte, como advoga Grilo (2005), um aspeto que, segundo autores como Formosinho e Machado (2000c), e Costa (2007), hoje ninguém ousa rejeitar em meio escolar, sobretudo uma liderança democrática e participativa, colegial e colaborativa, diríamos mesmo pedagógica, como vimos inicialmente. De acordo com Fonseca (1998) e Alves (2003), a sua principal característica é a intenção de promover a eficácia coletiva, com propósitos comuns, sendo, neste contexto, que os diretores escolares devem ser chamados a desenvolverem um profissionalismo interativo (Sanches, 2002).

Neste âmbito, Costa (2007), pensando nos líderes institucionais, entre os quais se contam o diretor de escola, é de opinião que a sua presença é fundamental para o desenvolvimento do Projeto, ao que Fullan (2003) acrescenta que os líderes, para serem eficientes, devem possuir uma série de características pessoais, nomeadamente entusiasmo, energia e confiança. Por sua vez, autores como Hernández *et al.* (1998) e Sanches (2002), sublinham a importância de eles desenvolverem um olhar reflexivo e crítico, que lhes possibilite assumir uma liderança social e cultural, o que significa

perspetivar a sua própria profissionalidade como liderança pedagógica colegial, essencial para uma nova conceção do que é ser professor (e diretor) no novo milénio.

CONCLUSÃO

1 – A (re)construção do PCT: as conclusões de uma investigação empírica levada a cabo numa turma do 1.º ciclo do ensino básico da RAM.

Na parte que se segue, apresentamos as principais conclusões obtidas, resultado da discussão dos dados à luz da revisão da literatura (início do nosso trabalho), tendo sempre em vista a questão central da nossa investigação (e questões convergentes):

➡ De que forma é que os professores (re)constroem o seu PCT?

Um estudo que exigiu uma perceção das conceções e práticas dos docentes nele implicados, nomeadamente sobre o currículo, a gestão do currículo, o currículo como Projeto, até chegarmos ao PCT, onde nos centramos na sua (re)construção. Assim:

1.1 – Sobre o currículo

Sobre este assunto, mais exatamente sobre o seu conceito (e tendo em conta a abordagem realizada no capítulo 1 do nosso trabalho), uma das primeiras conclusões aponta para a polissemia de sentidos que é atribuída pelos docentes, dado que para uns ele é visto como o percurso da vida escolar, para outros como uma programação do trabalho e ainda para outros como um plano de estudos, logo, mais ligado à prática; em qualquer dos casos, é tido como uma ferramenta ao serviço do professor. Visões restritas ou limitadas, conclusões que excluem a visão de currículo como Projeto, o que nos remete para a questão: a que nível situam os docentes o PCT?

Outra questão relevante prende-se com a utilidade do currículo no âmbito educativo, podendo inferir-se, neste campo, uma complementaridade de ideias, em harmonia com a literatura revisitada, remetendo para um documento de consulta, um diploma orientador emanado da direção central, cujo interesse está em nortear e facilitar a atividade docente, em termos de competências e objetivos. Um documento que estabelece as bases a atingir pelo aluno no fim de cada fase, expressando, assim, a ideia de uniformização das aquisições, constituindo, deste modo, o centro das aprendizagens. Motivos pelos quais todos reconhecem o seu valor, assinalando a sua indispensabilidade no exercício da ação docente, com efeitos positivos ao nível do desempenho discente.

1.2 – Sobre a gestão do currículo

Sobre esta matéria, mais especificamente sobre os significados atribuídos à gestão e à flexibilização curricular (e tendo em linha de conta a discussão levada a cabo no capítulo 3), concluímos que para os inquiridos se trata de dois conceitos interdependentes, um parecer tradutor de uma visão mais alargada que, embora elidindo os materiais, considera objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. Assim, gerir e flexibilizar o currículo passa por adequá-lo aos alunos e aos contextos, por trabalhá-lo de acordo com as suas dificuldades e carências, o que implica (re)definir os parâmetros existentes, podendo operar-se por diversas vias. Processo em que a gestão dos objetivos, conteúdos e atividades, e a organização das estratégias, são aspetos basilares.

Quanto às práticas neste âmbito, considerando que se trata de um meio para chegar a todos os alunos e atender às suas diferenças, um processo que passa pela adaptação (e diferenciação) dos objetivos, mas também das atividades e estratégias..., conclui-se que apenas a professora titular, em colaboração com as de apoio, tiveram esse cuidado, nomeadamente ao nível dos temas e conteúdos abordados, das atividades e tarefas desenvolvidas, dos modelos de organização do trabalho e funcionamento da aula utilizados, das metodologias e estratégias adotadas, dos materiais e recursos mobilizados e da avaliação das aprendizagens, conforme observado.

Já ao nível dos obstáculos à gestão e flexibilização curricular, inferimos que os mais apontados foram a falta de tempo, de sensibilização e de conhecimentos por parte dos docentes, embora os manuais escolares, os pais e os colegas também tenham sido referidos, estes últimos por não respeitarem os ritmos dos alunos. Ainda sobre estes, a falta de diálogo, falta de uma cultura colaborativa e resistência à mudança, são aspetos a ponderar, não olvidando as turmas com elevado número de alunos e dificuldades na gestão do programa. Óbices, na sua maioria, já antes apontados por diversos autores.

Neste sentido, várias foram as propostas sugeridas para superar tais obstáculos, registando-se aqui a substituição do manual por fichas adequadas aos alunos, assim como a sensibilização dos pais e dos colegas para uma realidade marcada pela diversidade e diferença, sugestões que poderão ajudar a amenizar as dificuldades. Ainda, uma formação contínua adequada para os professores, mais tempo para eles

prepararem e concretizarem as atividades, a partilha entre eles (de ideias, de modos de trabalho...) e a redução do número de alunos por turma, foram soluções também apontadas, inferindo-se, em última análise, que tudo dependerá deles próprios.

1.3 – Sobre o currículo como Projeto

Centrando-nos, agora, na ideia de Projeto (e em confronto com as concepções expressas no capítulo 4), deduzimos que os professores o perspectivam como um plano de intenções e ações, tendentes à consecução dos objetivos, tratando-se de encontrar a via mais adequada à sua concretização, razão pela qual ele deve ser avaliado e corrigido no seu decurso. Inferimos, assim, a ideia de Projeto como um plano ou programação de trabalho, tendo em conta as ideias expressas, apesar das práticas de alguns revelarem condutas condizentes com uma ótica mais ampla e dinâmica, realçando a autonomia do professor e uma abertura à comunidade.

Sobre a valorização do trabalho de Projeto na educação, verificamos o consenso geral sobre a mesma, traduzida no reconhecimento do seu valor ou indispensabilidade, pela envolvimento dos alunos no trabalho e consequente desenvolvimento de saberes e competências, ajudando-os ao nível da socialização e dificuldades. Concluímos, também, que o trabalho de Projeto permite uma (re)organização dos meios para atingir os objetivos, numa perspectiva de aprendizagem construtivista, e facilita o trabalho colaborativo, com efeitos positivos ao nível dos resultados. Inferimos, ainda, a ideia de que o Projeto parte de um problema, reveladora de que pelo menos alguns docentes reconhecem a importância de facultar aprendizagens significativas aos alunos.

No que se refere às práticas neste âmbito, depreendemos que nem todos adotam aquela metodologia, com o argumento da falta de disponibilidade ou de tempo, ainda que a maioria afirme trabalhar em Projeto. Práticas que foram, então, evidenciadas apenas pelas professoras titular e de apoio, com a realização de diversos Projetos, o que viríamos a comprovar com as nossas observações, assim como também os alunos com os seus próprios testemunhos. Projetos que foram tratados numa abordagem interdisciplinar e integrada do saber (caráter transversal e integrador do Projeto), operacionalizando, desta maneira, a dimensão ativa do ato educativo.

Em relação aos benefícios desta metodologia para docentes e alunos, concluímos que possibilita uma organização do trabalho mais coerente, contribuindo positivamente, tanto para uns quanto para outros. Assim, para os primeiros, resulta numa facilitação do seu trabalho, permitindo-lhes um maior apoio aos alunos com mais dificuldades; já em relação aos segundos, isto é, aos alunos, para além de os envolver no ensino e aprendizagem, leva-os também a viver novas experiências e a adquirir novos saberes e competências (capacidade de iniciativa, cooperação, autonomia...), pelas dinâmicas promovidas, resultando numa mais-valia para eles, a vários níveis.

1.4 – Sobre o Projeto Curricular de Turma (PCT)

No concerne à ideia de PCT (e tendo como pressupostos as ideias discutidas no capítulo 5), depreendemos que se trata de um documento operacionalizador do currículo nacional, traduzido no “plano”, tendo em vista os alunos de uma turma, um documento que é traçado de acordo com o contexto e o perfil desses alunos, perspetivando o seu desenvolvimento integral. Inferimos, também, que sendo um meio para gerir e flexibilizar o currículo, e atingir as metas gizadas, faculta todos os dados sobre a turma e o que nela se passa, sendo por isso considerado “a vida da turma” ou a sua “bíblia”. Nele são definidos os objetivos e competências, e previstas algumas atividades e estratégias, de modo a operacionalizar e adaptar o currículo àqueles alunos em concreto. Concluímos, assim, que estes docentes compreendem o significado do PCT e reconhecem a sua pertinência e potencialidades, uma visão que não se refletiu ao nível das práticas, já que a maioria não participou na sua (re)construção.

Quanto à utilidade do PCT, ficou provado que a maioria destes docentes lhe atribui muito valor, por se tratar de um instrumento de consulta que vai permitir uma melhor estruturação e gestão do trabalho, sendo visto como um guia que se revela indispensável. Envolvendo todo o trabalho desenvolvido ou a desenvolver, facilita a identificação das dificuldades dos alunos e seus níveis de aprendizagem, assim como a reflexão sobre a ação, com efeitos na melhoria das práticas, logo no melhoramento do ensino e aprendizagem. Deduzimos, assim, que se trata de um assunto que reúne o consenso da generalidade dos docentes, confirmando que eles aderem ao PCT.

Já sobre a relação entre o PCT e o currículo nacional, depreendemos a existência de relação entre os dois, por aquele ser uma forma de “esquematisar” o currículo, de modo a atingir as metas pretendidas. Inferimos, então, que o PCT parte do currículo nacional e deve considerar os seus princípios, em termos de objetivos e competências. No que toca à articulação entre o PCT e os PEE e PCE, apenas duas docentes (titular e de apoio) reconheceram a sua existência, pois os restantes não participaram na (re)construção e desenvolvimento daquele, embora tenham consciência desse dever. Concluímos, ainda, que aquela articulação se concretizou através do tema do PEE, que foi implementado junto dos alunos, sendo que do PCE foi extraída a caracterização do meio e as competências a desenvolver. Relação ou articulação que é referida no próprio PCT, expressando, assim, a sua importância. Articulação que foi conseguida, a vários níveis, tendo em conta a análise dos diversos documentos.

No que se refere às motivações dos docentes para a configuração do currículo como PCT, deduzimos que se prendem, particularmente, com a necessidade de trabalhar em consonância com o currículo nacional, no sentido de gerir e adaptar esse mesmo currículo aos alunos e à sua realidade, às suas carências e especificidades, sem esquecer o meio, naturalmente, o que acontece ao nível da escola, onde ocorre a batalha principal desta abordagem. Uma necessidade que foi sentida mas também concretizada, levando-nos a inferir, uma vez mais, que estes professores não são indiferentes ao PCT.

1.5 – Sobre a gestão curricular no PCT

1.5.1 – Sobre a elaboração do PCT

Prosseguindo neste âmbito (e tendo como base a argumentação teórica que alicerça este trabalho – capítulo 5), procurámos também perceber em que momentos é preparado ou elaborado o PCT, tendo-se chegado à conclusão de que tal aconteceu em várias ocasiões, tratando-se, portanto, de um projeto em (re)construção, uma vez que ele é edificado no início do ano mas ao longo do mesmo, aquando da sua implementação e desenvolvimento, vai sofrendo alguns reajustes, conforme argumentam alguns teóricos inicialmente abordados. E ainda que nem todos os professores tenham participado nessa (re)construção, inferimos também que as docentes titular e de apoio evidenciaram práticas ilustrativas da mesma.

Assim, uma outra constatação neste âmbito, diz respeito à não participação de todos os intervenientes no ensino e aprendizagem, na preparação ou elaboração do PCT, ainda que todos reconheçam esse dever, denunciando que têm consciência do mesmo. Naquele campo, e como já foi dito, notou-se a prática efetiva das professoras titular e de apoio, que contaram só com os pais, nalguns aspetos. Inferimos, igualmente, que os docentes que não cooperaram, a sua maioria pensa ser uma tarefa da responsabilidade do docente titular (só a minoria diz que essa responsabilidade deve ser partilhada). Já em relação aos alunos, a sua participação foi escassa. Também foi evidente o trabalho em equipa e a total colaboração e partilha entre as docentes titular e de apoio, assumindo aqui, a interação, grande valor para estas. Sendo esta uma dinâmica que exige um tempo que ultrapassa o da estada na escola, foi pertinente o recurso a estratégias que facilitam a comunicação, como sucedeu. Vimos, ainda, que a construção do Projeto teve como base as experiências e saberes dos alunos, e livros e documentos decorrentes da formação contínua, e ainda o Projeto do ano anterior.

Uma outra ilação neste campo, prende-se com os fundamentos ou motivos que impediram os professores de colaborarem neste aspeto e que se resumem: à falta de vontade, de tempo, de espaço, de condições e de ordens superiores, à incompatibilidade de horários e ao elevado número de alunos por turma. Também, a não solicitação, não ser titular de turma e a falta de hábito em reunirem para o efeito, foram aspetos que deduzimos, acarretando dificuldades ao processo, compreensível face à importância do trabalho colaborativo no PCT. Constatamos, também que uma mudança organizacional e uma coação legislativa, poderiam levar a uma maior colaboração de todos.

Já sobre as dificuldades sentidas ao longo desse processo (de preparação ou elaboração do PCT), evidenciamos a falta de colaboração dos colegas que é basilar para um trabalho mais consistente. Apuramos, também, a existência de dificuldades ao nível da redação do Projeto, o que poderá traduzir ainda alguma insegurança dos professores no que toca à sua conceção ou elaboração. As medidas para ultrapassar estas dificuldades, passariam, pois, por uma mudança organizacional ao nível do tempo e do espaço, mas também por uma imposição legislativa; uma medida que, na verdade, já existe, ainda que não seja tida em consideração pela maioria destes professores.

1.5.2 – Sobre a “construção curricular” e a “reconstrução curricular” no PCT

Numa tentativa de perceber a gestão curricular pelos professores, no PCT (e continuando a apoiar-nos nos fundamentos teóricos expressos no princípio), procurámos aceder às suas representações sobre as dimensões “construção curricular” e “reconstrução curricular”, conforme preconizam alguns autores. Assim, no que toca à primeira, constatamos que, para a maioria, aquela constitui um espaço de liberdade de ação que vai permitir ao professor o planeamento e desenvolvimento de atividades e projetos, que não se confinam à sala de aula, indo ao encontro de algumas das ideias inicialmente argumentadas. Apuramos, ainda, que nem todos sabem do que se trata, quando falamos de “construção curricular”. Em relação à segunda dimensão, inferimos o seu entendimento como um processo que permite decidir sobre as componentes do currículo, reformulando-as ou adaptando-as, permanentemente, considerando os contextos e as situações em que a ação ocorre, numa perspetiva de prioridades. E ainda que seja reconhecida a sua importância por todos, pelos seus benefícios, observamos que apenas as docentes titular e de apoio as põem em prática.

Assim, no que se refere às práticas destas docentes, no campo da “reconstrução curricular”, concluímos que são consideradas as diversas componentes do currículo, nalguns casos evidenciando-se os materiais ajustados à condição do aluno, o ensino individualizado e o apoio tutorial, manifestando, deste modo, a consideração pelos vários níveis de desenvolvimento e de aprendizagem. Aferimos também que, neste processo, aquelas docentes contaram (só) com a colaboração dos alunos, em vários momentos, e dos pais, pontualmente, ilustrando um trabalho conjunto. Também no que diz respeito à “construção curricular”, apuramos a colaboração daqueles, de alguns professores da escola e de elementos da comunidade circundante, registando-se, aqui, uma diversidade de atividades e projetos que a consubstanciam.

Em termos de participação ou colaboração, constatamos, pois, a ausência da maioria dos docentes da turma a este nível (da “construção” e “reconstrução” curricular), ainda que lhe reconheçam valor. Esta ausência foi observada aquando das reuniões semanais, cujas decisões requerem a participação e envolvimento de todos os professores da turma, conforme preconizam alguns autores e mesmo o Decreto-Lei n.º 6/2001, e ainda na concretização das mais diversas atividades e projetos neste âmbito.

Concluimos também algum desconhecimento sobre a “reconstrução” por parte de uma docente, atendendo à sua presença regular nas reuniões e às suas práticas. Realçamos, ainda, a ideia de “perda de tempo” sobre a colaboração a este nível, o que expressa um desvalor desta dimensão curricular e o uso indevido do direito à mesma.

Uma outra conclusão a que chegamos, foi que em relação aos aspetos ou às tarefas a serem consideradas na concretização e desenvolvimento daquelas (duas) dimensões, as práticas das docentes titular e de apoio, no caso da primeira, isto é, da “construção curricular”, se alicerçam na metodologia de projeto, considerando todo o planeamento, desenvolvimento e avaliação da ação, um processo ao longo do qual os alunos se evidenciam, seguindo, igualmente, esta metodologia, nos projetos que realizam. Já no caso da “reconstrução curricular”, concluimos que o currículo serve de base, a partir do qual se procede à seleção das competências e à decisão sobre as prioridades, sendo, no fundo, a base do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as diversas componentes do currículo. Perante o exposto, concluimos, ainda, a existência de coerência entre as intenções e as práticas daquelas docentes.

1.5.3 – Sobre a “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular” no PCT

Prosseguindo com as dimensões em que a gestão curricular no PCT se concretiza (e partindo das conceções expressas inicialmente), falamos agora da “diferenciação curricular” e da “adaptação curricular”, sendo que aqui, a primeira conclusão a que chegamos revela que, para a maioria dos docentes, a “diferenciação” se traduz num trabalho diferenciado e individualizado com os alunos, atendendo aos seus níveis e ritmos de aprendizagem, numa perspetiva de adequação, podendo abranger várias componentes do currículo. Nesta linha de entendimento, situa-se também a “adaptação”, embora mais centrada no modo como o ensino é estruturado, sendo valorizada por todos; duas dimensões que se entrecruzam, conforme argumentado por alguns teóricos. Traduzindo-se, essencialmente, num outro modo de estruturar o processo de ensino e aprendizagem, concorrem para que todos os alunos atinjam as metas com sucesso. Através das observações realizadas, constatamos, uma vez mais, que apenas as práticas das docentes titulares e de apoio se coadunam com este contexto, ainda que se omita a diferenciação de objetivos, temas e materiais.

Em termos de práticas, concluímos, portanto, que elas são efetivas no que toca a estas docentes, tanto por via do PIT quanto dos projetos, cujo trabalho desenvolvido tem como intuito atender às dificuldades dos alunos, registrando-se, uma vez mais a consonância das intenções com a prática, aliás, bem vincada nos registos da nossa observação. Assinalamos, aqui, o entendimento daquelas de que as provas de aferição condicionam (ou podem condicionar) a diferenciação e a adaptação.

Uma outra conclusão deste estudo, foi que, no respeitante à participação ou colaboração na “diferenciação” e “adaptação” curricular, todos manifestam possuir conhecimentos sobre aqueles processos e ainda que a maioria não tenha participado, consideram-nos uma responsabilidade de todos. A pertinência desta participação é, uma vez mais, vincada pelas professoras titular e de apoio. Finalmente, depreendemos que a falta de tempo é apresentada como obstáculo àquela participação.

De entre os procedimentos inerentes à “diferenciação” e “adaptação”, apuramos que os professores começam pelo currículo e pelo conhecimento dos alunos, a sua proveniência, as suas vivências e características, e os seus ritmos de aprendizagem. E apesar de verificarmos algumas dificuldades na sistematização daqueles procedimentos, as reuniões e as observações ilustram as práticas efetivas das professoras titular e de apoio, evidenciando aquela preocupação, por exemplo, ao nível dos materiais, dos modos de agrupamento dos alunos, das comunicações com a turma, etc.

Um outro resultado do nosso estudo prende-se com a existência de uma variedade de obstáculos que dificultam a ação dos professores no âmbito da “diferenciação” e “adaptação” curricular, obstáculos esses que se situam ao nível da falta de tempo, de espaços físicos, de verbas, de abertura à mudança, de comunicação e de colaboração entre os docentes, bem como da dificuldade de conciliar os horários. De registar a preocupação em ultrapassarem aquelas dificuldades, assinalando-se algumas sugestões, nomeadamente, a agilização dos processos burocráticos, a uniformização dos horários, a redução do número de alunos por turma e uma maior consciencialização por todos os docentes. No fundo, num trabalho conjunto de todos (toda a comunidade educativa), num entendimento de escola como espaço de formação.

Ante aquelas quatro dimensões (construção, reconstrução, diferenciação e adaptação), assinalamos efeitos de diversa ordem, em particular: no respeito pelos alunos, nas dinâmicas de trabalho, na reflexão sobre o trabalho realizado, no próprio currículo tornando-o mais acessível ao aluno, em suma, no melhoramento do ensino e aprendizagem e consequente melhoria e sucesso daqueles. Realçamos que aquela reflexão poderá ser determinante, tanto no que toca aos alunos quanto no que respeita ao trabalho do professor, tendo sempre por base a avaliação (do PCT e dos alunos).

Nesta ordem de ideias, conclui-se ainda uma harmonia de pensamento da generalidade dos professores, a respeito do reconhecimento da existência de relação entre aquelas dimensões e a (re)construção do PCT, uma vez que o trabalho é avaliado e reformulado em função deste, permitindo, precisamente, a sua (re)construção.

1.5.4 – Sobre a realização do PCT

A participação e envolvimento de todos quantos trabalham diretamente com os alunos é basilar no âmbito que temos vindo a desenvolver (conforme visto na primeira parte desta tese), pelo que concluímos que, ao nível da realização do PCT, a mesma contou com a colaboração dos alunos, dos pais, e uma vez mais de algumas docentes da turma, as mesmas que temos vindo a evidenciar (docentes titular e de apoio). No campo das dinâmicas implementadas, registamos o trabalho individual e de grupo, neste caso com variações em termos do número de elementos e da seleção dos mesmos, feita tanto pelos professores quanto pelos alunos, a quem são atribuídas funções diversas, conforme observado em alguns momentos. Evidenciamos, uma vez mais, distintos níveis de experiência dos demais docentes, presentes nos discursos e na maior parte das vezes incoerentes com as suas práticas.

No que concerne à articulação entre as intenções do PCT e o trabalho desenvolvido, concluímos que as atividades/tarefas e os projetos operacionalizados pelas professoras titulares e de apoio, ilustram essa relação, salvo raras exceções, extravasando, assim, o simples cumprimento da formalidade. Em contrapartida, no que respeita aos restantes docentes da turma, várias são as opiniões manifestadas sobre o assunto, traduzindo a falta de unidade e incoerência neste âmbito, incompatíveis com o que deve ser uma proposta educativa com sentido.

Neste discorrer de ideias, apuramos também vários benefícios resultantes da realização do Projeto, particularmente ao nível da aquisição de saberes e competências, e de dinâmicas essenciais ao desenvolvimento do aluno, quer em termos académicos, quer relacionais. Proporciona, igualmente ao professor, um melhor atendimento das necessidades daqueles e consequente superação das suas dificuldades, refletindo-se ao nível dos processos e dos resultados. Evidentemente, também existem obstáculos, já identificados anteriormente, pelo que as soluções apontadas são idênticas.

Na mesma linha de entendimento, constatamos uma unanimidade de ideias que corrobora a existência de relação entre esta fase do PCT e a sua (re)construção, uma vez que este poderá ser reformulado em função do trabalho desenvolvido, da concretização do próprio Projeto e da sua adequação aos alunos, processo este que passa por uma reflexão e avaliação do que foi planeado e executado. Mas porque a reflexão remete para o repensar das (suas) práticas, aqui, as professoras titular e de apoio, recomendam a diminuição do número de atividades, por razões que se prendem com a melhoria da qualidade do trabalho e consequente motivação dos alunos. Conclui-se, em última instância que uma (re)construção do PCT adequada e eficaz, passa por considerar aspetos como: conhecer os alunos, mais tempo para o efeito, mais verbas, disponibilidade do professor, recetividade à mudança e uma atitude colaborativa, sendo que nestes últimos casos passa também por uma aposta na formação.

1.5.5 – Sobre a avaliação do PCT

A questão da avaliação ganha particular relevância, quando se fala nas aprendizagens dos alunos, evidenciando-se do mesmo modo, quando se trata de projetos ligados à educação (conforme clarificado no início). Nesta linha de exposição, constatamos que as conceções da generalidade dos docentes sobre a avaliação se situam ao nível da análise e reflexão sobre o trabalho realizado, no sentido de aferir se os objetivos foram ou não atingidos, no fundo, tirar conclusões sobre os processos e os produtos, podendo revestir diversas características, expressando ainda a ideia de que poderá ocorrer a diversos níveis e momentos.

Continuando neste campo, deduzimos que todos os professores atribuem grande importância à avaliação, não apenas no que respeita ao aluno mas também ao professor.

No primeiro caso, permite aferir a que nível se situam as suas aprendizagens e identificar os progressos, e no segundo, remete para a reflexão das suas práticas pedagógicas. Depreendemos, também, a auto e hetero avaliação pelos alunos, como forma de melhorarem a sua prestação, procedimentos esses que foram observados nas práticas da professora titular, em colaboração com as de apoio.

No seguimento deste assunto, concluímos que a avaliação do PCT não é uma prática comum a todos os professores, ainda que reconheçam a sua pertinência, face à necessidade de reformulação de alguns aspetos. Uma vez mais, as docentes titular e de apoio apresentam práticas efetivas neste âmbito e insistem na necessidade de todos participarem, pois apesar de tal estar previsto no PCT (sobretudo no caso da avaliação dos alunos), aquelas não contaram com a colaboração dos colegas. Ainda neste campo, apuramos uma grande satisfação daquelas docentes, no que toca à avaliação do Projeto, avaliando-o de excelente, ideia expressa na auto e hetero avaliação, no que toca à articulação e colaboração mútuas. O mesmo já não acontece em relação aos restantes colegas, onde a falta de colaboração atestou uma avaliação negativa.

Apuramos, igualmente, em termos de componentes, que a avaliação se processou de várias maneiras e com periodicidades diversas, ou seja, ocorreu em diversos momentos (diariamente, no final dos períodos escolares e no final do ano), definidos no início do ano, assumiu diversas formas (hetero avaliação), com recurso a vários instrumentos (observações, registos, grelhas, fichas...), utilizando os critérios consubstanciados no Currículo, no PCE, no RI(E) e no Estatuto do aluno, portanto, uma avaliação mais centrada no aluno, sendo que esta irá refletir a avaliação do PCT. Constatamos, também, que apesar de não ter sido referido pelas docentes, ficamos a saber, informalmente, que foi feita uma avaliação diagnóstica no início do ano.

Concluimos, finalmente, a existência de relação entre a avaliação do Projeto e a sua (re)construção, uma vez que é a avaliação que vai possibilitar aferir o que é necessário reformular, apelando à sua (re)construção (consoante previsão no Projeto e referido pelas professoras) e, conseqüentemente, à melhoria do ensino e aprendizagem.

Em suma, concluímos que, ao nível das conceções, todos os docentes revelam conhecimentos na matéria; no entanto, apenas as professoras titular e de apoio

apresentam práticas efetivas, no âmbito das diversas dimensões da gestão do currículo, no que respeita ao PCT, praticando uma cultura colaborativa e de partilha de tarefas, essenciais ao trabalho de projeto. A falta de colaboração e de envolvimento dos demais professores da turma é um aspeto bem evidente, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto desta natureza, em nada abonando a qualidade da oferta educativa. Por outro lado, um maior envolvimento da diretora da escola no mesmo, conforme reclamam aquelas docentes, a par de uma liderança forte, poderia levar a uma maior colaboração de todos, uma vez que todos reconhecem a sua responsabilidade no processo, mas falham nas práticas e ninguém lhes pede contas. Como argumenta McDonald (1991), é a qualidade dos docentes e a natureza do seu comportamento, do seu comprometimento, que vai decidir a qualidade do ensino e a melhoria da escola.

1.6 – Recomendações para práticas, para futuras investigações e para políticas

As contribuições produzidas por este estudo conduzem a diversas recomendações, nomeadamente, nos campos da prática pedagógica, da pesquisa educacional e também das políticas públicas (no primeiro caso dirigida a docentes, no segundo caso a académicos e investigadores e no terceiro aos responsáveis pelas tomadas de decisão). E ainda que algumas delas já tenham aflorado, no decorrer da apresentação dos dados e sua discussão, sistematizamos agora aquelas que consideramos mais pertinentes.

Assim, no que concerne à prática pedagógica, gostaríamos de alertar os professores que não basta ir à escola cumprir o seu horário e dar as suas aulas, pois como vimos na parte relativa ao “planeamento da ação educativa”, hoje e cada vez mais se exige um profissional (inter)ativo e cooperativo, um docente comprometido com a sua missão de preparar as crianças e jovens para um mundo mergulhado na complexidade e incerteza. Nesse pressuposto, e considerando que a falta de colaboração entre os professores (a vários níveis), assim como a falta de iniciativa individual e falta de responsabilidade no cumprimento das suas incumbências, neste caso concreto, no âmbito do PCT, foram os aspetos que mais exigiram o nosso reparo, recomendamos que estes devem ser objeto de reflexão, também pelos próprios, dado que cada vez mais se reconhece a centralidade dos professores nos processos de inovação e mudança.

Um outro aspeto a considerar neste âmbito, que se prende com o anterior, diz respeito à formação, uma vez que esta é fundamental à prática docente, sobretudo para

dotar os professores com as ferramentas, melhor dizendo, com as competências necessárias a um desempenho profissional adequado e eficaz. Ora, atendendo a que a maioria destes docentes revelaram a falta de algumas dessas competências, acima referidas, recomendamos uma aposta na formação contínua, nesse sentido (aliás, como sugerido por alguns deles), o que a nosso ver também passa pela sua sensibilização e motivação, passa igualmente pela criação de um clima de diálogo e confiança mútua, de modo a conquistá-los para a partilha, para o diálogo e reflexão.

Por outro lado, também recomendamos um modelo de formação assente na investigação-ação, isto é, um modelo que “obrigue” à participação (ativa) dos docentes nos processos de investigação e inovação/mudança, assim como a uma maior responsabilização e implicação no trabalho, e a uma maior colaboração com os outros. Uma formação que promova a auto-observação e autorreflexão, e a análise individual da prática, num movimento ativo entre o fazer e o “pensar-sobre-o-fazer”, assim como a permuta de experiências entre colegas e a promoção de encontros para a partilha e reflexão. Isto, para além de, naturalmente, facultar aprendizagens em áreas específicas, essenciais neste âmbito, como a flexibilização e integração curricular, a diferenciação e adaptação curricular, a metodologia de projeto, etc.

Também, tendo em conta que a falta de liderança, da parte da diretora da escola, foi notada e reclamada pelas próprias professoras titular e de apoio, e atendendo a que uma liderança participativa e colaborativa, uma liderança capaz de mobilizar os vários agentes educativos, é fundamental em meio escolar, como vimos anteriormente, aconselhamos que esta questão seja repensada. Julgamos que não deve ser líder quem quer, mas quem tem perfil para tal; neste pressuposto, e no caso do diretor de escola, aspetos como entusiasmo e confiança, assim como espírito reflexivo e crítico, e ainda capacidade para promover a participação e colaboração, a mudança e inovação, entre outros, sabemos que são características a ponderar. Nesse sentido, julgamos que o acesso à liderança escolar, deveria implicar uma preparação prévia, em termos de (in)formação sobre as respetivas obrigações e competências que, acreditamos, muitos não possuem, o que nos remete, novamente, para a questão da formação.

Ainda, neste mesmo âmbito, consideramos que uma supervisão em termos de um acompanhamento e apoio mais próximos, tanto aos professores como aos diretores de escola, poderiam surtir efeito e minorar as dificuldades. Neste entendimento, também uma avaliação, sobretudo de carácter formativo, isto é, no sentido de averiguar as lacunas

e desencadear os mecanismos necessários para as colmatar, poderiam ajudar tanto uns quanto outros, ultrapassando, deste modo, muitas das dificuldades.

Por último, julgamos que seria útil investir ou apostar, por exemplo:

- na criação de “Centros de Investigação e Cooperação”, visando a produção e divulgação de conhecimentos, e a entreaajuda entre os professores;
- na dinamização de encontros ao nível de escola (ou entre escolas), para a tal partilha de dúvidas e troca de experiências sobre as práticas educativas;
- na promoção de espaços de diálogo e reflexão entre os docentes, visando uma maior articulação entre as diversas atividades e a criação de projetos comuns;
- na realização de reuniões de sensibilização aos intervenientes no ensino e aprendizagem, para uma cultura colaborativa e para a participação no PCT;

Já no que respeita a futuras investigações, e atendendo a que a nossa pesquisa conduziu a outras questões que não puderam ser estudadas, tendo em conta os limites desta tese, deixamos então aqui algumas sugestões nesse sentido, concretamente:

- o impacto da liderança ao nível da colaboração docente, procurando saber em que medida uma liderança forte e eficaz contribui positivamente (ou não) para uma maior colaboração entre os professores e para o seu melhor desempenho;
- o impacto da colaboração especificamente ao nível do PCT, na tentativa de averiguar e analisar se as práticas colaborativas dos professores se traduzem em práticas inovadoras que contribuam para melhorar a eficácia deste Projeto;
- ainda, gostaríamos de investigar a participação dos alunos no PCT, desde a sua conceção, passando pela implementação, até à avaliação, procurando saber em que medida estes participam, efetivamente, a este nível.

Por último, no que toca às recomendações para políticas públicas, e tendo em conta os resultados apurados nesta investigação, consideramos que é imprescindível que a Administração Central não se demita de dar indicações claras e precisas neste âmbito, e pensar em mecanismos capazes de estimular os professores a assumirem uma postura mais pró-ativa e colaborativa no desempenho das suas funções. Delinear um rumo claro para o que se deseja afigura-se uma tarefa essencial, resultando na urgência de o ME vir a estabelecer medidas nalgumas áreas de intervenção, designadamente, no que se refere a mecanismos de acompanhamento e apoio às escolas e aos professores. Tal poderá

passar por reformular as políticas públicas, de modo a que a colaboração docente seja uma realidade nas nossas escolas, como defendido nesta tese.

Deseja-se, em última análise, que os docentes sejam capazes de arquitetar a sua própria investigação e adquirir as competências imprescindíveis à reflexão e avaliação, e à melhoria das suas práticas. Estamos convictos de que a alteração dessas práticas dependerá, principalmente, do seu empenhamento e capacidade para romper com as velhas tradições, abandonar as rotinas instaladas e reordenar as prioridades educativas. Diante das novas exigências que se impõem à escola e aos docentes, temos a sensação de que ainda há muito a fazer no campo curricular; ainda assim, acreditamos que eles serão capazes de se assumirem, eles próprios, como (re)construtores de um currículo que deve ser co-(re)construído com a participação e colaboração de todos.

1.7 – Considerações finais

A finalidade primeira deste estudo foi apreender e compreender as concepções e as práticas dos docentes, no que se refere à gestão (e flexibilização) curricular, ao nível do Projeto Curricular de Turma (PCT). Uma pesquisa que se inscreveu na ideia de que este Projeto aponta para uma educação mais participada e coadjuvada, por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem; uma investigação que, pensamos nós, se justificou por oferecer um contributo para a discussão em torno das questões intrínsecas ao currículo, mais em particular à metodologia de projeto e ao PCT, que continuam na ordem do dia. Um assunto que nos motivou de modo muito particular, pela natureza das funções que desempenhamos, enquanto docentes do 1.º Ciclo.

A atualidade desta temática radica na estrutura de uma sociedade, como a nossa, toda ela marcada por profundas e complexas mudanças, que vêm exigir à escola e aos professores outras respostas mais apropriadas às novas exigências. Dessas transformações fazem parte o aumento da diversidade e heterogeneidade dos alunos, sendo neste contexto que a educação vai assumir uma importância fulcral e o currículo vai assomar como um processo aberto e flexível, uma proposta a (re)construir e a aperfeiçoar. Neste sentido, o PCT acaba por se apresentar como uma ferramenta de trabalho e como resposta às necessidades decorrentes da nova realidade, contribuindo para o melhoramento de uma escola que, por via da melhoria da sua oferta educativa,

deve cumprir o desígnio de instruir e educar cidadãos, de modo a torná-los capazes de se adaptarem às alterações em contexto de globalização.

Nesta ordem de ideias, o nosso estudo revelou que os professores (teoricamente) valorizam o PCT e consideram-no um meio para gerir/flexibilizar e adequar o currículo aos alunos, às suas necessidades e características, uma valorização que não se traduz ao nível das suas práticas, já que apenas uma minoria participou ou colaborou na sua (re)construção e desenvolvimento, nas mais diversas vertentes. Por conseguinte, ficamos a saber que a este nível o trabalho e a responsabilidade recaem, sobretudo, sobre o professor titular de turma que, apesar de solicitar a colaboração dos colegas, não conseguiu uma resposta positiva, essencial para uma proposta formativa de qualidade. Aqui, arguimos que a possibilidade de mudança é viável, por via do diálogo e reflexão e por via da formação, de modo a (in)formar todos os docentes e sensibilizá-los para uma cultura colaborativa, de maneira a alterar as suas mentalidades.

Resta-nos expressar o desejo de que este trabalho venha a contribuir para essa reflexão e discussão, e para desafiar os professores (e outros profissionais da educação) a se comprometerem e colaborarem na (re)construção de PCTs com sentido, numa escola para todos; uma escola em que todos se sintam verdadeiramente realizados. Alimentando este ideal e esperando contribuir para a mudança, acreditamos que a mesma é possível, pois segundo Fullan (1998), é preciso acreditar que é possível mudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (1995). *O Trabalho de Projeto e a relação dos alunos com a matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- ABRANTES, P. (2001a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB – ME.
- ABRANTES, P. (2001b). “Encerramento”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 71-78.
- ABRANTES, P. (2001c). “A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da Administração”. In C. V. FREITAS *et al.* (2001a). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, p. 23-30.
- ABRANTES, P. (2001d). “Nota de Apresentação”. In DEB – ME (ed.) (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB – ME, p. 5-6.
- ABRANTES, P. (2001e). “Introdução”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 9-13.
- ABRANTES, P. (2002). “Trabalho de Projeto na escola e no currículo”. In DEB – ME (ed.) (2002a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB – ME, p. 21-37.
- ABREU, M. D. (2005). *Currículo e Diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na Língua Estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.
- ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. II Vol. G – Z. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, A. (2008). “Políticas Educativas Contemporâneas: Dilemas e Desafios”. In N. F. CUNHA (coord.) (2008). *Pedagogia e Educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Atas dos Encontros de outono 25 e 26 de novembro de 2005. Vila Nova de Gaia: Editores Unipessoal, p. 59-80.
- ALARCÃO, I. (1999). “Prefácio”. In M. C. ROLDÃO (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, p. 7-9.
- ALARCÃO, I. (2001a). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

- ALARCÃO, I. (2001b). “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?” Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível on-line. Consultado a 03 de março de 2006 em: www.edu.fc.ul.pt/docentes/ponte/fp/textos%20p/01-alarcao.doc.
- ALÇADA, I. e ROLDÃO, M. C. (1985). “Conceções de currículo – evolução”. In T. EMÍDIO, G. FERNANDES e I. ALÇADA (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME/GEP, p. 83-85.
- ALMEIDA, L. S. (1993a). “Instrumentos de Avaliação. Para a definição, implementação e apreciação de Projetos de escola”. In A. D. CARVALHO (org.) (1993). *A construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora, p. 49-86.
- ALMEIDA, L. S. (coord.) (1993b). *Capacitar a escola para o sucesso. Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipisco.
- ALMEIDA, L. S. (2002). “A Reorganização Curricular do Ensino Básico”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 183-206.
- ALMEIDA, M. S. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana – Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso educativo*. Porto: Edições ASA.
- ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, M. L. (s/d). “Do Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” à Reorganização Curricular”. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Disponível on-line. Consultado a 14 de janeiro de 2010 em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/ata5/ata5_8.htm.
- ALONSO, M. L. (1994). *Cadernos Escola Cultural. Novas perspectivas curriculares para a escola básica*. Évora: Edição de AEPEC.
- ALONSO, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- ALONSO, M. L. (1999). “Projeto “PROCUR”: um Percurso de Inovação Curricular”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 141-159.
- ALONSO, M. L. (2000). “A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica”. *Revista de Educação*, IX (1), 53-68.

- ALONSO, M. L. (2001). “O Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” em Questão”. *Noésis*, (58), 27-30.
- ALONSO, L. *et al.* (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, M. L. *et al.* (2001). *Referencial de Competências-Chave: Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ALONSO, L., PERALTA, H. e ALAIZ, V. (2001). “Parecer sobre o “Projeto de gestão flexível do currículo”. Disponível on-line. Consultado a 14 de dezembro de 2003 em: <http://WWW.deb.min-edu.pt/>.
- ALVES, J. M. (1995). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, J. M. (coord.) (1997). *A Reflexão e a Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. Atas de Seminário. Porto: Porto Editora.
- ALVES, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, R. (2001). *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, V. (2007). “Abertura”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 29-30.
- AMADO, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMARAL, A. (2005). “Conferência “A Autonomia das Escolas”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 59-61.
- AMBRÓSIO, M. T. (1999). “Educação para o Desenvolvimento – os Currículos da Educação Básica”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 33-43.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge e Kegan Paul.
- APPLE, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- APPLE, M. (1986). *Ideologia y Currículo*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

- APPLE, M. e BEANE, J. A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-ILL de Portugal.
- AZEVEDO, J. (2007). “Conclusões”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 137-143.
- AZEVEDO, J. (2009). “Políticas de Educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação”. In L. RODRIGUES e P. BRAZÃO (orgs.) (2009). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas*. Funchal: Universidade da Madeira CIE – UMa, p. 89-100.
- AZEVEDO, R. C. (2005). “Tendências Autonómicas nos Estabelecimentos de Ensino Secundário Público”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 181-188.
- BALL, S. (1994). *Educational Reform. A Critical and Poststructural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- BARBEITOS, C. e DOMINGUES, M. (2001). “Caminhos de Inovação”. In DEB – ME (ed.) (2001c). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: DEB – ME, p. 57-70.
- BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de Projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de Projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1992). “Fazer da escola um Projeto”. In R. CANÁRIO (org.) (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, p. 17-56.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1969)*. (Vol. 1). Lisboa: FCG/JNICT.
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1999a). “Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 79-92.
- BARROSO, J. (org.) (1999b). *A Escola entre o Local e o Global. Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

- BARROSO, J. (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Estratégias e Lideranças nas Escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, J. (2003). “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentido de uma evolução”. *Educação e Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- BARROSO, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2005b). “A Autonomia das Escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 23-48.
- BARROSO, J. e SJORSLEV, S. (org.) (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias* – nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia. Lisboa: ME/GEP.
- BARROSO, M. F. (2000a). *A Arte e a Interiorização dos Saberes. A Expressão e Educação Plástica no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).
- BASTO, F. F. (2002). “Refletir, Analisar, Contextualizar Valores”. In E. DOURADO e J. A. PACHECO (coord.) (2002). *Construção de Identidades Colaborativas – Realização do Projeto Curricular de Turma*. Basto: Centro de Formação de Basto, p. 43-57.
- BAUTISTA, R. J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BEANE, J. A. (1990). *A middle school curriculum*. Ohio: National Middle School Association.
- BEANE, J. A. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College Press.
- BEANE, J. A. (2000a). “O que é um Currículo Coerente?” In J. A. PACHECO (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, p. 39-59.
- BEANE, J. A. (2000b). “Integração curricular, a essência de uma escola democrática”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 45-61.
- BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular: a conceção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um Projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um Projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- BENAVENTE, A. (1999). “Intervenção da Senhora Secretária de Estado da Educação e Inovação”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 21-31.
- BENAVENTE, A. (2001). “Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica”. Disponível on-line. Consultado a 14 de abril de 2011 em: <http://www.rieoei.or/rie27a05.htm>.
- BENTO, A. (2012). “Investigação qualitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?”. *Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*, (abril), 40-43.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BEYER, L. e LISTON, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agends and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- BOUMARD, P. (1999). “O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas”. Disponível on-line. Consultado a 09 de maio de 2005 em: <file:///F:/textovln22 - patrick boumarck.htm>.
- BOUTINET, J-P. (1990). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF.
- BOUTINET, J-P. (1996). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUTINET, J-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.
- BRANCO, M. L. (2006). “A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo”. In J. PARASKEVA (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 39-49.
- BREWER, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- BRU, M. e NOT, L. (dir.) (1987). *Oú va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud.
- BRU, M. e NOT, L. (dir.) (1991a). *Oú va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud.

- BRU, M. e NOT, L. (1991b). “De quelques orientations possibles pour la pédagogie du projet”. In M. BRU e L. NOT (dir.) (1991a). *Oú va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p. 291-338.
- CAA (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: ME.
- CABRAL, M. V. (2002). “Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal”. In A. PROST *et al.* (2002). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 47-67.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1996). “Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas”. In J. BARROSO (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 121-149.
- CANÁRIO, R. (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritário: a escola face à exclusão social”. *Revista de Educação*, IX (1), 125-135.
- CAPUCHA, L. M. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – ME.
- CARDOSO, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- CARDOSO, C. M. (2005). *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.
- CARMEN, L. e ZABALA, A. (1991). *Guia para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia de autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- CARTEADO, E. (2002). “Da área-escola à área de Projeto: proximidades e diversidades”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 223-247.
- CARVALHO, A. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. *et al.*, (2000). *O professor e o currículo. Globalizar, Integrar, Flexibilizar*. Porto: Edições ASA.

- CARVALHO, A. D. (1991). “Du Projet à l’Utopie Pédagogique”. In M. BRU e L. NOT (dir.) (1991a). *Où va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p. 89-100.
- CARVALHO, A. D. (1992). *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. D. (org.) (1993). *A construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. e AFONSO, M. (1993). “O Projeto de Escola. Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas”. In A. D. CARVALHO (org.) (1993). *A construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora, p. 9-47.
- CARVALHO, A. e DIOGO, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. e DIOGO, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. e PORFÍRIO, M. (2004). *Projeto Curricular de Turma – Guião Prático*. Porto: Edições ASA.
- CASANOVA, M. A. (1999). “Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 121-130.
- CASTRO, L. B. e RICARDO, M. M. (2001). *Gerir o trabalho de Projeto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- CASTRO, L. B. e RICARDO, M. M. (2003). *Gerir o trabalho de Projeto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- CATARINO, M. C. (2005). *Os Desafios do Processo de Construção do Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- CAVACO, M. H. (1995). “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”. In A. NÓVOA (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, p. 155-191.
- CEBOLA, G. e PINHEIRO, M. (orgs.) (1980). *Desenvolvimento curricular em Matemática*. Portalegre: SPCE.
- CHARLOT, B. (coord.) (1994). *L’école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: ARMAND COLIN.
- CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE.

- COHEN, L. e MANION, L. (1980). *Research methods in education*. London: Routledge.
- COHEN, L. e MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- COLL, C. (1989). *Psicologia e Curriculum*. Barcelona: Editora Laia.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- CONNELLY, F. M. e LANTZ, O. C. (1985). "Curriculum, definitions of". In T. HUSÉN e T. N. POSTLETHWAITE (eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, (vol 2), p. 1160-1163.
- CONNELLY, F. M. e LANTZ, O. C. (1991). "conceptual framework. Definitions of Curriculum: An Introduction". In L. ARICH. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, p. 15-18. (Documento policopiado).
- CONTRERAS, J. (1999a). *Autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- CONTRERAS, J. (1999b). "Autonomia por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado". *Educational Policy Analysis Archives*, (7), 17-25.
- CONTRERAS, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- COOMBS, P. H. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- COOMBS, P. H. (1980). "Qu'est ce que la planification de l'éducation?". In F. A. MACHADO e M. F. GONÇALVES (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, p. 19-23.
- COOMBS, P. H. (1986). *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. e MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. (1993). "Projeto, interface de expectativa e de intervenção". In E. LEITE, M. MALPIQUE e M. SANTOS (orgs.) (1993). *Trabalho de Projeto – Leituras comentadas 2*. Porto: Edições Afrontamento, p. 36-39.

- CORTESÃO, L., LEITE, C. e PACHEO, J. A. (2002). *Trabalhar por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2002a). *Guias Práticos – Área de Projeto. Percursos com sentido.* Porto: Edições ASA.
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2002b). *Guias Práticos – Manual de sobrevivência para professores.* Porto: Edições ASA.
- COSTA, A. F. (1986). “A pesquisa de terreno em sociologia”. In A. S. SILVA e J. M. PINTO (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento, p. 129-148.
- COSTA, J. A. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, Projeto educativo de escola.* Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (1997). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discursos e Práticas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2003). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discursos e Práticas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A., VENTURA, A. e DIAS, C. (2002). “Dos Projetos de escola aos Projetos de turma”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores.* Lisboa: DEB – ME, p. 63-95.
- COSTA, J. A. et al. (org.) (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, M. C. (2006). *Do Projeto Curricular de Escola aos Projetos Curriculares de Turma.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA, M. H. e PAIXÃO, M. F. (2004). “Investigar na e sobre a ação através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica”. In L. OLIVEIRA, A. PEREIRA e R. SANTIAGO (orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas.* Porto: Porto Editora, p. 77-105.
- COZBY, P. (1989). *Methods of behavioral research.* Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- CROS, F. (1988). “Le projet de l'établissement scolaire: histoire methodologie et mise en oeuvre”. *Éducation Permanente*, (87), 34-49.
- CRSE (1987a). *Documentos Preparatórios I.* Lisboa: ME.

- CRSE (1987b). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: ME/GEP.
- CRUZ, L., LEITE, J. e XARÁ, T. (2001). “Refletir, reajustar, mudar”. In DEB – ME (ed.) (2001c). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: DEB – ME, p. 73-82.
- CUNHA, A. C. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- CUNHA, N. F. (coord.) (2008). *Pedagogia e Educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Atas dos Encontros de outono 25 e 26 de novembro de 2005. Vila Nova de Gaia: Editores Unipessoal.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DANTAS, M., LOPES, M. e MIRANDA, T. (2001). “Projeto de gestão flexível do currículo – reflexões e práticas”. In DEB – ME (ed.) (2001c). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: DEB – ME, p. 85-98.
- DAY, C. (2005). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEB – ME (ed.) (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (1999a). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: DEB – ME. (Documento policopiado).
- DEB – ME (ed.) (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (2001c). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (2002a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB – ME.
- DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME.

- DEB – ME (ed.) (2006). *Organização Curricular e Programas. 1.º Ciclo – Ensino Básico*. Lisboa: DEB – ME.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: Editions Armand Colin.
- DIAS, A. e HAPETIAN, I. (1996). *Projetos de Turma – guia mensal para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- DIAS, E. L. (2002). “A diversidade na educação e a educação na diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 211-220.
- DIOGO, F. e VILAR, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- DOLL, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: ARTMED Editora.
- DUARTE, C. M. (2005). *Autonomia e Profissão docente – Representações de professores sobre autonomia docente*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination. On the designs and evaluation of school programs*. New York: MacMillan Publishing Company.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación naturalista y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. e VALLANCE, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- ELLIOT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- EMÍDIO, T., FERNANDES, G. e ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME/GEP.
- ESTEVES, M. (2000). “Flexibilidade curricular e formação de professores”. *Revista de Educação*, IX (1), 117-123.
- ESTEVES, M. (2002). “Gestão curricular e estratégias de formação de professores”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 23-30.

- ESTEVES, M. (2005). “Flexibilidade curricular. Desafios aos professores, aos formadores e aos investigadores”. In J. C. MORGADO e P. ALVES (2005). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Atas do Colóquio sobre formação de professores. Braga: Universidade do Minho, p. 139-152.
- ESTEVES, M. (2006). “Análise de conteúdo”. In J. LIMA e J. PACHECO (orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertação de teses*. Porto: Porto Editora, p. 105-126.
- ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, E. e TEODORO, A. (s/d). “As Políticas Curriculares em Portugal. Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais”. Disponível on-line. Consultado a 04 de novembro de 2008 em: <http://moodle.ips.pt/ese/modresouce/view.php?inpopup=true&id=6811>.
- FERNANDES, A. S. (1988). “A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo”. In CRSE (1988). *A Gestão do Sistema Escolar*. Seminários. Lisboa: ME/GEP, p. 103-148.
- FERNANDES, A. S. (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia”. In J. FORMOSINHO et al. (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, p. 53-89.
- FERNANDES, M. (1998). “A mudança de paradigma na avaliação educacional”. *Educação, Sociedade e Cultura*, (9), 7-32.
- FERNANDES, M. et al. (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Lisboa: Edições Colibri.
- FERNANDES, M. R. (2000a). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M. R. (2000b). “O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconcetualizar”. *Revista de Educação*, IX (1), 27-37.
- FERNANDES, P. (2005). “Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos”. In C. LEITE (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, p. 51-73.
- FERNANDES, P. T. (2007). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o século XXI. Um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento).

- FERREIRA, C. (2006). *Acesso ao computador por varrimento*. Funchal: SRE/DREER. (Documento policopiado).
- FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. (2002). “Construção de Identidades Colaborativas”. In E. DOURADO e J. A. PACHECO (coord.) (2002). *Construção de Identidades Colaborativas – Realização do Projeto Curricular de Turma*. Basto: Centro de Formação de Basto, p. 31-37.
- FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Tese de Doutoramento).
- FIGUEIREDO, C. (2000). *Área-escola. Sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias*. Lisboa: IIE.
- FIGUEIREDO, M. A. (2001). *Projeto Curricular de Turma – Os Componentes Que Deve Integrar – 1.º Ciclo EB*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- FIGUEIREDO, M. A. (2008). *Avaliação Final do Projeto Curricular de Grupo/Turma – Como elaborar o relatório*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- FINO, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista de Educação*, 14 (2), 273-291.
- FINO, C. N. (2003). “FAQs, etnografia e observação participante”. In J. M. SOUSA (org.) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), 107-115.
- FLORES, M. A. e FLORES, M. (2000). “Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 83-92.
- FONSECA, A. J. (1998). *A tomada de decisões na escola – A área-escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.
- FONTOURA, M. (1999). *Projetos Educativos de Escola: um desafio à organização curricular na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento).
- FONTOURA, M. (2000). “Parâmetros curriculares nacionais e diferenciação curricular”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 155-168.
- FONTOURA, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

- FORMOSINHO, J. (1983). *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho. (Documento policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1992). “O dilema organizacional da escola de massas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- FORMOSINHO, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, J. e FERREIRA, F. I. (2000). “O Pragmatismo Burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano”. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA e J. MACHADO (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, p. 77-90.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. I. e MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000a). “A Administração das Escolas no Portugal Democrático. ”. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA e J. MACHADO (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, p. 31-63.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000b). “Vontade por Decreto. Projeto por Contrato”. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA e J. MACHADO (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, p. 91-115.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000c). “Autonomia, Projeto e Liderança”. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA e J. MACHADO (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, p. 117-138.
- FORMOSINHO, J. et al. (2005). *A administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Editions Gallimard.
- FREIRE, A. C. (2005). “Projetos Curriculares de Turma”. In M. C. ROLDÃO (coord.) (2005a). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA, p. 77-103.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, C. V. (s/d). “Gestão e avaliação de Projetos nas escolas”. Disponível on-line. Consultado a 07 de abril de 2006 em: <http://www.gaaires.min-edu.pt/inovbasic/rec/curricular/c-mat/index.htm>.
- FREITAS, C. V. (1995). “Caminhos para a descentralização curricular”. *Colóquio, Educação e Sociedade*, (10), 99-100.

- FREITAS, C. V. (1998). “Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta”. In J. A. PACHECO, J. PARASKEVA e A. SILVA (orgs.) (1998). *Reflexão e Inovação Curricular*. Atas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, p.13-31.
- FREITAS, C. V. et al. (2001a). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, C. V. et al. (2001b). *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- FREITAS, C. (1997). *Gestão e avaliação de projetos nas escolas. Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: IIE.
- FREITAS, C. (2000). “O currículo em debate: Positivismo – pós-modernismo. Teoria – prática”. *Revista de Educação*, IX (1), 39-50.
- FRIEND, M. e COOK, L. (1992). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. New York e London: Longman Publishing Group.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- FULLAN, M. (1998). *Wat's Worth Fighting For Out There?* Toronto: Elementary School Teachers Federation.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar uma cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GAL, R. (1993). *História da Educação*. Lisboa: Vega/Universidade.
- GALVÃO, C. (1991). *Centro de recursos educativos – Potencialidades e atualidade*. Lisboa: Projeto Minerva/Projeto Infra. (Dissertação de Mestrado).
- GALVÃO, C. e LOPES, A. M. (2002). “Os Projetos curriculares de turma no contexto da Gestão Flexível do Currículo”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 97-117.
- GARCIA, A. E. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilha: Pulicaciones de la Universidad de Sevilha.
- GARGATÉ, C. e BALEIRO, O. (2001). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

- GARGATÉ, C. *et al.* (2003). *Projeto Curricular de Turma. Sugestões Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- GASPAR, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino. Estudo do modelo posposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: DEB – ME.
- GAUTHIER, B. (1992). *Research Sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de L'université du Québec.
- GAY, G. (1999). “Desenvolvimento curricular”. In F. A. MACHADO e M. F. GONÇALVES (orgs.) (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, p. 65-69.
- GIDDENS, A. (1996). *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIROUX, H. A. (1980). “A Dialética e o Desenvolvimento da Teoria Curricular”. In J. M. PARASKEVA (org.) (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 53-71.
- GIROUX, H. A. (1981). *Ideology culture and the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- GOMES, A. C. (2007). *Dinâmica Colaborativa entre Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- GOMES, R. (1995). “Oito teses sobre a organização escolar, em contracorrente”. In A. ESTRELA, J. BARROSO e J. FERREIRA (ed.) (1995). *A Escola: Um Objeto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE, p. 313-323.
- GONÇALVES, A. M. (2007). *Projeto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções às práticas*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).
- GONÇALVES, G. J. (2004). *Colaboração e Educação: colaboração entre docentes do 1.º ciclo do ensino básico. Influências no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular*. Funchal: Universidade da Madeira.
- GOODLAD, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- GOODLAD, J. e SU, Z. (1992). “Organization of the Curriculum”. In P. JACKSON (ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: McMillan Publishing Company, p. 327-344.
- GOODSON, I. F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. New York: Falmer.
- GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA.
- GOODSON, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

- GRILO, E. M. (1996a). “Mobilizar energias, vontades e esperanças”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 1 – Política e Ação na Área Educativa. Lisboa: Ministério da Educação, p. 15-40.
- GRILO, E. M. (1996b). “Intervenção na Assembleia da República – Interpelação sobre políticas educativas”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 2 – Um ano de Governo (1996). Lisboa: Ministério da Educação, p. 107-123.
- GRILO, E. M. (1997a). “As alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 3 – O ano de desenvolvimento e consolidação das políticas educativas (1997). Lisboa: Ministério da Educação, p. 93-102.
- GRILO, E. M. (1997b). “O desafio da autonomia”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 3 – O ano de desenvolvimento e consolidação das políticas educativas (1997). Lisboa: Ministério da Educação, p. 143-150.
- GRILO, E. M. (1998a). “Deem liberdade às escolas, deixem as escolas trabalhar”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada (1998). Lisboa: Ministério da Educação, p. 155-169.
- GRILO, E. M. (1998b). “A importância dos Centros de Formação”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada (1998). Lisboa: Ministério da Educação, p. 25-34.
- GRILO, E. M. (1999a). *Intervenções 96/99*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GRILO, E. M. (1999b). “Para um Pacto Educativo para o Futuro”. In E. M. GRILO (1999a). *Intervenções 96/99*. Intervenções 1 – Política e Ação na Área Educativa. Lisboa: Ministério da Educação, p. 7-9.
- GRILO, E. M. (1999c). “Intervenção do Senhor Ministro da Educação”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 13-20.
- GRILO, E. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- GRILO, E. M. (2005). “Síntese”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 265-268.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- GRUNDY, S. (1998). *Product o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- HADJI, C. e BAILLÉ, J. (orgs.) (2001). *Investigação e Educação, Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassel PLC.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw – Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A. (2000). “Compreender a educação na era pós-moderna”. In M. R. FERNANDES (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora, p. 9-15.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- HELD, D. (2001). *Modelos de Democracia*. Madrid: Alianza.
- HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por Projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- HERNÁNDEZ, F. et al. (1998). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. São Paulo: Artes Médicas do Sul.
- HOZ, A. O. (1988). “Prefácio”. In C. JANUÁRIO (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 19-23.
- HUEBNER, D. (1985). “El estado moribundo del curriculum”. In J. G. SACRISTÁN e A. P. GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 210-223.
- JACKSON, P. W. (1992). “Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists”. In P. JACKSON (ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New Yorq: McMillan Publishing Company, p. 3-40.
- JANUÁRIO, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KELLY, A. V. (1975). *Case studies. Mixed ability teaching*. London: Harper and Row.
- KELLY, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora HARBRA.
- KELLY, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

- KEMMIS, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- KLIEBARD, H. (1977). "Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- KUHN, T. S. (1962). *A Estrutura das Revoluções Científicas* São Paulo: Editora Perspetiva.
- LANDÍVAR, J. G. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- LANDSHEERE, V. G. (1981). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editora.
- LANDSHEERE, V. G. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições ASA.
- LAWTON, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LAWTON, D. (1982). *The end of the "Secret Garden"? A study in the politics of the curriculum*. Londres: Institute of Education.
- LAWTON, D. (ed.) (1986a). *School curriculum planning*. London: Hoorder and Stughton.
- LAWTON, D. (1986b). "Cultural analysis and curriculum planning". In D. LAWTON (ed.) (1986a). *School curriculum planning*. London: Hoorder and Stughton, p. 1-5.
- LEGRAND, L. (1982). "Pour un collège démocratique, rapport au Ministre de L'Education Nationale". *La documentation française*, 41-43.
- LEGRAND, L. (1990). "A pedagogia de Projeto". In E. LEITE, M. MALPIQUE e M. SANTOS (1993). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, p. 36-39.
- LEITE, C. (1995a). "Um olhar curricular sobre a avaliação". In C. LEITE (org.) (1995b). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA, p. 7-23.
- LEITE, C. (org.) (1995b). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA
- LEITE, C. (1996). "O multiculturalismo na educação escolar – que estratégias numa mudança curricular?". *Inovação*, 9 (1 e 2), 53-82.
- LEITE, C. (2000a). "A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva". *Território Educativo*, 7 (maio), 20-26.

- LEITE, C. (2000b). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da SPCE. Lisboa: Edições Colibri, p. 95-100.
- LEITE, C. (2000c). *Projeto educativo de escola, Projeto curricular de escola e Projeto curricular de turma: o que têm de comum? O que os distingue?*. (Documento policopiado).
- LEITE, C. (2001a). “O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural”. In A. CANEN e A. F. MOREIRA (org.) (2001). *Ênfase e omissões no currículo*. São Paulo: Editora Papirus, p. 45-64.
- LEITE, C. (2001b). “Monodocência – Coadjuvação”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 45-51.
- LEITE, C. (2001c). “A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios”. In C. V. FREITAS *et al.* (2001b). *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Edições ASA, p. 29-37.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (org.) (2005a). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (2005b). “A territorialização das políticas e práticas educativas”. In C. LEITE (org.) (2005a). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, p. 15-32.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2002). “Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões para formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 41-62.
- LEITE, E., MALPIQUE, M. e SANTOS, M. (1993). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, C. *et al.* (2001). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C., GOMES, L. e FERNANDES, P. (2002). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- LEMOS, J. e CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Currículo e Autonomia. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

- LESSARD, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.
- LÉVY, P. (2000). *Inteligência Coletiva – Por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola.
- LIMA, L. (2008). “Políticas de Educação ao Longo da Vida: sob o signo da Modernização e da Competitividade”. In N. F. CUNHA (coord.) (2008). *Pedagogia e Educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Atas dos Encontros de outono 25 e 26 de novembro de 2005. Vila Nova de Gaia: Editores Unipessoal, p. 15-31.
- LINGUIÇA, M. F. (2005). *A Área de Projeto: contributos do trabalho por Projetos para a compreensão/reflexão da transversalidade do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).
- LLAVADOR, F. B. e ALONSO, A. S. (2001). *Desenhar a coerência escolar. Bases para o Projeto curricular de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.
- LLORENTE, L. G. (2000). *Educación pública*. Madrid: Ediciones Morata.
- LOPES, A. M. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo. Os professores num processo de mudança*. Lisboa: DEB – ME.
- LOUREIRO, M. J. (2002). “A Escola como comunidade na prevenção da unicidade cultural”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 385-389.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- LUNDGREN, P. (1983). *Between hope and happenning: text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University Press.
- LYOTARD, J-F. (2003). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projeto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: ME – IIE.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. (org.) (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.
- MACHADO, J. (2007). “Sessão – A autonomia das instituições educativas: lições do passado desafios do presente, perspetivas de futuro”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 31-35.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.

- MAGALHÃES, J. (1999). “Educação e autonomia: um apontamento historiográfico”. In M. BARBOSA (coord.) (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, p. 113-141.
- MARCHESI, A. e MARTÍN, E. (1999). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M. C. (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, L. M. (2004). *A conceção do Projeto Curricular de Turma e o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- MARQUES, M. S. (2008). *O Papel do Diretor de Turma como Mediador de Conflitos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- MARQUES, R. (1999). “Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 63-82.
- MARQUES, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto educativo*. Porto: Porto Editora.
- MARSH, C. (1997). *Perspectives. Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- MARSH, C. (2005). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.
- MASCARO, C. C. (1975). “Apresentação”. In P. H. COOMBS (1986). *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 9-12.
- MATOS, J. F. (1994). “Estudos de Caso em Educação Matemática – Problemas Atuais”. *Quadrante*, 3 (1), 19-53.
- MELLO, G. N. (2002). “O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da Sociedade do Saber”. In A. PROST et al. (2002). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 69-97.
- MELO, A. B. (2007). “Reflexões sobre novos compromissos na Educação”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 21-27.
- MENDES, F. e VELOSO, G. (2002). “Reorganização Curricular do Ensino Básico”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 207-222.

- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por Projetos*. Porto: Edições ASA.
- MESSINA, G. (2001). “Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão”. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 225-233.
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIGUÉNS, M. I. (2007). “Nota Prévia”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 8-12.
- MINEIRO, J. P. (2007). “Novos contratos de autonomia”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 57-62.
- MONGE, M. G. e ALMEIDA, F. (2002). “1.º Ciclo do Ensino Básico”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 173-185.
- MONTIEL, A. L. (2004). *Aprender a viver juntos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTSERRAT, X. (2006). *Como Motivar Dinâmicas para o Sucesso*. Porto: Edições ASA.
- MOREIRA, A. F. (org.) (1997a). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus Editora.
- MOREIRA, A. F. (1997b). “Currículo, Utopia e Pós-modernidade”. In A. F. MOREIRA (org.) (1997a). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus Editora, p. 9-28.
- MOREIRA, A. F. (org.) (2000). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus Editora.
- MOREIRA, A. (2005). “A Autonomia do Sistema Português”. In A. MOREIRA et al. (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 9-16.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo: Cortez Editora.
- MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A. et al. (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORGADO, J. C. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

- MORGADO, J. C. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2000b). “Indicadores de uma política curricular integrada”. In J. A. PACHECO (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, p. 167-185.
- MORGADO, J. C. (2000c). “A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 93-101.
- MORGADO, J. (2002). “Autonomia Curricular: coerência entre o local e o global”. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da SPCE. Lisboa: Edições Colibri, p. 1031-1040.
- MORGADO, J. C. (2003a). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- MORGADO, J. C. (2003b). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- MORGADO, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2005). “Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspetivas”. In J. C. MORGADO e P. ALVES (2005). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Atas do Colóquio sobre formação de professores. Braga: Universidade do Minho, p. 265-280.
- MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- MOURAZ, A. e SILVA, A. (2001). “Comentário Crítico”. In DEB – ME (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 75-89.
- MUÑOZ, E. J. (1982). *La planificación de la enseñanza*. Santiago de Compostela: Universidade de Compostela.
- MUÑOZ, E. J. (1988). “La innovación y la organización escolar”. In R. PASCUAL (org.) (1988). *La gestión educativa, ante la innovación y el cambio*. Madrid: Ediciones Narcea, p. 84-99.
- NEVES, R. J. (2011). *O Projeto Curricular de Grupo/Turma como instrumento de trabalho*. Funchal: INSULARMÁTICA (endú energias educativas). (Documento policopiado).
- NIZA, S. (1996). “Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão da escola comum”. *Inovação*, (9), 139-149.

- NORA, M. C. (2006). *A gestão global da escola num quadro de flexibilização curricular*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Dissertação de mestrado).
- NOT, L. (1991). “La notion de projet en pedagogie entre 1875 et 1975 ”. In M. BRU e L. NOT (dir.) (1991a). *Oú va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p. 7-37.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1996). “Nota de Apresentação”. In I. F. GOODSON (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, p. 9-16.
- OBIN, J-P. (1993). *La Crise de L'Organisation Scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette.
- OLIVEIRA, L., PEREIRA, A. e SANTIAGO, R. (orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (s/d). *Conhecimento escolar. Novos problemas. Velhas questões*. Porto: Porto Editora. (Em publicação). (Documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (s/da). “Currículo: entre teorias e métodos”. Braga: Universidade do Minho. (Documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (s/db). *Entre o currículo escrito e a sala de aula. Uma discussão sobre os autores do currículo*. Braga: Universidade do Minho. (Documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (s/dc). “Conhecimento e Currículo”. In J. A. PACHECO (s/d). *Conhecimento escolar. Novos problemas. Velhas questões*. Porto: Porto Editora. (Em publicação). (Documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (s/dd). “Organização do Conhecimento Escolar”. In J. A. PACHECO (s/d). *Conhecimento escolar. Novos problemas. Velhas questões*. Porto: Porto Editora. (Em publicação). (Documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (1994). “Área-escola: Projeto educativo, curricular e didático”. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), 49-80.
- PACHECO, J. A. (1995a). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995b). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: ME.

- PACHECO, J. A. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor. Relatório de investigação*. Braga: UM/CEEP.
- PACHECO, J. A. (1998). *Projeto curricular integrado*. Lisboa: DEB – ME.
- PACHECO, J. A. (org.) (1999a). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- PACHECO, J. A. (1999b). “A diferenciação curricular no contexto das políticas curriculares”. In SPCE (ed.) (1999). *Investigar e Formar em Educação*. Atas do IV Congresso SPCE. (Vol. 2). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), p. 303-309.
- PACHECO, J. A. (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000b). “Flexibilização curricular: algumas interrogações”. In J. A. PACHECO (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, p. 127-145.
- PACHECO, J. A. (2001a). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001b). “Monodocência – Coadjuvação”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 53-59.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A., FLORES, M. A. e PARASKEVA, J. M. (1999). “Marco Epistemológico”. In J. A. PACHECO (org.) (1999a). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho, p. 11-27.
- PACHECO, J. A., MORGADO, J. C. e VIANA, I. C. (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. e PARASKEVA, J. (2000). “A Tomada de Decisão na Contextualização Curricular”. *Revista da Educação*, IX (1), 111-116.
- PACHECO, J. A. e MORGADO, J. C. (2002). *Construção e avaliação do Projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. e VIEIRA, A. P. (2006). “Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares”. In A. F. MOREIRA e J. A. PACHECO (orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, p. 87-125.

- PACHECO, J. A., MORGADO, J. C. e MOREIRA, A. F. (orgs.) (2007). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- PAPAGIANNIS, G. J. (1992). “Políticas de reforma educativa”. In T. HUSEN e T. N. POSTLETHWAITE (dirs.) (1992). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives, 1989-1992, Vol. 8, p. 4646-4653.
- PARASKEVA, J. M. (2000). “Currículo como prática [regulada] de significações”. In J. C. MORGADO e J. M. PARASKEVA (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA, p. 37-64
- PARASKEVA, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- PARASKEVA, J. (2004). “Introdução Crítica – Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo”. In J. F. BOBBITT (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora, p. 7-35.
- PARASKEVA, J. (org.). (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- PARASKEVA, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (2002b). “A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora, p. 73-85.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- PEDROSA, J. (2007). “Abertura”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 15-20.
- PEIXOTO, M. C. (2007). *Projeto Curricular de Escola. Do Conhecimento à Construção*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- PERALTA, H. (2002). “Projetos curriculares e trabalho colaborativo na escola”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 13-21.
- PEREIRA, A. (1995). *Área-escola – que desenvolvimento do currículo?* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.

- PEREIRA, J. (2004a). *O trabalho colaborativo dos professores: interações, representações e práticas no contexto do Projeto curricular de turma*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, M. H. (2002). “A escola global”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 221-230.
- PÉREZ, M. e LÓPEZ, E. (1989). *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Madrid: ITAKA.
- PÉREZ, M. e LÓPEZ, E. (1999). *Curriculum y programación – diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.
- PERRENOUD, P. (1994). “A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?” In M. G. THURLER e P. PERRENOUD (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora, p. 11-31.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.
- PERRENOUD, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (1999b). *Avaliação – da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. et al. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (2008a). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, P. (2008b). *Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PHENIX, P. (1962). “The uses of the disciplines as curriculum content”. In O. DONALD e S. OTHANEL (1962). *Curriculum Development: Issues and Insights*. Chicago: Rand McNally College, p. 83-89.

- PINAR, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: Mccutchan Publishing Company.
- PINAR, W. F. (1985). “La reconceptualización en los estudios del curriculum”. In J. G. SACRISTÁN e A. P. GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 231-240.
- PINAR, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- PINAR, W. F. et al. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.
- POMBO, O. (1984). “Pedagogia por objetivos/Pedagogia com objetivos”. *Logos*, (1), 47-71.
- POSTIC, M. e KETELE, J. (1988). *Observer les Situations Éducatives*. Paris: PUF.
- POURTOIS, J. e DESMET, H. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- PROST, A. et al. (2002). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PUGACH, C. M. e JOHNSON, L. (1995). *Collaborative Practitioners. Collaborative Schools*. Denver: Love Publishing Company.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M. P. e COSTA, J. A. (2004). “Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de Projetos curriculares de escola e de turma”. In J. A. COSTA et al. (org.) (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 79-97.
- RANGEL, M. (2001). “Monodocência – Coadjuvação”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 61-67.
- RASCO, F. (1994). “A qué llamamos curriculum?”. In J. ÂNGULO e N. BLANCO (orgs.) (1994). *Teoria y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 17-29.
- RIBEIRO, A. C. (1991). *Objetivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- RIBEIRO, A. C. (1999). *Objetivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, J. A. (2005). *Conselho de Turma: Conceção e Desenvolvimento do Projeto Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado).
- RIEF, S. F. e HEIMBURG, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Atividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- ROBALO, F. R. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- RODRIGUES, M. J. (1999). “Novas Competências para a Sociedade do Futuro”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 69-77.
- RODRIGUES, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. A. (2005). “Exercício de Autonomia: relato de uma experiência”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 89-95.
- RODRIGUES, M. F. (2005a). *Projeto Curricular de Escola. Um desafio à Organização Curricular da Escola*. Funchal: Universidade da Madeira. (Dissertação de Mestrado).
- RODRIGUES, L. e BRAZÃO, P. (orgs.) (2009). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas*. Funchal: Universidade da Madeira CIE.
- ROGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- ROLDÃO, M. C. (s/d). *Ensinar a Quem? – O problema da Diversidade e o Conceito de Adequação Curricular*. (Documento policopiado).
- ROLDÃO, M. C. (1980). “Currículo – Um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola”. In G. CEBOLA e M. PINHEIRO (orgs.) (1980). *Desenvolvimento curricular em Matemática*. Portalegre: SPCE, p. 31-39.
- ROLDÃO, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: IIE.
- ROLDÃO, M. C. (1998). “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”. *Revista da ESES*, (1), 79-87.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB – ME.

- ROLDÃO, M. C. (1999b). “O Currículo como Projeto. O papel das escolas e dos professores”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 11-21.
- ROLDÃO, M. C. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999d). “Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 45-55.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais”. In M. C. ROLDÃO e R. MARQUES (org.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, p. 121-133.
- ROLDÃO, M. C. (2000b). “O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. *Revista de Educação*, IX (1), 81-91.
- ROLDÃO, M. C. (2000c). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.
- ROLDÃO, M. C. (2001a). “Gestão Curricular. A especificidade do 1.º Ciclo”. In DEB – ME (ed.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 17-30.
- ROLDÃO, M. C. (2001b). “Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança”. In C. V. FREITAS et al. (2001a). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, p. 59-68.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005a). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- ROLDÃO, M. C. (2005b). “Gerir o currículo é preciso – a questão da qualidade”. In M. C. ROLDÃO (coord.) (2005a). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA, p. 11-22.
- ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005c). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- ROLDÃO, M. C. (2007). “O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único: sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal”. In J. FORMOSINHO (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 9-16.

- ROLDÃO, M. C. *et al.* (1997). *Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: DEB – ME.
- ROLDÃO, M. C. e MARQUES, R. (org.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, V. S. (2007). *Gestão de Projetos: abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo*. Lisboa: Edições Monitor.
- ROSA, M. C. (2005). “A Autonomia das Escolas”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 17-19.
- RUIZ, J. M. (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- SÁ, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições ASA.
- SACRISTÁN, J. G. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Narcea.
- SACRISTÁN, J. G. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, J. G. (1989). “Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?”. *Cuadernos de Pedagogia*, (172), 14-18.
- SACRISTÁN, J. G. (1992). “Ambitos de diseño”. In J. G. SACRISTÁN e A. P. GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 265-333.
- SACRISTÁN, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, J. G. (1997). “Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas?”. In J. A. PACHECO, M. ALVES e M. FLORES (orgs.) (1997). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, p. 23-50.
- SACRISTÁN, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- SACRISTÁN, J. G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- SACRISTÁN, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. P. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANCHES, M. F. (1995). “A autonomia dos professores como valor profissional”. *Revista de Educação*, V (1), 41-62.
- SANCHES, M. (2002). “Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente”. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da SPCE. Lisboa: Edições Colibri, p. 79-83.
- SANTOMÉ, J. T. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- SANTOMÉ, J. T. (2006a). “Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo”. In J. PARASKEVA (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 95-135.
- SANTOMÉ, J. T. (2006b). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SANTOS, B. S. (1999). “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?” *Revista crítica de Ciências Sociais*, (54), 197-215.
- SANTOS, M. C. (2000). “A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 103-109.
- SANTOS, N. (2005). “Síntese”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 255-258.
- SANTOS, S. M. (2007). “Algumas lições de 20 anos de autonomia no ensino superior”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 37-48.
- SANTOS, A. (2007a). “A experiência da autonomia decorrente do quadro legislativo de 1989”. In CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação*. Atas / Seminário. Lisboa: CNE, p. 49-55.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

- SARMENTO, M. (1998). “Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno”. In F. DIOGO (org.) (1998). *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, p. 13-23.
- SARTRE, J-P. (1943). *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- SARTRE, J-P. (1960). *Questions de méthode*. Paris: Gallimard.
- SARTRE, J-P. (1971). *L'idiot de la famille*. Paris: Gallimard.
- SCHUBERT, W. F. (1986). *Curriculum-Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.
- SCHWAB, J. (1969). “The practical: A language for curriculum”. In D. E. ORLOSKY e O. B. SMITH (1969). *Curriculum development: Issues and insights*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, p. 18-27.
- SERAFIM, M. C. (2002). *A mudança de prática pedagógica por introdução de uma inovação curricular no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado).
- SERRANO, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SILVA, F. A. (1997). *A Freguesia de Santo António*. Funchal: O Liberal.
- SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) (1995). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, B. D. (2000a). “O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial à distância”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 277-298.
- SILVA, A. S. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, O. (2005). “Reorganização curricular no ensino básico. Novas dinâmicas na escola?”. In C. LEITE (org.) (2005a). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, p. 205-220.
- SILVA, V. e COUTINHO, V. (2005). “Uma démarche participada da avaliação dos Projetos Curriculares de Turma”. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 125-152.

- SIMÃO, A. M. (2002). “Perspetivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 31-38.
- SOBRAL, L. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: ME-DEPGEF.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, J. M. (2002a). *A dimensão política do currículo. Sumário da Lição Síntese*. Funchal: Universidade da Madeira. (Documento policopiado).
- SOUSA, J. M. (2002b). “Trabalhar com cenários de futuro”. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da SPCE. Lisboa: Edições Colibri, p. 699-706. (Documento policopiado).
- SOUSA, J. M. (2002c). “As Dinâmicas do Global e do Particular. O Dilema do Currículo”. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.) (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Atas do 5.º Congresso da SPCE. Lisboa: Edições Colibri, p. 699-706. (Documento policopiado).
- SOUSA, J. M. (2002d). “O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002a). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora, p. 307-310.
- SOUSA, J. M. (2003). “O Currículo à luz da Etnografia”. In J. M. SOUSA (org.) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), 119-125.
- SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: O Liberal.
- SOUSA, J. M. (2007). “A etnografia ao serviço do currículo”. In J. A. PACHEO, J. C. MORGADO e A. F. MOREIRA (orgs.) (2007). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, p. 237-246.
- SOUSA, J. M. (2009). “O Direito à Educação: entre o discurso e a prática”. In L. RODRIGUES e P. BRAZÃO (orgs.) (2009). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas*. Funchal: Universidade da Madeira CIE, p. 103-117.
- SOUSA, J. M. (2010). *Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário*. Funchal: Universidade da Madeira. (Documento policopiado).
- SOUSA, O. C. e RICARDO, M. M. (org.) (2003). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- SPCE (ed.) (1999). *Investigar e Formar em Educação*. Atas do IV Congresso SPCE. (Vol. 2). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- STAKE, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- STENHOUSE, L. (1987b). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal; 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- TANNER, D. e TANNER, L. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- TEDESCO, J. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEODORO, A. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TEODORO, A. (2003). “É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na ação política”. *Revista Lusófona de Educação*, (2), 43-51. (Documento policopiado).
- THURLER, M. G. e PERRENOUD, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- THURLER, M. G. (2002). “O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Programas, Novas Práticas”. In P. PERRENOUD *et al.* (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora, p. 89-111.
- TOBELL, J. E. (2005). “La Autonomía Escolar en España: un proceso abierto”. In A. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas*. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 163-179.

- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros do Brasil.
- TOFFLER, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros do Brasil.
- TOMLINSON, C. A. e ALLAN, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- TORRES, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TOURAINE, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris: Le Seuil.
- TOURAINE, A. (1973). *Production de la Société*. Paris: Le Seuil.
- TOURAINE, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- TRIPA, M. R. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Porto: Edições ASA.
- TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TYLER, R. W. (1978). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de educação 1998*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação / 2000*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2002). *As Chaves do Século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALENTE, M. O. (2001). “Segredos da educação básica”. In C. V. FREITAS *et al.* (2001b). *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, p. 7-15.
- VASCONCELOS, T. (s/d). “Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico – Da criação de parcerias às dinâmicas locais”. Disponível on-line. Consultado a 14 de janeiro de 2010 em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5_33.htm
- VASCONCELOS, T. (1998). “Perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa”. In DEB – ME (1998). *Qualidade e Projetos na educação pré-escolar*. Lisboa: DEB – ME, p. 35-47.
- VASCONCELOS, A. (2002). *O Conservatório de Música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: IIE – ME.

- VEIGA-NETO, A. (1997). “Currículo e interdisciplinaridade”. In A. F. MOREIRA (org.) (1997a). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus Editora, p. 59-102.
- VELOSO, F. M. (2002). “Reorganização Curricular do Ensino Básico”. In DEB – ME (ed.) (2002b). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – ME, p. 207-222.
- VIAL, J. (1976). *La Pédagogie du Projet*. Paris: INRP.
- VIANA, I. C. e SILVA, A. M. (2000). “Trabalho por Projeto e valorização profissional na prática e na formação docente”. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e I. C. VIANA (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas curriculares*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga: Universidade do Minho, p. 168-176.
- VIANA, I. C. (2007). *O Projeto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- VIEGAS, H. C. (2003). *No caminho de uma Educação (mais) Inclusiva. Diferenciação e Adequação Curricular*. Faro: Universidade do Algarve. (Dissertação de Mestrado).
- VILAR, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições ASA.
- VILAR, A. (1994). *Currículo e Ensino – para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- VILAR, A. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A. Harvard: University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Lisboa: Editorial Estampa. (Documento policopiado).
- WEBER, A. (1993). “A propósito da pedagogia de Projeto”. In E. LEITE, M. MALPIQUE e M. R. SANTOS (org.) (1993). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, p.51-54.
- WHEELER, D. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.
- WHITTAKER, J. e KENWORK, J. (1999). “Educação para Todos”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 131-139.

- WOODS, P. (1989). *La Escuela por Dentro. La Etnografia en la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- YINGER, R. J. (1986). “Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la profesional”. In L. M. VILAR (ed.) (1986). *Pensamientos de los Profesores e Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Sevilla, p. 113-141.
- YOUNG, M. F. (2000). *O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus Editora.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ediciones Morata.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ediciones Narcea.
- ZABALZA, M. A. (1992). “Do Currículo ao Projeto de Escola”. In R. CANÁRIO (org.) (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, p. 17-55.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (1999). “Diversidade e Curriculum Escolar: Que Condições Institucionais para dar Resposta à Diversidade na Escola”. In DEB – ME (ed.) (1999b). *FÓRUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: DEB – ME, p. 93-119.
- ZABALZA, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (2002). *Curso sobre Teoria Curricular*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (Documento policopiado).
- ZABALZA, M. A. (2003). “A Construção do Currículo: a Diversidade numa Escola para Todos”. In O. C. SOUSA e M. M. RICARDO (org.) (2003). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 13-49.
- ZAIS, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New Yorq: Harper e Row.
- ZEICHNER, K. M. 1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- 1973 – Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Lei de Bases do Sistema Educativo – instituiu uma reforma do sistema educativo visando a “democratização da educação”).
- 1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- 1987 – Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro (Aprova a Reorganização dos serviços do Ministério da Educação, concretamente, a criação das Direções Regionais da Educação).
- 1989 – Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Define o Regime Jurídico da Autonomia da Escola).
- 1989 – Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (Aprova a Reorganização dos Planos Curriculares – Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário).
- 1989 – Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro (Aprova a Reorganização dos serviços do Ministério da Educação - criação das Direções Regionais da Educação).
- 1990 – Despacho Normativo 141/ME/90, de 1 de setembro (Aprova o Modelo de Apoio às Atividades de Complemento Curricular).
- 1990 – Despacho Normativo 142/ME/90, de 1 de setembro (Aprova o Plano de Concretização da Área-Escola – modelo organizativo e sugestões de estrutura).
- 1990 – Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro (Estabelece o sistema de adoção e período de vigência dos manuais escolares).
- 1991 – Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (Define o Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- 1997 – Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho (Regulamenta o Projeto de Gestão Flexível do Currículo).
- 1997 – Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (Lei de Bases do Sistema Educativo – 1.^a Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).
- 1998 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos).

- 1999 – Lei n.º 24/99, de 22 de abril (Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos – 1.ª alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).
- 1999 – Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio (Define as linhas orientadoras para o desenvolvimento de Projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico).
- 2000 – Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino público da Região Autónoma da Madeira).
- 2001 – Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).
- 2001 – Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro (Aprova a Revisão Curricular do Ensino Secundário – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.).
- 2001 – Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho (Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens do ensino básico, assim como os respetivos efeitos).
- 2001 – Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto (Adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).
- 2001 – Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).
- 2002 – Portaria 110/2002, de 14 de agosto (Define o Regime a aplicar na criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro – ETIs).
- 2005 – Lei n.º 49/05, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo – 2.ª alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).
- 2006 – Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (Altera o DLR n.º 9/2000/M, de 31 de janeiro que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino público da Região Autónoma da Madeira).
- 2008 – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e reforça a liderança das escolas).

2009 – Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira).

ANEXOS

ANEXO I:

Anexo I – 1: Guião para a entrevista (inicial) às professoras (P1 e P2)

GUIÃO PARA A ENTREVISTA (INICIAL) ÀS PROFESSORAS (P1 e P2)	
TEMA	
<i>A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular.</i>	
BLOCOS TEMÁTICOS/CAMPOS DE ANÁLISE	
CURRÍCULO/PCT	
<ul style="list-style-type: none"> - Professores. - Currículo. - Gestão do Currículo. - Currículo como Projeto. - Projeto Curricular de Turma (PCT). 	
A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/elaboração do PCT. - Realização do PCT. - Avaliação do PCT. 	
<ul style="list-style-type: none"> - “Construção curricular” no PCT. - “Reconstrução curricular” no PCT. - “Diferenciação curricular” no PCT. - “Adaptação curricular” no PCT. 	
UNIDADE(S) DE ANÁLISE	
- Professoras (titular/apoio) duma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
FINALIDADE(S)	
<ul style="list-style-type: none"> - Abordar aspetos concernentes ao Currículo e à sua gestão/flexibilização ao nível do PCT: . Auscultar as professoras sobre o assunto; . Recolher dados sobre os aspetos discutidos. 	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT: . Averiguar as perceções/conceções dos professores sobre o Currículo/PCT; . Estudar as suas práticas no campo da gestão/flexibilização curricular; . Aceder às lógicas que sustentam a sua ação, no âmbito do PCT; . Ver a importância que dão ao PCT, como Projeto de aprendizagem da turma; . Descobrir os fatores determinantes na (re)construção deste Projeto; . Contribuir para uma melhoria das práticas ao nível do 1.º Ciclo. 	
QUESTÕES	
QUESTÃO CENTRAL	
– <i>Como é que os professores (re)constroem o seu PCT?</i>	
QUESTÕES GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> – De que forma os professores percecionam o conceito de Currículo, em contexto escolar? – De que modo é que eles entendem a gestão/flexibiliz. curricular, no quadro do trabalho com a turma? – De que maneira pensam (n)º conceito de Currículo como Projeto e o apropriam nas suas práticas? – De que jeito compreendem/apreendem o PCT e o adotam/utilizam como o “Projeto de aprendizagem da (sua) turma”? – Como é que os professores procedem na elaboração/preparação do PCT? – Como é que eles procedem na sua concretização/realização? – De que jeito é que os professores gerem o Currículo neste âmbito/contexto? – Como é que a avaliação do Projeto pode contribuir para a sua (re)construção? 	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	

CURRÍCULO/PCT	
Professores	<ul style="list-style-type: none"> – Há quanto tempo leciona? – Atualmente, que funções desempenha nesta escola?
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> – O que é o Currículo? – Qual é a utilidade do Currículo na educação? Para que é que ele serve? – Que importância/visibilidade assume o Currículo no seu trabalho docente (na preparação das suas aulas...)? Porquê?
Gestão do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> – O que significa gerir o Currículo? E flexibilizar? – Considera esta gestão/flexibilização curricular importante? Porquê? – Em que medida a gestão/flexibilização curricular ganha evidência na preparação e desenvolvimento do seu trabalho com a turma? Justifique. – No seu ver, quais os principais obstáculos à gestão/flexibilização curricular? E como ultrapassá-los?
Currículo como Projeto	<ul style="list-style-type: none"> – De uma forma geral, qual é o seu conceito de Projeto? Isso traduz o quê? – E na educação, esta ideia do trabalho em Projeto é importante? Porquê? – Costuma “trabalhar em Projeto”? Em que circunstâncias/situações? – Pensa que esta forma de trabalhar ajuda/pode ajudar o professor? Como? – E de que modo é que esta forma de atuação contribui/pode contribuir, positivamente, para o sucesso (educativo) dos alunos?
Projeto Curricular de Turma (PCT)	<ul style="list-style-type: none"> – Para si, o que é o PCT? Para que é que ele serve? – E que valor lhe atribui, enquanto documento (mentor) da turma? Porquê? – Que relação estabelece entre o Currículo e o PCT? – E sobre a relação do PCT com os outros documentos/Projetos da escola (PEE, PCE, RIE...)? Existe alguma relação? Qual? – Preocupa-se com a articulação do seu PCT com esses documentos? Como procede nessa articulação? E em que aspetos deve incidir tal articulação? – Que razões encontra para a configuração do Currículo como PCT?
A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT	
Preparação/elaboração do PCT	<ul style="list-style-type: none"> – Quando é que elabora o seu PCT (início/continuação/conclusão)? – Quem participa/deveria participar nessa elaboração? Porquê? – Onde é que o trabalho se desenvolve? Em que locais? – Qual/quais a(s) dinâmica(s) de trabalho implementada(s)? – Quais as funções/tarefas de cada um dos intervenientes? – A quem compete coordenar todo esse trabalho? E a responsabilidade nas decisões, cabe a quem? Porquê? – Para essa elaboração, baseia-se em quê? (nos seus conhecimentos, em documentos/livros...). E por onde começa? Qual é o ponto de partida? – Quais as maiores dificuldades sentidas durante todo o processo? E como é que essas dificuldades são ou podem/devem ser superadas?
“Construção curricular” no PCT	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe sugere a expressão “construção curricular”? – Considera esta construção possível num sistema curricular centralizado como o nosso? Porquê? E em que área(s) é que isso é possível? – Costuma “construir” o Currículo? Quem participa/devia participar nessa construção? E em que medida é que o fazem? Se não, porquê? – Pode contar algumas atividades/ações criadas/programadas (ou até já concretizadas), neste âmbito? E previu essas atividades no PCT? – Que metodologias/estratégias costuma utilizar ou que tarefas fazem parte desse processo? Ou seja, como procede? Como é que tudo acontece?
“Reconstrução curricular” no PCT	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe alvitra a expressão “reconstrução curricular”? – No seu entender, que ações essenciais inclui/deve incluir esta dimensão curricular? Isto é, que tarefas devem ser desenvolvidas neste âmbito? – Esta é uma dimensão que faz parte da sua rotina? Ou seja, tem por uso reconstruir o Currículo que lhe é proposto (nacionalmente)? Em que aspetos/o que faz? E prevê isso no PCT? – Qual o grau de participação dos outros docentes desta turma? E eles fazem o quê? E considera essa participação importante? Porquê? – Que dinâmicas de trabalho são, normalmente, implementadas de modo a que esta construção (conjunta) seja possível? Isto é, como é que tudo se processa?

<p>“Diferenciação curricular” no PCT</p>	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe traduz a expressão “diferenciação curricular”? – Que pressupostos fundamentais estão na origem da diferenciação curricular? Isto é, diferenciar porquê/para quê? Com que objetivos? – Na sua opinião, que procedimentos básicos integram/devem integrar esta dimensão curricular? Ou seja, que ações devem ser implementadas? Que trabalho deve ser feito? No fundo, como é que se pratica a diferenciação? – Considera a diferenciação curricular importante? Porquê? E costuma incluí-la na sua prática? O que faz nesse sentido? E prevê no PCT? – A diferenciação curricular é/deve ser da responsabilidade de quem? Quem coopera/devia cooperar nesta tarefa? Porquê? Se não o faz, porquê?
<p>“Adaptação curricular” no PCT</p>	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe diz a expressão “adequação ou adaptação curricular”? – Pensa que esta é uma dimensão curricular importante? Porquê? – E essa adaptação deve ser feita por quem? Quem colabora/devia colaborar nesse trabalho? E porquê? – Pratica/faz, habitualmente, esta adequação curricular aos seus alunos? E prevê essa adequação/adaptação no seu PCT? – Como é que faz/deve ser feita? Quais os procedimentos (inerentes) que devem ser adotados na concretização desta dimensão? Pode exemplificar? – Em que medida estas dimensões que temos vindo a abordar (construção, reconstrução, diferenciação e adaptação curriculares) contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem/para o sucesso educativo dos alunos? – No seu ver, quais os obstáculos que, normalmente, impedem ou dificultam a sua execução? E qual será a melhor forma de minimizá-los/ultrapassá-los? – Que relação estabelece entre estas dimensões e a (re)construção do PCT?
<p>Realização do PCT</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Quem intervém/deveria intervir na realização do PCT? Porquê? – Relativamente aos alunos, qual é a relevância deles, desde a fase de elaboração até esta de implementação? Qual é o seu contributo? Porquê? – Que dinâmica(s) são, geralmente, implementadas, quanto ao trabalho nesta fase? E as dinâmicas de grupo como são geridas? Quem/como coordena esse trabalho? – Existe/deve existir alguma relação/coerência entre as ações promovidas na turma e as intenções delineadas no PCT? Normalmente, consegue essa articulação entre o trabalho desenvolvido e o projetado? Se não, porquê? – No seu ver, quais os maiores benefícios resultantes da execução do PCT? E quais serão os obstáculos mais impeditivos/dificultantes dessa realização? – Que relação estabelece entre esta fase do PCT e a sua (re)construção?
<p>Avaliação do PCT</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Para si, avaliar significa o quê? – Que importância atribui a este procedimento no âmbito educativo? E no contexto de sala de aula? Porquê? – Sobre o PCT, costuma providir à sua avaliação? Com que objetivos o faz? – Quem é que intervém/deve intervir nessa avaliação? Porquê? – São definidos momentos para o efeito? Quais? Quem e quando os define? – Neste âmbito, são também definidos critérios? Por quem? – Que formas de avaliação são, usualmente, utilizadas? – E que instrumentos costuma utilizar? Quem os elabora? – Que relação estabelece entre esta avaliação e a (re)construção do PCT? – Costuma proceder a reajustamentos ou mudanças, em função dos resultados dessa avaliação?
	<ul style="list-style-type: none"> – Deseja acrescentar alguma coisa?

Anexo I – 2: Guião para a entrevista (final) às professoras (P1 e P2)

GUIÃO PARA A ENTREVISTA (FINAL) ÀS PROFESSORAS (P1 e P2)	
TEMA	
<i>A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular.</i>	
BLOCO TEMÁTICO/CAMPO DE ANÁLISE	
A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/elaboração do PCT. - Realização do PCT. - Avaliação do PCT. 	
UNIDADE(S) DE ANÁLISE	
- Professoras (titular/apoio) duma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
FINALIDADE(S)	
<ul style="list-style-type: none"> - Abordar certos aspetos concernentes ao PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Auscultar as professoras sobre este assunto; . Recolher dados sobre os aspetos discutidos. 	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Refletir sobre as práticas ao longo do ano letivo no âmbito do PCT; . Conferir aspetos importantes relativamente às opiniões antes emitidas; . Proceder a uma análise/reflexão/aferição em torno das questões estudadas. 	
QUESTÕES	
QUESTÃO CENTRAL	
– <i>Como é que os professores (re)constroem o seu PCT?</i>	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	
Preparação/ elaboração do PCT	<ul style="list-style-type: none"> – Pensando, duma forma genérica, sobre a preparação/elaboração do vosso PCT, consideram que esta decorreu conforme a vossas expectativas? – Neste âmbito, quais foram as principais dificuldades sentidas? – E o que gostariam de ver melhorado para o próximo ano? – Existe algo que queiram destacar aqui, pela positiva ou negativa?
Realização do PCT	<ul style="list-style-type: none"> – Pensando agora na realização do PCT, consideram que, neste campo, conseguiram cumprir tudo aquilo que projetaram, aos vossos objetivos? – Quais as maiores dificuldades que sentiram ao longo do vosso trabalho? – E na vossa opinião, quais foram as principais falhas ocorridas? – Se pudessem voltar atrás, o que mudariam em termos das componentes do Currículo (atividades, metodologias, materiais, avaliação, clima da sala...)? – Quais destes aspetos são mais determinantes na (re)construção do PCT? – Também aqui, existe algo que desejem realçar pela positiva ou negativa?
Avaliação do PCT	<ul style="list-style-type: none"> – Disseram na primeira entrevista que costumavam fazer alterações no PCT ao longo do ano. Este ano, quais foram essas alterações? Elas incidiram sobre o quê? – E entendem que fizeram todas as modificações consideradas necessárias? – Se pudessem recuar no tempo, o que alterariam neste âmbito/contexto? – De um modo geral, quais os principais fatores que condicionaram o PCT? – Na vossa opinião, a (re)construção do PCT depende sobretudo de quê? Quais os requisitos indispensáveis para uma (re)construção adequada/eficaz? – Duma forma global, como avaliam o vosso PCT? – E como avaliam o vosso desempenho? – Como avaliam também a prestação/ajuda dos outros docentes da turma?
	– Desejam acrescentar alguma coisa que considerem importante?

QUESTIONÁRIO AOS (OUTROS) PROFESSORES DA TURMA

O presente questionário destina-se a recolher dados para uma investigação sobre «A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular», no contexto da Tese de Doutoramento em Educação, especialidade de Currículo. Neste sentido, pedimos a sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Todas as respostas são válidas e o anonimato é assegurado. Por favor, responda com a máxima sinceridade.

I – CURRÍCULO/PCT:

1 – SOBRE OS PROFESSORES:

1.1 – Identificação pessoal (complete):

- Sexo..... (M/F)
- Idade: anos.

1.2 – Habilitações profissionais (assinale com X):

- Licenciatura ☐ • Pós-graduação ☐ • Mestrado ☐

1.3 – Experiência docente/tempo de serviço (complete):

- Tempo de serviço total: anos.
- Tempo de serviço neste estabelecimento de ensino: anos.
- Tempo de serviço docente nesta turma: anos.

1.4 – Função desempenhada (assinale com X):

- Professor(a) titular da turma ☐
- Professor(a) da turma (de apoio educativo) ☐
- Professor(a) da turma (de apoio especializado) ☐
- Professor(a) da turma (de apoio em área específica) ☐ . Qual?

1.5 – Experiência na função (indique):

• Número de anos em que desempenha/exerce esta função: anos.

Responda, de forma sucinta:

2 – SOBRE O CURRÍCULO:

2.1 – O que é o Currículo?

.....
.....
.....

2.2 – Qual é a utilidade do Currículo no âmbito educativo? (Para que é que ele serve?)

.....
.....
.....

2.3 – Que importância assume o Currículo no seu trabalho docente (por ex. na preparação das suas aulas...) (assinale com X):

• Muita importância ☐ • Alguma importância ☐ • Pouca/nenhuma importância ☐

. Clarifique/Justifique:

.....
.....

3 – SOBRE A GESTÃO DO CURRÍCULO:

3.1 – O que significa gerir o Currículo? E flexibilizar?

.....
.....
.....

3.2 – Considera esta gestão/flexibilização curricular importante? Porquê?

.....

.....

.....

3.3 – Em que medida esta gestão/flexibilização curricular ganha evidência ou importância na preparação e desenvolvimento do seu trabalho com a turma? Justifique.

.....

.....

.....

3.4 – No seu ver, quais os principais obstáculos à gestão/flexibilização curricular? (assinale com X):

- Falta de tempo por parte dos professores ☐
- Falta de sensibilização por parte destes ☐
- Falta de conhecimentos sobre esta matéria ☐
- Outro(s) ☐ . Qual/ais?

• E como ultrapassar esses obstáculos? (Adiante algumas sugestões):

.....

.....

.....

4 – SOBRE O CURRÍCULO COMO PROJETO:

4.1 – De uma forma genérica, qual é a sua conceção de Projeto? (Isso traduz o quê?)

.....

.....

.....

4.2 – E na Educação, pensa que esta ideia do trabalho em Projeto é importante? Porquê?

.....

.....

.....

4.3 – Costuma “trabalhar em Projeto”?

• Sim ☐

• Não ☐

. Se respondeu sim, indique em que circunstâncias/situações:

.....
.....
.....

. Se respondeu não, apresente as suas razões:

.....
.....
.....

4.4 – Pensa que esta forma de trabalhar ajuda/pode ajudar o professor? E no sucesso (educativo) dos alunos? Como? Justifique.

.....
.....
.....

5 – SOBRE O PROJETO CURRICULAR DE TURMA (PCT):

5.1 – Para si, o que é o PCT? (Para que é que ele serve?)

.....
.....
.....

5.2 – E que valor lhe atribui, enquanto documento (mentor) da turma?

• Muito valor ☐

• Algum valor ☐

• Pouco/nenhum valor ☐

. Clarifique/justifique:
.....
.....

5.3 – Que relação estabelece entre o Currículo e o PCT?

.....

.....

.....

5.4 – Sobre esta turma, houve a preocupação de articular o PCT com esse documento? E com os Projetos da escola (PEE, PCE, ...)? Como é que isso foi feito?

.....

.....

.....

5.5 – Que razões encontra para a configuração do Currículo como PCT?

.....

.....

.....

II – A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT:

1 – SOBRE A PREPARAÇÃO/ELABORAÇÃO DO PCT:

1.1 – Participou na preparação/elaboração do PCT desta turma?

• Sim ☐ • Não ☐

. Se respondeu sim, indique quando e onde (em que circunstâncias), e quais as tarefas ou funções que desempenhou:

.....

.....

.....

. Indique, também, quais as maiores dificuldades sentidas durante tal processo e como é que elas foram/podem ser superadas:

.....

.....

.....

. Se respondeu não, fundamente, agora, a sua resposta:

.....

.....

.....

1.2 – Na sua opinião, a elaboração/preparação deste Projeto deve ser da responsabilidade de quem? E quem deve colaborar nessa tarefa? Porquê?

.....

.....

.....

2 – SOBRE A “CONSTRUÇÃO CURRICULAR” NO PCT:

2.1 – O que lhe sugere a expressão “construção curricular”?

.....

.....

.....

2.2 – Relativamente a esta turma, concretizou alguma atividade no âmbito desta dimensão ou colaborou nesse sentido, por ex. com a professora titular da turma?

• Sim ☐ • Não ☐

. Se respondeu sim, clarifique (fez o quê e como foi feito):

.....

.....

.....

. Se respondeu não, justifique:

.....

.....

.....

3 – SOBRE A “RECONSTRUÇÃO CURRICULAR” NO PCT:

3.1 – O que lhe alvitra a expressão “reconstrução curricular”?

.....

.....

.....

3.2 – Considera que esta é uma dimensão curricular importante? Porquê?

.....

.....

.....

3.3 – Sobre esta turma, participou nessa “reconstrução”, no âmbito do seu PCT?

• Sim ☐ • Não ☐

. Se respondeu sim, indique:

. os aspetos em que participou/colaborou (em quê?):

.....

.....

. os seus objetivos (porquê/para quê?):

.....

.....

. a dinâmica de trabalho implementada (como é que isso foi feito?):

.....

.....

. Se respondeu não, fundamente a sua resposta:

.....

.....

.....

4 – SOBRE A “DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR” NO PCT:

4.1 – O que lhe traduz a expressão “diferenciação curricular”?

.....

.....

.....

4.2 – Que pressupostos básicos estão na origem da “diferenciação curricular”? Isto é, diferenciar porquê/para quê, com que objetivos? E considera isso importante? Porquê?

.....

.....

.....

4.3 – Quanto a esta turma, colaborou a esse nível, no âmbito do seu PCT?

• Sim ☐

• Não ☐

. Se respondeu sim, aclare o que fez (e como fez), concretamente, nesse sentido:

.....

.....

.....

. Se respondeu não, justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

4.4 – A seu ver, a “diferenciação curricular” (e mesmo a própria “reconstrução curricular”) é/deve ser da responsabilidade de quem? E quem coopera/devia cooperar nesta(s) tarefa(s)? Porquê?

.....

.....

.....

5 – SOBRE A “ADEQUAÇÃO/ADAPTAÇÃO CURRICULAR” NO PCT:

5.1 – O que lhe diz a expressão “adequação ou adaptação curricular”?

.....

.....

.....

5.2 – Pensa que esta é uma dimensão curricular importante? Porquê?

.....

.....

.....

5.3 – E essa “adaptação” deve ser feita por quem? Quem coopera/devia cooperar nesse trabalho? Porquê?

.....

.....

.....

5.4 – Quanto a esta turma, coadjuvou nessa “adaptação”, no âmbito do seu PCT?

• Sim ☐ • Não ☐

. Se respondeu sim, exemplifique alguns dos procedimentos que, em concreto, adotou nessa adequação/adaptação (o que fez e como fez):

.....

.....

.....

. Se respondeu não, justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

5.5 – Em que medida a “construção”, “reconstrução”, “diferenciação” e “adaptação” curriculares, contribuem para a melhoria do ensino e o sucesso educativo dos alunos?

.....

.....

.....

5.6 – No seu entender, quais são os obstáculos que, normalmente, impedem ou dificultam a sua execução? E qual será a melhor forma de minimizá-los/ultrapassá-los?

.....

.....

.....

5.7 – Que relação estabelece entre estas (4) dimensões e a (re)construção do PCT?

.....

.....

.....

6 – SOBRE A REALIZAÇÃO DO PCT:

6.1 – Quem intervém/deve intervir na realização do PCT? Porquê?

.....

.....

.....

6.2 – Pensando nas atividades/ações que desenvolveu/realizou nas suas aulas, existe alguma relação/articulação com as intenções traçadas no PCT? E com o trabalho realizado pelos outros docentes da turma, sobretudo a sua professora titular? Há relação/articulação? Em que aspetos? Fundamente a sua resposta.

.....

.....

.....

6.3 – No seu ver, quais os maiores benefícios resultantes da realização/execução do PCT? E quais serão os obstáculos mais impeditivos/dificultantes dessa realização?

.....

.....

.....

6.4 – Que relação estabelece entre esta fase do PCT e a sua (re)construção?

.....

.....

.....

7 – SOBRE A AVALIAÇÃO DO PCT:

7.1 – Para si, avaliar significa o quê? E isso é importante no âmbito educativo? Porquê?

.....

.....

.....

7.2 – Sobre o PCT desta turma, participou/colaborou na sua avaliação?

• Sim ☐ • Não ☐

. Se respondeu sim, indique:

. os seus objetivos:

.....

.....

. os momentos em que isso aconteceu:

.....

.....

. as formas (de avaliação) utilizadas:

.....
.....

. os instrumentos (de avaliação) empregues:

.....
.....

. Houve definição prévia desses momentos, formas, instrumentos e critérios de avaliação? Participou nessa definição? Quem e quando deve defini-los? Justifique.

.....
.....

. Se respondeu não, esclareça os motivos:

.....
.....

7.3 – Na sua opinião, quem deve intervir/participar nessa avaliação? Porquê?

.....
.....

7.4 – Que relação estabelece entre a avaliação do PCT e a sua (re)construção? Houve reajustes/mudanças, em função dessa avaliação? Cooperou nessas mudanças? Justifique.

.....
.....

NOTA: Este questionário termina aqui. Por favor verifique se respondeu a todas as questões. A sua opinião é basilar para este estudo. Muito obrigada pela sua colaboração.

Maria Isabel Jardim da Silva

.....

Anexo I – 4: Guião para a entrevista aos alunos

GUIÃO PARA A ENTREVISTA AOS ALUNOS	
TEMA	
<i>A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular.</i>	
BLOCOS TEMÁTICOS/CAMPOS DE ANÁLISE	
- Alunos; Escola; Metodologia de Projeto/PCT.	
UNIDADE(S) DE ANÁLISE	
- Alunos (um grupo) de uma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
FINALIDADE(S)	
- Abordar aspetos concernentes à metodologia de Projeto/ao PCT: . Auscultar os alunos sobre o assunto; . Recolher dados sobre os aspetos abordados.	
OBJETIVOS	
- Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT: . Averiguar as perceções/conceções dos alunos sobre os Projetos/PCT; . Verificar os conhecimentos que eles possuem neste campo; . Indagar as suas ações/práticas (e preferências) neste âmbito; . Descobrir a importância que atribuem aos Projetos/PCT; . Averiguar as conceções e as práticas dos (seus) professores.	
QUESTÕES	
QUESTÃO CENTRAL	
– <i>Como é que os professores (re)constroem o seu PCT?</i>	
QUESTÕES GERAIS	
– Que alunos participam nesta entrevista? – Qual é opinião dos alunos sobre a escola e as atividades ali realizadas? – Quais são as perceções, conhecimentos e práticas dos alunos sobre os Projetos/o PCT? – Qual é a importância que eles atribuem aos Projetos/ao PCT?	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	
Alunos	– Como é que tu te chamas? – Que idade é que tu tens? – Há quanto tempo é que tu andas nesta escola? E nesta turma?
Escola	– Tu gostas da escola? Porquê? – Que tipo de atividades é que tu costumavas fazer nas aulas? – E, dessas atividades, quais são as que mais gostas de fazer? Porquê?
Metodologia de Projeto/PCT	– Tu já ouviste falar no PCT? E já o viste? – O que é o PCT? Para que é que ele serve? – Quem é que faz o PCT da tua turma? – Vocês alguma vez ajudaram a fazer o PCT? Ou só sabem que ele existe? – E tu sabes o que é um Projeto? Tu sabes me explicar o que é? – Sem ser o PCT, vocês têm mais algum Projeto na sala? Qual/Quais? – Onde é que fazem esses Projetos (na sala, fora da sala... em que lugar)? – E como é que os fazem? Que ações desenvolvem? Por onde começam?... – Quem participa? Fazem individualmente ou em grupo? – Como é que escolhem os grupos? Quem os escolhe? – E como é que trabalham em grupo? Dividem tarefas ou como é? – Como é que tu preferes trabalhar: individualmente ou em grupo? Porquê? – Que trabalhos preferes fazer: trabalhos em Projeto ou outro tipo? Porquê? – Vocês já fazem Projetos há muito tempo? Em que áreas é que fazem?
	– Tu queres dizer mais alguma coisa sobre estes assuntos de que falámos?

NOTA: esta entrevista far-se-á a cerca de um terço dos alunos da turma, escolhidos de forma aleatória.

Anexo I – 5: Guião para a observação das aulas

GUIÃO PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS	
TEMA	
<i>A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular.</i>	
Questão: <i>Como é que os professores (re)constróem o seu PCT?</i>	
CAMPO DE OBSERVAÇÃO	
A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/elaboração do PCT. - Realização do PCT. - Avaliação do PCT. 	
<ul style="list-style-type: none"> - “Construção curricular” no PCT. - “Reconstrução curricular” no PCT. - “Diferenciação curricular” no PCT. - “Adaptação curricular” no PCT. 	
UNIDADE(S) DE OBSERVAÇÃO	
- Professores (e alunos) duma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
OBJETIVOS	
OBJETIVOS GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Estudar as práticas dos professores no campo da gestão/flexibilização curricular; . Descobrir os fatores determinantes na (re)construção deste Projeto. 	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Preparação/ elaboração do PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar o processo de preparação/elaboração do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Conhecer os momentos de elaboração do Projeto; . Averiguar as ações (e as dinâmicas) nesse sentido; . Conhecer os intervenientes/participantes no processo; . Descobrir as tarefas/competências dos diversos intervenientes.
“Construção curricular” no PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a gestão/flexib. do Currículo ao nível da sua “construção” <ul style="list-style-type: none"> . Averiguar as atividades/ações desenvolvidas; . Conhecer as metodologias/estratégias utilizadas; . Identificar os agentes/intervenientes e suas práticas; . Descobrir outros aspetos inerentes importantes.
“Reconstrução curricular” no PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a gestão do Currículo ao nível da sua “reconstrução”: <ul style="list-style-type: none"> . Identificar aspetos perceptíveis ilustrativos dessa “reconstrução”; . Descortinar alterações significativas em cada um desses aspetos; . Conhecer as práticas docentes relativas aos aspetos identificados.
“Diferenciação curricular” e “Adaptação curricular” no PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a gestão do C. ao nível da “diferenciação” e “adaptação”: <ul style="list-style-type: none"> . Identificar as atividades/tarefas de aprendizagem; . Identificar os modelos de organiz. do trabalho/funcionam. da sala; . Identificar as metodologias/estratégias de aprendizagem; . Identificar os materiais/recursos de suporte à aprendizagem; . Identificar os processos/dispositivos de avaliação da aprendizagem; . Reconhecer práticas de “diferenciação” e de “adaptação” relativas às componentes identificadas.
Realização do PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar o processo de concretização/desenvolvimento do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Conhecer os intervenientes na realização do Projeto; . Perceber a(s) dinâmica(s) implementadas neste processo; . Averiguar o(s) tipo(s) de ações propostas/realizadas; . Saber das estratégias de execução do trabalho/ver quem as decidiu; . Saber dos materiais utilizados/saber quem os buscou/foi fornecer; . Encontrar a relação entre as ações desenvolvidas e as projetadas.

Avaliação do PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar os processos e dispositivos de avaliação ao nível do PCT . Descortinar os intervenientes na avaliação do trabalho realizado; . Desvendar os momentos em que a avaliação acontece; . Descobrir as formas de avaliação postas em prática; . Reconhecer os efeitos da avaliação realizada; . Encontrar a relação entre a avaliação do PCT e a sua (re)construção
------------------	---

Anexo I – 6: Guião para a observação das reuniões dos docentes da turma

GUIÃO PARA A OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DOS DOCENTES DA TURMA	
TEMA	
<i>A (re)construção do Projeto Curricular de Turma (PCT): uma abordagem às práticas dos professores no âmbito da gestão/flexibilização curricular.</i>	
Questão: <i>Como é que os professores (re)constróem o seu PCT?</i>	
CAMPO DE OBSERVAÇÃO	
A GESTÃO CURRICULAR AO NÍVEL DO PCT	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/elaboração do PCT. - Avaliação do PCT. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Construção curricular” no PCT. - “Reconstrução curricular” no PCT. - “Diferenciação curricular” no PCT. - “Adaptação curricular” no PCT.
UNIDADE(S) DE OBSERVAÇÃO	
- Professores duma turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
OBJETIVOS	
OBJETIVOS GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Investigar (sobre) o processo de (re)construção do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Estudar as práticas dos professores no campo da gestão/flexibilização curricular; . Descobrir os fatores determinantes na (re)construção deste Projeto; . Descobrir os procedimentos inerentes a essa (re)construção; . Descobrir outros aspetos relevantes/importantes neste âmbito. 	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Preparação/ elaboração do PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar o processo de preparação/elaboração do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Conhecer os momentos de elaboração do Projeto; . Averiguar as ações (e as dinâmicas) nesse sentido; . Desvendar os espaços onde elas ocorrem; . Conhecer os intervenientes/cooperadores no processo; . Descobrir as tarefas/competências desses intervenientes; . Verificar as estratégias e os recursos utilizados; . Descortinar outros fatores intrínsecos ao processo.
“Construção”/ “Reconstrução”/ “Diferenciação”/ “Adaptação” curriculares no PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar/estudar a gestão/flexibilização do Currículo ao nível das suas (quatro) dimensões fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> . Identificar as atividades/ações/tarefas desenvolvidas (relativamente às diferentes dimensões); . Conhecer as metodologias/estratégias utilizadas; . Averiguar as dinâmicas/os modos de organização usados; . Saber dos materiais/recursos mobilizados; . Identificar os agentes/interventores neste(s) processo(s); . Verificar/estudar os respetivos procedimentos/comportamentos; . Recolher dados relativamente à avaliação do trabalho/dos alunos; . Perceber/conhecer outros aspetos inerentes importantes; . Aceder às lógicas dos docentes neste(s) campo(s); . Conhecer as suas práticas nos diferentes âmbito(s); . Reconhecer atitudes indiciadoras duma mudança das práticas.
Avaliação do PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar os processos/dispositivos de avaliação ao nível do PCT: <ul style="list-style-type: none"> . Descortinar os intervenientes na avaliação do trabalho; . Desvendar os momentos em que a avaliação acontece; . Descobrir as formas de avaliação postas em prática; . Encontrar os mecanismos criados/usados para o efeito; . Reconhecer os efeitos da avaliação realizada; . Recolher outros dados relevantes e oportunos; . Encontrar a relação entre a avaliação do PCT e a sua (re)construção

ANEXOS II e III – CD