



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2012

**Catarina Marçal  
Grangeia**

## **A Autonomia Curricular no 1ºCEB: a prática na organização escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Área de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor. Alexandre Ventura, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ariana Maria de Almeida Matos Cosme**  
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

A redação de um texto desta natureza implica motivação, incentivo e permanente dedicação, uma vez que é um processo longo e solitário. Para que tal tenha sido possível, houve pessoas fundamentais que me acompanharam ao longo destes meses.

Começo por agradecer ao meu orientador, o professor doutor Alexandre Ventura pela constante disponibilidade e incentivo que foram essenciais para um ritmo de trabalho contínuo e produtivo.

Agradeço, também, ao agrupamento e às professoras que disponibilizaram o seu tempo e o seu trabalho para o estudo de caso.

Particularizando a família, agradeço aos meus pais, por me terem apoiado e por me permitirem todo o tempo que precisei para me dedicar a este estudo.

Agradeço, também, às minhas irmãs pela paciência com que me foram ouvindo.

Por fim, agradeço ao meu namorado, Miguel, que me incentivou a tomar a decisão de voltar a estudar e me inscrever neste mestrado, assim como ter estado sempre presente.



**palavras-chave**

Autonomia, currículo, organização escolar, gestão curricular, 1º Ciclo do Ensino Básico.

**resumo**

Este trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre a autonomia e a organização escolar, tentando desmistificar o conceito de autonomia na gestão curricular.

O estudo foca a particularidade do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ª CEB) através de um estudo de caso num agrupamento de escolas.

Num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento teórico, constituído pela abordagem dos conceitos de escola como organização, do currículo, da autonomia na escola, estabelecendo níveis de autonomia para análise.

Num segundo momento, faz-se a descrição do estudo de caso, apresenta-se a análise documental dos documentos do agrupamento, assim como se exploram as entrevistas realizadas a informantes privilegiados, caracterizando o agrupamento em estudo.

Na análise dos resultados, verifica-se que a autonomia ou ausência de autonomia dos docentes na gestão curricular do 1ºCEB foca várias dimensões (objetivos, planificação, conteúdos, manuais, atividades/recursos e avaliação), enquadradas perante as diretrizes do Ministério da Educação e do agrupamento de escolas. Além disso, salienta-se a responsabilidade, empenho e dedicação dos docentes na sua prática diária, visando o sucesso dos alunos.





**keywords**

Autonomy, curriculum, school organization, curriculum management, primary school.

**abstract**

This paper presents a revision on existing literature on autonomy and school organization, trying to demystify autonomy in curriculum management concept. This study focuses the particular of a primary school in a case study in a particularly grouping.

At first there is the theoretical framework, formed by the approach of the concept of school as an organization, curriculum, school autonomy, establishing levels of autonomy for analysis.

Secondly, there is a description of the study which presents the documentary analysis of the grouping documents, as well as the exploration of the interviews with key informants, featuring the group under study.

In the analysis of results, it appears that the autonomy of the teachers or lack of it in a primary school curriculum management focuses various dimensions (goals, planning, content, manuals, activities/resources and evaluation), framed against the guidelines of the Ministry of Education and groups of schools. Additionally it should be noted the responsibility, commitment and dedication of teachers in their daily practice, aimed at the student success.



## Índice

Lista de Quadros .....	v
Lista de Figuras .....	vii
Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	5
1 - A Escola como organização .....	6
1.1 - A organização Escola .....	6
1.2 - Documentos de organização e planificação escolar .....	9
2 - O Currículo .....	14
2.1 - A noção de Currículo .....	14
2.1.1 - Conceções Curriculares e Significados do Currículo .....	17
2.2 - Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	21
2.3 - O professor como gestor do currículo .....	25
3 - A autonomia na Escola .....	29
3.1 - A autonomia na organização escolar .....	29
3.2 - A autonomia do professor: o 1º CEB .....	34
3.2.1 - Níveis de autonomia do professor .....	37
4 - Síntese .....	42
Capítulo II: Descrição do estudo .....	43
1 - Enquadramento Metodológico: dinâmicas da investigação .....	44
1.1 - Estudo de caso .....	45
1.2 - Recolha dos dados: métodos e técnicas adotados .....	47
1.2.1 - Análise documental .....	48
1.2.2 - Entrevista .....	50
1.3 - Elaboração dos instrumentos de recolha de dados .....	56
1.4 - Tratamento dos dados .....	62
2 - O caso do agrupamento AQUA .....	64
2.1 - Aplicação dos instrumentos de recolha de dados .....	67
Capítulo III: Apresentação e análise dos resultados .....	69
1 - Apresentação dos resultados .....	70
1.1 - Documentos de orientação do agrupamento .....	71

1.1.1 - Conceções e práticas curriculares do agrupamento.....	73
1.2 - O 1º CEB no Agrupamento: análise de entrevistas e PCT's .....	75
1.2.1 - Entrevistas .....	76
1.2.1.1 - Organização do agrupamento .....	76
1.2.1.2 - Construção do currículo .....	77
1.2.1.3 - Documentos de orientação para a ação .....	81
1.2.2 - Projetos curriculares de turma .....	85
1.3 - Gestão do currículo no 1ºCEB:Autonomia vs Ausência de autonomia	87
Considerações Finais .....	93
Bibliografia.....	97
Legislação .....	105
Anexos .....	107
Anexo 1: Guião da entrevista aos docentes do 1ºCEB .....	108
Anexo 2: Guião de entrevista ao coordenador do 1ºCEB .....	110
Anexo 3: Guião de entrevista à direção .....	111
Anexo 4: Entrevista à professora do 1º ano – 24 fevereiro .....	112
Anexo 5: Entrevista à professora do 2º ano – 29 fevereiro .....	116
Anexo 6: Entrevista à professora do 3º ano – 23 fevereiro .....	120
Anexo 7: Entrevista à professora do 4º ano – 28 fevereiro .....	126
Anexo 8: Entrevista à coordenadora do 1ºCEB – 29 fevereiro.....	132
Anexo 9: Entrevista à direção – 14 março .....	136
Anexo 10: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Projeto Educativo 2010/2013 .....	138
Anexo 11: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Projeto Curricular 2011/2012.....	139
Anexo 12: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Avaliação dos Alunos – Anexo ao Projeto Curricular 2011/2012.....	141
Anexo 13: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Plano Anual de Atividades 2011/2012.....	142
Anexo 14:Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Regulamento Interno 2010/2013 .....	144

Anexo 15: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos documentos orientadores do agrupamento.....	146
Anexo 16: Articulação entre documentos orientadores do agrupamento.....	149
Anexo 17: Análise Projeto Curricular de Turma 1ºAno (PCT 1) .....	150
Anexo 18: Análise Projeto Curricular de Turma 2ºAno (PCT 2) .....	151
Anexo 19: Análise Projeto Curricular de Turma 3ºAno (PCT 3) .....	152
Anexo 20: Análise Projeto Curricular de Turma 4ºAno (PCT 4) .....	153
Anexo 21: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos PCT's.....	154
Anexo 22: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nas entrevistas às docentes do 1ºCEB.....	156



## Lista de Quadros

Quadro 1 – Dicotomia Racionalidade Técnica vs Racionalidade Crítica.....	18
Quadro 2 – Fundamentação Teórica das Teorias Técnica, Prática e Crítica, retirada de Pacheco, 1996: 37-40. ....	19
Quadro 3 - Componentes do currículo do 1º ciclo de acordo com o DL nº6/2001, de 18 de janeiro.....	23
Quadro 4 – Níveis de decisão curricular, por Pacheco (1996: 75-101). ....	28
Quadro 5 - Referencialização da autonomia curricular do professor, por Pacheco, 1996: 102. ....	38
Quadro 6 – Níveis de autonomia do professor. ....	41, 86
Quadro 7 - Organização dos guiões das entrevistas dos docentes do 1ºCEB.....	58
Quadro 8: Questões-guia aos docentes do 1ºCEB. ....	59
Quadro 9 - Organização do guião da entrevista do coordenador do 1ºCEB. ....	59
Quadro 10: Questões-guia ao coordenador do 1ºCEB.....	60
Quadro 11 - Organização do guião da entrevista da direção. ....	61
Quadro 12: Questões-guia à direção. ....	62





## **Lista de Figuras**

Figura 1: Organigrama do Agrupamento (PE, 2010/2013: 37).....	65
---------------------------------------------------------------	----



## **Introdução**

No âmbito da especialização em Administração e Políticas Educativas, e tendo presente a formação inicial de Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendo abordar neste estudo a autonomia curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), estabelecendo a ponte entre as normas emanadas superiormente, as decisões ao nível da organização escolar e a prática da gestão curricular realizada pelo professor.

A escolha deste tema deve-se à curta experiência profissional e à curiosidade que esta questão sempre me despertou. Além disso, penso ser um assunto pertinente devido aos constantes discursos sobre autonomia das escolas e sobre as discrepâncias entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação (Lima, 1998).

No contexto desta temática, tenho também presentes os decretos de autonomia, administração e gestão da escola, nomeadamente o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que refere o papel do professor na gestão curricular e pedagógica. Contudo, a autonomia que é concedida ao professor está dependente da autonomia que a escola vai assumindo e realizando nas diversas áreas de intervenção.

Assim, estando a escola do 1º CEB estrutural e verticalmente dependente do agrupamento de escolas em que se insere, não será possível analisar a prática da gestão curricular do 1º CEB sem a enquadrar no contexto da sua organização escolar.

Desta forma, analiso as estruturas da organização escolar, da autonomia da escola, nomeadamente ao nível curricular, e embarco num estudo de caso para analisar como esta problemática se concretiza ao nível do projeto curricular de turma.

Segundo Lima (2011: 45-46), os “professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (...) e encontra-se também muito dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades”. Mas, não

havendo autonomia na organização da própria escola, será difícil o docente, na sua gestão curricular, ter uma verdadeira autonomia nas suas práticas, uma verdadeira gestão democrática, participativa e construtiva do currículo.

Isto porque, “a democratização da escola envolve todos os níveis (macro, meso e micro), da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais.” (Lima, 2000: 70). Então, não é possível analisar as dinâmicas ao nível micro, da sala de aula, sem as contextualizar ao nível meso, a organização escola, e situando ao nível macro, a organização central Estado/Ministério da Educação. Justifica-se, assim, o enquadramento da prática curricular na organização escolar e na própria instituição escolar.

No que diz respeito à autonomia curricular, Morgado (2000: 12) refere que esta se limita “à capacidade de decisão sobre a organização e sequencialidade dos conteúdos prescritos a nível central”. O autor refere, ainda que o currículo deverá ser um projeto de construção de intenções, de forma colegial, ou seja, uma construção democrática e participativa, num processo negociado e partilhado, passível de ser concretizada na ação. Verifico, uma vez mais, que a autonomia curricular de um docente está implicitamente ligada à organização escolar em que se insere.

Desta forma, pretendendo estudar a autonomia curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando a prática na organização escolar, coloco a seguinte questão de partida:

*- O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é autónomo na gestão do currículo?*

Com esta questão pretendo comprovar a seguinte hipótese:

- Tendo em conta as normativas centrais para a gestão do tempo e das áreas curriculares, as orientações do agrupamento e do conselho de docentes e as diretrizes dos documentos de planificação do agrupamento, o professor do 1º CEB não exerce autonomamente a gestão do currículo.

Visando a desmistificação da questão de partida, o presente trabalho inicia com uma introdução, onde se apresentam os traços gerais e a estrutura do estudo.

Segue-se um primeiro capítulo, de enquadramento teórico, onde se descortina a escola como organização, o currículo e a autonomia na escola.

Depois, um segundo capítulo, de descrição do estudo, onde se contextualiza e justifica a escolha de um estudo de caso, apresentando os métodos e técnicas adotados, assim como os instrumentos de recolha de dados, e onde se caracteriza o agrupamento em estudo.

De seguida, um terceiro capítulo, com a apresentação e análise dos resultados, onde se caracteriza o agrupamento em estudo, se apresenta e discute os dados recolhidos.

Posteriormente, há as considerações finais ao trabalho desenvolvido, a bibliografia e os anexos.

Para a redação do presente trabalho, embora reconheça que não é consensual na comunidade científica, optei como sujeito de enunciação o plural majestático.

No rescaldo deste estudo gostaria de ter uma noção mais clara sobre a realidade escolar, no que concerne à prática da gestão curricular no 1ºCEB. Sabendo que será um estudo de caso, não suscetível de generalização, valerá por si só pelo desafio que se me apresenta e que, de bom grado, abraço.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## **1 - A Escola como organização**

Neste subcapítulo irei analisar a escola como organização e enquadrá-la nas suas dinâmicas de funcionamento e gestão. Procurarei estabelecer as semelhanças da escola com outro tipo de organizações e assinalar algumas das suas particularidades.

### **1.1 - A organização Escola**

A escola é uma organização com dinâmicas e especificidades próprias, que se distingue de todas as outras pela missão de educar os futuros cidadãos da sociedade e de os preparar para a vivência nessa mesma sociedade.

Como organização, rege-se por regras e metas próprias, que os indivíduos devem, respetivamente, cumprir e atingir. O “termo organização tem origem no grego “organon”, que significa instrumento, utensílio” (Bilhim, 1996: 21), algo a ser instrumentalizado e colocado ao serviço.

Etzioni (1984: 3) refere que as organizações “são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objectivos específicos”. A especificidade destes objetivos depende da natureza da organização e dos respetivos modelos teóricos que a sustentam.

À escola desde sempre se associou a responsabilidade de educar as crianças e jovens, muitas vezes pautada pela ação e orientação direta do estado, servindo os seus interesses e os da sociedade.

Reportando-nos à realidade portuguesa, temos presente a influência do Estado Novo no controlo da educação e dos valores que se pretendiam passar para os mais novos.

Hoje em dia, estamos perante uma gestão da escola que se pretende autónoma, participada e integrada, numa lógica já iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que se tem afirmado e reafirmado com a legislação que se lhe seguiu, nomeadamente o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril.

É nesta lógica de participação integrada que a escola deve funcionar como um todo, focando o seu objetivo de educar. A educação definida à luz da dimensão organizacional “consiste na concretização e materialização da



educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola” (López, in Costa, 1996: 9).

Estamos, então, perante uma realidade organizacional, com um espaço físico próprio, uma forma de estar e com determinados intervenientes que, entre si, se regem por dinâmicas e leis próprias, isto é, a denominada “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994).

A escola pode, assim, ser entendida como organização na medida em que se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos, colocando em relevo os indivíduos e as relações entre eles, ou seja, o ato educativo (Carvalho & Diogo, 1999).

Contudo, há dificuldade em definir o conceito de organização escolar. Na análise da literatura a este respeito, Costa (1996) apresenta-nos seis modos de perspetivar a organização escolar: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

Particularizando o caso português, o autor (Costa, 1996) apresenta a imagem da escola como democracia em duas vertentes: a escola comunidade educativa e a gestão democrática da escola.

A primeira, assenta na noção de escola que surge na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº46/86, de 14 de outubro) e baseia-se no desenvolvimento de princípios organizacionais e administrativos de descentralização, da participação e da integração comunitária. Esta ideia de uma escola assente na autonomia, na participação dos membros e aberta à participação dos interessados no processo educativo, coloca a ideia de escola comunidade educativa como uma imagem organizacional da escola como democracia.

A segunda, assenta na aplicação do conceito de democracia na gestão da escola, conceito este que remota ao modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino portugueses, aplicados no pós 25 de Abril de 1974, ou seja, no modelo de gestão existente entre abril de 1974 e maio de 1991 que, segundo Licínio Lima (2011) se desenvolveu em duas fases: uma existente em 74-76 e outra após a normalização com o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.

Os pontos comuns entre a escola portuguesa e a escola como democracia centram-se no suporte normativo, na autoridade profissional da classe docente, na constituição dos órgãos escolares e na tomada de decisões de tipo eletivo-colegial (Costa, 1996: 69-70).

É nesta dimensão organizacional da escola que se preconiza mais próxima da realidade e do público-alvo que a envolve, localizando as práticas educativas, que irei desenvolver o presente estudo.

Assim, torna-se essencial perceber a dinâmica da organização escolar, ou seja, como ela se organiza e as relações que nela existem. Esta é “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos” (Bilhim, 1996: 21).

No seu funcionamento diário, os indivíduos intervenientes nos processos diários da escola obedecem a estruturas e hierarquias, nem sempre perceptíveis num primeiro momento, ou seja, as suas dinâmicas diárias dependem da composição dos órgãos de administração e gestão das escolas, normativamente estipuladas, assim como a gestão intermédia que existe em cada escola em particular e as relações que se estabelecem entre as pessoas que constituem esses mesmos órgãos.

Todo este esquema é denominado por “desenho organizacional” onde se retrata esta configuração estrutural da organização e o seu funcionamento, ou seja, onde estão representados os órgãos que constituem a organização e as relações que se estabelecem entre eles (Bilhim, 1996). Na escola, este esquema hierárquico está representado pictoricamente num organigrama, que pode ser consultado nos documentos de organização e planificação do agrupamento.

Carvalho e Diogo (1999: 21) reforçam esta ideia, ao referir que escola como organização possui um conjunto de sistemas de comportamentos que interagem entre si e estruturas e processos organizativos próprios, estando, no topo, o Ministério da Educação, visto que a organização escolar “es interdependiente com la política educativa entendida como la actividad específica del poder público (Estado) orientada a solucionar los problemas sociales de la educación” (Pérez & Sedano, 1989: 51).

Neste ponto, é possível identificar a escola como uma organização que se rege por normas decretadas superiormente, mas capaz de se gerir internamente de acordo com as estruturas que considera necessárias para o seu funcionamento.

## **1.2 - Documentos de organização e planificação escolar**

*“... planificar consiste em ordenar o curso da acção que se pretende seguir, dando-se-lhe um sentido prático e orientado para as direcções desejáveis”.*

(Pacheco, 1996: 105)

A escola necessita de traçar objetivos e meios de os atingir, visando alcançar o objetivo máximo de educar os seus alunos. Para que tal seja concretizável de forma coerente e continuada, é necessária uma planificação e delimitação de pequenas metas a cumprir, a curto prazo, apetrechando a escola de condições necessárias para alcançar as suas metas. Ou seja, ordenar o curso da acção dando um sentido prático e orientado para onde se pretende ir.

Legalmente, o principal documento de planificação e organização escolar é o projeto educativo, cuja primeira referência surge em Portugal, em 1980, no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (DL nº 553/80, de 21 de novembro). Principal documento, pois é nele que deverá explicitar-se a caracterização do agrupamento de escola, as suas necessidades, os objetivos a atingir e as estratégias para conquistar esses mesmos objetivos.

A importância do projeto educativo é lembrada na aplicação da Reforma, após a aprovação da LBSE (lei nº 46/86). Mais tarde, no DL nº43/89, de 3 de fevereiro, é referido que a autonomia da escola se concretiza “na elaboração de um Projecto Educativo próprio, construído 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 apoio da comunidade em que se insere”.

Apesar da relevância que lhe é dada, só em 1998, nove anos após o DL nº43/89, de 3 de fevereiro, é que o projeto educativo é decretado como o documento “que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (DL 115-A/98 de 4 de maio).

O Projeto Educativo de Escola é, então, um documento de planificação estratégica de longo prazo, pois concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupondo a elaboração de princípios de autonomia e desenvolvendo a participação coletiva na construção da identidade da escola. É, também, indissociável das ideias de autonomia e participação. Autonomia, pois o projeto educativo é próprio e autónomo e, ao ser praticada a autonomia esta é reforçada. Participação, “porque o Projecto Educativo é de Escola, isto é, resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir” (Carvalho & Diogo, 1999: 54).

A dificuldade de operacionalização do projeto faz com que ele não seja concretizado e visível. Para uma construção real do projeto educativo este deve atingir a globalidade da organização e comprometer a maioria dos seus elementos. Só assim estamos na presença do projeto de toda a escola.

Visto que o projeto educativo por si só não é suficiente para planificar e orientar a ação educativa da escola, sendo necessário completá-lo por outros documentos de planificação, importa lembrar a definição da legislação mais recente sobre os documentos de planificação, definidos como instrumentos de autonomia da escola (DL nº 75/2008, de 22 de abril, Artº 9):

*“a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;*

b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) «Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;”.

A comunidade científica tem-se debruçado sobre o conceito de Projeto Educativo, indo muitas vezes ao encontro do que a legislação preconiza, e, tendo presente a análise em curso, penso que será pertinente relembrar algumas dessas noções.

João Formosinho (1991: 5) diz-nos que o “projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola. (...) É um instrumento ao serviço da escola”.

Beatriz Canário (1992: 117) propõe que o projeto educativo “deve explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar e estabelecer um compromisso entre as diferentes partes envolvidas, que o discutiram e aprovaram. O documento do projecto deve ser sintético e ter uma forma adequada a uma divulgação alargada. Ele resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação.”.

Por sua vez, Carvalho e Diogo (1999: 39) defendem que o projeto educativo “verdadeiramente assumido nas suas potencialidades poderá conter algumas virtualidades de inovação, favoráveis ao desenvolvimento da auto-formação ligada à investigação e estruturação de um saber profissional e de uma cultura própria de uma escola singular”. Esta concepção implica que a escola seja uma referência, sendo a comunidade educativa, lugar de ação, e o projeto educativo,

ativador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação, um cenário necessário às exigências que a sociedade hoje coloca.

Boutinet (in Costa, 2003: 19) apresenta-nos cinco agrupamentos de projetos educativos: projetos individuais (de vida, de orientação e de inserção do adolescente, profissional do adulto, de carreira, o reformado), projetos de objetos (de edifício, de lei, tecnológico), projetos de ação (de formação, de animação, de desenvolvimento comunitário, pedagógico, terapêutico), projetos organizacionais (educativo de escola, de empresa, de partido político) e de sociedade (revolucionário, autogestionário, alternativo). Ao nível do estudo da escola, estamos perante um projeto organizacional, visto ser um documento pelo qual a organização se rege.

Em suma, a definição do conceito de “Projeto educativo” assenta num documento necessário à escola para criar a sua própria identidade, definindo-se e definindo novas metas a atingir, visando o desenvolvimento e envolvimento de toda a comunidade educativa, sendo esta composta por alunos, professores, pais e encarregados de educação, munícipes e outros agentes educativos. Projeto educativo “não é somente o que nos propomos a fazer, o que corresponde à noção de meta, mas o que faremos para atingir essa meta” (Canário, 1992: 113), ou seja, é uma forma de planear uma mudança.

O processo de elaboração de um projeto educativo obedece a determinados momentos sequenciais, independentes e necessários às melhorias desejáveis. Para a realização de um Projeto Educativo, Costa (1999) sugere a concretização em três etapas: conceção, onde se estipulam objetivos, se redige o documento se cria uma equipa e se mobiliza a comunidade; execução, onde se concretiza o projeto; e avaliação, elaborando relatório anual.

Concordo com o autor, na medida em que numa fase inicial se deverá fazer um levantamento das necessidades do agrupamento, estabelecendo os objetivos a atingir, redigindo-se o documento, mobilizando e motivando todos os possíveis intervenientes no processo educativo. Todo esse processo educativo projetado deverá ser colocado em prática e, numa fase *a posteriori*, avaliado para se analisar o grau de concretização dos objetivos, para reelaborar novos horizontes.

Nem só do projeto educativo se sustenta a escola, mas também das suas diretrizes curriculares, ou seja, de um projeto curricular de escola. Este conceito está implícito na gestão curricular da escola, inserida no projeto educativo, mas nem sempre verdadeiramente revelado à comunidade educativa.

O projeto educativo de escola é encarado como um documento de planificação da ação educativa, uma planificação estratégica a longo prazo; enquanto que o projeto curricular de escola é visto como um documento de planificação operatória, a realizar num curto espaço de tempo (Carvalho e Diogo, 1999: 46-47). O projeto curricular de escola deverá integrar o plano anual de atividades e não ser um documento elaborado isoladamente.

Costa (1994: 23), por sua vez, estabelece três níveis de planificação na organização: o nível estratégico para o projeto educativo de escola, o nível tático para o plano anual de atividades e o nível operacional para a planificação disciplinar. O autor defende a não existência de um projeto curricular de escola, mas sim a organização da dimensão curricular nestes três níveis de planificação.

Perante estas duas posições divergentes, o que constato é a existência de um projeto curricular da escola, inserido no projeto educativo de escola, que se vai concretizando ao nível do plano anual de atividades, onde se planificam as estratégias e os meios para atingir os objetivos traçados. Toda a dinâmica em que se desenvolve esta dimensão educativo-curricular rege-se pelo regime definido no regulamento interno de cada escola, entendido como “instrumento de sistematização da organização escolar, já que formaliza a estrutura definida pelo projecto educativo” (Costa, 1999: 31).

O regulamento interno é, ainda, visto como um “instrumento-chave para a afirmação autónoma das escolas” (Diogo, 1998: 7).

Partindo do conhecimento de como a escola se organiza e da posição de alguns autores sobre as instâncias de planificação na organização escola, irei analisar a influência ao nível da gestão e autonomia curricular e pedagógica no 1º CEB, que se deverá preconizar num projeto curricular de turma, elaborado em consonância com as diretrizes do agrupamento, onde os professores desenvolvem a sua prática, atendendo às necessidades dos alunos que se lhes apresentam.

## 2 - O Currículo

O presente subcapítulo desenvolverá o conceito de currículo e as suas dimensões, assim como a sua concretização ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e o papel do professor na gestão do currículo.

### 2.1 - A noção de Currículo

*Currículo é o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”.*

(Roldão, 1999: 23)

A sociedade de hoje está impregnada de constantes mudanças e atualizações para as quais nem todos estamos preparados. Cabe à escola preparar os futuros cidadãos para a sociedade que os espera, ou seja, cabe aos professores o papel de educar os alunos, apetrechando-os das competências necessárias à realidade do século XXI. Competências estas, desenvolvidas num “conjunto de aprendizagens” que os professores terão de adequar, flexibilizar e diferenciar, para o grupo específico de alunos com que interagem diariamente.

O conceito de currículo vem do étimo latino *currere* e significa “caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudo” (Pacheco, 1996: 15-16). Pode ser, também, “a ideia de uma sequência ordenada de estudos ou um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos” (Morgado, 2000a: 15).

Roldão apresenta dois significados da origem latina do termo currículo: “aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra” (Roldão, 1999a: 15). Estas duas realidades ocorrem no processo ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, na construção do currículo na sala de aula.



As definições que os autores propõem baseiam-se num percurso a elaborar, visando paulatinamente a construção do indivíduo ao longo do tempo, de forma a firmar a totalidade das suas potencialidades e capacidades.

Esta ideia está presente na LBSE (art.º7, a), cujo objetivo do ensino básico é assegurar “uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

Lembrando a legislação por que nos regemos, “entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação” (DL nº6/2001, de 18 janeiro, art.º2, 1). As orientações referidas dizem respeito às competências necessárias ao desenvolvimento do currículo nacional e às estratégias necessárias para o desenvolvimento e concretização desse mesmo currículo, nomeadamente a elaboração de um projeto curricular de escola e de turma.

Importa, pois, definir o conceito de currículo, à luz das conceções de autores reconhecidos na área, um conceito cujo significado não se fecha em si mesmo.

Zabalza (1992: 87) concebe o currículo como um “conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela”, assentando sempre essa noção numa filosofia de projetos, contribuindo, assim, para uma atividade escolar como um todo integrado. O autor defende a existência de projetos curriculares que representam a “adaptação do programa oficial às características particulares de cada escola” (Zabalza, 1992: 97).

Sacristán (1995: 23) afirma “Si el curriculum, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura”. O autor defende que a política que prescreve as orientações curriculares tem uma importância decisiva para o desenvolvimento do currículo na escola (1995: 128), mas este tem de ser localizado e adaptado.

Pacheco (1996: 19) define currículo como “uma construção permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, é um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”.

Ribeiro (1998: 39) defende uma noção de currículo mais englobante, dizendo que “contém o enunciado das finalidades e objectivos visados, propõe ou indica uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização dos conteúdos que postula; incluiu, por fim, um plano de avaliação dos resultados das aprendizagens”.

Contudo, o currículo foi, durante muitos anos, “constituído por um conjunto mais ou menos desarticulado dos saberes das várias disciplinas, distribuídos ano a ano do percurso escolar prescritivo a que os professores estavam oficialmente vinculados.” (Peralta, 2002: 14).

Anteriormente, ao professor cabia o dever de cumprir o programa prescrito pelo Ministério da Educação, sem o questionar, ou seja, ser um reprodutor do currículo. Temos essa realidade bem presente em Portugal, durante o regime salazarista, um período de controlo social e político, que marcou o isolamento do país e, por conseguinte, a educação nacional, cujos objetivos eram doutrinar e disciplinar. O Estado Novo era um Estado-educador responsável pela educação nacional “cuja organização e controlo são deixados à administração central e passam pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000: 32).

Hoje, o professor é encarado como um profissional capaz de interpretar o currículo, dando-lhe sentido e construindo-o, indo ao encontro das necessidades dos alunos, numa sociedade de conhecimento sempre em mudança. O currículo constrói-se “por referência a três áreas de fundamentos: a sociedade, o sujeito em processo de aprendizagem e o universo de conhecimento ou cultura” (Fontoura, 2000: 252).

Dada a diversidade de saberes e informação existentes na sociedade, há que redefinir o “que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo” (Roldão, 1999a: 17). Contudo, a investigação

tem verificado que não é possível garantir aprendizagens a públicos diversos como hoje; assim, há necessidade das escolas garantirem o significado das aprendizagens ao público-alvo.

Reportando-se à área da organização escolar e fazendo uma síntese da legislação e literatura abordada, Lima (2011) distingue um plano das orientações para a ação e o plano da ação, colocando a tónica no currículo formal (prescrito) que se pretende concretizar no currículo real (execução do plano). Ou seja, é o currículo construído a partir do currículo prescrito.

Assim, simplificando os objetivos e competências definidas a nível nacional, cabe a cada escola diferenciar o ensino, construir o currículo real, local, através de um Projeto Curricular de Escola, de forma a fazer sentido para o público-alvo, os seus alunos, sendo o professor o principal responsável por este papel de construtor do currículo.

É esta distância entre o currículo prescrito e o currículo real trabalhado pelos professores que pretendo estudar.

Parafraseando Roldão (1995: 18; 1999: 21), o currículo é, principalmente, aquilo que os professores fizerem dele através da assunção plena do seu papel de coconstrutores e de criadores ao nível da planificação e da ação.

### **2.1.1 - Conceções Curriculares e Significados do Currículo**

A multiplicidade de significados do conceito “currículo” está implicitamente ligada ao momento em que surgem e às conceções que a ele estão associadas.

A comunidade científica distingue duas grandes conceções curriculares: um paradigma de racionalidade técnica e um paradigma de racionalidade crítica.

O paradigma de racionalidade técnica está associado à noção de Currículo como Programa, normativo e prescritivo, estruturando o conhecimento por disciplinas, de forma fragmentada. O professor é detentor do saber que transmite para a criança aprender. O currículo é decidido a nível central por pessoas especializadas, sem ter em conta a realidade escolar. Este paradigma lembra o currículo “uniforme, pronto-a-vestir” de que nos fala Formosinho (1987).

O paradigma de racionalidade crítica está associado a um Currículo como Projeto, assente num plano de intenções prévio (dimensão instituída), passível de

ser adaptado às condições e aos contextos de ação onde se concretiza (dimensão instituinte). O professor é um profissional do saber, gestor do currículo, visando a melhor forma de construir o conhecimento dos seus alunos. É um paradigma em que se pretende “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000: 9), portanto, adaptando e diferenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Da análise realizada, apresento no Quadro 1, as questões-chave da concretização do currículo, à luz dos paradigmas acima referidos. O quadro caracteriza o currículo, o professor, os alunos e as estratégias da sala de aula à luz dos paradigmas de racionalidade técnica e racionalidade crítica.

	<b>Paradigma Racionalidade Técnica</b>	<b>Paradigma Racionalidade Crítica</b>
Currículo	Normativo e prescritivo	Prescritivo e construído
Professor	Reprodutor do conhecimento	Construtor do conhecimento
Alunos	Recetor do conhecimento	Construtor do conhecimento
Estratégias na sala de aula	Repetição de atividades	Inovação/adaptação de atividades

Quadro 1 – Dicotomia Racionalidade Técnica vs Racionalidade Crítica

Pacheco (1996: 37-40) difere um pouco desta divisão, definindo, baseando-se em Kemmis (1993), três teorias: a Teoria Técnica, a Teoria Prática e a Teoria Crítica.

A Teoria Técnica entende o currículo como “uma construção permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”.

A Teoria Prática entendida à luz da concepção do “currículo como processo e não como produto”, ou seja, suscetível de ser interpretado pelos professores de diferentes modos e aplicado em contextos diferentes, através de processos de deliberação e negociação.

A Teoria Crítica refere que o currículo “não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos”.

Para facilitar a análise das três teorias, apresenta-se no Quadro 2 a proposta de Pacheco sobre a fundamentação teórica destas teorias:

	<b>Fundamentação Teórica</b>	<b>Concepções de Currículo</b>
<b>Teoria Técnica</b>	Legitimidade normativa Racionalidade técnica Ideologia burocrática Interesse técnico Discurso científico Organização burocrática Acção tecnicista Teoria -> Prática	- Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas - Currículo como auto-realização dos alunos - Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem.
<b>Teoria Prática</b>	Legitimidade processual Racionalidade prática Ideologia pragmática Interesse prático Discurso humanista Organização liberal Acção racional Teoria «-» Prática	- Currículo como texto - Currículo como projecto - Currículo como hipótese de trabalho
<b>Teoria Crítica</b>	Legitimidade discursiva Racionalidade comunicativa Ideologia crítica Interesse emancipatório Discurso dialéctico Organização participativa, democrática e comunitária Acção emancipatória Teoria «-» Prática	- Currículo como praxis - Currículo como acção argumentativa

Quadro 2 – Fundamentação Teórica das Teorias Técnica, Prática e Crítica, retirada de Pacheco, 1996: 37-40.

Numa análise comparativa das duas versões apresentadas, identifico a Teoria Prática e Crítica de Pacheco próximas do paradigma de Racionalidade Crítica, de acordo com a articulação que se pretende entre a teoria e a prática, num incentivo ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, ou

seja, aprender a ser (Delors, 1996). É esta a concepção adotada na Escola de hoje e que abraço neste trabalho.

Contudo, as leituras elaboradas e os autores já identificados, permitiram constatar que as definições do conceito de currículo, apesar de divergirem em alguns pontos, globalmente são convergentes. Assim, existem diferentes significados do conceito que pretendo definir. De acordo com vários autores que se têm debruçado sobre esta matéria, é possível perspetivar duas visões.

Carvalho e Diogo (1999: 71-72) apresentam as seguintes definições: Currículo Formal, definido como normas prescritas pelo sistema político de um determinado país, também denominado de currículo oficial ou currículo-plano; Currículo Percebido, definido como a perceção que os professores têm do currículo formal; Currículo Real, definido como o que se passa na sala de aula, a execução do plano, também denominado de currículo atual; Currículo Experiencial ou Currículo-Aprendizagem, definido como o que os alunos entendem que lhes é oferecido; Currículo Oculto, definido como o que os alunos aprendem na escola decorrente do modo como se planifica e organiza quer o processo de ensino-aprendizagem, quer o funcionamento geral da escola, mas não integra a planificação; e Currículo Ausente, definido como os elementos culturais que o poder político, a administração educativa e a escola decidiram não trabalhar com os alunos.

Sacristán (1995: 123-126), por sua vez, apresenta outras categorias de significados do currículo, embora com alguns pontos comuns:

*Curriculum prescrito* – prescrição e orientação sobre a escolaridade obrigatória, influenciado pelo sistema e política do país;

*Curriculum presentado* – interpretação que os professores fazem do currículo prescrito, tendo em conta o nível de formação e as condições de trabalho;

*Curriculum moldeado por los profesores* – concretização dos conteúdos e significados, através dos materiais e recursos; configuração dos significados das propostas curriculares;

*Curriculum en acción* – a prática real, guiada por esquemas teóricos e práticos;

*Curriculum realizado* – aprendizagens dos alunos, construída a partir do currículo em ação;

*Curriculum avaliado* – avaliação das aprendizagens realizadas, como forma de controlar o trabalho elaborado e reforçar o significado concreto da prática.

Perante os conteúdos analisados, currículo escolar é, portanto, um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar e que obedece, independentemente das diversas categorizações dos autores, a determinadas etapas, ordenadas e coordenadas entre si, visando o objetivo máximo de melhorar a qualidade do ensino.

No processo de ensino-aprendizagem, estas etapas pressupõem um caminho a percorrer, desde a perceção do currículo por parte do professor à sua concretização na sala de aula, não descurando os fatores inerentes ao processo, que nem sempre estão explícitos.

Desta forma, a postura adotada pelo professor na perceção e abordagem do currículo (dependente das conceções de currículo defendidas) influenciará a gestão e planificação da prática e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

## **2.2 - Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico**

*O 1º CEB é “um espaço muito próprio de contextualização, flexibilização curricular e articulação multidisciplinar”.*

(Monge & Almeida, 2002: 179)

O 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), antigamente denominado de Ensino Primário, começou por ser a única formação a que a maioria das pessoas tinha acesso e direito. Direito esse consagrado com a Reforma de Veiga Simão (Lei nº5/73, de 25 de julho), que estipulou a duração do ensino primário em quatro anos.

Nesta reforma, estabeleceu-se para o ensino primário “o exercício da língua portuguesa, escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias,

atendendo-se a aspectos de ordem local, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação na educação física e nas actividades manuais, e ainda noções de educação cívica, moral e religiosa” (Base VII, 6).

Mais tarde, a LBSE nº46/86, de 14 de outubro, referia como objetivos específicos do 1ºCEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artº 8, 3a), definindo o ensino no 1º ciclo como globalizante e da responsabilidade de um professor único, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas (art.º8, 1a).

Desde a LBSE nº46/86, de 14 de outubro, que os discursos políticos e normativos preveem uma progressiva construção da autonomia da escola, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas e curriculares. O Despacho nº9590/99 de 29 de abril incentiva à criação de projetos de gestão flexível do currículo, apesar de ser apenas ao nível dos 2º e 3º ciclos.

Contudo, são o DL nº 6/2001, de 18 de janeiro, e o Despacho nº19575/2006 que mais mudanças trazem ao nível curricular e pedagógico para a escola, principalmente no 1ªCEB.

O currículo nacional é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (DL nº6/2001, de 18 janeiro). Neste mesmo decreto é defendido “o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” e o desenvolvimento do currículo “num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma”, estabelecendo-se as disciplinas curriculares de todo o ensino básico.

No Quadro 3 apresenta-se as componentes do currículo para o 1ºCEB, de acordo com o DL nº6/2001, de 18 janeiro.



Componentes do currículo				
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares			
	Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões - artísticas - físico-motoras			
	Áreas curriculares não disciplinares (a)			
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; text-align: center; vertical-align: middle;">Formação Pessoal e Social</td> <td style="padding: 5px;">Área de projecto Estudo acompanhado Formação Cívica Total: 25 horas</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Educação Moral e Religiosa (b) Actividades de enriquecimento (c)</td> </tr> </table>	Formação Pessoal e Social	Área de projecto Estudo acompanhado Formação Cívica Total: 25 horas	
Formação Pessoal e Social	Área de projecto Estudo acompanhado Formação Cívica Total: 25 horas			
	Educação Moral e Religiosa (b) Actividades de enriquecimento (c)			

(a) Estas 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 projecto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º5 do presente artigo.

(c) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º1 do artigo 7.º do referido diploma.

Quadro 3 - Componentes do currículo do 1º ciclo de acordo com o DL n.º6/2001, de 18 de janeiro

Condicionando a gestão do tempo na sala de aula, o Despacho n.º19575/2006 estabelece a carga horária no 1º CEB, estipulando os tempos mínimos, por semana, para a lecionação do programa do 1º ciclo: oito horas de Língua Portuguesa, com uma hora diária para leitura; sete horas de Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, sendo metade para o ensino experimental das Ciências; e cinco horas para a Área das Expressões.

Contudo, a principal particularidade do 1ºCEB é a monodocência, que permite uma autonomia na gestão e adequação de métodos e estratégias, de que os professores nem sempre se apercebem nem têm consciência.

Recentemente, no DL 75/2008, de 22 de abril, concede-se mais autonomia à escola, nomeadamente na criação de soluções organizativas ao nível do sistema pedagógico (artº 4, 2).

Sendo o agrupamento de escolas “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (DL 75/2008, artº6, 1), com vista à realização de determinados objetivos, é a este que a escola do 1ºCEB está subordinada e, como tal, dele e das suas diretrizes depende, para desenvolver as suas margens de autonomia, neste caso, ao nível da gestão curricular.

Temos, então, o currículo do 1ºCEB, definido superior e prescritivamente (áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, número de horas a trabalhar cada área, elaboração de projeto curricular de turma), que o professor precisa de trabalhar e concretizar, gerindo-o de acordo com a escola e o agrupamento de escolas em que está inserido e os alunos que se lhe apresentam.

Atualmente, estamos perante uma revisão da estrutura curricular (ME, 2012: 1), que pretende permitir “às escolas consolidar a autonomia pedagógica e organizativa, conferindo-lhes a capacidade de tomar decisões em continuidade e harmonia com as do Ministério”. A estrutura curricular em discussão, ao nível do 1ºCEB, salienta a fomentação da coadjuvação nas áreas das Expressões, a promoção do um acompanhamento mais eficaz dos alunos, a continuidade do Apoio ao Estudo e a introdução de provas finais no 4º ano.

Na procura pelo reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, o Ministério propõe, também, algumas alterações, nomeadamente, a flexibilização da duração das aulas, segundo o critério de cada escola. Contudo, esta revisão curricular está em discussão e as suas medidas ainda não estão implementadas e, como tal, não são tidas em conta neste estudo.

Reportando-nos à literatura, numa reflexão sobre a gestão curricular no 1ºCEB, Roldão (2001: 25) diz-nos que “... a escola do 1º Ciclo constitui-se como

único garante daquilo que se chamava na altura as primeiras letras, a instrução básica, o domínio do ler, escrever e contar.”

Nesta reflexão, a autora atribui a este ciclo, os seguintes papéis fundamentais:

- iniciação às literacias: linguísticas, numeracias, linguísticas científicas, linguísticas estéticas, linguísticas artísticas – que define como “componentes funcionais, cognitivas e substantivas que permitem ao indivíduo prosseguir e dominar um código que se pode usar nesses vários domínios” (Roldão, 2001: 26);

- criação de hábitos e competências de estudo e de trabalho – que pretende “desenvolver e preparar para a aprendizagem ao longo da vida” (Roldão, 2001: 27);

- integração: abordagem integrada do conhecimento para, mais tarde, aceder a conhecimentos especializados.

As ideias antes referidas, indo ao encontro das orientações normativas, permitirão que todos os alunos adquiram as aprendizagens, que são essenciais promover no 1ºCEB, e de que vão necessitar ao longo da vida.

Almeida (2002: 194) reforça esta ideia defendendo que no 1º CEB é necessário “aprender a aprender, apostando na valorização pessoal e social dos alunos” numa “formação global e harmoniosa” que exige um novo conceito de currículo.

Conceito esse que tenho vindo aqui a definir como concretização do currículo prescrito, isto é, construção do currículo real e instituído que, no 1º CEB, é da responsabilidade de um único docente.

### **2.3 - O professor como gestor do currículo**

*“Gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam”.*

(ME, 2001a: 48)

A dinâmica escolar de hoje apresenta-nos condições de ensino-aprendizagem totalmente diferentes das de outros tempos e sempre em permanente mudança.

A realidade da sociedade de conhecimento do século XXI exige que os professores estejam mais apetrechados para responder aos desafios que os alunos e a comunidade lhes colocam. É, então, imperativo que os docentes se munam de competências e ferramentas que lhes deem legitimidade e que tenham a consciência do seu papel na desconstrução do currículo nacional.

Antigamente, os professores tinham acesso a um currículo nacional, tendo de o aplicar de igual modo. Com a massificação do ensino e a emergência da sociedade do conhecimento, tal não é possível. Para um processo de ensino-aprendizagem que vá ao encontro dos alunos, o professor tem a necessidade de analisar a realidade e diversificar as práticas e metodologias que melhor se adequam. Desta forma, o professor poderá assumir-se como um profissional do currículo (Peralta, 2002).

Na análise de literatura realizada, encontrei a diferenciação de conceitos, muito utilizados no senso comum, muitas vezes sem se perceber o seu real significado no contexto da educação e que importa clarificar neste momento. Zabalza (1987: 12-13) diferencia os seguintes conceitos:

Currículo – “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

Programa – “documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos”, a considerar em um determinado nível; é o conjunto de prescrições oficiais relativamente ao ensino, emanado do Poder Central.

Programação – “projecto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas”.

Projeto curricular – articulação de currículo, programa e programação desenvolvidos na sala de aula.

Reforçando um pouco estas diferenciações, Roldão (2003: 28) refere que um programa “é um plano de acção, um meio para alcançar os fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência”.

O papel do professor é, então, o de conhecer as orientações oficiais (currículo e programa), desenvolver um percurso a seguir (programação) e elaborar um projeto de trabalho (projeto curricular). Desta forma, o professor será um gestor do currículo.

Assim, a escola, no papel do professor, deverá ter a capacidade para reinterpretar o currículo nacional tendo em conta a realidade do contexto local, “definindo prioridades, seleccionando estratégias e conteúdos, estabelecendo modalidades de organização e concretização, avaliando resultados em função de metas previamente definidas” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67).

O professor é, então, “o responsável pela síntese do programa (geral/nacional), as características do meio sócio-económico e cultural da escola (o contexto de inserção) e as características da turma e dos alunos (contexto próximo)” (Carvalho & Diogo, 1999: 80), ou seja, é o gestor do seu trabalho com a turma, tendo em conta todas as orientações nacionais, localizando-as. Esta realidade concretiza-se no plano curricular de turma, definido como passo decisivo no sentido da contextualização da ação educativa (Carvalho & Diogo, 1999:114).

Na passagem da dimensão instituída para a dimensão instituinte, ou do plano das orientações para a ação para o plano da ação, há níveis de decisão curricular. Com base em Pacheco (1996: 75-101), apresento no Quadro 4 níveis de decisão curricular:

<b>Nível</b>	<b>Estrutura</b>	<b>Âmbito de realização</b>	<b>Documentação</b>	<b>Concretização</b>
<b>Político-Administrativo</b>	Macroestrututa	Âmbito da administração central.	Currículo Prescrito, oficial, resultado de decisão político-administrativa.	Definição das orientações globais e dos instrumentos que dão forma à prática curricular: prescrição curricular (planos, programas), orientações programáticas e critérios de organização curricular.

<b>De Gestão</b>	Mesoestrutura	Âmbito da escola e da administração regional.	Documentos de orientação da escola.	Reajustamento das orientações e reconstrução dos instrumentos curriculares: questões de natureza formativa, instrutiva e administrativa, presentes em projetos (organizativo, educativo, curricular e didático).
<b>De Realização</b>	Microestrutura	Âmbito da sala de aula.	Currículo real e planificado.	Decisões curriculares tomadas pelos professores e pelos alunos: operacionalização do projeto didático pelos professores - plano de trabalho individual ou em grupo.

Quadro 4 – Níveis de decisão curricular, por Pacheco (1996: 75-101).

Temos, então, uma macroestrutura ao nível do poder central, uma mesoestrutura ao nível das administrações regionais e escolas e uma microestrutura ao nível da sala de aula. O professor age e interage ao nível da microestrutura, mas sempre dependente das decisões e orientações da meso e macroestrutura. Estes três níveis permitem compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a responsabilidade do professor neste processo de gestão curricular.

Como gestor do currículo, o professor deverá identificar e interpretar problemas educativos e procurar soluções para os problemas, no quadro das orientações curriculares nacionais (ME, 2001a: 43), ou seja, partindo das propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação deve procurar respostas adequadas às necessidades e características dos alunos, escola ou região em que se insere. Assim, partindo da diferenciação, adequação e flexibilização, garantirá a todos as aprendizagens necessárias para uma vivência em sociedade.

Contudo, devido à responsabilidade de gerir o currículo, esta ação deverá ser feita por grupos de professores e sustentada por modelos curriculares (Peralta, 2002).

De acordo com a análise que tenho vindo a realizar, gerir o currículo é decidir, de acordo com as orientações curriculares que estão disponibilizadas, os conteúdos e competências a desenvolver e as estratégias e métodos a utilizar, tendo presente o meio local e as características do grupo de alunos. Gerir o currículo é, assim, “pensar outras formas de fazer que possam ser mais bem sucedidas e romper com a naturalização que é sempre, em todos os campos, inibidora do pensamento, do conhecimento e da acção esclarecida e crítica” (Roldão, 2001: 65).

Na gestão curricular do nível do 1ºCEB, o docente deve atuar e reconceptualizar o currículo nacional, elaborando um projeto curricular de turma contextualizado e personalizado, de acordo com o projeto curricular de escola (ou do agrupamento de escolas), indo ao encontro das necessidades dos seus alunos. No projeto curricular de turma será feita uma caracterização dos alunos e uma programação das atividades e estratégias que mais se adequam aos objetivos do projeto e às necessidades apresentadas.

Apesar da responsabilidade do docente do 1ºCEB na elaboração do projeto curricular de turma é de salientar a necessidade da colaboração dos pares no desenvolvimento do seu trabalho, para facilitar e reforçar as decisões tomadas.

### **3 - A autonomia na Escola**

No terceiro subcapítulo pretendo abordar o conceito de autonomia nas suas dinâmicas organizacionais e curriculares, ou seja, contextualizar o conceito de autonomia na escola portuguesa, desde o nível da gestão e administração da organização escolar à gestão e planificação curricular. Pretendo, desta forma, compreender o conceito de autonomia numa esfera de sistema educativo e perceber a sua complexidade nesse mesmo contexto.

#### **3.1 - A autonomia na organização escolar**

As escolas são instituições que se regem por normas decretadas e pelas metas que vão estabelecendo para si, visando a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da comunidade.

Os discursos políticos há muito referem a autonomia da escola como prática de territorialização das políticas educativas. Contudo, para que estas se concretizem na realidade, os agentes educativos precisam estar preparados e recetivos para assumir o seu papel.

Autonomia, no étimo latino grego, significa “capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios”, “vontade própria”, “estado de vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma” (Pacheco & Morgado, 2002: 25).

Desconstruindo o conceito de autonomia, João Barroso (1997: 17) diz-nos que este está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, ou seja, é a capacidade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias. Contudo, o autor defende que a autonomia é relativa, isto é, somos mais ou menos autónomos, em relação a algo ou alguém. Nesta linha de pensamento, em relação à realidade escolar, o autor defende dois pontos de vista no que diz respeito ao conceito de autonomia: autonomia decretada e autonomia construída. A primeira diz respeito a um conjunto de competências da responsabilidade da escola, como a pedagógica e disciplinar, que são decretadas normativamente, e que estão intrinsecamente ligadas a decisões superiores, logo, dependentes de orientações do governo. A segunda está presente na ideia de que “a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses que é preciso saber gerir, integrar e negociar” (Barroso, 1997: 20).

É a distância entre a autonomia decretada e a autonomia construída na escola, entre os discursos políticos e as políticas educativas, que é preciso ter presente ao analisar a autonomia na organização escolar e, por conseguinte, na prática da gestão curricular.

Reportando-nos à legislação, a referência à autonomia nas escolas, aparece pela primeira vez com a cedência da autonomia administrativa dos liceus em 1914, apesar desta situação ter perdurado apenas até 1927.

Só décadas mais tarde, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE nº 46/86, de 14 de outubro), se retoma a defesa de uma maior autonomia das escolas, a ideia da gestão colegial, a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo, assim como uma maior



participação da comunidade. Neste contexto, o “conceito de autonomia da escola surge em 1987 em torno do debate sobre a reforma do sistema educativo” (Formosinho & Machado, 2010: 71).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro (art. 2º, 1), em relação às escolas estatais, entende, como autonomia da escola, “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. A autonomia surge, assim, associada ao Projeto Educativo (Costa, 1999: 45), uma vez se concretiza através deste, não descurando a participação dos vários intervenientes do processo educativo na sua definição e execução.

O referido decreto pretendia realizar uma progressiva transferência de competências para a escola, nomeadamente a nível cultural, pedagógico, administração escolar e gestão financeira, sendo necessária a formação dos agentes educativos e administrativos. Particularizando a autonomia pedagógica, esta “exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas, actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.” (DL nº 43/89, de 3 de fevereiro: cap. III, artº8). Contudo, mantém-se os planos curriculares e programas definidos a nível nacional que a escola deve coordenar e gerir.

Mais tarde, a autonomia é definida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (DL 115-A/98: cap. I, art. 3º). Aos docentes é atribuída a função de elaborar um plano de trabalho, que integra estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular no contexto da sala de aula e da turma.

A legislação foi definindo margens de autonomia para as escolas, em que cada uma deveria ir gerindo e adaptando de acordo com as suas necessidades. Assim, sendo uma autonomia construída para responder a determinados objetivos específicos e territoriais, cada escola terá uma autonomia própria.

Contudo, apesar da existência de uma autonomia própria, esta não é plena nem abrangente. Pelo contrário, existe uma margem de autonomia, cuja conceção varia de autor para autor.

Lembro as seguintes margens de autonomia em educação, defendidas por Diogo (1998: 14): natureza da autonomia (autonomia jurídico-administrativa; decretada); dimensões da autonomia (diferentes áreas: pedagógica, científica, financeira, entre outras); âmbitos da autonomia (competências e poderes realmente exercidos pelas escolas; autonomia construída); conteúdos da autonomia (concretização na escola, autonomia administrativa - aspetos formais - ou autonomia de projeto - construção de sentidos próprios).

Destacando a natureza da autonomia acima referida, podemos explicitar as diferentes naturezas/dimensões da autonomia, de acordo com Sarmento (1993: 10):

Autonomia política – decorre do “exercício do poder político”; uma autonomia política total, no caso do Estado, e uma política parcial, nas regiões autónomas e autarquias.

Autonomia administrativa – decorre do exercício da função jurídica da administração com “poder próprio de decisão” e se traduz no cumprimento de atos administrativos (regulamentação, gestão do património, provisão de pessoal), com poderes regulamentares (orientação genérica) e de direção (orientação concreta).

Autonomia financeira – consiste no poder de elaborar um orçamento próprio, produzir, gerir e assumir as suas receitas.

Autonomia científica – escolha livre de um projeto científico e na definição de um plano e de um programa de estudos, de investigação, de criação e divulgação científica.

Autonomia pedagógica – poder de escolher e/ou definir métodos e técnicas de ensino, estruturas de organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, órgãos próprios de gestão de ensino e seu funcionamento.

Barroso (1995), por sua vez, constata que a autonomia da escola envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm

para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.” (Barroso, 1995: 3). A autonomia da escola pressupõe, assim, uma conceção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si, contribuindo para a alteração do sistema.

Apesar das condicionantes da construção da autonomia, esta pressupõe auto-organização pois, ao estruturarem-se os objetivos que definem um dado sistema, este diferencia-se de outros sistemas, criando a sua própria identidade. Temos um sistema autónomo. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, à medida que a escola vai criando a sua própria identidade.

Afonso (2000: 204) diz-nos que, enquanto organizações, as escolas são “intrínseca e necessariamente autónomas, na medida em que o atributo da autonomia faz parte do próprio conceito de organização”. O autor define três campos da autonomia na gestão escolar: a gestão orçamental, a gestão de recursos humanos e a gestão do currículo.

A primeira diz respeito à gestão dos recursos financeiros. Uma verdadeira autonomia só existe quando a escola gere livremente estes recursos.

A segunda refere-se ao recrutamento e progressão de pessoal na carreira. A margem de autonomia existe quando, por exemplo, o recrutamento é feito localmente pelas escolas.

A terceira, e última, congrega as decisões curriculares, desde definir-se as linhas gerais do currículo e as correspondentes áreas disciplinares aos planos de estudo, designação das disciplinas, tempos letivos, diretivas de natureza metodológica e didática. Na realidade, a autonomia situa-se ao nível de escolha de manuais escolares e controlo do processo de avaliação. A realidade, “das escolas portuguesas, no campo da gestão curricular, caracteriza-se por uma autonomia muito reduzida, dada a formatação tão intensiva do currículo nacional” (Afonso, 2000: 210).

Contudo, a “autonomia continua a ter limites obviamente; o que muda é quem lhe pode estabelecer os limites – esse controlo passa da Administração Central

para a Administração Regional e para a própria comunidade local expressa na comunidade educativa” (Formosinho, 1989: 21).

Salvaguardando o controlo estatal, Lima (2011: 15) defende a autonomia como “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta”. Temos, então, por um lado os discursos autonómicos e, por outro, os contextos organizacionais heterónomos.

Verificamos, então, a ideia de uma escola que se pretende autónoma, mas que permanece heterónoma, uma vez que a margem da autonomia real e concreta está dependente de órgãos e diretrizes superiores.

O Ministério decreta as orientações e programas curriculares, incentivando à construção de projetos educativos e projetos curriculares, mas sempre numa lógica de contextualizar o que já está pré estabelecido e não numa lógica de verdadeiras práticas de autonomia, nomeadamente ao nível de elaboração de planos de estudos ou currículos verdadeiramente alternativos. As margens de autonomia que perduram são ao nível da escolha de manuais escolares, atividades de enriquecimento curricular ou elaboração de horários escolares.

Apesar de todas as batalhas que é preciso travar e patamares que é preciso alcançar num processo progressivo de constituição da autonomia das escolas, termino com a ideia de Barroso (1997: 21), que penso ser interessante enfatizar “A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas”.

### **3.2 - A autonomia do professor: o 1º CEB**

A autonomia que um professor exerce depende da autonomia que lhe é concedida, seja a nível central/estatal seja ao nível do agrupamento em que se insere.

Para que um professor desenvolva práticas de autonomia deve estar consciente do seu papel, dos seus direitos, mas também dos seus deveres, uma vez que, para o exercício autónomo da docência, é necessário assumir responsabilidades para as quais nem todos os docentes estão preparados.

Como nos diz Sarmiento (1993: 16-17) o “sentido de autonomia dos professores (...) é hoje, não apenas uma exigência de natureza profissional, mas uma condição da realização com sucesso a finalidade educativas da escola, dada a necessidade de adequação das práticas educativas à individualidade dos alunos e à natureza distinta dos contextos socioculturais onde radicam”.

Visto que o docente exerce ao nível micro (da sala de aula), inserido ao nível meso (agrupamento), de acordo com o nível macro (Estado), está dependente de artefactos normativos. Legalmente, tem sido atribuída à escola e aos seus agentes educativos, a responsabilidade de localizar as orientações e planos curriculares, visando a adequação, flexibilização e diferenciação do ensino.

Em 1989 convoca-se normativamente o conceito de autonomia pedagógica (DL nº43/89, artº 9 do capítulo III), reforçando a competência de coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, mantendo a coerência com o projeto educativo e os diversos interesses e capacidades dos alunos.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, em 2001, “estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (DL nº6/2001, de 18 janeiro).

Surge, assim, um documento decisivo para a autonomia do docente na sala de aula, uma vez que este tem a oportunidade de delinear um projeto, com estratégias, metodologias e opções de trabalho que considere adequadas à turma, desenvolvendo o currículo. É de salientar que, ao nível do 1ºCEB esta função cabe ao professor titular de turma.

Contudo, apesar da “margem de autonomia” que é reconhecida ao professor, este não se pode distanciar do currículo nacional para todos, salvo as exceções dos currículos alternativos para certos alunos. O que nos coloca a questão de saber se o professor gere ou não o currículo, se o professor tem ou não autonomia curricular, uma vez que o seu trabalho é “condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (Nóvoa *et al.*, 1991: 71).

Por sua vez, Morgado (2000a: 97) diz-nos que no “que se prende com a autonomia curricular da escola, as políticas descentralizadas de modo algum significam uma total responsabilização dos professores pela elaboração de um currículo regional ou local, já que o currículo nacional é preponderante, quer na definição dos conteúdos quer na regulação dos processos de gestão dos procedimentos didácticos.” Assim sendo, o autor apela, à elaboração de projetos locais nas escolas, como forma de recontextualização das políticas educativas, visando a melhoria do ensino, ideia presente na legislação (DL nº43/89; DL 115-A/98; DL nº6/2001).

Verifica-se, assim, um certo grau de autonomia a nível curricular, mas na gestão do contexto de ensino e não ao nível da decisão do que realmente se ensina. A autonomia do docente está, então, associada à gestão flexível do currículo, uma vez que esta pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67).

Cabe à escola, no papel do professor, a reinterpretação e localização do currículo nacional, adequando e diferenciando estratégias e metodologias. Ou seja, a autonomia do professor consiste na construção de um projeto curricular, que é parte integrante de uma cultura comum, próxima da realidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades, interesses e ritmos próprios de aprendizagem.

Desta forma, a gestão do currículo, “baseia-se num projecto de acção concertada e reflectida, fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora, capaz de estimular de um

modo adequado e diferenciado, e desenvolvendo, em cada aluno, todas as suas reais capacidades” (Almeida, 2002: 194).

Quando o professor não tem segurança nem confiança para explorar uma dada área, não tem autonomia curricular. Esta falha deve ser colmatada com trabalho partilhado e refletido, no âmbito do trabalho colegial.

Ao nível do 1º CEB, Abrantes (2001: 29) defende que as decisões sobre a organização devem ser baseadas nas opções pedagógicas que se tomam, no ambiente de aprendizagem que se quer promover e na natureza das tarefas que são propostas aos alunos.

O 1º CEB é um “espaço muito próprio de contextualização, flexibilização curricular e articulação multidisciplinar” devido à sua particularidade de monodocência (Monge & Almeida, 2002: 179). Esta característica ao nível do 1º CEB, permite uma autonomia na gestão e adequação de métodos e estratégias de que os professores nem sempre têm consciência.

Tendo em conta o pensamento que está a ser desenvolvido, posso dizer que a crescente autonomia das escolas está presente no reforço da capacidade dos docentes para decidirem sobre a gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos. O papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e organização, estabelecendo-se níveis da gestão curricular, da escola, da turma e do professor.

Particularizando o docente, este detém a capacidade de elaborar um projeto curricular de turma, planificando a sua ação, e assumindo o seu papel de gestor do currículo e decisor das estratégias e metodologias de ensino.

### **3.2.1 - Níveis de autonomia do professor**

Na concretização do desenvolvimento do currículo, o professor, em colaboração com os seus pares, deverá territorializar plano curriculares, programas ou conteúdos programáticos, organizando atividades didáticas, produzindo materiais curriculares e acompanhando os resultados dos alunos.

O modo como o professor concretiza esse desenvolvimento e o nível/grau de autonomia que exerce nem sempre é o mesmo. Ou seja, a autonomia curricular

do professor depende também do agrupamento em que se insere, da escola e dos colegas.

Pacheco apresenta-nos (Quadro 5) o seguinte esquema de referencialização da autonomia curricular do professor.

<b>Referente</b>				
Objetivos curriculares de ciclo	Programas	Orientações metodológicas	Seleção em grupo	Modalidades Procedimentos
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades</b> <b>Recursos</b>	<b>Manuais e livros de texto</b>	<b>Avaliação</b>
Formulação de objetivos de aprendizagem	Transformação didática	Gestão de tempo de aprendizagem	Procura ou produção de outros materiais	Critérios
<b>AUTONOMIA</b>				

Quadro 5 - Referencialização da autonomia curricular do professor, por Pacheco, 1996: 102.

De acordo com a referência apresentada de Pacheco (1996: 102), a autonomia do professor não existe de igual forma nas diferentes dimensões. Ao nível dos objetivos, o professor tem uma autonomia colegial, pois partilha a formulação dos mesmos com os colegas. Ao nível dos conteúdos, a autonomia do professor está em como leciona os conteúdos, mas não o que leciona, uma vez que estes estão estipulados a nível nacional. Ao nível das atividades e recursos didáticos o professor tem ampla autonomia, pois pode decidir quais aplicar, além de gerir o tempo de aprendizagem como entender. Ao nível dos manuais, a autonomia é compartilhada, uma vez que a escolha dos mesmos é da responsabilidade do grupo de docentes e torna-se obrigatório. Ao nível da avaliação dos alunos, o professor tem uma autonomia colegial, na observação das modalidades e procedimentos avaliativos, e uma autonomia subjetiva, na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Mais tarde, Pacheco (2008: 43-49) apresenta quatro dimensões da operacionalização do currículo, que vão ao encontro das primeiras abordagens:



uma dimensão intencional, que comporta os objetivos; uma dimensão de conteúdos, que comporta os programas; uma dimensão metodológica, que comporta a gestão do tempo de aprendizagem e a procura/elaboração de materiais; e uma dimensão avaliativa, que comporta a avaliação.

Tanner e Tanner (1980: 636-640), por sua vez, distinguem três níveis do papel do professor no que se refere à gestão do processo de ensino:

- Imitative-Maintenance – professores seguem os manuais e os recursos materiais já existentes, sem adaptação local das aprendizagens; acreditam que têm pouca liberdade.

- Mediative – professor como mediador da adaptação dos recursos materiais e currículo à realidade.

- Creative-Generative – professor criativo que, junto dos seus pares, reflete tentando encontrar soluções, escolhendo recursos materiais; trabalha num esquema de investigação-ação.

De acordo com as perspetivas consultadas, é coerente a existência de diferentes níveis de autonomia que um professor pode exercer na sua prática docente, sendo necessário alcançar certos patamares para o desenvolvimento de uma prática profissional autónoma.

Independentemente do grau de autonomia, a ação do professor reflete-se na planificação, uma atividade prática e diária que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula. Há diferentes tipos de planificação que Pacheco (1996: 108-109) define da seguinte forma:

- Planificação anual – estabelece conteúdo geral, partindo do programa dos alunos dos anos anteriores. Consiste na “gestão das unidades didáticas em que um programa se divide, tendo em atenção não só o tempo curricular sugerido bem como o tempo que resulta da adaptação do programa à escola e aos alunos.”

- Planificação trimestral – calendarização a médio prazo dos conteúdos programáticos, objetivos, atividades, recursos e avaliação, tendo em conta as alterações impostas pelo contacto com os alunos, pelas limitações de tempo e pelos recursos disponíveis.

- Planificação de unidade – calendarização a médio prazo que estabelece sequência de experiências de aprendizagem de uma determinada unidade temática.

- Planificação semanal – especificação das atividades diárias, mantendo a continuidade e a regularidade.

- Planificação diária – organização das estratégias de ensino, a disposição da turma, a especificação das atividades a partir do conhecimento concreto dos alunos e do seu desempenho.

A planificação deverá estar inserida no projeto curricular de turma, documento orientador do trabalho anual, que é o documento-chave da autonomia do professor.

Desta forma, de acordo com a literatura analisada, apresento (Quadro 6) uma organização de níveis de autonomia do professor que pretendo utilizar como referência no presente estudo. Optei por três níveis, à semelhança de Tanner & Tanner, mas utilizando, também, a referencialização da autonomia curricular do professor apresentada por Pacheco, acrescentando o conceito de planificação. Esta organização pareceu-me mais objetiva para analisar as diversas dinâmicas que fazem parte da ação do professor.

O nível 1 corresponde a uma total dependência das instâncias superiores, enquanto que o nível 2 já supõe alguma margem de decisão, culminando num nível 3 de total autonomia.

	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>
<b>Objetivos</b>	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central.	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central e elabora outros, de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre objetivos de acordo com o contexto.
<b>Conteúdos</b>	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central.	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central e adapta-os de acordo	Elabora, segue e cumpre programas curriculares adaptados ao contexto.

		com o contexto.	
<b>Atividades/ Recursos</b>	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes.	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes e elabora outros, adaptando aos contextos e às aprendizagens dos alunos.	Elabora e desenvolve todas as atividades e recursos materiais, adaptados ao contexto e às aprendizagens dos alunos.
<b>Manuais</b>	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento.	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento e outros que considere enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.	Utiliza os manuais que considera enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.
<b>Planificação</b>	Desenvolve a planificação com o grupo de pares.	Desenvolve a planificação anual e trimestral com o grupo de pares e a planificação de unidades, semanal e diária individualmente.	Desenvolve toda a planificação individualmente.
<b>Avaliação</b>	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares.	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares e elabora outros, adaptados ao contexto e à turma.	Elabora e aplica critérios adaptados ao contexto e à turma.

Quadro 6 – Níveis de autonomia do professor.

#### **4 - Síntese**

Ao longo do primeiro capítulo fui descortinando a organização escolar, o currículo e a autonomia do professor.

Ficou a ideia da importância dos documentos de planificação, nomeadamente o projeto educativo de escola e o projeto curricular de escola, que são um ponto de partida para a elaboração do projeto curricular de turma.

Apesar das várias definições que existem sobre o currículo, salientou-se a noção de que este é o conjunto das competências que se considera necessário aprender num determinado momento e determinado contexto. Este currículo deve ser desenvolvido no âmbito de um projeto curricular de turma, da responsabilidade do conselho de turma ou do titular de turma, de acordo com os ciclos.

No desenvolvimento do currículo, o docente, na planificação e gestão diárias, está dependente das orientações do agrupamento em que se insere, além das orientações da administração central.

É neste âmbito que defini três níveis de autonomia da prática docente na gestão do currículo, que pretendo estudar no presente trabalho.

## **Capítulo II: Descrição do estudo**

## **1 - Enquadramento Metodológico: dinâmicas da investigação**

A natureza de um estudo define os seus métodos, técnicas de recolha de dados e todo um processo que se desenvolve no tempo. Toda a pesquisa segue uma metodologia de trabalho (encadeamento do que o investigador segue) e um procedimento (baseado em técnicas ou instrumentos de recolha de dados) para alcançar os objetivos delineados.

O investigador “é um instrumento cuidadosamente afinado na posse de competências consideráveis, mas também é uma pessoa com valores, crenças” (Woods, 1999: 68), desta forma, o conteúdo e as dinâmicas da investigação identificam-se com ele.

Desde há algumas décadas os investigadores têm-se debatido sobre as diferenças entre as investigações quantitativas e qualitativas. A primeira, utilizada nos estudos científicos, supõe a quantificação de informação, suscetível de ser analisada e quantificada. De acordo com Richardt (1995: 25), por métodos quantitativos, “los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras”.

A segunda, mais adotada pelos investigadores das ciências humanas e sociais, pretende “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006: 28).

Enquanto que a investigação quantitativa pretende a explicação e o controlo do objeto de estudo, a investigação qualitativa pretende a compreensão e relação entre o todo. Apesar das diferenças, os dois tipos de investigação podem coexistir, completando e cruzando a informação, incrementando a investigação. Contudo, a metodologia adotada depende do estudo em causa e das opções que o investigador considerar mais adequadas aos objetivos que se pretende atingir.

A pesquisa qualitativa, que remonta ao final do século XIX, associada ao romantismo e idealismo, pareceu-me a mais adequada para este estudo. Assim, neste trabalho de investigação, optei por um estudo qualitativo, na medida em que pretendia recolher informação qualitativa ao nível do discurso e da documentação e interpretar o sentido desses elementos.

Pesquisa qualitativa é “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”, sobre a vida das pessoas, experiências de vida, comportamentos, funcionamento organizacional, fenómenos culturais. (Strauss & Corbin, 2008: 23). No caso do presente estudo, analisei o funcionamento organizacional, ao nível da gestão curricular, particularizando o enfoque no 1ºCEB.

Ao longo deste processo, visando a recolha, apresentação e análise dos dados, adotei o método de estudo de caso.

### **1.1 - Estudo de caso**

O método de estudo de caso remonta ao final do século XIX e início do século XX, em França, e pretendia realçar as características e atributos da vida social. Em educação, o estudo de caso surge nos anos 60 e 70, como estudo descritivo de uma unidade. O recurso a este método surgiu da necessidade de se compreender os fenómenos sociais complexos (André, 2005: 13-14).

O estudo de caso é uma abordagem qualitativa da investigação e pressupõe a análise de uma situação em particular, onde se utilizam diversas técnicas de recolha de dados, de acordo com a informação que se pretende obter. Como nos diz Stake (2005: 11), de um estudo de caso “se espera que abarque la complejidad de un caso particular”.

Este método visa explorar um caso situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar, para realizar a procura de uma informação sobre um caso específico. No presente estudo esteve em análise uma parte (autonomia curricular do professor do 1ºCEB) do todo que é a escola (estruturas e dinâmicas). Lopes (2003: 41) diz-nos que, ao analisar “um aspecto particular de uma escola, o investigador está a fragmentar um todo, o que implica alguma distorção, mas é necessário para controlar a investigação”.

Alguns autores da comunidade científica (Lüdke & André, 1986; André, 2005) defendem que, no desenvolvimento dos estudos de casos, há três fases: a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; a fase de recolha dos dados ou de delimitação do estudo; e uma fase de análise sistemática dos dados.

Em todo este processo, a pesquisa parte de uma problemática que pode ter origem na literatura, refina o estudo na delimitação dos pontos de investigação e, posteriormente, recolhe os dados, organiza e analisa o material recolhido.

O método do estudo de caso é considerado uma investigação empírica, nem sempre bem aceite na comunidade científica, devido à preocupação pela falta de rigor na análise empírica e devido ao facto de, na particularidade da análise dos dados, normalmente não pressupor a generalização em extensão.

Tendo em conta a diversidade de opiniões sobre a credibilidade de um estudo de caso, na pesquisa que realizei, preocupei-me com a análise e apresentação justa e rigorosa dos dados empíricos.

Merriam (in André, 2005: 17-18) apresenta-nos quatro características essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade (o estudo de caso centra-se num fenómeno particular), descrição (o produto final é uma descrição densa do fenómeno de estudo), heurística (o estudo ilumina a compreensão do leitor sobre o fenómeno estudado), indução (grande parte dos estudos de caso baseiam-se na lógica indutiva).

O presente trabalho centrou-se na análise da autonomia curricular dos professores do 1º CEB num determinado agrupamento, é o produto de todo esse processo e pretendia descortinar o fenómeno partindo de uma análise indutiva.

Na literatura analisada, constatei a existência de uma diversidade de tipos de estudo de caso. Das definições que encontrei, saliento a categorização de Stake (in Chizzotti, 2006: 137), que está de acordo com os objetivos da investigação: o estudo de caso intrínseco, que “procura conhecer melhor um caso particular em si, mesmo porque em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos”; o estudo de caso instrumental, que visa “o exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria” e pressupõe orientar estudos subsequentes; e o estudo de caso coletivo, que “significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma colecção mais ampla de casos conexos”.

De acordo com esta categorização do estudo de caso, o presente estudo situou-se ao nível do estudo de caso intrínseco, uma vez que visava a análise de



um caso em particular, aprofundando o conhecimento sobre este, mas sem pretensão de generalização dos resultados.

A elaboração de um estudo desta natureza pressupõe que o investigador se apetreche ou seja detentor de capacidades essenciais ao desenvolvimento do seu estudo. Como nos diz Stake (2005: 57), cada investigador “es diferente, cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso”.

Apesar da frequência com que esta modalidade de investigação é usada, ela requer competências específicas da parte do investigador. Yin (2005: 83), por exemplo, define as seguintes qualidades de um pesquisador de estudo de caso: ser capaz de fazer boas perguntas e não ser enganado pelas suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças; ter uma noção clara das questões que estão a ser estudadas; ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria.

Tendo em conta a natureza qualitativa do estudo de caso e a diversidade de opiniões de autores sobre a veracidade de um estudo empírico, tive, como investigadora que visa a imparcialidade, de distanciar-me das minhas conceções pessoais, de ter presente a questão principal do estudo e tentar rentabilizar todas as informações que fui recolhendo, de forma a realizar um estudo de caso credível e suscetível de ser aceite na comunidade científica.

## **1.2 - Recolha dos dados: métodos e técnicas adotados**

No método de estudo de caso salientam-se técnicas de recolha de dados como a observação, a análise documental ou as entrevistas. Visto que as técnicas escolhidas devem servir os interesses e objetivos da investigação, optei pela análise documental dos documentos de orientação do agrupamento e da ação dos professores do 1º CEB e da entrevista semiestruturada aos professores do 1ºCEB (um de cada ano letivo), ao coordenador do 1ºCEB e à direção da escola, para confrontar o plano das orientações para a ação com o plano da ação (Lima: 2011).

A opção por estas técnicas deve-se à sua pertinência neste estudo, uma vez que, confrontando a informação da teoria (documentos) com a informação da prática (entrevistas), pode enquadrar e analisar os objetivos em estudo.

### **1.2.1 - Análise documental**

A análise documental procura identificar informações sobre determinados factos em documentos. Documentos estes que constituem uma fonte estável, que persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e para vários estudos e fins.

Como nos diz Bardin (1977: 46), a análise documental é uma “opération ou ensemble d’opérations visant à représenter le contenu d’un document sous une forme différente de sa forme originelle”.

Os documentos são uma fonte de informação contextualizada, que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A análise dos documentos pressupõe a análise do conteúdo/informação que poderá ser útil ao estudo que se está a realizar.

Segundo Phillips (in Lüdke & André, 1986: 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Enquadram-se, nesta definição, leis e regulamentos, normas, cartas, discursos, revistas, arquivos escolares, livros, entrevistas, inquéritos por questionário.

São vários os autores que definem o que é um documento e que fazem a distinção da origem dos mesmos, dos quais destaco Bell e Cellard.

De acordo com Bell (2002: 91), documento é uma fonte escrita ou impressa e pode dividir-se nas seguintes categorias: fontes primárias, que surgem durante o período de investigação, como por exemplo, atas de reunião; e fontes secundárias, que são as interpretações dos acontecimentos baseadas nas fontes primárias.

Dentro das fontes primárias o autor ainda distingue: fontes primárias deliberadas, que são produzidas para a atenção de futuros investigadores, como por exemplo, autobiografias, diários, cartas; e fontes primárias inadvertidas, que

são utilizadas pelo investigador com o intuito diferente para o que foi elaborado, como por exemplo, documentos de trabalho diário do sistema educativo.

Por sua vez, Cellard (2008: 297-298) distingue documentos públicos de documentos privados. Os documentos públicos dividem-se em: arquivos públicos (organizados segundo planos de classificação, nem sempre acessíveis, como arquivos governamentais, municipais ou escolares) e documentos públicos não arquivados (documentos distribuídos, como jornais, revistas). Os documentos privados dividem-se em: arquivos privados (documentação privada de, por exemplo, sindicatos, igrejas, organizações políticas) e documentos pessoais (histórias de vida, diários, autobiografias).

Independentemente da origem e da categoria a que um documento corresponda, reflete sempre uma determinada realidade num tempo e espaço próprios sendo, portanto, caracterizador dessa realidade e da ação dos seus atores. Assim, para a análise de um documento é necessário considerar o contexto e enquadrar o documento no espaço, tempo e particularidade da organização, identificar os interesses e motivos que levaram à elaboração do documento, assegurar a qualidade da informação tendo em conta a sua autenticidade e confiabilidade.

Reportando-nos à literatura sobre esta matéria, nas ciências sociais destacam-se dois métodos de análise de documentos (Fernandes, 1994: 168): os métodos tradicionais e os métodos quantitativos modernos.

Os métodos tradicionais derivam da crítica literária e dividem-se em análise interna e análise externa. A primeira diz respeito ao entendimento do conteúdo do documento, a segunda ao esclarecimento do contexto em que surgiu o documento e o impacto social que teve.

Os métodos quantitativos modernos dividem-se em semântica quantitativa e a análise de conteúdo. A primeira analisa a frequência do aparecimento de certos vocábulos, ou seja, o “vocabulário dos textos por processos estatísticos” (Fernandes, 1994: 169); o segundo analisa os significados das palavras.

Pela classificação dos mesmos, constata-se que os métodos quantitativos modernos são uma análise extensiva do texto e pretendem complementar a análise dos métodos tradicionais.

Indo, até certo ponto, ao encontro de Fernandes, Bell (2002: 94) defende que a análise documental pode dividir-se em dois tipos: análise crítica externa e análise crítica interna. A primeira pretende apurar se os documentos são genuínos e autênticos. A segunda analisa rigorosamente na procura de respostas. A seleção dos documentos para analisar depende dos objetivos do estudo e do que se pretende analisar.

Tendo como pano de fundo as conceções referidas pelos diversos autores, no presente estudo realizei uma análise crítica de fontes primárias inadvertidas de arquivos públicos, utilizando os métodos tradicionais.

Os elementos selecionados são os seguintes documentos de organização e gestão do agrupamento e da prática curricular dos professores do 1ºCEB:

- Projeto Educativo de Escola;
- Projeto Curricular de Escola;
- Projeto Curricular de Turma;
- Plano Anual de Atividades;
- Regulamento Interno.

Na análise documental pretendia constatar:

- Se o projeto educativo de escola (PEE) contempla um plano de crescimento e desenvolvimento dos alunos e da comunidade;
- Se há um projeto curricular de escola (PCE) elaborado de acordo com o projeto educativo ou se ele integra o projeto educativo;
- Se o plano anual de atividades (PAA) é coerente e articulado com o PEE;
- Se o projeto curricular de turma é elaborado em articulação com o PEE, PAA e o PCE.

### **1.2.2 - Entrevista**

A entrevista é o método mais adequado para obter informação concreta acerca das situações de investigação em estudo e dos sujeitos que atuam neles. É um processo que possibilita que cada indivíduo exprima as suas experiências e opiniões, que serão depois analisadas segundo os quadros de referência de um estudo.

Nas ciências sociais e humanas, a entrevista é “um instrumento básico para a recolha de dados” (Lopes, 2003: 46), na medida em que é um processo que privilegia o conhecimento ou a postura do outro em relação à realidade que o envolve.

Num estudo de natureza qualitativa, como é o presente estudo, “é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2006: 41) e procurar-se a diversidade e não a homogeneidade, visando uma maior abrangência do estudo e a comparação dos dados.

Sendo um instrumento de conversação em que um entrevistador questiona um entrevistado, a entrevista permite tentar compreender a postura do entrevistado perante uma determinada situação. É uma forma de o entrevistador obter dados de que ainda não dispõe. Assim, entrevistas “são instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, porque permite perceber o que é que vai na cabeça de cada um” (Cunha, 2007: 72).

No processo da entrevista, o investigador deverá ter presentes as hipóteses e objetivos do trabalho sem, contudo, excluir informação paralela, por isso, como nos diz Gil (1994: 113), é a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, como o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Apesar do contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores a entrevista caracteriza-se por uma fraca directividade por parte daquele (Quivy, 2008: 192).

Independentemente das posturas dos autores, mais ou menos específicas, é do consenso geral que a entrevista é uma técnica de recolha de dados que implica a existência de um entrevistador e um entrevistado, em que o primeiro coloca questões ao segundo, tentando obter informações relevantes para o estudo em causa. Contudo, a entrevista a realizar poderá ter diferentes características, dependendo das perspetivas dos autores, dos quais destaco Quivy e Yin.

Quivy (2008: 192-193) apresenta-nos dois tipos de entrevista: a entrevista semidirectiva ou semidirigida e a entrevista centrada. Na primeira o investigador, geralmente, “dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a

propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” e esforça-se por reencaminhar a entrevista para os objetivos da investigação. Na segunda, o entrevistador dispõe de perguntas como num questionário, com uma lista de tópicos sobre o tema e a entrevista abordará esses tópicos.

Por sua vez, Yin (2005: 117) considera três tipos de entrevista: o levantamento formal, que pressupõe o levantamento de informação, visando o tratamento quantitativo, em relação a outras fontes de evidência; a entrevista focada, com curto período de tempo (1h), que assume caráter de conversa informal, seguindo um conjunto de questões cuidadosamente formuladas; e a entrevista de forma espontânea, que pretende satisfazer as necessidades da investigação e colocar questões “amigáveis” e “não-ameaçadoras”, indagar sobre factos ou pedir opinião.

Apesar das diversas categorizações das entrevistas, na generalidade da literatura da especialidade encontramos referência a entrevistas estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas e não-estruturadas ou não-diretivas.

Na entrevista estruturada o entrevistador coloca questões previamente elaboradas, seguindo um guião rígido que raramente contempla questões abertas. Normalmente as respostas são de “sim” e “não”. O entrevistador controla totalmente o decorrer da entrevista e não há qualquer flexibilidade. É como um questionário dirigido por alguém.

Na entrevista semiestruturada o entrevistador parte de um guião básico e faz as adaptações necessárias para que o entrevistado expresse as suas opiniões e esclareça os seus pontos de vista. Procura-se a objetividade e profundidade. É o tipo de entrevista mais adequado à investigação educacional (Ludke & André, 1986).

Na entrevista não-estruturada o entrevistador define alguns pontos que pretende explorar e coloca as questões de forma a orientar o entrevistado no sentido dos objetivos da entrevista. São entrevistas subjetivas e, normalmente, demoradas.

Tendo em conta as tipologias de entrevistas analisadas, optei pela entrevista semiestruturada, pois permite a existência de um guião como linha orientadora e

temática das questões a elaborar e dá alguma flexibilidade para as respostas dos entrevistados. Contudo, dentro da especificidade das entrevistas semiestruturadas, de acordo com Flick (2005), estas ainda se subdividem em: entrevista focalizada, entrevista semi-padronizada, entrevista centrada no problema ou entrevista de especialistas ou de peritos.

Na entrevista focalizada estabelece-se, por “comparação, a diferença entre os factos “objectivos” da situação e as definições subjectivas feitas pelos entrevistados” (Flick, 2005: 78); fornece-se a base para interpretação estatística dos resultados.

Na entrevista semi-padronizada reconstituem-se teorias implícitas, os entrevistados conhecem o assunto e expressam-se espontaneamente sobre ele, de forma aberta, mas partindo de uma questão inicial e há um guião de entrevista que refere as diversas áreas temáticas.

Na entrevista centrada no problema, o entrevistador elabora perguntas específicas para a recolha de dados biográficos, tendo em atenção um problema determinado.

Na entrevista de especialistas ou de peritos, o entrevistado é um perito específico representante de um determinado grupo, há um guião mais diretivo uma vez que o leque de informação é mais limitado. “A interpretação da entrevista de especialidade tem como principal objectivo analisar e comparar o conteúdo dos conhecimentos de perito.” (Flick, 2005: 93). O guião serve para orientar a entrevista e assegurar que o entrevistador seja competente.

Assim sendo, além da entrevista escolhida ser de natureza semiestruturada é, também, semi-padronizada, visto os entrevistados serem conhecedores da temática em estudo e, partindo da questão inicial do guião da entrevista, puderam expressar-se livremente. Apesar de se considerar esta opção uma boa técnica de recolha de dados, a literatura identifica vantagens e desvantagens da mesma.

Gil (1994: 114) apresenta-nos vantagens e limitações da entrevista. Das vantagens destaco a possibilidade da obtenção de dados referentes a diversos aspetos da vida social, a possibilidade da obtenção de dados em profundidade sobre o comportamento humano, a flexibilidade do processo e a possibilidade de captação da expressão corporal. Das limitações destaco a inadequada

compreensão do significado das perguntas, a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado, a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são colocadas.

Na mesma linha, Quivy (2008: 192) estabelece como vantagens da entrevista o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a falta de diretividade dos dispositivos que permitem recolher os testemunhos e como desvantagens a flexibilidade, que pode intimidar quem não está habituado e os elementos recolhidos não se apresentarem numa forma que requeira um modo de análise particular.

A aplicação deste instrumento de recolha de dados obedece a um processo demorado e prolongado no tempo. Ao longo desse processo o investigador deve seguir a sua própria linha de investigação e fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa.

Os entrevistados devem ser contactados e as entrevistas devem ser marcadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade destes e ser realizada num local neutro. No início da entrevista, deve pedir-se licença para gravar e explicar os objetivos do estudo.

Deverá existir um guião de entrevista, de orientação, como forma de apoiar o fio da narrativa do próprio entrevistado. No decorrer de uma entrevista semiestruturada, a orientação fixa deve ser só realizada no início, uma vez que nem sempre é possível cumprir a ordem dos tópicos, visto estes dependerem do percurso das ideias-chave do ritmo da entrevista. O entrevistador deve preocupar-se em ouvir, tomar notas e manter o controlo da situação, centrando-se nas questões essenciais à pesquisa.

Desta forma, ao longo do processo da entrevista, decorrem vários momentos chave que se desenvolvem naturalmente, e dos quais, na prática, nem sempre nos apercebemos. Albarello (1997: 111-112) apresenta os seguintes momentos chave da entrevista: os preliminares, em que se coloca o entrevistado à vontade e se recorda o objeto de investigação; o início da entrevista, em que o entrevistador escolhe uma questão introdutória; o corpo da entrevista, em que se distingue a modalidade de intervenção de acordo com a sua incidência sobre o conteúdo ou a forma; e o fim da entrevista, em que se pode perguntar se, na opinião do



entrevistado, não foi omitido nada de importante e/ou recolher informações sobre como a entrevista decorreu.

Visando os objetivos de um estudo, após a realização da entrevista, o material recolhido deverá ser transcrito, com a ajuda do suporte áudio, para posterior tratamento de informação.

Ao delinear o processo da entrevista, uma das primeiras questões a colocar é quem entrevistar, quem terá informação ou representação essencial para o estudo. Isto é, deve definir-se o conjunto de pessoas que representa a realidade em estudo e serve os interesses do mesmo.

Na escolha dos entrevistados, deve informar-se corretamente os indivíduos acerca dos objetivos da investigação e, posteriormente, proteger as fontes, mantendo o anonimato.

Na literatura encontra-se a definição dos conceitos de universo, população e amostra. Almeida e Freire (2003: 103) definem universo como “todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica”, população como “conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” e amostra como “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”. Ainda referem o sujeito como sendo “cada um dos elementos que compõe a amostra”.

Poderia, então, definir como universo o agrupamento de escolas e como amostra os professores do 1ºCEB, o coordenador do 1ºCEB e a direção da escola.

Contudo, Guerra (2006: 18-21) defende que o conceito de amostra não se deve aplicar num universo de análise qualitativa, pois o conceito não está ligado a uma representatividade estatística. Daí, podermos dizer que os sujeitos entrevistados tomam o estatuto de informadores privilegiados. Esta ideia leva a repensar o conceito de amostra.

Mantendo o universo em estudo, entrevistei, então, informadores privilegiados, pois são escolhidos de acordo com o interesse da investigação e para um estudo em particular e não para uma amostra estatística, passível de generalização.

Uma vez que a amostra deverá ser suficiente para garantir a representatividade, para o presente estudo optei por entrevistas semiestruturadas e semipadronizadas aos seguintes informadores privilegiados:

- a quatro professores do 1ºCEB (um de cada ano letivo);
- ao coordenador do 1ºCEB;
- à direção do agrupamento de escolas.

Os professores do 1ºCEB, pois são os primeiros a estar na sala de aula e em permanente gestão do currículo. Um de cada ano letivo, para abranger todos os níveis de ensino do 1ºCEB.

O coordenador do 1ºCEB, uma vez que é o elo de ligação entre o agrupamento e a direção e as escolas do 1ºCEB, visando compreender o seu papel na dinâmica estrutural do agrupamento e até que ponto a sua postura influencia ou não a prática curricular no 1ºCEB.

A direção, para conhecer as concepções sobre a prática curricular no 1ºCEB e o nível de decisões tomadas que a pode influenciar.

Tendo presente os informadores escolhidos, nas entrevistas pretendia constatar:

- Se o professor do 1ºCEB conhece os documentos de orientação do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo de escola (PEE);
- Se o professor do 1º CEB se insere num agrupamento, cujas estruturas de organização (direção, departamentos curriculares) lhe permitem gerir autonomamente as suas práticas;
- Se o professor do 1º CEB se reconhece na autonomia na construção do currículo, ou seja, o que pensa sobre a sua autonomia na construção do currículo;
- Se o projeto curricular de turma é concretizado no plano da ação ou permanece no plano das orientações para a ação.

### **1.3 - Elaboração dos instrumentos de recolha de dados**

Tendo presentes as posições dos diversos autores referidos anteriormente acerca da presente metodologia, consultei algumas dissertações no que diz respeito à elaboração, organização e aplicação dos métodos de recolha de dados.

No que diz respeito à análise documental, optei pela análise crítica dos documentos de gestão e organização do agrupamento, já mencionados, pretendendo examinar a informação que, num determinado espaço e tempo real, poderia contribuir para o objetivo primeiro do estudo que era perceber se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo.

Desta forma, pretendia analisar se os documentos (PEE, PCE, PAA, PCT) são elaborados harmoniosamente, isto é, se as linhas orientadoras são ou não comuns e em que medida estas influenciam a prática curricular do professor do 1ºCEB. Assim, optei pelos seguintes tópicos de análise: Estrutura e organização formal, Objetivo(s) geral(is), Conceções sobre o currículo e práticas curriculares, Processo de acompanhamento e avaliação.

Em relação à entrevista, destaco os trabalhos de Dinis (2002) e Rodrigues (2006), nos quais me baseei, formalmente, para a organização e estruturação dos guiões das entrevistas, pois pareceu-me ser uma disposição mais fácil de organização dos dados a recolher, mantendo a objetividade do estudo. Baseei-me, também, em Guerra (2006: 53) quando defende que a questão mais importante na elaboração de um guião de entrevista é “a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta”.

Neste momento, debruçando-me sobre as entrevistas aos docentes do 1ºCEB, apresento, no Quadro 7, o seguinte panorama de organização e orientação dos guiões das entrevistas:

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Objetivo geral</b>
Organização do agrupamento	Verificar as estruturas de organização do agrupamento. Averiguar o funcionamento das estruturas de organização do agrupamento. Perceber a dinâmica das relações de trabalho.	Compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo na sala de aula.
Construção do currículo na sala de aula	Perceber os níveis de decisão dos professores no exercício das suas funções. Verificar a opinião dos professores sobre o seu papel na construção do currículo na sala de aula.	

Documentação de orientação para a ação	<p>Verificar se o professor conhece os documentos de orientação do agrupamento.</p> <p>Verificar a influência dos documentos de orientação do agrupamento na prática curricular da sala de aula.</p>	
----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 7 - Organização dos guiões das entrevistas dos docentes do 1ºCEB.

Neste quadro selecionei como objetivo geral compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo na sala de aula. Visando alcançar esse objetivo salientei três dimensões a explorar: organização do agrupamento, construção do currículo na sala de aula e documentação de orientação para a ação. Dentro de cada uma das dimensões estão os respetivos objetivos específicos para a elaboração de questões concretas.

O guião dos professores do 1ºCEB (anexo 1) inicia com a caracterização do docente ao nível do sexo, idade, tempo de serviço, formação inicial, especialização académica, tempo de serviço no agrupamento e categoria do docente. De seguida, de acordo com o quadro apresentado, e mantendo como referência o campo das dimensões, optei pelas seguintes questões-guia (Quadro 8):

<b>Dimensões</b>	<b>Questões-guia</b>
Organização do agrupamento	<p>Como se organiza estruturalmente o agrupamento?</p> <p>Quais as estruturas de organização do 1ºCEB? Com que frequência reúnem?</p> <p>As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do 1ºCEB no domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?</p>
Construção do currículo na sala de aula	<p>Prepara as aulas sozinho(a) ou com os colegas?</p> <p>Como decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?</p> <p>Os instrumentos de avaliação são elaborados apenas por si ou em parceria com os colegas?</p> <p>Considera-se construtor(a) do currículo na sala de aula?</p> <p>Classifique no quadro (quadro 6 no enquadramento teórico) o exercício da sua prática.</p>

Documentação de orientação para a ação	<p>Conhece o PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor?</p> <p>Quais são os aspectos fundamentais do PEE?</p> <p>Conhece o PAA? Costuma consultá-lo? Com que intenção?</p> <p>O agrupamento tem um PCE? Que influência tem este documento nas suas aulas?</p> <p>A sua turma tem um PC? Pode descrever o processo de elaboração desse documento?</p> <p>Este documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula?</p>
----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 8: Questões-guia aos docentes do 1ºCEB.

Uma vez que os dados recolhidos pretendem ser objeto de análise e posterior cruzamento de informações, apresento, no Quadro 9, a organização do guião da entrevista do coordenador do 1ºCEB, seguindo o mesmo objetivo geral, as mesmas dimensões, mas adaptando os objetivos específicos à função do entrevistado.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Objetivo geral</b>
Organização do agrupamento	<p>Verificar as estruturas de organização do agrupamento.</p> <p>Averiguar o funcionamento das estruturas de organização do agrupamento.</p> <p>Perceber a dinâmica das relações de trabalho.</p>	Compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo na sala de aula.
Construção do currículo na sala de aula	<p>Perceber os níveis de decisão dos professores no exercício das suas funções.</p> <p>Verificar a opinião sobre o papel dos professores na construção do currículo na sala de aula.</p>	
Documentação de orientação para a ação	<p>Verificar o conhecimento sobre os documentos de orientação do agrupamento.</p> <p>Verificar a influência dos documentos de orientação do agrupamento na orientação do 1ºCEB.</p>	

Quadro 9 - Organização do guião da entrevista do coordenador do 1ºCEB.

Similar ao guião aos docentes do 1ºCEB, o guião (anexo 2) da entrevista do coordenador do 1ºCEB inicia com a caracterização do docente ao nível do sexo, idade, tempo de serviço, formação inicial, especialização académica, tempo de serviço no agrupamento e categoria do docente. De seguida, de acordo com o quadro apresentado, e mantendo como referência o campo das dimensões, optei pelas seguintes questões-guia (Quadro 10):

Dimensões	Questões-guia
Organização do agrupamento	Como se organiza estruturalmente o agrupamento? Quais as estruturas de organização e representação do 1ºCEB? Com que frequência reúne o conselho de docentes? As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do 1ºCEB no domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?
Construção do currículo na sala de aula	Qual a função do conselho de docentes na organização e planificação da prática letiva? Que orientações curriculares são dadas aos docentes para a planificação do trabalho na sua sala de aula? Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?
Documentação de orientação para a ação	Conhece o PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor? Quais são os aspectos fundamentais do PEE? Conhece o PAA? Este documento é abordado/analísado no conselho de docentes? Com que intenção? O agrupamento tem um PCE? Que influência tem nas atividades do 1ºCEB? O 1ºCEB apresenta propostas de atividades para o PAA? As atividades propostas contemplam as orientações do PEE e do PCE?

Quadro 10: Questões-guia ao coordenador do 1ºCEB.

Visto um estudo desta natureza visar a análise de um determinado caso em particular, optei pela entrevista à direção, de forma a compreender as diferentes perspetivas sobre o mesmo objeto de estudo. Assim, de seguida, apresento, no Quadro 11, a organização do guião da entrevista da direção, seguindo o mesmo

objetivo geral, as mesmas dimensões, mas adaptando os objetivos específicos à função do informante.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Objetivo geral</b>
Organização do agrupamento	Verificar as estruturas de organização do agrupamento. Averiguar o funcionamento das estruturas de organização do agrupamento. Perceber como a organização do 1ºCEB influencia a prática curricular dos professores.	Compreender se o professor do 1ºCEB é autônomo na gestão do currículo na sala de aula.
Construção do currículo na sala de aula	Perceber os níveis de decisão dos professores no exercício das suas competências no domínio do currículo. Verificar a opinião sobre o papel dos professores na construção do currículo na sala de aula.	
Documentação de orientação para a ação	Conhecer as linhas orientadoras dos documentos do agrupamento. Verificar a influência dos documentos de orientação do agrupamento na orientação do 1ºCEB e a influência do 1ºCEB nos documentos de orientação do agrupamento.	

Quadro 11 - Organização do guião da entrevista da direção.

Semelhante ao guião aos docentes do 1ºCEB e do coordenador do 1ºCEB, o guião (anexo 3) da entrevista da direção inicia com a caracterização do docente ao nível do sexo, idade, tempo de serviço, formação inicial, especialização académica, tempo de serviço no agrupamento e categoria do docente, acrescentando a função específica no agrupamento. De seguida, de acordo com o quadro apresentado, e mantendo como referência o campo das dimensões, optei pelas seguintes questões-guia (Quadro 12):

<b>Dimensões</b>	<b>Questões-guia</b>
Organização do agrupamento	Como se organiza estruturalmente o agrupamento? Quais as estruturas de organização e representação do 1ºCEB? Com que frequência reúne o conselho de docentes?

	Que tipo de assuntos são tratados nessas reuniões?
Construção do currículo na sala de aula	Há orientações curriculares da direção e/ou do Conselho Pedagógico para a planificação do trabalho dos docentes na sua sala de aula? Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?
Documentação de orientação para a ação	Quais são os aspetos fundamentais do PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor? O agrupamento tem um PCE? Quais os aspetos fundamentais do PCE? O PAA contempla atividades a desenvolver no 1ºCEB? Quem propõe estas atividades? As atividades propostas contemplam as orientações do PEE e do PCE?

Quadro 12: Questões-guia à direção.

As questões-guia apresentadas, para cada um dos diferentes informadores privilegiados, contemplam os diversos níveis de decisão curricular do agrupamento e estão elaboradas numa lógica de complementaridade, também, com a análise dos documentos do agrupamento. Isto porque estes dois instrumentos devem complementar-se, enriquecendo o estudo e favorecendo o cruzamento dos dados. Assim, a informação extraída dos documentos serviu de confronto com os dados obtidos com as entrevistas, pretendendo confirmar, ou não, a hipótese inicial deste trabalho.

#### 1.4 - Tratamento dos dados

Após a recolha dos dados é imperativo o seu tratamento para extrair a informação necessária ao estudo. Para um processo de interpretação coerente, deve haver encadeamento e ligação entre a problemática e as observações extraídas da documentação. Ou seja, de acordo com Caulley (in Lüdke & André, 1986: 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Na procura de informação relevante para um estudo, há diferentes visões de análise de dados (Lopes, 2003: 50), contudo mantém-se o consenso de que “uma das principais limitações [da análise] consiste na usual impossibilidade de se recolher toda a informação existente em relação ao assunto”.



Esta informação, de acordo com Chizzotti (2006: 120) pode ser considerada uma análise de discurso, isto é, a análise “de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala”.

Uma vez que nem todos “os métodos de interpretação são adequados para cada caso”, a decisão do método deve ser “baseada no estudo de cada um, na questão de investigação e seus objectivos, e nos dados colectados” (Flick, 2005: 216-217).

Definida a análise documental como método, é necessário organizar a informação recolhida e proceder-se ao tratamento dos dados, visando mostrar se estes permitem responder ao problema inicial (Deslauriers & Kérisit, 1997: 127).

Este processo de análise implica a organização do material, dividindo em partes, relacionando-as e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Assim, a análise dos “dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa” (Lüdke & André, 1986) como, por exemplo, a análise de documentos ou as transcrições de entrevistas.

Chizzotti (2006: 140) refere que a organização “dos registros deve ser arquivada para consulta ou análises posteriores” e que os documentos devem estar disponíveis “para consulta e servir para corroborar evidências, sustentar inferências, esclarecer dúvidas, confirmar evidências ou avaliar dados vindos de outras fontes”.

Todo o processo de análise documental pressupõe “a interacção entre os pesquisadores e os dados” (Strauss & Corbin, 2008: 25). Ao longo desta interacção, o pesquisador examina o documento, ou, pelo menos, algumas páginas dele e depois volta o foco para uma palavra ou uma frase que lhe chama a atenção por ser importante ou analiticamente interessante para o estudo em causa (Strauss & Corbin, 2008: 96).

Para o processo de análise documental, visando o objetivo geral de compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo, estabeleci dois eixos de análise: Autonomia dos docentes na gestão do currículo e Ausência de autonomia dos docentes na gestão do currículo. Desenvolvi, então, uma análise documental baseada nos métodos tradicionais (Fernandes, 1994:

168), em que escrutinei os documentos de forma intensiva, tendo como referência os dois eixos de análise definidos.

Ao longo deste processo, li atentamente os documentos de organização e gestão do agrupamento, os projetos curriculares de turma e as transcrições das entrevistas, procurando expressões e referências à presença ou ausência de autonomia na gestão do currículo na sala de aula.

Desta forma, elaborei uma análise documental, visando o rigor e a fiabilidade do estudo.

## **2 - O caso do agrupamento AQUA**

O Agrupamento AQUA é um agrupamento de escolas formado por vários estabelecimentos de ensino, situados em duas freguesias, dos quais constam uma Escola Básica sede, cinco escolas básicas do 1ºCEB e quatro Jardins-de-Infância.

As freguesias que o agrupamento abarca são localidades que, nos últimos, anos têm assistido a um forte crescimento urbano. Contudo, é um agrupamento que congrega duas realidades distintas - o mar e o campo. Esta constatação permite a existência de uma população heterógena, com famílias de raízes, hábitos e mentalidades diferentes.

A maioria da população masculina exerce a sua atividade na pesca, na indústria ou na construção civil. A população feminina ainda tem um grande número de domésticas e desenvolve atividades ligadas à pesca.

O nível de escolaridade da população situa-se, na sua maioria, no ensino básico, logo, o nível de instrução da população é baixo.

A população escolar do agrupamento é constituída, à data da elaboração do PE, por noventa e quatro docentes, dos quais dezanove são do 1ºCEB, por oitocentos e quarenta e cinco alunos, dos quais cento e trinta e sete são do Jardim-de-infância, trezentos e vinte e um são do 1ºCEB e trezentos e oitenta e sete são do 2º e 3º ciclos e turmas CEF e por trinta e oito funcionários.

Os documentos que orientam o agrupamento em estudo e que foram analisados são o Projeto Educativo de Agrupamento (PE) 2010/2013, o Projeto

Curricular de Agrupamento (PC) 2011/2012, do qual consta um documento de Avaliação dos Alunos (AA), em anexo e com diferente numeração, o Plano Anual de Atividades (PAA) 2011/2012 e o Regulamento Interno (RI) 2010/2013.

Constatei que o agrupamento está organizado de acordo com o DL nº 75/2008 (ver Figura 1) e defende que a escola “tem de ampliar o seu papel de uma formação geradora de uma real educação” (PE, 2010/2013: 7).

O organigrama existente, ou “desenho organizacional” como nos diz Bilhim (1996), apresenta o diretor no centro, coadjuvado por uma subdiretora e adjuntos. Paralelamente, situam-se o conselho pedagógico e conselho administrativo, cada um com as suas respetivas funções. O conselho geral situa-se num nível superior ao diretor, mas engloba toda a comunidade, dentro e fora da escola. Constata-se a existência de várias ofertas educativas e parcerias, como revela o PE (2010/2013: 15-19), pela representação das mesmas no conselho geral.

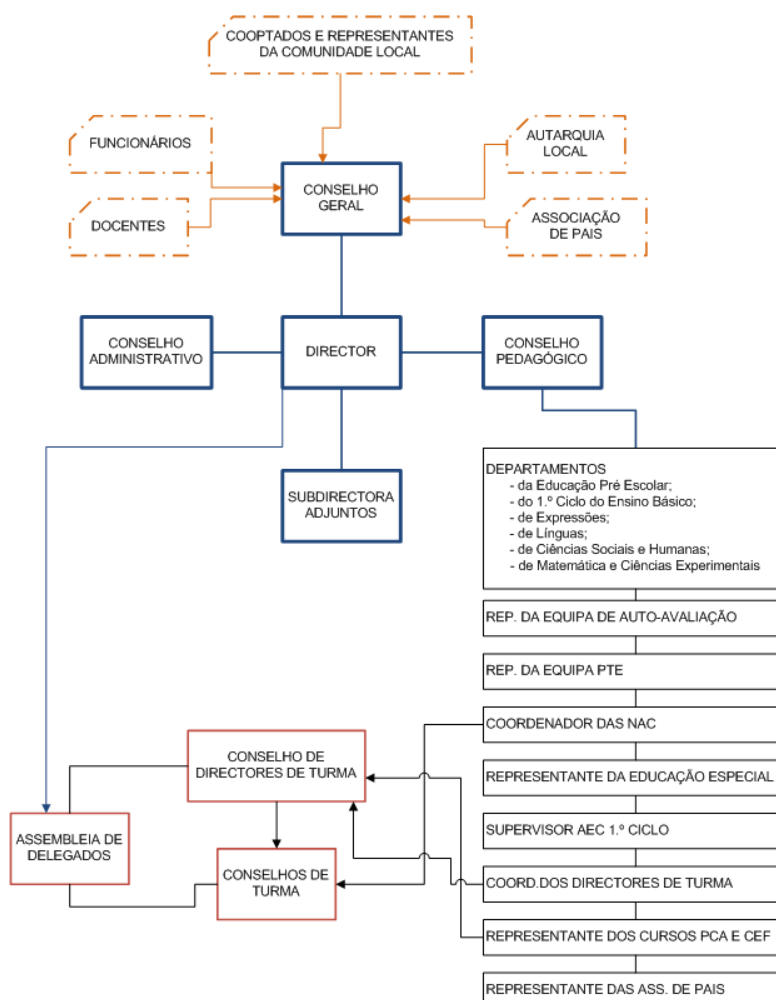


Figura 1: Organigrama do Agrupamento (PE, 2010/2013: 37).

Particularizando, as áreas curriculares estão agrupadas em departamentos, com representação no conselho pedagógico. Os docentes do 1º CEB, que é o foco em estudo, estão organizados no mesmo departamento curricular, de onde surge um coordenador que os representa.

Destaco a existência de uma Equipa de Avaliação, explícita no organigrama, responsável pela avaliação intermédia e avaliação final dos documentos, projetos e atividades do agrupamento.

Partindo do conhecimento do contexto do agrupamento AQUA e dos documentos de orientação do mesmo, pude constatar que, perante a diversidade populacional e as dificuldades encontradas, o projeto educativo prevê um trabalho progressivo ao longo de três anos, partindo do aluno e da família, e alargando à comunidade.

Assim, o projeto educativo 2010/2013, intitulado “Escola sem fronteiras”, está previsto para ser desenvolvido de acordo com três temas diferentes, ligados à tradição local: no primeiro ano, Escola/família/comunidade (valores, tradição do mar); no segundo ano, Escola/ambiente (natural e humanizado); no terceiro ano, Escola/sociedade (recursos, expectativas, futuro).

Os temas a serem trabalhados em cada ano visam alcançar três grandes objetivos: melhorar resultados escolares, combater o absentismo escolar e abandono escolar, melhorar a participação em projetos e atividades escolares (PE, 2010/2013: 21-22). No projeto educativo estão explícitas atividades a desenvolver para alcançar os objetivos definidos.

Ao longo de todos os documentos do agrupamento estão presentes os objetivos a alcançar, estando explícita a articulação entre eles (anexo 16), como por exemplo, no Projeto Curricular (2011/2012: 16), “Nesta perspetiva de combate ao insucesso escolar, e até ao abandono escolar, é imprescindível referir a importância dos Pais/Encarregados de Educação e do acompanhamento dos alunos pelas famílias.” ou no Plano Anual de Atividades, (2011/2012: 4), “O Plano Anual de Atividades é o documento que pretende levar à prática, através de um conjunto variado de atividades, os objetivos educativos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento para o ano letivo 2011/2012.”

Visando as metas do PE e, assim, ir ao encontro das necessidades do aluno, o agrupamento apresenta as seguintes ofertas educativas: Cursos de Educação e Formação de Jovens e Percursos Curriculares Alternativos no Agrupamento, para o 3ºCEB, e a Unidade de Ensino Estruturado do Espectro do Autismo, para o 1ºCEB (PE, 2010/2013: 13-14).

Para o enriquecimento da educação dos seus alunos, o agrupamento propõe projetos de atividades de complemento curricular (PC, 2011/2012: 24-29), alguns já em desenvolvimento, nomeadamente, Plano de Ocupação Plena de Tempos Escolares, Plano de Ação para o Sucesso a Matemática, Plano Nacional de Leitura, Rede de Bibliotecas Escolares, Desporto Escolar, Projeto de Educação para a Saúde, Projeto Rádio na Escola.

Ao nível dos projetos para o 1º CEB, saliento, “Matemática e cem problemas”, “Uma barriga cheia de Palavras”, Novo Programa de Português no Ensino Básico, Projeto Eco-Escolas e Rede de Bibliotecas Escolares. Refiro, também, que apesar de realizarem atividades em comum, cada escola do 1ºCEB tem o seu próprio plano de atividades.

Temos, então, um agrupamento aberto à comunidade, pretendendo envolvê-la no seu processo educativo, visando o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

## **2.1 - Aplicação dos instrumentos de recolha de dados**

Ao pretendermos realizar um estudo de caso, temos de ter presente que nem todas as dinâmicas e decisões dependem de nós, principalmente se trabalhamos com informadores privilegiados. E este estudo não foi exceção.

Estabeleci um primeiro contacto com o agrupamento AQUA em agosto de 2011, tendo obtido parecer favorável da direção. Contudo, é necessário que os docentes se disponibilizem para o estudo. Em setembro, voltei a contactar a direção, mas, visto haver alguma resistência por parte dos docentes, em outubro compareci a um conselho de docentes para explicar, em primeira mão, qual a natureza da participação de cada um.

Assim, esclarecendo o que pretendia, obtive quatro informadoras privilegiadas (docentes do 1ºCEB) que disponibilizaram o seu tempo para a entrevista e o seu projeto curricular de turma. A coordenadora também confirmou a sua participação.

Em janeiro, voltei a contactar as docentes que se disponibilizaram e calendarizei as entrevistas, de acordo com o horário das mesmas, lembrando que necessitava dos PCT a quando da entrevista.

Simultaneamente, tive acesso à documentação do agrupamento, pela página da internet e, enquanto aguardava pelas datas das entrevistas, iniciei uma primeira leitura à documentação recolhida

Quando iniciei as entrevistas, as docentes foram alertadas para a confidencialidade da informação dos alunos no PCT e apenas me facultaram as páginas referentes à prática curricular.

As entrevistas das docentes e da coordenadora foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A direção não autorizou a gravação e completei a informação com as notas recolhidas durante a entrevista. Após a recolha dos dados, analisei os mesmos, visando o objeto de estudo em causa.

### **Capítulo III: Apresentação e análise dos resultados**

## 1 - Apresentação dos resultados

*Os “professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc.”*

(Lima, 2011: 45-46)

A ação do professor, individual ou coletiva, está dependente da realidade que a envolve. Essa realidade é a escola ou o agrupamento de escolas, com todos os seus agentes educativos e as suas dinâmicas, em que está inserido.

O grau de autonomia que Lima (2011: 45-46) nos lembra, existe em todo o processo que comporta a gestão curricular, desde a planificação à concretização na sala de aula.

Partindo desta conceção, coloquei a seguinte questão de partida “O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é autónomo na gestão do currículo?”, pretendendo comprovar que o professor do 1ºCEB não exerce autonomamente a gestão do currículo.

Para responder à minha questão e comprovar, ou não, a hipótese de partida, elaborei um estudo de caso, pretendendo constatar:

- Se o projeto educativo de escola (PEE) contempla um plano de crescimento e desenvolvimento dos alunos e da comunidade;
- Se há um projeto curricular de escola (PCE) elaborado de acordo com o projeto educativo ou se ele integra o projeto educativo;
- Se o plano anual de atividades (PAA) é coerente e articulado com o PEE;
- Se o projeto curricular de turma é elaborado em articulação com o PEE, PAA e o PCE.
- Se o professor do 1ºCEB conhece os documentos de orientação do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo de escola (PEE);
- Se o professor do 1º CEB se insere num agrupamento, cujas estruturas de organização (direção, departamentos curriculares) lhe permitem gerir autonomamente as suas práticas;



- Se o professor do 1º CEB se reconhece na autonomia na construção do currículo, ou seja, o que pensa sobre a sua autonomia na construção do currículo;
- Se o projeto curricular de turma é concretizado no plano da ação ou permanece no plano das orientações para a ação.

Na lógica de identificar as diferenças entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação (Lima, 2011), o presente subcapítulo contempla os resultados obtidos na análise documental dos documentos de orientação do agrupamento, das entrevistas e dos PCT's. A informação recolhida é apresentada, sendo tecidas considerações com base no enquadramento teórico deste estudo.

Por fim, apresenta-se a análise de toda a informação recolhida focando a gestão do currículo no 1ºCEB e constatando a dicotomia Autonomia / Ausência de autonomia.

### **1.1 - Documentos de orientação do agrupamento**

Ao analisar um caso em particular é necessário conhecê-lo na sua globalidade, de forma a enquadrar as situações em estudo. Para tal, contribuíram as leituras dos documentos de orientação do agrupamento que permitiram conhecer as suas diretrizes, preocupações e medidas adotadas.

A dinâmica da organização escolar deste agrupamento corresponde à descrição de Bilhim (1996: 21), “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos”. Esta ideia foi perceptível no agrupamento estudado tanto no seu organigrama, como no conteúdo da sua documentação.

Constatei que o agrupamento AQUA tem uma conceção do projeto educativo que respeita o DL nº75/2008 (Artº 9), uma vez que é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) para um horizonte de três anos”. Desta forma, assume o seu papel numa “formação geradora de uma real educação” (PE, 2010/2013: 7), reconhecendo os professores como agentes ativos na configuração do currículo. O projeto prevê um crescimento e desenvolvimento

progressivos, tanto dos alunos como do envolvimento da comunidade, nomeadamente dos encarregados de educação.

Assim, a linha de ação do agrupamento vai ao encontro da ideia de Pacheco (1996: 105) quando defende que se planifica ao “ordenar o curso da acção que se pretende seguir, dando-se-lhe um sentido prático e orientado para as direcções desejáveis”, na medida em que tem estabelecido um plano de desenvolvimento ao longo de três anos.

O projeto educativo é, como defende Formosinho (1991: 5), um documento de expressão da vontade coletiva e rege-se por uma lógica de participação integrada, uma vez que uma das docentes do 1ºCEB entrevistadas fez parte da equipa de elaboração dos documentos orientadores do agrupamento. O facto de esta docente estar envolvida nesse processo refletiu-se no seu conhecimento mais profundo sobre as questões colocadas. Além, disso, todos os intervenientes tinham presentes os objetivos maiores do sucesso dos alunos e da aprendizagem centrada na criança/jovem.

Parafraseando Canário (1992: 113), temos, então, um projeto educativo que não menciona apenas o que se propõe fazer, que não corresponde apenas à noção de meta, mas expressa o que se faz para atingir essa meta.

Para a regulação e operacionalização do projeto educativo, o agrupamento elaborou o regulamento interno, o projeto curricular e o plano anual de atividades. O regulamento interno “formaliza a estrutura definida pelo projecto educativo” (Costa, 1999: 31), enquanto que o projeto curricular e o plano anual de atividades surgem com projetos e situações concretas que dão vida às linhas definidas no projeto educativo.

Reportando-nos à literatura da especialidade, nomeadamente a Carvalho e Diogo (1999: 46-47), constata-se a existência de um documento de planificação estratégica a longo prazo, o projeto educativo, e documentos de planificação operatória, a curto prazo, como o projeto curricular e o plano anual de atividades, contrariando a conceção de Costa (1994: 23), que defende a não existência de um projeto curricular, mas sim que a conceção do currículo esteja presente na restante documentação.

Numa análise global de todos os documentos de orientação do agrupamento, pude verificar a existência de objetivos e metas transversais a todos eles, numa ideia clara de combater o insucesso dos alunos, presentes desde a planificação inicial (PE e RI), à concretização anual (PC, PAA) e à operacionalização diária (PCT). Esta constatação vai ao encontro da dimensão organizacional adotada neste estudo, uma escola próxima da realidade, localizando as práticas educativas.

### **1.1.1 - Conceções e práticas curriculares do agrupamento**

O currículo é o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999: 23) e, como tal, cabe à escola promover condições para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Contudo, tal só é possível, mediante as conceções e práticas curriculares que a escola ou agrupamento de escolas detém e promove.

Indo ao encontro desta autora, no Projeto Educativo (2010/2013: 28), salienta-se que “... deve a escola ser espaço de promoção e valorização pessoal... deve levar os alunos a promover as suas expectativas e prepará-los para uma vida em sociedade exigente.”, promovendo “actividades complementares ao currículo escolar, relativas a aprendizagens transversais, nomeadamente através de clubes, para responder adequadamente às reais necessidades da população escolar.”.

Operacionalizando, ao mesmo tempo que defende o reforço do conceito de “Escola planificadora”, permanece a ideia de uma planificação “do currículo assente no Currículo Nacional”. (PC, 2011/2012: 13).

Contudo, salienta-se “um conjunto de ações relativos à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento [de competências] nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica”, que se deve concretizar e desenvolver “em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (PC, 2011/2012: 21).

Temos, então, um agrupamento que pretende promover o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o papel do professor na adequação do currículo

nacional às necessidades dos alunos, ou seja, o “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000: 9).

Todas as ações da prática educativa e todos os projetos de complemento curricular caminham a par com as atividades do PAA, e “devem contribuir para que a comunidade escolar desenvolva e enriqueça todas as dimensões do conhecimento de forma harmoniosa e aprazível”. (PAA, 2011/2012: 10).

Ao nível da avaliação, embora se defina que cabe “ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (AA, 2011/2012: 36), estabelece-se que a “avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico e assume caráter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre.” (AA, 2011/2012: 7).

Verifiquei, desta forma, esforços no sentido de, à luz de literatura da especialidade (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1998; Fontoura, 2000), haver atividades e experiências de conhecimento que os professores, como profissionais capazes de interpretar o currículo, vão construir, tendo presente a sociedade em que se inserem e a individualidade do aluno.

Tendo em conta a documentação analisada, constatei que o agrupamento em estudo centra a sua preocupação no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, elaborando um percurso a seguir e uma panóplia de ofertas educativas que o promovam.

Assim, o agrupamento detém uma autonomia pedagógica (Sarmiento, 1993: 10), uma vez que define métodos e técnicas de ensino e estruturas de organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

De todas as expressões retiradas da informação recolhida, saliento a que sintetiza a visão do agrupamento sobre o ensino: “O processo de ensino-aprendizagem tem de ser desenvolvido de modo a assegurar (...) articulação entre o saber, saber-fazer e o saber-ser” (RI, 2010/2013: 49-50). Esta citação salienta a conceção curricular de um paradigma de racionalidade crítica, indo ao

encontro de uma escola em que se aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a viver com os outros, ou seja, aprende a ser (Delors, 1996).

## **1.2 - O 1º CEB no Agrupamento: análise de entrevistas e PCT's**

Uma vez que gerir o currículo “significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001a: 48), para conhecer se esta realidade ocorre é necessário estudar em pormenor cada situação.

Neste estudo pormenorizado, obtive seis informadoras privilegiadas que permitiram recolher a informação pretendida. Foram elas, quatro professoras do 1ºCEB, a coordenadora do agrupamento e uma professora, membro da direção. Entrevistei todas as informadoras, tendo analisado os PCT's das docentes do 1ºCEB. Ao iniciar a análise dos dados recolhidos em entrevistas, é imperativo caracterizar as informadoras.

Todas as docentes do 1ºCEB são docentes de carreira, tendo, três delas, tido a formação inicial de bacharelato e realizado os complementos de formação para obtenção do grau de licenciatura, enquanto que uma manteve a formação inicial de bacharelato.

No que diz respeito à idade das docentes, uma tem entre trinta e um e quarenta anos, duas têm entre quarenta e um e cinquenta anos e uma tem mais de cinquenta anos.

Quanto ao tempo de serviço, uma professora situa-se entre os dez e vinte anos, enquanto que as restantes têm entre vinte e trinta anos. Desse tempo de serviço, no agrupamento, uma docente tem mais de dez anos, uma menos de cinco anos e outras duas entre cinco a dez anos.

A coordenadora do 1ºCEB é docente de carreira, tem a formação inicial de bacharelato, tendo feito os complementos de formação para obtenção do grau de licenciatura. Tem mais de cinquenta anos de idade, mais de trinta anos de serviço, estando ao serviço do agrupamento há mais de dez.

A direção é representada pela subdiretora, uma docente de carreira, com formação inicial de bacharelato e especialização em Administração Escolar. A

docente tem mais de cinquenta anos de idade, entre vinte e trinta anos de serviço, dos quais mais de dez são ao serviço do agrupamento em estudo.

Tendo caracterizado as informadoras privilegiadas que representam a população em estudo e as estruturas do 1ºCEB, iniciei a análise da informação recolhida.

### **1.2.1 - Entrevistas**

Para a análise das entrevistas segui a ordem das dimensões adotadas na elaboração dos guiões das entrevistas: organização do agrupamento, construção do currículo e documentação de orientação para a ação.

Analisei as respostas das docentes do 1ºCEB, cruzando-as com as respostas no âmbito das mesmas dimensões, da coordenadora do 1ºCEB e da direção.

#### **1.2.1.1 - Organização do agrupamento**

Ao nível da organização do agrupamento, as docentes têm diferentes níveis conhecimento do organigrama escolar, embora tenham bem presente a organização em departamento e a representação no conselho pedagógico.

As reuniões do departamento, normalmente, são mensais, após as reuniões do conselho pedagógico. Nas reuniões de departamento, apesar de não ser obrigatório nem estar contemplado no organigrama, as docentes reúnem por anos. Nestas reuniões de ano planificam trimestralmente para definir “estratégias, realizar... muitas vezes elaborar fichas de trabalho... Os boletins de... os registos de... de avaliação trimestral, também é tudo elaborado em reuniões de... de ano” (Professora 4º ano – Prof. 4).

Depois “há alguma margem de manobra perante aquele programa” (Professora 1º ano – Prof. 1), permitindo que cada um adapte à sua realidade. Contudo, reconhecem que as decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, desde que “sejam diretamente ligadas com, com o nosso trabalho, vão... vão... vão influenciar” (Professora 3º ano – Prof. 3) e “a partir do momento em que são aprovadas nós temos que... que lhe dar... que lhe dar vida, pronto, que as executar” (Professora 4º ano – Prof. 4).

A coordenadora do 1ºCEB corrobora a informação sobre a organização do 1ºCEB em departamento e reunião em grupos de ano, afirmando que “no final de cada período, início do primeiro, mas normalmente é nas férias, nas interrupções letivas, reúne-se para a elaboração dos conteúdos e planificação do período seguinte” e “o que é feito em... em reunião de departamento, é para ser feito depois... em sala de aula”.

A direção refere a organização do agrupamento em órgão principal, o conselho geral, depois, a direção, que faz parte do Conselho de Administração, o Conselho Pedagógico e as estruturas curriculares, referindo que em reunião de departamento do 1ºCEB se abordam assuntos pedagógicos, análise de atividades, planificação, elaboração de fichas de avaliação.

A informação extraída permitiu verificar uma organização que permite uma margem de decisão aos docentes, nas reuniões de departamento, mas partindo de orientações definidas no conselho pedagógico.

Sentindo a necessidade, as docentes reúnem por anos, embora não seja obrigatório, promovendo o trabalho colaborativo e, assim, planificando e gerindo o currículo, adaptando o “programa oficial às características particulares de cada escola” (Zabalza, 1992: 97) e de cada aluno.

#### **1.2.1.2 - Construção do currículo**

Ao nível da construção do currículo, as docentes referem a planificação trimestral feita por ano, mas a planificação diária, “o dia a dia é sozinha” (Prof. 1), “diariamente, é... cada um” (Professora 2º ano – Prof. 2). Dentro “dessas planificações... nós vamo-nos organizando mais individualmente” (Prof. 3), recorrendo às colegas quando sentem necessidade. Ou seja, “partindo das programações trimestrais, [vão] organizar o (...) trabalho semanalmente e diariamente” (Prof. 4).

Ao nível das atividades a desenvolver e recursos a utilizar, salientam a existência das sugestões na planificação trimestral, mas que a decisão última é de cada um, pois, “Sou eu que decido... faço-os diariamente...” (Prof. 2).

Quanto aos instrumentos de avaliação, “as fichas de avaliação são sempre feitas em conjunto” (Prof. 1), assim como as cotações e critérios de correção. Têm

os registos trimestrais que são mais abrangentes e têm grelhas de registo que vão preenchendo, são “registos de comportamento, de leituras, das várias atividades que vamos... que vamos desenvolvendo...” (Prof. 4).

Corroborando, a coordenadora do 1ºCEB afirma que a função do conselho de docentes é a “organização e planificação da prática letiva”, havendo trocas “de experiências, trocas de atividades”, ou seja, há o cuidado de “cada um tentar dizer mais ou menos dizer como é que faz e até colaborar e ajudar os colegas que precisem ou eventualmente haver colaboração entre colegas”. Esta organização e planificação é trimestral e cada professor vai gerindo de acordo com a turma que tem.

A direção lembra que há orientações do Conselho Pedagógico e que os professores são aplicadores das estratégias, para ensinar.

Quanto à construção do currículo na sala de aula, há docentes que dizem que são construtoras pois adaptam o currículo nacional às necessidades dos seus alunos, “nós temos o currículo que temos que dar, não é? Temos a matéria que temos que dar... Depois temos que adaptar um pouco” (Prof. 2).

Uma das docentes não se considera construtora plena, como se verifica na afirmação: “Quando eu mudo alguma coisa e faço atividades diferentes, com alguma coisa de novo, se calhar aí... estou a construir, mas na maioria acho que não” (Prof. 1).

A professora do 4º ano sistematiza da seguinte forma a construção do currículo: “o currículo é uma coisa que é fixa, que é promovida pelo Ministério da Educação, só que depois, muitas vezes, tu tens uma realidade, tens uma turma, tens todo um conjunto de situações à tua volta que muitas vezes também tens que adaptar aquilo que é, no fundo, proposto para tu trabalhares e que é obrigatório nós trabalharmos e também temos que gerir em função daquilo que temos”. Esta citação vai ao encontro do Ministério da Educação (2001a: 43) ao defender que como gestor do currículo, o professor deverá identificar e interpretar problemas educativos e procurar soluções para os problemas, no quadro das orientações curriculares nacionais.

Relativamente à questão de caracterizar o papel do professor na gestão do currículo, a coordenadora defende “eu acho que ele tem autonomia”, pois “a



peessoa é autónoma, portanto, tenta, de facto, tem aquele período para cumprir aquilo que tem de dar, tem de dar aqueles conteúdos, e a partir daí gere mais ou menos, conforme a turma que tem à frente”.

Importa, pois, conhecer como as professoras caracterizam o seu trabalho. Retomando o quadro 6, sobre os Níveis de autonomia do professor, foi solicitado que cada docente identificasse a sua prática curricular.

	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>
<b>Objetivos</b>	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central.	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central e elabora outros, de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre objetivos de acordo com o contexto.
<b>Conteúdos</b>	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central.	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central e adapta-os de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre programas curriculares adaptados ao contexto.
<b>Atividades/ Recursos</b>	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes.	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes e elabora outros, adaptando aos contextos e às aprendizagens dos alunos.	Elabora e desenvolve todas as atividades e recursos materiais, adaptados ao contexto e às aprendizagens dos alunos.
<b>Manuais</b>	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento.	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento e outros que considere enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.	Utiliza os manuais que considera enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.

<b>Planificação</b>	Desenvolve a planificação com o grupo de pares.	Desenvolve a planificação anual e trimestral com o grupo de pares e a planificação de unidades, semanal e diária individualmente.	Desenvolve toda a planificação individualmente.
<b>Avaliação</b>	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares.	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares e elabora outros, adaptados ao contexto e à turma.	Elabora e aplica critérios adaptados ao contexto e à turma.

Quadro 6 – Níveis de autonomia do professor, elaborado pela autora no capítulo I, com base em Pacheco (1996) e Tanner e Tanner (1980).

Nos conteúdos, atividades/recursos e planificação, a sombreado na tabela anterior, todas as docentes se situaram no nível 2.

Nos objetivos, duas docentes colocaram-se no nível 2, uma no nível 1 e uma no nível 3.

Quanto aos manuais, três docentes situaram-se no nível 2 e uma no nível 3.

Na avaliação, três situaram-se ao nível 2 e uma no nível 1.

Esta identificação salienta a diversidade de opiniões e posturas perante o desempenho da gestão e prática curriculares, mas também, tendo em conta as diretrizes do agrupamento, ao nível da planificação e avaliação, e do Ministério, ao nível dos conteúdos e das atividades/recursos.

Apesar da diversidade de respostas em três pontos, as docentes situaram-se, maioritariamente, no nível 2, um nível em que se reconhecem as orientações superiores do Ministério e do agrupamento, mas tendo alguma margem de decisão, isto é, alguma margem de autonomia. Autonomia essa que pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67).

Sintetizando, na construção do currículo, o professor reinterpreta e localiza o currículo nacional, adequando e diferenciando estratégias e metodologias,

partindo, também, das orientações e das decisões que são tomadas ao nível do departamento curricular do agrupamento em que estão inseridos.

Esta constatação vai, até certo ponto, ao encontro da visão de Afonso (2000: 210), quando refere que a realidade “das escolas portuguesas, no campo da gestão curricular, caracteriza-se por uma autonomia muito reduzida”, principalmente ao nível da escolha de manuais escolares e do controlo sobre o processo de avaliação. Contudo, no estudo em causa, a margem de manobra que o docente vai tendo para gerir o currículo que leciona contempla a escolha de manuais e o processo de avaliação, mas também as atividades a realizar e outros recursos a utilizar.

Pude, então, constatar que, ao nível da construção do currículo, o estudo de caso vai ao encontro do enquadramento teórico, pesando a orientação do Ministério e do agrupamento, mas valorizando o papel do professor como gestor e construtor do currículo, pois localiza as aprendizagens para os seus alunos, visando a aprendizagem plena dos mesmos.

### **1.2.1.3 - Documentos de orientação para a ação**

Ao nível dos documentos de orientação para a ação, as docentes têm conhecimento de um projeto educativo de agrupamento, mas apenas duas sabem os anos que abrange e têm presentes os temas a serem desenvolvidos. A docente que demonstrou mais conhecimento sobre o projeto educativo, participou na elaboração do mesmo.

O “nome global é escola sem fronteiras, no fundo, lá está, não há fronteiras entre a escola e a comunidade, não é? Portanto, era aproximar a comunidade à escola.” (Prof. 3). “Estamos com o tema do ambiente este ano, pronto. O ano passado... andámos a trabalhar o mar.” (Prof. 4).

As outras docentes têm uma ideia sobre o objetivo do sucesso dos alunos, mas não das temáticas a desenvolver, como por exemplo, “assim de uma maneira muito geral, no... no interesse dos alunos, mais precisamente. Portanto, estar sempre com a preocupação nos alunos. Assim, de uma maneira muito geral, não é?” (Prof. 2) e “é fomentar o sucesso escolar...” (Prof. 1).

Em relação aos aspetos fundamentais do PE saliente, também, “ir de... de encontro às... às necessidades que o agrupamento sentia”, “um pouco dinamizar ou tentar aproximar os pais à escola, para conseguirmos ter... mais sucesso” (Prof. 3).

Em relação ao PAA, as docentes conhecem-no, uma vez que participam na sua elaboração, como nos disse a professora do 4º ano, “nós participamos no plano anual de atividades, porque o plano anual de atividades do agrupamento é feito com atividades que nós (...) já tivemos que deixar determinadas (...) Essas atividades são propostas no final do ano e o plano anual de atividades é elaborado no fundo com todas as propostas de atividades que são feitas pelos... pelos diferentes departamentos e pelas diferentes escolas, envolvidas no projeto”.

As docentes consultam o PAA sempre que têm necessidade de realizar uma atividade, alterar, avaliar ou acrescentar, como nos diz a professora do 3º ano, cada “departamento tem, por ordem cronológica, tem as suas, as suas atividades (...) a maior parte das vezes que vou lá, é porque vou a..avaliar a atividade”.

A professora do 2º ano refere que consulta, “porque tem de ser... Para cumprir as atividades”, enquanto que a professora do 1º ano diz que consulta “quando tenho que anexar uma atividade, porque nós, por exemplo, temos que decidir isso antes de começar o ano e depois temos que detalhar a atividade mais próximo da data e temos que... ir lá procurar e saber... procurar o número. Cada atividade tem um número para depois fazer a ficha detalhada.”.

Em relação ao projeto curricular do agrupamento, duas docentes desconhecem a sua existência.

As docentes que conhecem, referem que “temos as metas, aquilo depois por departamento nós temos que... que as... quer as atingir”, temos que dar “visibilidade, no fundo é isso, dar alguma visibilidade ao projeto educativo” (Prof. 3), mas que, “consultar assim diariamente, não sentimos essa necessidade”.

A influência deste documento é, então, principalmente “nos temas que são escolhidos e que são trabalhados em conjunto e atividades que nós fazemos, também, em grande grupo” (Prof. 4).

No que diz respeito ao projeto curricular de turma, todas as docentes têm um modelo que é facultado pelo agrupamento, que têm de preencher. Nesse

preenchimento estão contemplados, inicialmente, os dados da matrícula dos alunos (nome, idade, familiares) e, posteriormente, dados sobre o seu desenvolvimento pessoal. Como nos diz a professora do 2º ano, “Primeiro temos aquelas diretrizes que tem que se seguir... a... e depois, a partir da... documentação que recebemos vamos... introduzindo lá os dados sobre os pais, sobre a família”. A professora do 4º ano explica da seguinte forma, “É como se fosse o historial dos alunos desde o momento em que entram na escola”.

A “estrutura global do projeto se calhar não sofre grande alteração”, mas contempla a “avaliação do primeiro período, [tem] a avaliação global dos alunos, os alunos com dificuldades, com plano de recuperação, e depois tem a avaliação das atividades que fomos desenvolvendo ao longo do período e atividades de agrupamento, atividades da câmara, outras atividades dinamizadas por outras... por outras entidades, pronto...” (Prof. 3). “As atividades, que estão no plano anual de atividades têm que estar registadas no projeto curricular de turma e têm que ser obrigatoriamente avaliadas...” (Prof. 4).

Em suma, “é um documento que vai sendo construído enquanto eu estou com aquele grupo” (Prof. 4).

A questão da entrevista que despertou respostas mais contraditórias foi a que se refere à possível influência do PCT no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

As professoras do 1º e 2º anos afirmam que o PCT as influencia porque contempla “toda a avaliação que nós fazemos nós... e também, tudo o que eu tenho projetado para ao longo do ano, se tiver que alterar, faço a avaliação, e digo o que é que os alunos precisam” (Prof. 1) e que “obriga-nos, entre aspas, a... a ter... é aquela coisa de termos que ter as coisas feitas” e “acaba até por nos facilitar o trabalho” (Prof. 2).

As professoras do 3º e 4º anos afirmam que elas é que influenciam o PCT pois elaboram-no. Como podemos ver nas afirmações “eu é que o influencio não é ele, não é? Não é ele que me influencia a mim, portanto, eu é que o elaboro, eu elaboro mediante as minhas dificuldades” (Prof. 3), “Não sei se é ele que me influencia o trabalho se sou eu que o influencio... Isto é, eu estruturo o projeto, não é?” (Prof. 4).

Apesar desta diferença de posturas perante a influência do PCT, todas as docentes referem-no como um documento onde refletem sobre a sua prática, sobre as dificuldades dos alunos, onde têm a informação organizada e avaliam as atividades desenvolvidas, visando o enriquecimento das aprendizagens dos alunos e, portanto, o sucesso escolar e educativo. Ou seja, de acordo com Zabalza (1987: 12-13), o projeto curricular é, assim, a articulação do currículo, programa e programação desenvolvidos na sala de aula.

Com a análise das respostas das docentes às questões da entrevista, pude verificar que há diferentes níveis de conhecimento sobre a organização do agrupamento e sobre os documentos de orientação do agrupamento, nomeadamente o projeto curricular, documento de planificação operatória (Carvalho & Diogo, 1999: 46-47), e há diferentes perspetivas sobre a gestão do currículo, nomeadamente ao nível da construção do currículo. Constatei, também, que as docentes consultam os documentos que conhecem quando necessitam de os incluir nas suas planificações e/ou avaliações.

A coordenadora identifica como aspeto fundamental do PE “o sucesso dos alunos”, é “procurar dar a conhecer... ao meio, o agrupamento”. Tem presente o PC que é elaborado de acordo com o PE.

Ao nível do PAA, refere que cada “departamento faz as suas próprias atividades, que são colocadas pela coordenadora de departamento no plano anual, que depois é feita a compilação de todas as atividades, incluindo as, como eu estava a dizer, as da câmara, as da... da biblioteca, as do próprio, da própria direção. Portanto, todas, todas essas atividades de depois são agrupadas num só documento”. A maior parte das atividades “têm por base o tema do projeto curricular... do agrupamento”.

A direção reconhece os aspetos fundamentais do PE e a sua duração. Refere que o PC define o currículo, adequando à realidade que é complexa, devido à diferença entre as naturezas industrial e piscatória da comunidade.

Ao nível do PAA, relata que as atividades propostas são elaboradas em departamento curricular, contemplam obrigatoriamente as orientações do PE e do PC, apesar de poderem fazer atividades paralelas, que têm de ser aprovadas.

Temos, então, uma coordenadora consciente das linhas orientadoras dos documentos de orientação do agrupamento, que estabelece a ponte entre os docentes e o que é solicitado pela direção. Esta última, reconhece que os professores podem escolher as atividades a desenvolver, apesar de terem de ser aprovadas. Ou seja, há margem de opção por parte dos docentes, apesar de terem de obedecer a instâncias superiores.

Lembrando Pacheco (1996: 75-101), a gestão curricular destas docentes situa-se ao nível da realização, de um currículo real e planificado, isto é, a operacionalização de todas as decisões curriculares, ao nível da microestrutura, tendo sempre presente o nível da gestão, dos documentos de orientação do agrupamento de escolas.

### **1.2.2 - Projetos curriculares de turma**

Os PCT's surgem no âmbito do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 janeiro, em que se estabelece "que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos".

Tendo presente a legislação anterior, na análise dos PCT's segui os seguintes tópicos: estrutura e organização formal, objetivos gerais, concepções sobre o currículo e práticas curriculares, processo de acompanhamento e avaliação.

Os PCT's são elaborados de acordo com um modelo que é facultado às docentes pelo agrupamento, tendo uma estrutura e organização formal comum. Tendo presente que é um documento em desenvolvimento ao longo do ano, constatei haver diferentes ritmos de elaboração. Verifiquei, também, a existência de citações iguais em diferentes PCT's, que pode justificar-se com o facto de serem elaborados com base num modelo que é facultado, ao qual não tive acesso.

Ao nível dos objetivos gerais do projeto educativo, enquanto que no 1º ano (PCT 1: 4), é visto como um “guia para o bom funcionamento do Trabalho do Professor/alunos.”, no 3º ano (PCT 3: 4) pretende “ser um objeto de trabalho em que se tenta adequar o Currículo Nacional à especificidade de cada turma e dos alunos nela inseridos” e no 4º ano (PCT 4: 4) “visa orientar o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da turma (...) ao longo do ano 2011/2012.”, no 2º ano (PCT 2) não há qualquer referência à natureza e objetivos deste documento.

Ao nível das concepções sobre o currículo e práticas curriculares, todas as docentes, tendo em conta os problemas identificados, definem estratégias e atividades a desenvolver.

No PCT 1, há a referência de que, ao “longo do ano procurarei estabelecer uma relação de recíproca confiança, de proximidade e de respeito entre mim e os alunos e entre eles.” e de que “Ajudarei cada um nas suas necessidades, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.” (PCT 1: 14-15).

No PCT 2, há a referência de que, para “uma boa relação professor-aluno e aluno-aluno é necessário encontrar um conjunto de itens relação/comunicação dentro e fora da sala de aula para provocar nos alunos um espírito criador e científico, facilitador de situações de aprendizagem, evitando conflitos que obstem à mais perfeita realização do processo ensino-aprendizagem.” (PCT 2: 16).

Nos PCT’s 3 e 4, há a referência de que, para “uma boa relação professor/aluno e aluno/aluno é necessário encontrar um conjunto de itens relação/comunicação dentro e fora da sala de aula para provocar nos alunos um espírito criador e científico, facilitador de situações de aprendizagem.”, a necessidade de tornar “o processo de ensino/aprendizagem cativante para os alunos.” e a existência de uma relação “professor/aluno de carácter responsável e encorajador, proporcionando aos alunos a aquisição de auto-confiança, segurança e gosto pela aprendizagem.”.

Ao nível do processo de acompanhamento e avaliação, no PCT 1 há uma avaliação intercalar do 1º período, no PCT 2 não há referência a avaliação, nos PCT’s 3 e 4 há uma avaliação intercalar do 1º período e a avaliação das atividades desenvolvidas até à data.



As docentes que revelaram, nas entrevistas, mais conhecimento ao nível do agrupamento e que se reconheceram mais construtoras do currículo, apresentam um PCT mais completo, com estratégias definidas e a avaliação e reflexão explícitas, por atividades. Uma das docentes tem o PCT desenvolvido, mas a avaliação é sintética e não individualiza as atividades. Uma das docentes não espelhou a avaliação no PCT.

Desta forma, os PCT's refletem o que tem vindo a ser analisado, a diversidade de posturas perante a gestão e prática curriculares, visível no diferente patamar de elaboração do documento

Contudo, pode constar que as docentes são, de acordo com Carvalho e Diogo (1999: 114), gestoras do seu trabalho com a turma, pois concretizam o seu plano curricular de turma, uma vez que têm em conta todas as orientações nacionais e as localizam tendo em conta os alunos da turma.

À luz do quadro teórico deste trabalho, o PCT contempla a caracterização dos alunos, a programação das atividades e estratégias que mais se adequam aos objetivos e necessidades apresentadas, partindo de uma planificação e colaboração entre os professores. Além disso, parte de decisões com base nas orientações curriculares disponibilizadas, pensando "outras formas de fazer que possam ser mais bem sucedidas" (Roldão, 2001: 65).

### **1.3 - Gestão do currículo no 1ºCEB: Autonomia versus Ausência de autonomia**

Desde o início do estudo que fui mencionando a autonomia do professor na sala de aula, tendo utilizado esta expressão na elaboração das entrevistas às docentes e referindo-a na análise das entrevistas. No decorrer das leituras da especialidade e da reflexão sobre os dados recolhidos, constatei que a gestão do currículo não se confina à sala de aula, mas a todo um processo que começa no momento da planificação, preparação de recursos materiais e instrumentos de avaliação.

Desta forma, analisei a dicotomia Autonomia versus Ausência de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, tendo presentes todas as valências que isso comporta.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos documentos orientadores do agrupamento (anexo 15), reconhece-se, por um lado, “os/as professores/as como agentes activos na configuração do currículo” (PE, 2010/2013: 7), há o reforço “do conceito de Escola planificadora.” (PC, 2011/2013: 13), cabe “ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (AA, 2011/2012: 36), há o “direito à autonomia técnica e científica” (RI, 2010/2013: 35), o direito a planificar “o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula” e a conceber “e delinear actividades em complemento ao currículo proposto” (RI, 2010/2013: 55).

Por outro, há a planificação “do Currículo assente no Currículo Nacional”. (PC, 2011/2012: 13), os critérios “gerais de avaliação do Agrupamento (...) aprovados em reunião do Conselho Pedagógico de 9 de julho de 2008...” (AA, 2011/2012: 10), o Plano Anual de Atividades, elaborado pela Direção com as propostas dos departamentos, sujeito à aprovação do Conselho Geral, e as competências do Conselho Pedagógico de “Elaborar proposta e emitir parecer sobre a gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular, sobre a orientação, apoio, acompanhamento e avaliação dos alunos (...) Definir princípios curriculares, pedagógicos, estratégicos e didácticos” (RI, 2010/2013: 84).

Especificando o 1ºCEB, todas “as escolas do 1º ciclo estão envolvidas no projecto Eco-escolas” (PE, 2010/2013: 16), “a informação sobre a avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva. Por deliberação do Conselho Pedagógico de 15 de outubro de 2008, a ponderação dos critérios de avaliação traduz-se na avaliação sumativa...” (AA, 2011/2012: 7) e as escolas “funcionam obrigatoriamente, no horário de regime normal” (RI, 2010/2013: 90).

Esta informação explicita que, embora o professor tome decisões ao nível dos recursos, atividades e instrumentos de avaliação, deve ter presentes as orientações curriculares e o parecer positivo do Conselho Pedagógico.

Temos, então, uma escola que, por decreto (DL 75/2008, de 22 de abril), assume algum grau de autonomia, que vai começando a construir na margem de decisão que vai cedendo aos professores, caminhando assim, de uma autonomia

decretada para uma construída (Barroso, 1997). Desta forma, retomando um dos tópicos que pretendia constatar com este estudo, o agrupamento tem estruturas de organização que permitem ao professor gerir autonomamente as suas práticas.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos PCT's (anexo 21), constatei, em todos os documentos, a referência à legislação por que se devem reger: o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, nomeadamente na elaboração do horário; os critérios de avaliação dos alunos aprovados em Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011, sendo que os "parâmetros a avaliar nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares serão sempre adequados ao programa curricular a desenvolver em função das competências definidas por ano e acordados em Conselho de Departamento." (PCT 4: 24).

Gerindo as diretrizes emanadas do Ministério e do agrupamento, todas as docentes elaboram uma estratégia educativa de acordo com as dificuldades identificadas, adequam "o Currículo Nacional à especificidade de cada turma e dos alunos nela inseridos." (PCT 3: 4), promovem o ensino "individualizado e diferenciação de estratégias para os alunos com dificuldades e diferentes níveis de desenvolvimento psicológico, social e cognitivo." (PCT 4: 14). Em suma, apesar "das linhas orientadoras comuns, compete a cada professor, de acordo com os anos de escolaridade/turma que leciona, adaptar o material existente, ou mesmo produzir outro." (PCT 3: 4).

Constatei, assim, a existência de algum grau de liberdade na operacionalização contextualizada das orientações produzidas superiormente, podendo reconhecer o projeto curricular de turma como uma concretização no plano da ação. Contudo, o trabalho do professor continua a ser "condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos" (Nóvoa et al., 1991: 71).

Ao passar da análise do documento escrito para a análise do documento transcrito, da análise dos PCT's para a análise das entrevistas, acentuou-se a ideia de que o professor tem autonomia na gestão do currículo.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nas entrevistas às docentes do 1ºCEB (anexo 22), observei um grande enfoque na autonomia que prevaleceu sobre a ausência de autonomia.

Há “o currículo que nós temos é o que nós planejamos e fazemos”, há “a planificação trimestral (...) feita em conjunto” e “há alguma margem de manobra perante aquele programa” (Prof. 1). Partindo das programações trimestrais que elaboram em grupo, cada professor vai decidindo e gerindo como concretizar as aprendizagens com o seu grupo, como disse a professora do 4º ano, “partindo das programações trimestrais, eu vou organizar o meu trabalho semanalmente e diariamente”. Contudo, as docentes reconhecem que “temos aquelas diretrizes que tem que se seguir” (Prof. 2), que “o currículo é uma coisa que é fixa, que é promovida pelo Ministério da Educação” (Prof. 4) e que as decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, influenciam a prática curricular “porque são regras que são decididas entre nós, que ficam registadas em ata, que depois vão a pedagógico e têm que ser aprovadas” (Prof. 4).

Apesar das orientações curriculares do Ministério da Educação e das decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, as docentes trabalham em colaboração com os seus pares, planificando trimestralmente, e depois operacionalizando individualmente.

A gestão do currículo é, então, um processo diário, partilhado com os pares, refletido e organizado num projeto curricular, operacionalizando-se nas atividades diárias da sala de aula pois o currículo é, “contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele ” (Roldão, 1999: 21).

Essa gestão não é plena, mas emerge de margens de autonomia e de níveis de decisão que estudei neste trabalho.

De acordo com os níveis de autonomia que defini (anexo 6), baseando-me em Tanner e Tanner (1980) e Pacheco (1996, 2008), verifiquei que as professoras não se reconhecem numa construção autónoma do currículo, no sentido de tomarem todas as decisões (Nível 3), nem no cumprimento rígido das orientações estabelecidas (Nível 1), mas numa gestão e construção curriculares que implicam alguma margem de decisão (Nível 2), tendo presentes as orientações do Ministério e do agrupamento.

Constatei, também, que o agrupamento reconhece ao professor a importância de decidir a melhor forma de fomentar o sucesso dos alunos, uma vez que tem uma diversidade populacional que assim o exige, lembrando Sarmiento (1993: 16-17) ao referir que o “sentido de autonomia dos professores (...) é hoje, não apenas uma exigência de natureza profissional, mas uma condição da realização com sucesso a finalidade educativas da escola, dada a necessidade de adequação das práticas educativas à individualidade dos alunos e à natureza distinta dos contextos socioculturais onde radicam”.

Assim, considerando que gerir o currículo “significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001a: 48), considerando que o professor é “o responsável pela síntese do programa (...), as características do meio sócio-económico e cultural da escola (...) e as características da turma e dos seus alunos” (Carvalho & Diogo, 1999: 80), constatei que, no agrupamento em estudo, o professor tem alguma margem de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, refutando a hipótese inicial colocada neste trabalho.

Verifiquei que, na realidade, há um certo grau de autonomia na gestão curricular, no que diz respeito à elaboração da planificação, à seleção dos conteúdos a abordar e objetivos a atingir, à escolha de manuais e de recursos/materiais a utilizar e aos elementos a avaliar. Contudo, esta gestão comporta sempre as orientações ao nível do Ministério e do agrupamento, que são localizadas de acordo com os alunos e com o meio envolvente. Ou seja, a autonomia na gestão curricular existe não ao nível da decisão do que se ensina mas de como se ensina.



## **Considerações Finais**

A autonomia no contexto escolar é um tema há muito debatido em contexto político e refletido na literatura da especialidade, mas nem sempre bem compreendido ao nível da prática da gestão curricular. Foi esta realidade que me propus estudar.

Inicialmente apresentei a questão de partida “O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é autónomo na gestão do currículo?”, pretendendo comprovar a seguinte hipótese: Tendo em conta as normativas centrais para a gestão do tempo e das áreas curriculares, as orientações do agrupamento e do conselho de docentes e as diretrizes dos documentos de planificação do agrupamento, o professor do 1º CEB não exerce autonomamente a gestão do currículo.

No estudo realizado, através da análise das entrevistas e dos documentos selecionados, pude verificar que, apesar da prescrição do currículo nacional e da legislação que vai limitando algumas questões, e das orientações do agrupamento, não se comprova a hipótese inicial, visto o docente do 1ºCEB ter alguma margem de manobra para gerir o currículo. Permanece, assim, “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta” (Lima, 2011: 15).

Ou seja, partindo do currículo nacional, das atividades e/ou projetos elaborados no agrupamento e em parceria com agentes da localidade, o professor do 1ºCEB planifica o seu trabalho, individual e coletivamente, elaborando e utilizando os recursos materiais que considerar necessários para as atividades a desenvolver com os seus alunos, exercendo uma autonomia pedagógica (Sarmiento, 1993: 10).

Verifiquei, desta forma, um certo grau de autonomia ao nível da gestão do contexto de ensino e não ao nível da decisão do que se ensina. Assim, a gestão do currículo “baseia-se num projecto de acção concertada e reflectida, fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora, capaz de estimular de um modo adequado e diferenciado,



e desenvolvendo, em cada aluno, todas as suas reais capacidades” (Almeida, 2002: 194).

Para chegar a estas conclusões, realizei um percurso longo e nem sempre facilitado. Optei por fazer um estudo de caso e solicitar a colaboração de alguns docentes. Apesar da direção do agrupamento escolhido ter aceite que eu aí realizasse o meu estudo, houve resistência por parte dos docentes do 1ºCEB, tendo sido necessário desmistificar a natureza da participação no estudo. Quando fiz a recolha dos PCT’s, estes não puderam ser facultados na íntegra, devido à confidencialidade sobre os alunos. Apesar destas contingências, o acesso aos documentos do agrupamento foi facilitado através do respetivo *site*<sup>1</sup>.

A resistência encontrada por parte dos docentes foi uma das limitações deste trabalho. Outra das limitações foi o facto de, ao realizar a análise das entrevistas e dos PCT’s, sentir que poderia ter enriquecido o trabalho se tivesse a colaboração de todas as docentes do 1ºCEB do agrupamento. Isto porque, na maior parte dos tópicos analisados, as docentes poder-se-iam dividir em dois grupos iguais. Contudo, não foi a regra, permitindo uma gestão na análise da informação recolhida.

Como cada estudo é um caso em particular, podendo abrir os horizontes para novas investigações, havendo sempre algo a melhorar, e tendo em conta as limitações encontradas, seria pertinente um estudo desta natureza, mas mais alargado. Um estudo em que se analise se o professor é autónomo na gestão do currículo, poderá abranger todos os docentes do 1ºCEB do agrupamento e o acompanhamento das reuniões de departamento e das reuniões do Conselho Pedagógico. Seria, também, interessante tentar compreender os motivos para que os docentes não tenham conhecimento dos documentos de orientação do agrupamento.

No rescaldo desta dissertação, em que aprofundei o meu conhecimento sobre a dinâmica da gestão curricular e da autonomia, considerei o trabalho gratificante e aliciante. Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, permitiu analisar uma realidade no meu âmbito de formação e desempenho profissional. Na verdade, muito se fala em construção do currículo, em gestão curricular e numa autonomia

---

<sup>1</sup> O site do agrupamento não consta na bibliografia para manter a confidencialidade do mesmo.

pretendida. Contudo, a concretização dessa construção e gestão e a conquista da autonomia depende dos contextos e do envolvimento profissional, corajoso e ético dos docentes, sempre em benefício dos alunos.

## **Bibliografia**

- ABRANTES, Paulo. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da Administração in Freitas, Varela e tal. *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. pp. 24-30.
- AFONSO, Natércio. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. in COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro.
- ALBARELLO, Luc et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- ALMEIDA, Leandro S.; FREIRE, Teresa. (2003). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe – Artes Gráficas. ISBN 972-97388-0-7.
- ALMEIDA, Lúcia. (2002). A Reorganização Curricular no Ensino Básico. dos problemas aos projectos...: o caso do 1º ciclo. in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157-1. pp. 187-206
- ANDRÉ, Marli. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora. ISBN 85-9884-340-7.
- BARDIN, Laurence. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARROSO, João. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato do Professores do Norte, Maia.
- BARROSO, João. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. s.l.: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-729-019-1.
- BELL, Judith. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. (José Soares de Almeida, trad.). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- BILHIM, João. (1996). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- CANÁRIO, M<sup>a</sup> Beatriz. (1992). Escolas Profissionais: autonomia e Projecto Educativo. in Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA, 109-134.
- CARVALHO, Angelina & DIOGO, Fernando. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0349-7. – 3<sup>a</sup>edição
- CARVALHO, J. Eduardo. (2002). *Metodologia de Trabalho Científico: “Saber-Fazer” da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora. ISBN 972-592-147-X.
- CELLARD, André. (2008). A análise documental. in Poupart, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (Ana Cristina Nancer, trad.). Petrópolis: Editora Vozes. ISBN 978-85-326-3681-2.
- CHIZZOTTI, Antonio. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes. ISBN 85.326.3390-0.
- COSTA, Jorge Adelino. (1994). *O projecto educativo e a planificação escolar*. IGE informação. - Ano 3, nº 1 (1994), p. 16-27.
- COSTA, Jorge Adelino. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino. (1999). *Gestão Escolar: Participação. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Trave, Indústrias Gráficas de Aveiro. ISBN 972-789-098-9.
- COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157-1. pp. 63-95.
- CUNHA, António Camilo. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia. ISBN-978-989-8117-02-1.

- DELORS, J. (1996). (org). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. / Educação, um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. (1997). O delineamento de pesquisa qualitativa. in POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico*. Trad. Ana Cristina Nascer. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 127-153.
- DINIS, Raquel José de Jesus Vigário. (2002). *Gestão Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DIOGO, Fernandes (org); SARMENTO, Manuel Jacinto. (1998). *Regulamento Interno e a construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA S.A. pp. 5-23.
- ETZIONI, Amitai. (1984). *Organizações modernas*. (Miriam L. Moreira Leite, trad.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- FERNANDES, António José. (1994). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34204-8.
- FLICK, Uwe. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (Artur, M. Pereira, trad.). Lisboa: Monitor – Projectos e Edições Lda. pp.75-127; 179-199; 215-221.
- FONTOURA, M<sup>a</sup> Madalena. (2000). O currículo na gestão e organização das escolas. in COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro. pp.249 – 266.
- FORMOSINHO, João. (1987). O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único in *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho. pp.41-50.
- FORMOSINHO, João. (1989). *A Direcção das Escolas Portuguesas – Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*. Comunicação ao Congresso «A Educação, O Socialismo Democrático e a Europa». Dep. De Educação e Formação do Partido Socialista, Lisboa, 5 a 7 de Maio de 1989, (polic.)

- FORMOSINHO, João. (1991). “Prefácio” ao livro de Jorge Adelino Costa. *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, 4-5.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Idílio; MACHADO, Joaquim. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, S.A.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. (2010). Políticas de Autonomia e Avaliação – Portugal no concerto da União Europeia. in FORMOSINHO, João; Fernandes, António Sousa; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, Henrique. *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão, V.N. ISBN 978-989-8151-19-3. pp. 71-90.
- GIL, António Carlos. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN 85-224-1041-0.
- GUERRA, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editor, Lda. ISBN 978-972-8818-66.1.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Minho: TILGRÁFICA, S.A. ISBN 972-8098-24-3.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática das escolas pública*. São Paulo: Cortez Editora
- LIMA, Licínio C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34901-9.
- LOPES, Ana M<sup>a</sup>. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Grafis CRL. Departamento de Educação Básica.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, LTDA.
- Ministério da Educação. (2001a). *Reorganização Curricular no Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda. ISBN-972-742-140-7.

- Ministério da Educação. (2012). <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120326-mec-revisao-curricular.aspx> (consultado a 10/04/2012).
- MONGE, M<sup>a</sup> Graciete; ALMEIDA, Florinda. (2002). O 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico: Os desafios de Reorganização Curricular. in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157-1. pp. 173-185.
- MORGADO, José. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política in MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, João Menelau. *Currículo: factos e significações*. Porto: ASA Editores II, S.A. pp. 7-35.
- MORGADO, José Carlos. (2000a). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA, S.A.
- NÓVOA, António et al. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Lda. ISBN 972-0-34103-3.
- PACHECO, José Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34122-X.
- PACHECO, José Augusto. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, Lda. ISBN 978-972-0-34830-2.
- PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34219-6.
- PERALTA, Helena. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157-1. pp. 13-21.
- PÉREZ, Martiniano Román; SEDANO, Antonio Muñoz. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel, S.A. ISBN 7046-469-8.
- QUIVY, Raymond. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (João Minhoto Marques & M<sup>a</sup> Amália Mendes & M<sup>a</sup> Carvalho; trad.). Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- RIBEIRO, António Carrilho. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora. ISBN 972-47-0033-X.



- RICHARDT, Charles S. (1995). Hacia una superacion del enfrentamento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. in Cook, T.D e Richardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L. pp 25-58.
- RODRIGUES, Graça Mª Rosa Perdigão. (2006). *O Educador de Infância na Gestão das Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M.C. (1995). *O Currículo Escolar em Perspectiva Histórica*. Santarém: Serviços de Reprografia da E.S.E.S.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (1999a). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. in Roldão, Mª Céu e Marques, Ramiro (org). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, LDA. ISBN 972-0-34728-7. pp.11 - 22.
- ROLDÃO, M.C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 972-789-015-6.
- ROLDÃO, M.C. (2001) Gestão Curricular – a especificidade do 1º ciclo. In *Gestão Curricular no 1º ciclo – monodocência-coadjuvação*. (2001), pp. 15-30. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L. ISBN 84-7112-326-6.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: EDIÇÕES ASA.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigacion com estúdio de casos (3ªed)*. (Ángel Gallardo, trad.). Madrid: Ediciones Morata, S. L..
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (2ª ed.)*. (Luciane de Oliveira da Rocha, trad.). Porto Alegre: Artmed. ISBN 978-85-363-1043-5.

- TANNER, Daniel; TANNER, Laurel N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. London: Collier Macmillan Publishers.
- TYACK, David; TOBIN, William. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? in *American Educational Research Journal Fall*, Vol. 31, Nº 3, pp. 453-479.
- WOODS, Peter. (1999). *Investigar a Arte de Educar*. (M<sup>a</sup> Isabel Real Fernandes de Sá & M<sup>a</sup> João Álvarez Martins, trad). Porto: Porto Editora, Lda. ISBN 972-0-34151-3. pp. 45-92.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos (3<sup>a</sup>ed)*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman. ISBN 85-363-0462-6.
- ZABALZA, Miguel Angel. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA. Direcção. Luis Alberto Marques Alves.
- ZABALZA, Miguel Angel. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. in CANÁRIO, Rui. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

## **Legislação**

- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República. 1ª Série. Nº 102. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Diário da República. 1ª Série. Nº 29. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro. Diário da República. 1ª Série. Nº 270. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República. 1ª Série. Nº 15. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República. 1ª Série. Nº 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro. Diário da República. 2ª Série. Nº 185. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 9590/99, de 29 de Abril. Diário da República. 2ª Série. Nº 112. (14 de maio). Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei nº5/73, de 25 de Julho. Diário do Governo. 1ªSérie. Nº 173. Ministério da Educação. Lisboa.

## **Anexos**

## Anexo 1: Guião da entrevista aos docentes do 1ºCEB

1) Caracterização do docente:

1.1) Sexo M  F

1.2) Idade <30a  31a-40a  41a-50a  > 50a

1.3) Tempo de serviço

<10a  10a-20a  20a-30a  >30a

1.4) Formação inicial

Bacharelato  Licenciatura  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

1.5) Especialização académica

Sim  Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.6) Tempo de serviço no agrupamento

<5a  5-10a  >10a

1.7) Categoria do docente

Docente de carreira  Docente Contratado

Dimensões	Questões-guia
Organização do agrupamento	<p>Como se organiza estruturalmente o agrupamento?</p> <p>Quais as estruturas de organização do 1ºCEB? Com que frequência reúnem?</p> <p>As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do 1ºCEB no domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?</p>
Construção do currículo na sala de aula	<p>Prepara as aulas sozinho(a) ou com os colegas?</p> <p>Como decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?</p> <p>Os instrumentos de avaliação são elaborados apenas por si ou em parceria com os colegas?</p> <p>Considera-se construtor(a) do currículo na sala de aula?</p> <p>Classifique no quadro (quadro 6 no enquadramento teórico) o exercício da sua prática.</p>
Documentação de orientação para a ação	<p>Conhece o PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor?</p> <p>Quais são os aspetos fundamentais do PEE?</p> <p>Conhece o PAA? Costuma consultá-lo? Com que intenção?</p> <p>O agrupamento tem um PCE? Que influência tem este documento nas suas aulas?</p> <p>A sua turma tem um PC? Pode descrever o processo de</p>

	elaboração desse documento? Este documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula?
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo 2: Guião de entrevista ao coordenador do 1ºCEB

1) Caracterização do docente:

1.1) Sexo M  F

1.2) Idade <30a  31a-40a  41a-50a  > 50a

1.3) Tempo de serviço

<10a  10-20a  20-30a  >30a

1.4) Formação inicial

Bacharelato  Licenciatura  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

1.5) Especialização académica

Sim  Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.6) Tempo de serviço no agrupamento

<5a  5a-10a  >10a

1.7) Categoria do docente

Docente de carreira  Docente Contratado

Dimensões	Questões-guia
Organização do agrupamento	<p>Como se organiza estruturalmente o agrupamento?</p> <p>Quais as estruturas de organização e representação do 1ºCEB?</p> <p>Com que frequência reúne o conselho de docentes?</p> <p>As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do 1ºCEB no domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?</p>
Construção do currículo na sala de aula	<p>Qual a função do conselho de docentes na organização e planificação da prática letiva?</p> <p>Que orientações curriculares são dadas aos docentes para a planificação do trabalho na sua sala de aula?</p> <p>Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?</p>
Documentação de orientação para a ação	<p>Conhece o PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor?</p> <p>Quais são os aspetos fundamentais do PEE?</p> <p>Conhece o PAA? Este documento é abordado/analísado no conselho de docentes? Com que intenção?</p> <p>O agrupamento tem um PCE? Que influência tem nas atividades do 1ºCEB?</p> <p>O 1ºCEB apresenta propostas de atividades para o PAA?</p> <p>As atividades propostas contemplam as orientações do PEE e do PCE?</p>



### Anexo 3: Guião de entrevista à direção

1) Caracterização do docente:

1.1) Sexo M  F

1.2) Idade <30a  31a-40a  41a-50a  > 50a

1.3) Tempo de serviço

<10a  10a-20a  20a-30a  >30a

1.4) Formação inicial

Bacharelato  Licenciatura  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

1.5) Especialização académica

Sim  Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.6) Tempo de serviço no agrupamento

<5a  5a-10a  >10a

1.7) Categoria do docente

Docente de carreira  Docente Contratado

1.8) Função no agrupamento \_\_\_\_\_

Dimensões	Questões-guia
Organização do agrupamento	Como se organiza estruturalmente o agrupamento? Quais as estruturas de organização e representação do 1ºCEB? Com que frequência reúne o conselho de docentes? Que tipo de assuntos são tratados nessas reuniões?
Construção do currículo na sala de aula	Há orientações curriculares da direção e/ou do Conselho Pedagógico para a planificação do trabalho dos docentes na sua sala de aula? Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?
Documentação de orientação para a ação	Quais são os aspetos fundamentais do PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor? O agrupamento tem um PCE? Quais os aspetos fundamentais do PCE? O PAA contempla atividades a desenvolver no 1ºCEB? Quem propõe estas atividades? As atividades propostas contemplam as orientações do PEE e do PCE?

## **Anexo 4: Entrevista à professora do 1º ano – 24 fevereiro**

**- Ora então muito boa tarde. Vou começar primeiro com uma caracterização do docente. A idade, tem ...**

- Trinta e seis.

**- Então, é entre trinta e um e cinquenta. Tempo de serviço, é menos de dez...**

- Vinte e três.

**- ... Entre vinte e trinta... E a formação inicial, é bacharelato, licenciatura...?**

- Primeiro foi bacharelato e depois tirei licenciatura.

**- Foi, então, uma especialização?**

- Isso chama-se licenciatura, mas tirei na universidade de Aveiro, depois; era o complemento de formação. Complemento de formação científica e tecnológica...

**- O tempo de serviço no agrupamento, é menos de cinco anos, entre cinco a dez, ou mais de dez?**

- Penso que é mesmo dez, porque eu .... Mas ponha dez... é mais ou menos assim dez.... ora são quatro e três....cinco....Deve estar assim aí....

- Mais de dez?

- Deixe-me ver.. quatro numa turma, depois quatro, cinco, seis... e depois quatro... é assim...

**- Pronto... E a categoria, é de docente de carreira ou contratado?**

- É de carreira.

**- Ora então, vou fazer questões relacionadas com três âmbitos diferentes. Ao nível da organização do agrupamento, como é que se organiza estruturalmente?**

- ... Como é que o agrupamento está organizado? ... É por ciclos... E agora não sei o que é que... Agrupamento... Tem, tem, tem a parte administrativa, tem a parte de gestão... tem a parte dos docentes... e dos não docentes...

**- Quais são as estruturas de organização do primeiro ciclo?**

- ... Tem o departamento do primeiro ciclo... e o departamento do primeiro ciclo, temos um representante no ... no pedagógico.

**- E com que frequência é que reúnem?**

- Mensalmente, pelo menos, mensalmente... sempre após, as reuniões do pedagógico.

**- As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do primeiro ciclo no domínio do currículo influenciam o trabalho do professor na sala de aula?**

- Sim, porque nós fazemos em função do programa que nós... o currículo que nós temos é o que nós planificamos e fazemos... Quer dizer, depois é que há sempre a margem de manobra... há alguma margem de manobra perante aquele programa, posso dar desta maneira ou posso dar daquela... tem sempre uma... uma margem.

**- Em relação há construção do currículo na sala de aula, prepara as aulas sozinha ou com os colegas?**

- É assim, a planificação trimestral é feita em... em reunião de ano, de grupo de ano... É assim as aulas em si, não, é sozinha... A planificação é que é... a planificação trimestral é feita em conjunto, mas o dia a dia é sozinha.

**- E como é que decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?**

- Normalmente eu chego lá... há certas orientações que nós damos no... quando fazemos a planificação trimestral, pronto, que já temos tipos de atividades, também, nós temos... várias partes. Uma parte é naturalmente sugestões que nós damos entre nós e que já escrevemos lá e, ou utilizamos aquelas, que nós lá temos, ou utilizamos outras... Se utilizarmos aquelas, utilizamos todas iguais, as que estamos no mesmo ano, se não... se não... utilizamos outras diferentes.

**- Os instrumentos de avaliação, são elaborados apenas por si, ou em parceria com os colegas?**

- Em parceria, também. Porque nós temos as... portanto, as fichas de avaliação são sempre feitas em conjunto... agora, depois, o trabalho... outro trabalho... É sempre, as fichas, as cotações com... tudo em reunião de ano. Agora, os critérios de correção... nós agora temos que fazer assim..

**- Considera-se construtora do currículo na sala de aula?**

- ... Estou a construir... Há um currículo nacional, não é?... que temos que o... Quando eu mudo alguma coisa e faço atividades diferentes, com alguma coisa de novo, se calhar aí... estou a construir, mas na maioria acho que não.

**- E agora queria que neste quadro que classificasse os níveis de autonomia que considera que tem de acordo com esses tópicos.**

*(Comentários ao preenchimento do quadro: altera algumas coisas, mas não é sempre, utiliza outros textos e outros materiais; tenta adaptar à realidade, às famílias, ao passado da localidade; quando há alunos de ensino especial adapta)*

**- Agora em relação aos documentos do agrupamento, conhece o Projeto Educativo?**

- Sim, sim.

**- Quando é que foi elaborado e até quando é que está em vigor?**

- Ai... agora... acho que foi... acho que é até p'ro ano... espere aí... as datas agora é que é pior... O projeto... é até... termina este ano... Eu acho que já estamos no terceiro ano. Termina este ano letivo.

**- Quais são os aspetos fundamentais do Projeto Educativo?**

- É fomentar... é fomentar o sucesso escolar... e é a nível da... da comunidade escolar... envolver a comunidade escolar... e é a nível do... da escola também participar no... no projeto ecoescolas e... ajudar o ambiente... acho que é assim o geral do... disto... estou esquecida de algumas coisas...

**- Conhece o Plano Anual de Atividades?**

- Sim, quer dizer... normalmente nós estamos sempre a consultar e tem lá todas as atividades.

**- Com que intenção é que o costuma consultar?**

- Quer dizer, normalmente vê quando vou ver as minhas... ou quando tenho que anexar uma atividade, porque nós, por exemplo, temos que decidir isso antes de começar o ano e depois temos que detalhar a atividade mais próximo da data e temos que... ir lá procurar e saber... procurar o número. Cada atividade tem um número para depois fazer a ficha detalhada.

**- E o agrupamento tem um Projeto Curricular de Escola?**

- ... Se o agrupamento tem...?... Não, acho que não... Acho que não tem.

**- E que influência tem o documento nas suas aulas?... Costuma consultar? Reflete-se na sua planificação?**

*Não foi elaborada a questão pois desconhecia a existência de um projeto curricular de escola e/ou de agrupamento.*

**- A sua turma tem um Projeto Curricular?**

- Pois isso todas temos, agora, de escola...

**- Pode descrever o processo de elaboração desse documento?**

- É assim... como eu recebi uma turma nova, fiz tudo de novo.. portanto, vamos... tem um modelo, é um modelo... nós seguimos aquele modelo, nós vamos... assim que comecei a receber dados dos alunos eu comecei a elaborá-lo, antes ainda de começar o ano escolar. Naquela parte dos dados, estatísticos, pronto, o nome deles... O nome deles, os nomes dos familiares, idades e

essas coisas... mais ao nível dos dados que estavam na matrícula. Eu comecei a preencher. Depois, fui preenchendo à medida que os ia conhecendo, quer dizer, a outra parte do como é que eles eram... mais a nível pessoal.

**- E este documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sala de aula?**

- Sim, porque quis... É assim, toda a avaliação que nós fazemos nós... eu registo lá, e também, tudo o que eu tenho projetado para ao longo do ano, se tiver que alterar, faço a avaliação, e digo o que é que os alunos precisam disto e aqueles precisam daquilo; eu altero e vou... vou alterando com os projetos do PAA... temos a ecoescolas... temos alguns projetos... e assim alguns trabalhos e vamos alterando à medida que até surgem outras coisas e quando há alunos que têm dificuldade, por exemplo, no método de ensino... cheguei a alterar quando tinham dificuldade nos métodos das vinte e oito palavras...

Porque é assim, muitas vezes nós incluímos lá as ava... as avaliações intercalares, as de diagnóstico, pronto, as... e o relatório... os relatórios que fazemos trimestrais nós... que incluem lá... e se virmos, que os alunos têm muitas dificuldades, por exemplo... fazem plano de recuperação ou tenho que tomar algumas medidas para melhorar o sucesso dos alunos que... que estão com dificuldades ou que estão com... com insucesso.

- Muito obrigada.

- De nada.

## **Anexo 5: Entrevista à professora do 2º ano – 29 fevereiro**

**- Ora, muito boa tarde. Vou começar por uma caracterização do docente. Idade, tem menos de trinta, entre trinta e um e quarenta, quarenta e um e cinquenta, ou mais de cinquenta.**

- Mais de cinquenta.... Ainda sou jovem...

**- E o tempo de serviço...**

- Vinte e nove.

- Entre vinte e trinta.

**- Formação inicial, bacharelato, licenciatura...?**

- É bacharelato.

**- Tem especialização académica?**

- Não.

**- Tempo de serviço no agrupamento, é menos de cinco anos, entre cinco e dez ou mais de...**

- Entre cinco e dez.

**- E a categoria do docente, é docente de carreira ou contratado?**

- De carreira.

**- Vou começar por fazer algumas questões. Primeiro Vou ao nível da organização do agrupamento. Como é que se organiza estruturalmente o agrupamento?**

- ... Estruturalmente, como? Tem... Temos, o primeiro ciclo, temos a pré, em departamentos, não é? Temos a pré, o primeiro ciclo, depois segundo, terceiro....

**- Quais as estruturas de organização do primeiro ciclo?**

- Estruturas de organização como?

- Têm os professores, depois têm alguém...

- Temos o coordenador... o coordenador de departamento.

**- E com que frequência é que reúnem?**

- Mensalmente.

**- As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, no primeiro ciclo, no domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?**

- A... outra vez....
- As decisões tomadas no conselho de docentes...
- A... sim, sim...
- Ao nível do currículo tem influência?
- Pois.

**- Prepara as aulas sozinha ou com os colegas?**

- Nós preparamos em... reunião de ano; portanto, eu tenho segundo ano, preparamos em reunião de ano, mais a nível de.. de... dos conteúdos, das programações e depois as fichas de avaliação. Mas diariamente, é... cada um.

**- E como é que decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?**

- Sou eu que decido... faço-os diariamente... Sou eu que decido, não é? Depois há as... as atividades que são organizadas pelo... pelo primeiro ciclo... que decidimos em departamento e... criamos equipas e decidimos assim, também... Aquelas que são comuns a todas as turmas... a todo... o primeiro ciclo, não é? É o caso, por exemplo, do carnaval... coisas assim...

**- Os instrumentos de avaliação, são elaborados apenas por si, ou em parceria com os colegas?**

- É... é... com... com os colegas de... de ano... Reunimos, mensalmente, também, em... conselho de ano, agora não chamamos conselho de ano... porque não há efetivamente... Mas reunimos... como é que hei de dizer... assim tipo... sem termos que fazer aquela... Pois, reunimos porque... porque faz parte, não é? Porque facilita-nos o trabalho, mas não é... como é que hei de dizer, não é obrigatório, entre aspas, não é? Não precisamos de fazer aquelas... dividimos tarefas, também, por umas e outras e tal e depois reunimos e... e acertamos as agulhas.

**- Considera-se construtora do currículo na sala de aula?**

- ... Quer dizer, nós temos o currículo que temos que dar, não é? Temos a matéria que temos que dar... Depois temos que adaptar um pouco ó... à turma que temos, porque há certas, certos conteúdos que os meninos não aderem tanto ou têm mais dificuldades e... e nós tentamos ir mais ou menos de encontro aquilo que... e mesmo até em relação aqui... se a gente vê ah este não, não vale a pena... então tentamos focar a atenção só em determinadas coisas que temos a certeza que eles que... Claro que há... há sempre... na minha turma há sempre três ou quatro, que eram capazes de dar um salto maior, mas como eles são muitos, nós temos que ir pelo caminho mais... Isto muitas vezes é... é... acabamos por prejudicar, não é? Aqueles alunos que podiam dar mais, ... porque temos os outros que.... Avança, avança... E aquilo parece que não vai e quase que ficamos mesmo ali pelo minimozito.

**- Classifique, agora, neste quadro quais são os níveis em que se situa na sua prática.**

**- Em relação aos documentos do agrupamento, conhece o Projeto Educativo de Escola?**

- Sim.

**- Quando é que foi elaborado e até quando é que está em vigor?**

- Ora... talvez até 2013... portanto, 2010/2013.

**- Quais são os aspetos fundamentais do Projeto Educativo?**

- É pá... isso agora... A... Assim de uma maneira muito geral, eu acho que é... centrar a atividade dos professores principalmente na... assim de uma maneira muito geral, no... no interesse dos alunos, mais precisamente. Portanto, estar sempre com a preocupação nos alunos. Assim, de uma maneira muito geral, não é? Arranjar atividades que lhes interesse, arranjar... clubes que... que os motivem... Tentar por todas as maneiras e mais algumas... que às vezes é difícil... Assim de uma maneira geral...

**- Conhece o Plano Anual de Atividades?**

- Sim.

**- Costuma consultá-lo?**

- Tem de ser.

**- E com que intenção é que o consulta?**

- ... Ah... porque tem de ser... Para cumprir as atividades, né? Porque temos que... e principalmente aquelas atividades que são... comuns a todos. E são essas também que... que nos interessam mais, que nos interessam mais no plano anual de atividades, porque as outras... não é? São nossas.

**- O agrupamento tem um Projeto Curricular de Escola?**

- O projeto curricular de escola é.. é... de agrupamento. Só que eu acho que... não estou assim bem a ver... porque o... o currículo que se segue é... é a nível nacional, não é? Depois a escola tem, tem, tem mais ofertas para os meninos que têm, por exemplo, necessidades educativas especiais, tem outro tipo de ofertas, na educação especial. Portanto, o currículo normal, entre aspas, não é? É nacional, eu acho que sim.

**- E que influência é que este tem na preparação das suas aulas?**

*Não foi elaborada a questão pois desconhecia a existência de um projeto curricular de escola e/ou de agrupamento.*

**- A sua turma tem um Projeto Curricular.**

- Pois.



**- Pode descrever o processo de elaboração desse documento?**

- A... O meu?

- Sim.

- Ora, quando nós temos uma turma do primeiro ano, não é? Este ano, neste caso, este ano já está no segundo ano. O ano passado... a partir da... daquele... daquele formato que nós temos do agrupamento... vamos, ao longo do tempo, à medida que vamos conhecendo os meninos, não é? Primeiro temos aquelas diretrizes que tem que se seguir... a... e depois, a partir da... documentação que recebemos vamos... introduzindo lá os dados sobre os pais, sobre a família, algum menino que tenha... já algum... algum... como é que hei de dizer, que já traga algum processo da pré, também, analisar e vamos, pronto, vamos preenchendo assim o nosso projeto. Depois temos o... os conteúdos... o currículo que temos que seguir... que é nacional, não é? E vamos também... Mas aí, aí funciona já como a nível do... do agrupamento, não é? A gente põe isso aí como anexo no projeto curricular... E, quer dizer, é praticamente, a partir dos dados que temos, que recebemos quando eles são matriculados... e depois fazemos uma fichinha, também na reunião de pais. Os pais levam para casa, preenchem. E a partir dessa fichinha depois nós vamos preenchendo os dados, para termos mais ou menos um... uma ideia, não é? Dos miúdos.

**- Este documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sala de aula?**

- Tem... e tem mais influência ainda depois que nós o que começámos a fazer, porque... no princípio, quando começaram a aparecer os projetos curriculares de turma, nós tínhamos assim aquela ideia que... Muitos papéis para fazer, é muitos papéis, e tal, mas, ao fim ao cabo, aquilo vai-nos dar a... um maior conhecimento dos miúdos, não é? Porque obriga-nos, entre aspas, a... a ter... é aquela coisa de termos que ter as coisas feitas. E sabemos muito bem que às vezes... rejeitamos assim um bocadinho, papelada, não é? Mas depois de a fazermos a gente vê que realmente... que nos dá... que é útil. Que acaba até por nos facilitar o trabalho, porque agora que já está mais ou menos vai... vai enriquecendo, não é? Quando chegar ao quarto ano... Mas, é muito mais fácil até depois de... de planificar mensalmente, diariamente... porque temos aquele, aquilo tudo organizadinho, não é?

- Muito obrigada, então.

- De nada.

## **Anexo 6: Entrevista à professora do 3º ano – 23 fevereiro**

**- Ora muito boa tarde. Vou começar primeiro com uma caracterização. A idade, tem menos de trinta anos, entre trinta e um e quarenta...**

- Quarenta e um e cinquenta.

**- E o tempo de serviço, é menos de dez, entre dez e vinte anos...?**

- Pois, está ali nos vinte. Entre dez e vinte.

**- E a formação inicial, é bacharelato, licenciatura...?**

- A formação inicial é bacharelato.

**- Tem alguma especialização acadêmica?**

- Tenho licenciatura, nos complementos de formação.

**- O tempo de serviço no agrupamento, é menos de cinco anos..?**

- É, é menos de cinco anos.

**- E a categoria, é de docente de carreira ou contratado?**

- Docente de carreira.

**- Ora então, vou fazer questões em três âmbitos específicos. Ao nível da organização do agrupamento, como é que se organiza estruturalmente?**

- Estruturalmente, como? Conselho geral, conselho pedagógico, conselho executivo...

**- E quais são as estruturas de organização dentro do primeiro ciclo?**

- As do primeiro ciclo temos o... a... o grupo curricular, que a nós corresponde o mesmo departamento, portanto, não é? Enquanto que há outros grupos curriculares que, que têm vários departamentos, o nosso é, é o mesmo... em departamento.

**- E com que frequência é que reúnem?**

- Primeiro, sempre que necessário, depois, normalmente é uma vez por mês.

**- E as decisões tomadas ao nível do conselho de docentes do primeiro ciclo no domínio do currículo influenciam o trabalho do professor na sala de aula?**

- Sim, sim, sempre que... que... que sejam diretamente ligadas com, com o nosso trabalho, vão... vão... vão influenciar.

**- Ao nível da construção do currículo na sala de aula, prepara as aulas sozinha ou com os colegas?**

- É assim, nós... nós fazemos reuniões de ano, apesar de não termos os grupos de ano aqui; temos os grupos de ano, mas não, não temos... obrigatoriedade de reunir, ao contrário de alguns outros agrupamentos que tem definido o grupo de ano... Nós não temos, mas reunimos, sempre que achamos necessário, e fazemos obrigatoriamente, fazemos as planificações... e depois das planificações, cada, que são trimestrais, fazemos de conteúdos. Depois dentro dessas planificações... nós vamos organizando mais individualmente. Depois às vezes há sempre ... se calhar uns sentem mais necessidade que vamos partilhando e só vamos reunindo nos entretantos e tal... Quer dizer, e com nós não temos também a obrigatoriedade da reunião mensal em grupo de ano, que faz falta, nós sentimos muito essa falta. Mas vamos sempre reunindo e vamos partilhando, vamos telefonando "Olha, onde é que estás, já deste isto ou já deste aquilo", ou vamos partilhando algumas ideias, mas se calhar até precisávamos de... de mais.

**- Como é que decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?**

- Nós planificamos em conjunto e nas planificações tem... a... as atividades, tem os recursos que nós vamos utilizar... para essas atividades, logo essas atividades que elas são, portanto, são exemplos, não é? De algumas situações... E essas planificamos em conjunto, não é? Outras atividades que... que surjam, muitas vezes são... são... são feitas individualmente, muitas vezes há aquela tal partilha, não... não em termos... como é que hei de dizer... formais, não é? Porque não há aquelas reuniões de ano formais, claro que nós, nós reunimos. Por exemplo, para a semana já vamos ter uma... e fazemos essa troca de... de informação. Mas normalmente, na planificação semestral, estão lá as atividades feitas em conjunto.

**- E os instrumentos de avaliação, são elaborados apenas por si, ou também em parceria com os colegas?**

- Os instrumentos de elaboração...

- De avaliação...

- Ah, de avaliação.. elaborados...

- Sim.

- Não, são... são sempre em conjunto, são sempre.. esses é... são transversais ao ano... ao grupo.... portanto, a todos... Por exemplo, os terceiros anos de todo o agrupamento têm os mesmos instrumentos de avaliação.

**- Considera-se construtora do currículo na sala de aula?**

- Sim.

**- E agora queria pedir para neste quadro assinalar quais são os níveis de autonomia que considera que tem.**

*(Comentários ao preenchimento do quadro: utilizam outros livros além de outros manuais, Planificação trimestral já vem em unidades, feita em conjunto)*

**- Agora em relação aos documentos de orientação para a ação, conhece o Projeto Educativo?**

- Sim, o projeto educativo... fiz parte, neste caso da elaboração, no novo. Projeto educativo, projeto curricular... e do... plano anual de atividades e... regulamento interno, que era o que eu queria dizer.

**- Então, o Projeto Educativo foi elaborado quando e até quando é que está em vigor?**

- Foi elaborado, ... Ele foi elaborado, ora bem, para entrar em... a elaboração e o que ele está... Portanto, o triénio é desde... o ano letivo anterior, portanto foi, 2010/2011, este ano 2011/2012 e 2012/2013. Portanto, é... é o triénio dele.

**- Quais são os aspetos fundamentais do Projeto Educativo?**

- Fundamental, portanto, foi... foi ir de... de encontro às... às necessidades que o agrupamento sentia em termos das... das suas dificuldades. E uma das grandes... dos grandes entraves que... que nós sentimos é... é... falta de acompanhamento e preocupação junto dos encarregados de educação relativamente às crianças, então o projeto educativo tinha um pouco dinamizar ou tentar aproximar os pais à escola, para conseguirmos ter... mais sucesso, não sei se, quer dizer, uma coisa condiciona a outra, mas... mas o aproximar pelo menos o... nós conhecermos a família era... era importante, e então nós tivemos no ano passado foi... Portanto, o nome global é escola sem fronteiras, no fundo, lá está, não há fronteiras entre a escola e a comunidade, não é? Portanto, era aproximar a comunidade à escola. À escola sem fronteiras e... e era mais relacionado, por exemplo com o... como era... como é que era o subtítulo... era relacionado com o mar, com as tradições locais, estava a tentar lembrar, era as tradições locais. E através das tradições locais, portanto tentar trazer os pais à escola... e tentarmos relacionar, tentar dinamizar algumas atividades nesse âmbito e também .... Estava relacionado com... com... com os afetos... mais com a parte... A sua organização, quando... quando a intenção, quando se fez o projeto educativo, foi um pouco, partir do nós, do centro, portanto aqui ou a criança, e tentar ir alargando, portanto... E era o eu, ser eu, a parte afetiva, a parte emocional, a relação com os outros, portanto, neste caso, com a comunidade e com os pais.

Este ano, já é, portanto, é o título, é na mesma escola sem fronteiras, o ambiente natural e humanizado, portanto, já partir... para a parte... exterior, portanto, o que engloba... a escola, à volta da escola, e... portanto, a parte natural e humanizada... e também muito, nós somos... somos uma Eco-Escolas e também aproveitávamos a... essa... essa parte do ambiente... E... pronto. E pró ano, tem a ver mais com a sociedade de uma maneira geral. E então, o projeto era

um pouco isto, era, portanto, ir crescendo, não é? Partir do nós, de si, escola, agrupamento e ... globalizar.

**- Conhece, então, o Plano Anual de Atividades? Costuma consultá-lo?**

- Consulto, sempre que tenho necessidade, sempre.. quer dizer, é assim, não vou consultar o dos outros... dos outros colegas porque não... não sinto... não sinto necessidade, mas consulto o da escola ou o meu, até porque nós quando queremos fazer atividades elas têm de estar lá introduzidas e depois temos que as avaliar, portanto temos que ir sistematicamente ao... ao site da escola onde tem lá para fazermos a avaliação das atividades e fazemos.

**- Com que intenção é que costuma consultar, então, o Plano Anual de Atividades?**

- É o que eu estou a dizer, é quando tenho que o avaliar. Basicamente... portanto, eu sei... porque eu quando tenho de introduzir, porque aquilo é feito... não sei se teve acesso, ... está por departamentos e depois .... Cada departamento tem, por ordem cronológica, tem as suas, as suas atividades, e ... pronto. Depois tem os recursos humanos, aquelas coisas todas, não é? Quem participa e... essa parte nós não temos necessidade porque temos, eu tenho, portanto eu quando introduzi lá eu fiquei com uma... com uma cópia, portanto, para mim, não é? Portanto, a maior parte das vezes que vou lá, é porque vou a..avaliar a atividade.

**- E o agrupamento tem um Projeto Curricular de Escola?**

- Se tem projeto curricular de escola? Não, tem projeto curricular de agrupamento, acho eu.

**- E que influência tem o documento nas suas aulas?... Costuma consultar? Reflete-se na sua planificação?**

- Pois, porque aí é assim, o que é o projeto curricular de escola? É que... que se calhar há nomes diferentes para coisas diferentes, não é? E...e se calhar aquilo que nalguns agrupamentos está como projeto curricular de escola, aqui está como projeto curricular de agrupamento ou está, por exemplo, no regulamento interno ou .. Portanto, há determinadas coisas que às vezes não são assim lineares e que aqui estarão se calhar noutros documentos. Pronto, consulto com... É assim, o projeto educativo, não ando, não ando a consultá-lo, e, aquilo que eu disse, fiz parte da equipa e se calhar é uma mais valia, não é? Porque se calhar, se não tivesse feito parte da equipa, se calhar não... não conhecia tão bem, não é? Pessoalmente, a sua dinâmica, porque é que ele foi assim organizado dessa... dessa forma. Agora, aquilo que nós basicamente... porque sabemos, o que é que está lá, temos as metas, aquilo depois por departamento nós temos que... que as... quer as atingir. Temos aquela parte que eu estive a falar à bocadinha, do tema globalização; de facto em termo do primeiro ciclo, o que nos interessa para o tornar, no fundo para o pôr em prática, não é?... Dar visibilidade, no fundo é isso, dar alguma visibilidade ao projeto educativo. Agora, consultar assim diariamente, não sentimos essa necessidade, temos que conhecer, acho que é assim... Já estive em agrupamentos diferentes e quando chego a um agrupamento, uma

das primeiras coisas que eu tenho é que... arranjam-me o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual normalmente, pronto, está em elaboração, não é? Quando estão.... Para termos conhecimento, só vemos uma vez ou eventualmente se necessitarmos de alguma coisa é que vamos consultar.

**- Pronto... A sua turma tem um Projeto Curricular. Pode descrever o processo de elaboração do documento?**

- É assim, o que é que ele... o que é que ele, contém? É?

- Também...

- Como é que vai desenvolvendo.

- Pois, como é que eu vou desenvolvendo.... Nós vamos fazendo, não é? E... e fazemos a sua avaliação sempre que... que seja necessário. Por exemplo, eu lembro-me que no ano passado, tinha mais até que três, acho que tinha quatro avaliações feitas. Pronto, porque senti necessidade, mas... o normal é fazer a... no final de cada período fazer ... um... um ponto de situação. E fazer acertar, fazer acrescentos, alterar... determinadas situações... É assim, agora a estrutura global do projeto se calhar não sofre grande alteração, pois eu acho que nós temos... Por exemplo, eu esta turma já é o terceiro ano que a tenho, e sei quais são as dificuldades sentidas, sei se calhar o que é que tenho de trabalhar mais, portanto e... se calhar isso já está refletido no projeto, não sinto grande necessidade de... de o alterar. Depois tenho, é se calhar de refletir, se calhar se fomos e... Com a avaliação, de facto na avaliação, a base... a base do projeto educativo ... não é muito alterado ao longo... Portanto, nós... Não sei se já viu algum... Por exemplo, no final do projeto... não sei, se calhar há colegas que fazem de outras maneiras... Eu tenho aqui, a avaliação do primeiro período, a avaliação das atividades... a avaliação do primeiro período e antes até tinha aqui a avaliação intercalar... Pronto, tinha feito... avaliação do primeiro período, tenho a avaliação global dos alunos, os alunos com dificuldades, com plano de recuperação, e depois tem a avaliação das atividades que fomos desenvolvendo ao longo do período e atividades de agrupamento, atividades da câmara, outras atividades dinamizadas por outras... por outras entidades, pronto... E... e ... E reflete um pouco aquilo que nós vamos, vamos fazendo.... Quando há necessidade de alterar também alguma, por exemplo, eu sinto que eles têm dificuldade na... na expressão escrita, na escrita de texto e tal, portanto. Tentar fazer algumas atividades conducentes para... para ultrapassar essa... essas dificuldades.

**- Portanto, então o documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sala de aula? O Projeto Curricular?**

- .... Se... se o projeto tem influência?... Eu acho que não, que não tem influência. Porque é assim, eu é que o influencio não é ele, não é? Não é ele que me influencia a mim, portanto, eu é que o elaboro, eu elaboro mediante as minhas dificuldades. As dificuldades que eu tenho, que eu sinto na sala de aula, eu vou... vou refletir e vou expressá-las no PCT, agora não é ele... Se eu escrever alguma coisa, que ele me vai... vai... se calhar vai só fazer lembrar que eu tenho aquelas

dificuldades e depois vai... lá está... é a parte da reflexão, que era aquilo que... que as pessoas não faziam... Faziam, faziam e fazem e continuam a fazer em sala de aula, mas depois ninguém sabe que a gente faz e depois acaba por não refletir, não ficar registado, não é? Agora, há esse registo, agora... Ele não me vai influenciar a mim, eu é que o influencio a ele e vou alterando; estou-me a fazer entender? Portanto, essa ideia está.

- Pronto, por mim é tudo, muito obrigada.

- De nada.

## **Anexo 7: Entrevista à professora do 4º ano – 28 fevereiro**

**- Ora, muito boa tarde. Vou começar por uma caracterização do docente. A idade, é menos de trinta ...**

- É mais de trinta.

- Entre trinta e um e quarenta.

- Sim. Não! Quarenta e cinquenta.

- Ah.

- Quarenta e quatro.

**- Tempo de serviço, é menos de dez, entre dez e vinte, vinte e trinta...**

- Vinte e trinta.

**- Formação inicial, bacharelato, licenciatura...?**

- Bacharelato e depois fiz a licenciatura.

- Em...

- Fiz na Universidade. Os complementos de formação.

**- Tempo de serviço no agrupamento, é...**

- De cinco a dez.

*(Informação atualizada em diálogo informal no final da gravação. É mais de dez anos)*

**- E a categoria do docente, docente de carreira ou contratado?**

- Não, de carreira.

**- Vou fazer algumas questões. Vou começar com a organização do agrupamento. Como é que se organiza estruturalmente o agrupamento?**

- Em termos de quê? De hierarquia... de hierarquização? Pronto, temos o execu... o... o departamento... o executivo... que tem...representantes do... que tem representantes do primeiro ciclo, e que também neste momento toma conta, também é responsável pela pré porque havia uma responsável pela pré mas foi reduzido o número de... de membros da direção; que é a professora Maria (nome fictício). Depois temos o professor Manuel (nome fictício), que é o diretor do agrupamento, que é responsável pelo segundo e...e terceiro ciclo. Pronto, é o órgão máximo de gestão do agrupamento, não é? Pronto, e depois temos os... temos os departamentos, está agrupado em departamentos, cada depar... cada departamento tem um responsável... No nosso caso temos o departamento do primeiro ciclo, temos o responsável... E depois, em termos de hierarquia, temos os coordenadores de escola, coordenadores e diretores de escola.



**- Quais as estruturas de organização do primeiro ciclo?**

- ... Quais as estruturas de organização do primeiro ciclo? ... Ai Jesus... Estruturas de organização do primeiro ciclo... O quê? Em termos de organizações?

- Sim. Há pouco falou dos departamentos, porque tem coordenador do primeiro ciclo. ..

- Sim, tem um coordenador do primeiro ciclo e depois dentro do segundo e terceiro ciclo, há os coordenadores dentro das diferentes áreas... os de línguas, há os de ciências, há os das expressões que estão ligados com... com os de educação especial... estão os vários... departamentos.

**- E com que frequência é que reúnem, os professores do primeiro ciclo?**

- É assim, a... nós temos as reuniões de departamento, que são feitas mensalmente... Em que primeiro há a...o...os pedagógicos, há as reuniões de pedagógico, não é? Onde tem os responsáveis de todos os departamentos do primeiro ciclo, da pré, do segundo... dos diferentes departamentos, portanto, do segundo e terceiro ciclo... e... Onde podem também estar a... os membros da associação de pais... Porque temos a associação de pais. E há o conselho geral, também... onde tem a Câmara e representantes de pais, e professores.... Já me estava a esquecer disso, também... Então é assim, todos os meses... poderemos ter reuniões extraordinárias, mas todos os meses há os conselhos pedagógico, pronto, onde realmente se reúnem todos os representantes dos departamentos. E após as reuniões de departamento, de... de pedagógico, nós temos reunião de departamento. Portanto, uma vez por mês temos uma. E em reunião de departamentos, muitas vezes antes da reunião de departamento ou depois, reunimos por anos, também. Para quê? Para definirmos estratégias, realizar... muitas vezes elaborar fichas de trabalho... Os boletins de... os registos de... de avaliação trimestral, também é tudo elaborado em reuniões de... de ano.

**- As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes no domínio do currículo influenciam o trabalho do professor na sala de aula?**

- Influenciam... porque são regras que são decididas entre nós, que ficam registadas em ata, que depois vão a pedagógico e têm que ser aprovadas e depois nós somos... a partir do momento em que são aprovadas nós temos que... que lhe dar... que lhe dar vida, pronto, que as executar.

**- Em relação há construção do currículo na sala de aula, prepara as aulas sozinha ou com os colegas?**

- É assim, diariamente, preparo sozinha, mas... por exemplo, o ano passado, este ano nem tenho feito tanto isso porque... temos tido muito pouco tempo.. Porque é assim, como nós temos as AEC depois das três e meia, é muito difícil encontrar um dia em que possamos estar todas juntas. O único dia que não temos, que ninguém tem apoio ao estudo, portanto, que não tem AEC's, é à segunda-feira e nós às segundas-feiras, por exemplo... Eu o ano passado, como eu tenho aqui a unidade de autismo e trabalho com várias técnicas, tenho a terapeuta da fala, tenho a psicóloga,

tenho terapia da...da... ocupacional... e tenho a professora de educação especial. E trabalhava com a professora da educação especial, a que trabalhava com os meninos da unidade e a que me dava apoio na sala, nós programávamos às segundas-feiras. Juntávamo-nos, elaborávamos material para trabalhar ao longo da semana com... com os miúdos e fazíamos as programações. Este ano, sinceramente, está um bocado mais complicado, porquê? Porque temos com formação todas as segundas-feiras. Já fizemos uma, acabámos e agora estamos a fazer outra. No entanto continuamos, nos intervalos, às vezes nos bocadinhos à hora do almoço; muitas vezes às três e meia, em vez de sair, em vez de sair às três e meia ficamos aqui até às quatro, quatro e meia, cinco, quando eu não tenho apoio ao estudo e dá para trocar ideias, porque realmente temos necessidade de fazer isso.

**- Como é que decide as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar?**

- Aquilo que eu vou desenvolver com os... É assim, eu tenho que fazer... temos as planificações por...por anos, certo? Pronto. Tem competências que tenho de desenvolver ao longo do período, temos as planificações trimestrais. E depois há... partindo das programações trimestrais, eu vou organizar o meu trabalho semanalmente e diariamente, pronto. E por norma faço... tenho as programações que faço para mim em casa e depois chego aqui... Eu até tenho dois anos, tenho terceiro e quarto dentro da mesma sala, portanto tenho mesmo obrigatoriamente que fazer isso, ou, não conseguia. Tenho vinte e quatro alunos, doze do terceiro e doze do quarto. Pronto. Mas eu faço a programação, a planificação em casa. Partindo da programação trimestral, vou ver quais são as atividades e as competências... as competências que tenho de desenvolver; programo as atividades, com os livros, utilizo muito a escola virtual, a internet, tenho quadro interativo na sala. Muitas vezes, também atendendo ao trabalho que já programei com as outras colegas daqui, com as atividades que temos. Temos vários projetos que também estamos envolvidas, temos que ter isso tudo em conta. Por exemplo, neste momento estou a trabalhar o plano nacional de leitura, o livro da Biblioteca Municipal de Ílhavo. Quase não tenho pegado nos livros deles de português, porque andamos a trabalhar o conto e eu, com a professora de ensino especial, fizemos um... um guião de leitura para o livro e... e estou a tentar dar a língua portuguesa por aí. E depois, a partir... portanto, estruturo as aulas em casa, quando cá chego depois, a partir da estrutura da aula, registo o sumário, a partir daí desenvolvo as atividades. E consoante, também, o desenvolvimento de cada miúdo, porque tenho dois NEE's na sala. Portanto, é assim, eu tenho de ter atividades à parte.

**- Os instrumentos de avaliação, são elaborados apenas por si, ou em parceria com os colegas?**

- A maior parte deles são elaborados em parceria. É assim, nós temos os registos trimestrais, que são os mais abrangentes, não é? Depois, temos grelhas de registo que vamos preenchendo, olha, até estão aqui... Portanto, isto são grelhas que nós vamos fazendo... que estipulámos em grupo, muitas vezes nas reuniões de ano; outras vezes há colegas que têm, e depois vamos

conversamos umas com as outras e vamos trocando entre nós. Fazemos registos de comportamento, de leituras, das várias atividades que vamos... que vamos desenvolvendo... Pronto, a partir daí os dados... os registos são feitos assim.

**- Considera-se construtora do currículo na sala de aula?**

- Considero. Do currículo? Considero, porque é assim, o currículo... Estás a falar do currículo do primeiro ciclo, não é? Imposto pelo Ministério da Educação. Pronto, eu tenho o currículo, a partir daí... É assim, o currículo é uma coisa que é fixa, que é promovida pelo Ministério da Educação, só que depois, muitas vezes, tu tens uma realidade, tens uma turma, tens todo um conjunto de situações à tua volta que muitas vezes também tens que adaptar aquilo que é, no fundo, proposto para tu trabalhares e que é obrigatório nós trabalharmos e também temos que gerir em função daquilo que temos. Quer dizer, eu vou tentando trabalhar o currículo, mas há miúdos que até consigo ir às vezes além do currículo que têm e outros que não conseguem atingir o mínimo. Temos que gerir o currículo consoante a realidade que temos dentro da sala de aula.

**- Agora vou pedir para classificar neste quadro onde é que se situa o domínio da prática na sala de aula.**

*(Comentários ao preenchimento do quadro: com alunos da unidade de autismo cria o currículo; partindo dos programas curriculares; cada vez menos utiliza, apenas, os manuais adotados pelo agrupamento, nomeadamente a Língua Portuguesa, devido a ter dois anos diferentes - utiliza livros do plano nacional de leitura e da Biblioteca Municipal; critérios de avaliação definidos em reunião de agrupamento e aprovado pelo conselho pedagógico)*

*“O nosso projeto curricular de turma é quase como que o programa para a nossa turma, adaptado por nós à realidade que temos e que nos é pedido para trabalhar.... Nós vamos pegar no currículo, vamos pegar na realidade que temos na sala de aula... a realidade é muito importante, pronto...a realidade, as vivências, os miúdos que temos, as dificuldades que nos são apresentadas, depois também os recursos que nos são oferecidos para trabalhar e partindo disso tudo é que nós conseguimos fazer o nosso projeto de trabalho para durante o ano, também com atividades da Câmara, porque aqui as escolas funcionam muito em parceria com... com atividades da Câmara. Pronto. E depois de tudo isso é que nós fazemos uma amálgama... Projeto curricular de turma é o nosso plano individual de trabalho”.*

**- Bem, agora ao nível dos documentos do agrupamento, conhece o Projeto Educativo?**

- Conheço, tenho que conhecer para fazer o projeto curricular de turma, tenho que o conhecer.

**- Quando foi elaborado e até quando está em vigor?**

- Por três anos... começou... foi alterado este ano.

**- Quais são os aspectos fundamentais do Projeto Educativo?**

- É assim, o projeto educativo é... nós temos... temas, pronto... que tentamos... que são comuns no projeto educativo. E depois temos que arti... que desenvolver atividades, umas que são feitas a nível de agrupamento, outras que são feitas a nível de escola e outras que são feitas a nível de turma... Todas elas a... articuladas entre si e normalmente obedecendo aos temas que foram definidos nos projetos educativos, mas também, tendo em conta as competências que temos que trabalhar com... com os alunos. Estamos com o tema do ambiente este ano, pronto. O ano passado... andámos a trabalhar o mar. Este ano, é tudo o que está relacionado com questões ambientais, pronto. Com floresta, com mar... com tudo o que seja ambiente.

**- Conhece o Plano Anual de Atividades?**

- Conheço.

**- Costuma consultá-lo?**

- Costumo.

**- Com que intenção?**

- É assim, muitas vezes vou.... O plano anual de atividades, não foi?

-Sim.

- Pronto, é assim. O plano anual de atividades, nós participamos no plano anual de atividades, porque o plano anual de atividades do agrupamento é feito com atividades que nós no início do... no início não, este ano até foi no final do ano anterior, no ano letivo anterior, em junho, já tivemos que deixar determinadas algumas atividades que eram comuns a todos o agrupamento, algumas que eram comuns ao departamento, que foi por exemplo agora o caso da... do carnaval, e que houve uma atividade a nível de departamento com o tema relacionado com o agrupamento que é o tema do ambiente. A... e... e depois também há aquelas atividades que desenvolvemos a nível de escola, por exemplo, visitas ao museu de... e não sei quê... Essas atividades são propostas no final do ano e o plano anual de atividades é elaborado no fundo com todas as propostas de atividades que são feitas pelos... pelos diferentes departamentos e pelas diferentes escolas, envolvidas no projeto.

**- O agrupamento tem um Projeto Curricular de Escola?**

- O agrupamento tem um projeto curricular do agrupamento.

**- E que influência é que este tem na preparação das suas aulas?**

- Principalmente nos temas que são escolhidos e que são trabalhados em conjunto e atividades que nós fazemos, também, em grande grupo. Também há atividades que são feitas a nível de agrupamento.

**- A sua turma tem um Projeto Curricular. Pode descrever o processo de elaboração desse documento?**

- É assim, o projeto curricular de turma, o que é que é para fazer, por exemplo, neste caso, há alunos que já são meus desde o primeiro ano, pronto. O que é que eu faço. É como se fosse o historial dos alunos desde o momento em que entram na escola. Eu elaboro no início, pronto, sem os conhecer, vamos pedindo dados, vamos conhecendo as famílias, vamos conhecendo as necessidades e as dificuldades dos miúdos, e vamos elaborando o... projeto curricular de turma. E depois, à medida que as coisas vão passando, é como se fosse sendo tudo atualizado, pronto. Vamos fazendo, vamos vendo, vamos avaliando tudo aquilo que temos... que temos proposto e que é feito. Os dados dos alunos, quando há alteração, vão sendo registados e normalmente o que é que nós fazemos? Pegamos no último que atualizámos, pronto, e a partir desse vamos atualizando o próximo. Todos os períodos, nos finais de período nós fazemos a avaliação do... do trabalho feito ao longo do... do período... As atividades, que estão no plano anual de atividades têm que estar registadas no projeto curricular de turma e têm que ser obrigatoriamente avaliadas... pronto. A... tem... por exemplo, os critérios de avaliação, como disse há pouco são definidos em departamento; alturas de avaliação temos de ir lá, tem lá as percentagens, o peso de cada fator de avaliação na avaliação, portanto, depois me vai dar a avaliação final dos alunos... a... E é assim, pronto é um documento que vai sendo construído enquanto eu estou com aquele grupo, por exemplo, este ano, entrou um grupo novo. O que é que eu fiz? Tive que pegar nos alunos, encaixei-os no projeto que eu tinha porque eram dados novos, pronto, são meninos novos com quem eu trabalhei pela primeira vez... a... peguei nos processos deles, fui ver se havia historiais de miúdos com dificuldades... de aprendizagem, ou de trabalho, ou familiares, pronto... Que tivessem qualquer tipo de problemas... E a partir daí tentei estruturar o meu trabalho em função das necessidades deles. E o projeto é feito em função disso, portanto, da turma que eu tenho e do trabalho que eu tenho de desenvolver com eles.

**- E este documento tem influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?**

- Não sei se é ele que me influencia o trabalho se sou eu que o influencio... Isto é, eu estruture o projeto, não é? Pronto. Só que, por exemplo, muitas vezes eu também o altero. E porquê? Porque sinto necessidade, por exemplo, de... de fazer uma determinada atividade ou... sei lá... há um aluno novo que entra e que eu tenho que reestruturar alguma coisa que está no projeto. Portanto, é um documento que, no fundo, há uma partilha, quer dizer, eu estruture, mas ao mesmo tempo também me vou adaptando consoante as... as necessidades dos meus alunos, porque ele serve para me ajudar no meu trabalho diário com os meus alunos, não é? G .

- Muito obrigada, então.

- De nada.

## **Anexo 8: Entrevista à coordenadora do 1ºCEB – 29 fevereiro**

**- Muito boa tarde. Vou começar por uma caracterização do docente. Idade, tem menos de trinta anos, entre trinta e um e quarenta, quarenta e um e cinquenta, ou mais de cinquenta.**

- Mais de cinquenta.

**- O tempo de serviço é menos de dez anos, entre dez e vinte...**

- Mais de trinta.

**- Formação inicial, bacharelato, licenciatura...?**

- Inicial foi bacharelato, depois tirei os complementos de formação que me deram a licenciatura.

**- Então é uma especialização?**

- Isso não é especialização, é licenciatura.

**- Tempo de serviço no agrupamento, menos de cinco anos, entre cinco e dez...**

- No agrupamento? Mais de cinco... mais de dez.

**- E a categoria do docente, é de carreira ou contratado?**

- É de carreira.

**- Ora, vou começar com algumas questões em relação à organização do agrupamento. Como é que se organiza estruturalmente o agrupamento?**

- Estruturalmente, como?

- Estruturas de hierarquia.

- Tem a direção, a... o... é a assembleia geral, que é antes... antes o conselho geral, peço desculpa. Primeiro o conselho geral, direção, a... depois, conselho pedagógico, departamentos.... Depois há os grupos de departamentos, subgrupos, portanto, grupos mais pequenos. Há alguns departamentos que têm e outros não. Temos os departamentos e... os docentes.

**- Quais as estruturas de organização e representação do primeiro ciclo?**

- Do primeiro ciclo? É o grupo do primeiro ciclo. É o grupo do... é o departamento do primeiro ciclo. É o departamento, do primeiro ciclo.

**- Com que frequência é que reúne o conselho de docentes?**

- No mínimo, uma vez por mês, sempre. Temos meses, temos meses, de reunir duas vezes, depende do que é necessário, não é? Por exemplo, em alturas de finais de período, reúne para... a... a elaboração das fichas de, de avaliação, para... a elaboração dos registos trimestrais...

Ainda, no final de cada período, início do primeiro, mas normalmente é nas férias, nas interrupções letivas, reúne-se para a elaboração dos conteúdos e planificação do período seguinte. E... Pronto, e sempre que há um assunto que tenha de ser debatido em departamento, alguma... alguma questão que é levantada pelo pedagógico, portanto, para depois ser debatida em departamento. Portanto, o conselho, o departamento reúne.

**- As decisões tomadas ao nível do conselho de docentes domínio do currículo influenciam o trabalho dos professores na sala de aula?**

- À partida, o que é feito em... em reunião de departamento, é para ser feito depois... em sala de aula, não é? Portanto, para isso é que nós reunimos...

**- Ao nível da construção do currículo na sala de aula, qual é a função do conselho de docentes na organização e na planificação da prática letiva?**

- Ao... ao nível do...

- Da organização e planificação da prática letiva.

- É como lhe digo, nós fazemos a planificação em conjunto, por anos de escolaridade, não disse antes, mas é por anos de escolaridade, e... e depois a... é constante. Portanto, ela é fixada em sala de aula, é, normalmente, é fixada na escola, fixada em sala de aula e, depois, o professor, claro, é lógico, com os seus próprios métodos, com as suas próprias estratégias, mas inclusivamente as próprias planificações são as daqui... Portanto, mesmo mesmo quando se reúne, são feitas... pronto, são debatidas... são feitas trocas de experiências, trocas de atividades... Há... há esse cuidado de... de cada um tentar dizer mais ou menos dizer como é que faz e até colaborar e ajudar os colegas que precisem ou eventualmente haver colaboração entre colegas.

**- Que orientações curriculares são dadas aos docentes para a planificação do trabalho na sua sala de aula?**

- São dadas orientações específicas. Portanto, tem um conteúdo que tem de ser, que tem de ser cumprido, não é? Nós normalmente... ao princípio, portanto, uma... se calhar de anos... nove anos... Em que até se fazia mais ou menos mensal, chegou-se a fazer mensal, a planificação ser mensal. Só que acontece que a maior parte das turmas do agrupamento são de dois anos, o que se tornava um pouco complicado... Porque é lógico que uma turma que tem um ano só, consegue avançar com muito mais facilidade do que uma... uma turma que tem dois anos. E portanto, depois, deixou-se o mensal para ser realmente trimestral. É lógico que se debate mais ou menos o que se faz mensalmente, mas não há... Embora se faça... se faça uma planificação mensal, mas não se faz rigorosa, na espécie de colocar em papel, por exemplo, por limites, ou seja, até ao mês tal vamos dar isto, até ao mês tal... Fala-se, não é?... Mas trimestral é, os conteúdos que se tem de dar no trimestre. No período, não é o trimestre, é o período.

**- Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?**

- Isso, como classifico... eu acho que é... eu acho que ele tem autonomia... porque .... Na gestão do currículo, aquilo que eu acabei de dizer antes é um pouco isso, não é? Porque, é assim, eu que tenho um ano só, às tantas até tenho mais facilidade de ir avançando, até posso chegar a uma certa altura em que eu, devido até aos alunos que tenho, que têm mais dificuldades a preparar, estar mais atrasada que uma colega que tenha terceiro e quarto, mas... mas eu acho que a lógica para quem é professor, quem está dentro do ensino sabe perfeitamente que é muito mais complicado... quando há dois anos, mesmo dentro desses dois anos há vários grupos, porque uma pessoa tem só um ano, não é? E portanto, aí.. a pessoa é autónoma, portanto, tenta, de facto, tem aquele período para cumprir aquilo que tem de dar, tem de dar aqueles conteúdos, e a partir daí gere mais ou menos, conforme a turma que tem à frente.

**- Ao nível dos documentos de orientação, conhece o Projeto Educativo de Escola?**

- Claro.

**- E quando é que foi elaborado e até quando está em vigor?**

- Está em vigor, o projeto educativo eu não posso precisar assim, eu acho que é até 2013. Portanto, ele foi elaborado.. o ano passado não, em 2010. Portanto, eu acho que são três anos, acho não, tenho praticamente a certeza absoluta que são três anos. Portanto, 2010/2013.

**- E quais são os aspetos fundamentais do Projeto Educativo?**

- São as metas do agrupamento, são... são... Aspetos fundamentais... são... tem metas, tem... No fundo, é o sucesso dos alunos, não é? Portanto, é... é... é... o objetivo principal. É depois a integração.... É... é... eu acho que é o principal, é o sucesso dos alunos, porque aí... iria combater a indisciplina, é outro, também... Mas eu acho que é, essencialmente, esse. E é procurar ser um... é... é procurar dar a conhecer... ao meio, o agrupamento e... e mostrar que... que... como é que se diz, uma escola de referência, onde as pessoas, onde os pais sintam que... que os filhos estão, estão bem se estiverem naquela escola. Portanto, há uma integração da escola, do meio, também, também é uma preocupação a escola integrada no meio.

**- Conhece o Plano Anual de Atividades?**

- Sim.

**- Este documento é abordado ou é analisado no conselho de docentes?**

- É... é... Nós temos o conselho... o plano anual de atividades é feito por departamento. É elaborado por departamento. Para além do próprio, das... dos serviços quer da câmara, quer da biblioteca, quer... dos departamentos. Cada departamento faz as suas próprias atividades, que são colocadas pela coordenadora de departamento no plano anual, que depois é feita a compilação de todas as atividades, incluindo as, como eu estava a dizer, as da câmara, as da...



da biblioteca, as do próprio, da própria direção. Portanto, todas, todas essas atividades de depois são agrupadas num só documento.

**- O agrupamento tem um Projeto Curricular de Escola?**

- Tem.

**- E que influência é que tem nas atividades do primeiro ciclo?**

- O projeto curricular de escola... que influência tem... é como eu lhe digo, quer dizer... a influência que tem, é... é tentar-se orientar, dar orientações para que... que o... vamos sempre ao mesmo, para que o sucesso, para que as crianças tenham sucesso, não é? Pr'a... para que haja, haja... sucesso em termos de... de... Há uma preocupação constante, e isso é uma coisa que se pode se conversar com esta direção, a... O aluno está realmente em primeiro, quer dizer, ... ou seja, há sempre a preocupação... E todos os documentos elaborados, que são os documentos principais do agrupamento, são elaborados em função disso, com a preocupação do aluno, não é? Do... do, das aprendizagens deles, portanto, do... do problema do insucesso, que muitas vezes é provocado pela... pela, indisciplina, portanto, o combate quer ao insucesso e paralelamente também à indisciplina. E depois em certas escolas em que se tenta dar, também, em termos de agrupamento tenta dar, para que os alunos o melhor possam, possam, evoluir e... e o sucesso. Voltamos sempre ao mesmo, não é?

**- O 1ºCEB apresenta propostas de atividades para o PAA?**

(Questão não colocada, pois foi respondida anteriormente)

**- As atividades, então, que propõe para o Plano Anual de Atividades contemplam as orientações tanto do Projeto Educativo como do Projeto Curricular?**

- As atividades têm por base, a maior parte delas têm por base o tema do projeto curricular de tur... do agrupamento. São... e são feitas tendo por base isso... essa... essa orientação.

- Pronto, por mim é tudo.

## **Anexo 9: Entrevista à direção – 14 março**

### 1) Caracterização do docente:

- 1.1) Sexo - Feminino
- 1.2) Idade - > 50
- 1.3) Tempo de serviço - 20-30a
- 1.4) Formação inicial - Bacharelato
- 1.5) Especialização académica - Sim  
Se sim, qual? Administração escolar
- 1.6) Tempo de serviço no agrupamento - >10a
- 1.7) Categoria do docente - Docente de carreira
- 1.8) Função no agrupamento - Sub diretora

### **Questões-guia e respostas**

#### **Como se organiza estruturalmente o agrupamento?**

Órgão principal, o conselho geral. Depois, a direção, que faz parte do Conselho de Administração, o Conselho Pedagógico e as estruturas curriculares.

#### **Quais as estruturas de organização e representação do 1ºCEB?**

Em departamento curricular, com representação no Conselho Pedagógico.

#### **Com que frequência reúne o conselho de docentes?**

Uma vez por mês, após o Conselho Pedagógico.

#### **Que tipo de assuntos são tratados nessas reuniões?**

Questão deve ser colocada à coordenadora... Assuntos pedagógicos, análise de atividades, planificação, elaboração de fichas de avaliação.

#### **Há orientações curriculares da direção e/ou do Conselho Pedagógico para a planificação do trabalho dos docentes na sua sala de aula?**

Há orientações do Conselho Pedagógico que define as linhas orientadoras.

#### **Como caracteriza o papel dos professores na gestão do currículo na sala de aula?**

São aplicadores das estratégias, para ensinar.

**Quais são os aspectos fundamentais do PEE? Quando foi elaborado e até quando está em vigor?**

Tem tema integrador dividido por anos com especificidades. Este ano é o Ambiente. Tem as linhas orientadoras para atingir as metas. Combater o abandono escolar.

Está no segundo ano e tem mais um ano.

**O agrupamento tem um PCE? Quais os aspectos fundamentais do PCE?**

Tem um Projeto Curricular de Agrupamento. Define o currículo, adequando à realidade que é complexa, devido à diferença entre as naturezas industrial e piscatória da comunidade.

**O PAA contempla atividades a desenvolver no 1ºCEB? Quem propõe estas atividades?**

Sim, contempla. Quem propõe é o departamento curricular.

**As atividades propostas contemplam as orientações do PEE E PCE?**

Obrigatoriamente. Podem fazer atividades paralelas, mas têm de ser aprovadas, se não, não fazia sentido.

## Anexo 10: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Projeto Educativo 2010/2013

<b>Projeto Educativo</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Registos de alterações do documento;</li> <li>- Sumário: Visão, Missão, Valores, Introdução, Envolvente, Oferta Educativa, Projectos e Parcerias, Princípios, Metas e Estratégias, Áreas Prioritárias, Avaliação do Projecto Educativo;</li> <li>- Bibliografia;</li> <li>- Anexos: Instalações, Organigrama, Número de Crianças/Alunos, Equipa Pedagógica, Pessoal não docente, Taxas de sucesso.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“Será neste caminho que o Projecto Educativo terá de seguir, para obter os efeitos desejados – toda uma comunidade envolvida no processo educativo da sua geração mais nova...” (p. 8).</p> <p>Metas e estratégias: melhorar resultados escolares e participação em projetos e atividades escolares e combater o absentismo escolar e abandono escolar (pp. 21-22).</p>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>“A escola .... Tem de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação...” Implica “reconhecer-lhe autonomia e... conceber os/as professores/as como agentes educativos na configuração do currículo.” (p. 7).</p> <p>“A “educação para os valores”, ensinar a saber ser e estar, é agora transversal ao currículo e o ideal será actuar junto com as famílias para formar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos.” (p 25).</p> <p>“... deve a escola ser espaço de promoção e valorização pessoal... deve levar os alunos a promover as suas expectativas e prepará-los para uma vida em sociedade exigente.” (p. 28).</p> <p>“Promover actividades complementares ao currículo escolar, relativas a aprendizagens transversais, nomeadamente através de clubes, para responder adequadamente às reais necessidades da população escolar.” (p. 28).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
	<p>“No final de cada ano lectivo do triénio existirão momentos de avaliação intermédia no sentido de identificar os pontos fortes e fracos e de proceder a adaptações e reajustamentos que possibilitem a elaboração de planos de intervenção.” (p. 29).</p> <p>“... o seu grau de consecução deve ser medido anualmente sob a forma de relatório, através de valores quantitativos e qualitativos, que permitam a reformulação contínua de estratégias em curso visando alcançar os objectivos definidos.” (p. 29).</p> <p>Novas propostas são apresentadas em Conselho Pedagógico e aprovadas em Conselho Geral, seguem os seguintes parâmetros: conformidade, eficiência, pertinência, consistência e eficácia. (p. 29).</p>

## Anexo 11: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Projeto Curricular 2011/2012

<b>Projeto Curricular</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- Introdução;</li> <li>- I. Princípios Orientadores do Projeto Curricular de Agrupamento;</li> <li>- II. Estratégias Organizativas;</li> <li>- III. Estratégias Pedagógicas;</li> <li>- IV. Competências;</li> <li>- V. Avaliação;</li> <li>- VI. Projetos e Protocolos;</li> <li>- VII. Avaliação do Projeto Curricular de Agrupamento.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“Pretende-se com o Projeto Curricular de Agrupamento de escolas identificar os problemas, definir metas e estratégias, delinear prioridades de atuação, desenhar ações e projetos, avaliar os recursos e os resultados, tomar decisões e ajudar a gerir o trabalho pedagógico.” (p. 5).</p>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
<p>“... definem-se as orientações que permitem ao Agrupamento construir o seu processo de autonomia, considerando que este processo ganha voz, pelo pulsar do próprio Agrupamento, contando para a sua operacionalização as práticas pedagógicas aí desenvolvidas.” (p. 5-6).</p> <p>Horário e áreas curriculares do 1ºCEB apresentado de acordo com o DL nº6/2001. (p. 6-7).</p> <p>“Planificação do currículo assente no Currículo Nacional”. (p. 13).</p> <p>“Reforço do conceito de Escola planificadora” (p.13).</p> <p>“... estimula-se a forma de cooperação entre professores, o trabalho em conjunto e a formação.” (p. 13).</p> <p>“Para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.” (p. 21).</p> <p>“Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de ações relativos à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.” (p. 21).</p> <p>“A articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respetivos conteúdos disciplinares (programas) incluindo as etapas e metas a atingir, é definida pelos Departamentos Curriculares.” (p. 22)</p>	

	<p>Há Projetos e Atividades de Complemento Curricular nomeadamente, ao nível do 1º CEB, “Matemática e cem problemas”, “Uma barriga cheia de Palavras”, Projeto Eco-Escolas, Rede de Bibliotecas Escolares, alguns dos quais de participação obrigatória,”Projeto que envolve todos os alunos do 1º ciclo” (p. 24).</p>
	<p><b>Processo de acompanhamento e avaliação</b></p>
	<p>Há uma equipa de Autoavaliação do Agrupamento que avalia “anualmente, ou em situações pontuais que assim o exijam, a uma reflexão do Projeto Curricular e consequente revisão, tendo sempre presente as grandes linhas orientadoras do Projeto Educativo.” (p. 29-30).</p>

**Anexo 12: Análise dos documentos orientadores do agrupamento:  
Avaliação dos Alunos – Anexo ao Projeto Curricular 2011/2012**

<b>Avaliação dos Alunos – Anexo ao Projeto Curricular</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- I. Introdução;</li> <li>- II. Competências;</li> <li>- III. Avaliação;</li> <li>- IV. Classificação de testes;</li> <li>- V. Operacionalização;</li> <li>- VI. Considerações finais.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“O Agrupamento de escolas (...) apresenta o mapa dos critérios de avaliação globais do agrupamento de escolas onde está materializado o esquema sobre o qual a avaliação será enquadrada por cada departamento curricular ou conselho de docentes” (p. 4).</p>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico e assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre.” (p. 7).</p> <p>“Os critérios de avaliação das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares foram aprovados em reunião do Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011, tendo sido compilados no presente documento.” (p. 15).</p> <p>São explicitados os critérios de avaliação do 1ºCEB (pp. 16-18).</p> <p>“Cabe ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (p. 36).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
<p>“... deve ser revisto no início de cada ano letivo ou sempre que as imposições legais a isso o obriguem.” (p. 37).</p>	

## Anexo 13: Análise dos documentos orientadores do agrupamento: Plano Anual de Atividades 2011/2012

<b>Plano Anual de Atividades</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- 1. Introdução;</li> <li>- 2. Distribuição da população discente;</li> <li>- 3. Objetivos prioritários;</li> <li>- 4. Calendarização das atividades;</li> <li>- 5. Procedimentos;</li> <li>- 6. Procedimentos para a alteração de atividades;</li> <li>- 7. Procedimentos para a inclusão de atividades;</li> <li>- 8. Análise do Plano de Atividades;</li> <li>- 9. Avaliação das atividades.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“O Plano Anual de Atividades é o documento que pretende levar à prática, através de um conjunto variado de atividades, os objetivos educativos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento para o ano letivo 2011/2012.” (p. 4).</p> <p>“Tendo em conta o Projeto Educativo de Agrupamento, passamos a enumerar os objetivos dele constantes para este ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgar na comunidade as atividades do Agrupamento.</li> <li>- Consciencializar para os problemas ambientais e a urgência de alterar atitudes.</li> <li>- Promover comportamentos amigos do ambiente.</li> <li>- Trabalhar o espírito crítico e a iniciativa.</li> <li>- Contribuir para mudanças significativas nos hábitos de consumo/reciclagem da comunidade escolar.</li> <li>- Promover comportamentos que humanizem e preservem o espaço escolar.</li> <li>- Contribuir para a preservação dos dois marcos naturais locais – a mata e o mar.” (p. 9)</li> </ul>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>“Todas estas atividades [as atividades presentes no PAA], em conjunto com as letivas, devem contribuir para que a comunidade escolar desenvolva e enriqueça todas as dimensões do conhecimento de forma harmoniosa e aprazível”. (p. 10).</p> <p>As escolas do 1ºCEB não desenvolvem as mesmas atividades ao longo do ano: há atividades em comum e atividades próprias de cada estabelecimento. (pp. 14-21).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
<p>“Todas as atividades serão, devidamente, avaliadas pelos intervenientes, no sentido de promover uma reflexão sobre o que se realizou, como se realizou e, assim, reverter situações que podem e devem ser melhoradas.” (p. 5).</p> <p>“Teremos de fazer um esforço de medir de facto o impacto das atividades nos alunos e, sobretudo aí, no processo de ensino aprendizagem. Este é um aspeto a melhorar bastante.” (p. 34).</p> <p>“A avaliação das diversas atividades realizadas no Agrupamento, sejam ou não do Plano de Atividades, vem começando a ser uma regra.” (p. 34).</p>	



	<p>“Com o intuito de simplificar o processo de avaliação de atividades, foi criado um inquérito on-line para esse fim.” (p. 34).</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Anexo 14: Análise dos documentos orientadores do agrupamento:  
Regulamento Interno 2010/2013**

<b>Regulamento Interno</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Introdução;</li> <li>- Estrutura;</li> <li>- Índice;</li> <li>- Primeira Parte <ul style="list-style-type: none"> <li>Capítulo I – Âmbito Geral de aplicação</li> <li>Capítulo II – O Agrupamento de Escolas</li> <li>Capítulo III – Os Alunos</li> <li>Capítulo IV – Corpo Docente</li> <li>Capítulo V – Pessoal não docente</li> <li>Capítulo VI – Encarregados de Educação</li> <li>Capítulo VII – Publicitação e Informação</li> <li>Capítulo VIII – Acesso e entrada nas Escolas</li> </ul> </li> <li>- Segunda Parte <ul style="list-style-type: none"> <li>Capítulo IX – A Pedagogia</li> <li>Capítulo X – Relação Escola-meio</li> <li>Capítulo XI – Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica</li> <li>Capítulo XII – Apoios Educativos, Tutorias, Orientação Escolar e Interlocação/Representação</li> <li>Capítulo XIII – Actividades de Complemento Curricular</li> <li>Capítulo XIV – Quadros de valor e excelência</li> <li>Capítulo XV – Serviço de Exames</li> </ul> </li> <li>- Terceira Parte <ul style="list-style-type: none"> <li>Capítulo XVII – Regime de Autonomia do Agrupamento</li> <li>Capítulo XVIII – Órgãos de Direcção, Administração e Gestão do Agrupamento</li> <li>Capítulo XIX – Instalações, Equipamentos e Espaços Escolares</li> <li>Capítulo XX – Serviços de Matrículas, Constituição de Turmas e Elaboração de Horários</li> <li>Capítulo XXI – Convocatórias, Reuniões e Actas</li> <li>Capítulo XXII – Reduções para o Desempenho de Cargos</li> <li>Capítulo XXIII – Disposições Finais e Transitórias</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“O Regulamento Interno é um instrumento de apoio ao cumprimento dos objectivos do Agrupamento... Regulamenta os direitos, deveres, condutas e procedimentos de todos os elementos da Comunidade Educativa, órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo.” (p. 2).</p>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
<p>“Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões.” (p. 38).</p> <p>“Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (p. 38).</p> <p>“Assegurar o cumprimento integral das actividades lectivas correspondentes às</p>	

	<p>exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor” (p. 38).</p> <p>“O processo de ensino-aprendizagem tem de ser desenvolvido de modo a assegurar (...) articulação entre o saber, saber-fazer e o saber-ser” (pp. 49-50).</p>
	<p><b>Processo de acompanhamento e avaliação</b></p>
	<p>“A Comissão de Auto-avaliação do Agrupamento é a estrutura criada pelo Director no sentido de monitorizar e avaliar as dinâmicas de acção do Agrupamento.” (p. 64).</p>

**Anexo 15: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos documentos orientadores do agrupamento.**

Documento analisado	Autonomia dos docentes na gestão do currículo	Ausência de autonomia dos docentes na gestão do currículo
<p><b>Projeto Educativo</b></p>	<p>Reconhecer autonomia à escola e “conceber os/as professores/as como agentes activos na configuração do currículo.” (p. 7).</p>	<p>“Todas as escolas do 1º ciclo estão envolvidas no projecto Eco-escolas” (p. 16).</p> <p>“A ‘educação para os valores’, ensinar a saber ser e estar, é agora transversal ao currículo e o ideal será actuar junto com as famílias para formar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos.” (p. 25)</p> <p>“... a educação ambiental se tenha de impor definitivamente como dimensão formativa e cívica incontornável da esfera educativa.” (p. 27).</p>
<p><b>Projeto Curricular de Agrupamento</b></p>	<p>“Construção de materiais/recursos educativos.” (p. 13).</p> <p>“Reforço do conceito de Escola planificadora.” (p. 13).</p> <p>“Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto da aprendizagem do aluno.” (p. 21).</p> <p>“O Projeto Curricular de Grupo/Turma é elaborado pelo educador/professor/conselho de turma e constitui um documento sempre em elaboração, sempre em formação.” (p. 23).</p> <p>“O Projeto Curricular de Turma... deve conter uma intenção pedagógica, designadamente com as prioridades curriculares de turma, os objetivos comuns a alcançar através das disciplinas e das áreas não disciplinares... deve conter formas de articulação de trabalho em equipa... uma planificação de atividades com calendarização definida... “ (p. 23).</p>	<p>Projeto Curricular de Agrupamento é o “suporte para a elaboração dos Projetos Curriculares de Turma e de Grupo.” (p. 5).</p> <p>“Planificação do Currículo assente no Currículo Nacional”. (p. 13).</p> <p>A articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respetivos conteúdos disciplinares (programas) incluindo as etapas e metas a atingir, é definida pelos Departamentos Curriculares.” (p. 22).</p> <p>“Concorre para a avaliação dos alunos as modalidades de avaliação previstas no disposto de regulamentação legal.” (anexo, p. 4).</p> <p>“No 1ºciclo a informação sobre a avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva. Por deliberação do Conselho Pedagógico de 15 de outubro de 2008, a ponderação dos critérios de avaliação traduz-se na avaliação sumativa, da seguinte forma...” (anexo, p. 7).</p> <p>“Os critérios gerais de avaliação do Agrupamento foram aprovados em reunião do Conselho Pedagógico de 9 de julho de 2008...” (anexo, p. 10).</p>

	<p>“Esta modalidade de avaliação conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o Projeto Curricular de Turma...” (anexo: p. 7).</p> <p>“Cabe ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (anexo, p. 36).</p>	<p>“Por deliberação do Conselho Pedagógico de 15 de outubro de 2008, a escala de classificação das fichas de avaliação do 1º Ciclo, é a seguinte...” (anexo, p. 36).</p>
<b>Plano Anual de Atividades</b>	<p>“Este documento agrega as propostas apresentadas pelos Departamentos Curriculares e outras estruturas educativas...” (p. 4).</p>	<p>“O Plano Anual de Atividades é elaborado pela Direção, apresenta propostas oriundas das diversas estruturas do Agrupamento e será apresentado ao Conselho Geral para aprovação.” (p. 10).</p> <p>“Tratam-se das atividades que surgem em qualquer altura do ano letivo e desta forma são submetidas a aprovação do Diretor.” (p. 31).</p>
<b>Regulamento Interno</b>	<p>“... direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (p. 35).</p> <p>“O direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respectivos processos de avaliação” (p. 36).</p> <p>“Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas atividades de avaliação da escola” (p. 38).</p> <p>“Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e</p>	<p>“Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola” (p. 38).</p> <p>“Cumprir as planificações das várias disciplinas ou áreas disciplinares que lecciona ou orienta” (p. 40).</p> <p>“Corrigir e entregar todos os elementos de avaliação no máximo de duas semanas, não devendo ser entregues no período seguinte” (p. 40).</p> <p>“Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação” (p. 41).</p> <p>“Assegurar as actividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar da deteção e</p>

	<p>atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões.” (p. 38).</p> <p>“Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (p. 38).</p> <p>“Elaborar recursos e materiais didáctico-pedagógicos e participar na respectiva avaliação” (p. 41),</p> <p>“Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula” (p. 55).</p> <p>“Elaborar o Plano Curricular de Turma e mantê-lo actualizado” (p. 55).</p> <p>“Conceber e delinear actividades em complemento ao currículo proposto” (p. 55).</p>	<p>acompanhamento das dificuldades de aprendizagem” (p. 41).</p> <p>“Compete ainda ao Conselho Pedagógico (...) Elaborar proposta e emitir parecer sobre a gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular, sobre a orientação, apoio, acompanhamento e avaliação dos alunos (...) Definir princípios curriculares, pedagógicos, estratégicos e didácticos” (p. 84).</p> <p>“As Escolas do 1º Ciclo funcionam obrigatoriamente, no horário de regime normal” (p. 90).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo 16: Articulação entre documentos orientadores do agrupamento

Documento analisado	Referência	Documento referido
Projeto Educativo	“Paralelamente, prevê-se a definição anual de um plano de actividades adequado às competências a desenvolver nos vários ciclos” (p. 17).	Plano anual de actividades
Projeto Curricular de Agrupamento	<p>“As opções organizativas e pedagógicas feitas pela escola tiveram em conta, fundamentalmente, o Projeto Educativo.” (p. 15).</p> <p>“Nesta perspetiva de combate ao insucesso escolar, e até ao abandono escolar, é imprescindível referir a importância dos Pais/Encarregados de Educação e do acompanhamento dos alunos pelas famílias.” (p. 16).</p> <p>“... reflexão do Projeto Curricular e conseqüente revisão, tendo sempre presente as grandes linhas orientadoras do Projeto Educativo.” (p. 30).</p>	Projeto Educativo
Anexo do Projeto Curricular de Agrupamento: Avaliação de Alunos	“Esta modalidade de avaliação conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o Projeto Curricular de Turma” (p. 7).	Projeto Curricular de Turma
Plano Anual de Atividades	<p>“O Plano Anual de Atividades é o documento que pretende levar à prática, através de um conjunto variado de actividades, os objetivos educativos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento para o ano letivo 2011/2012.” (p. 4).</p> <p>“Tendo em conta o Projeto Educativo de Agrupamento, passamos a enumerar os objetivos dele constantes para este ano letivo” (p. 9).</p> <p>“A avaliação parcelar e final terá de permitir ter um conhecimento do contributo das actividades realizadas para o cumprimento das metas e objetivos definidos no Projeto Educativo.” (p. 34).</p>	Projeto Educativo
Regulamento Interno	<p>“Responsabilização de todos pelo Projecto Educativo e pela participação activa na vida do Agrupamento” (p. 10).</p> <p>“As visitas de estudo são propostas pelos vários Departamentos/Escolas, Núcleos ou Clubes, no início de cada ano lectivo, de modo a integrarem o Plano Anual ou BIANUAL de Actividades do Agrupamento” (p. 71).</p>	<p>Projeto Educativo</p> <p>Plano Anual de Atividades</p>

## Anexo 17: Análise do Projeto Curricular de Turma 1ºAno (PCT 1)

<b>Projeto Curricular de Turma 1º Ano</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- 1. Introdução/Enquadramento;</li> <li>- 2. Localização/ Meio;</li> <li>- 3. Lista dos Alunos da Turma;</li> <li>- 4. Funcionamento;</li> <li>- 5. Caracterização da Turma;</li> <li>- 6. Identificação de Problemas e Definição de Prioridades;</li> <li>- 7. Avaliação dos Alunos;</li> <li>- 8. Atividades de Enriquecimento Curricular;</li> <li>- 9. Avaliação do Projeto Curricular de Turma.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“Este é um projecto que servirá de guia para o bom funcionamento do Trabalho do Professor/alunos.” (p 4).</p> <p>“Este projecto tem por finalidade desenvolver as competências traçadas pelo Ministério da Educação e ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Promover a coordenação do processo de ensino e harmonização das mensagens socializadoras;</li> <li>- Estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos;</li> <li>- Facilitar a articulação dos conteúdos do ensino e integração dos saberes;</li> <li>- Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos.” (p. 4).</li> </ul>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>Tendo em conta os problemas identificados, define estratégias e atividades a desenvolver. (pp. 13-14).</p> <p>“Ao longo do ano procurarei estabelecer uma relação de recíproca confiança, de proximidade e de respeito entre mim e os alunos e entre eles.” (p. 14).</p> <p>“Ajudarei cada um nas suas necessidades, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.” (p. 15).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
Há uma avaliação intercalar do 1º Período. (p. 23).	



## Anexo 18: Análise do Projeto Curricular de Turma 2ºAno (PCT 2)

<b>Projeto Curricular de Turma 2º Ano</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- 1. Introdução/Enquadramento;</li> <li>- 2. Localização/ Meio;</li> <li>- 3. Lista dos Alunos da Turma;</li> <li>- 4. Funcionamento;</li> <li>- 5. Caracterização da Turma;</li> <li>- 6. Identificação de Problemas e Definição de Prioridades;</li> <li>- 7. Avaliação dos Alunos;</li> <li>- 8. Atividades de Enriquecimento Curricular;</li> <li>- 9. Avaliação do Projeto Curricular de Turma.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	Não há referências.
	<b>Concepções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>Tendo em conta os problemas identificados, define estratégias e atividades a desenvolver. (pp. 14-15).</p> <p>“Para uma boa relação professor-aluno e aluno-aluno é necessário encontrar um conjunto de itens relação/comunicação dentro e fora da sala de aula para provocar nos alunos um espírito criador e científico, facilitador de situações de aprendizagem, evitando conflitos que obstem à mais perfeita realização do processo ensino-aprendizagem.” (p. 16).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
Não há referências.	

## Anexo 19: Análise do Projeto Curricular de Turma 3ºAno (PCT 3)

<b>Projeto Curricular de Turma 3º Ano</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- 1. Introdução/Enquadramento;</li> <li>- 2. Localização/ Meio;</li> <li>- 3. Lista dos Alunos da Turma;</li> <li>- 4. Funcionamento;</li> <li>- 5. Caracterização da Turma;</li> <li>- 6. Identificação de Problemas e Definição de Prioridades;</li> <li>- 7. Avaliação dos Alunos;</li> <li>- 8. Atividades de Enriquecimento Curricular;</li> <li>- 9. Avaliação do Projeto Curricular de Turma.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“O presente P.C.T. (...) [pretende] ser um objeto de trabalho em que se tenta adequar o Currículo Nacional à especificidade de cada turma e dos alunos nela inseridos” (p. 4).</p>
	<b>Conceções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>Tendo em conta os problemas identificados, define estratégias e atividades a desenvolver. (pp. 16-17).</p> <p>“Para uma boa relação professor/aluno e aluno/aluno é necessário encontrar um conjunto de itens relação/comunicação dentro e fora da sala de aula para provocar nos alunos um espírito criador e científico, facilitador de situações de aprendizagem.” (p. 17).</p> <p>“Tornar o processo de ensino/aprendizagem cativante para os alunos.” (p. 17).</p> <p>“Relação professor/aluno de carácter responsável e encorajador, proporcionando aos alunos a aquisição de auto-confiança, segurança e gosto pela aprendizagem.” (p. 17).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
<p>Há a avaliação intercalar do 1º Período (p. 24) e a avaliação das atividades desenvolvidas até à data (pp. 26-29).</p> <p>“A avaliação do PCT será feita no período intercalar e no final de cada período, englobando as diferentes atividades desenvolvidas.” (p. 24).</p>	

## Anexo 20: Análise do Projeto Curricular de Turma 4ºAno (PCT 4)

<b>Projeto Curricular de Turma 4º Ano</b>	<b>Estrutura e organização formal</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capa;</li> <li>- Índice;</li> <li>- 1. Introdução/Enquadramento;</li> <li>- 2. Localização/ Meio;</li> <li>- 3. Lista dos Alunos da Turma;</li> <li>- 4. Funcionamento;</li> <li>- 5. Caracterização da Turma;</li> <li>- 6. Identificação de Problemas e Definição de Prioridades;</li> <li>- 7. Avaliação dos Alunos;</li> <li>- 8. Atividades de Enriquecimento Curricular;</li> <li>- 9. Avaliação do Projeto Curricular de Turma.</li> </ul>
	<b>Objetivos gerais</b>
	<p>“... este documento visa orientar o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da turma (...) ao longo do ano 2011/2012.” (p. 4).</p>
	<b>Concepções sobre o currículo e práticas curriculares</b>
	<p>Tendo em conta os problemas identificados, define estratégias e atividades a desenvolver. (pp. 14-16).</p> <p>“Para uma boa relação professor/aluno e aluno/aluno é necessário encontrar um conjunto de itens relação/comunicação dentro e fora da sala de aula para provocar nos alunos um espírito criador e científico, facilitador de situações de aprendizagem.” (p. 17).</p> <p>“Tornar o processo de ensino/aprendizagem cativante para os alunos.” (p. 16).</p> <p>“Relação professor/aluno de carácter responsável e encorajador, proporcionando aos alunos a aquisição de auto-confiança, segurança e gosto pela aprendizagem.” (p. 16).</p>
	<b>Processo de acompanhamento e avaliação</b>
<p>Há a avaliação intercalar do 1º Período (p. 25) e a avaliação das atividades desenvolvidas até à data (pp. 25-28).</p> <p>“A avaliação do PCT será feita no período intercalar e no final de cada período, englobando as diferentes atividades desenvolvidas.” (p. 25).</p>	

## Anexo 21: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos PCT's

Documento analisado	Autonomia dos docentes na gestão do currículo	Ausência de autonomia dos docentes na gestão do currículo
PCT 1	<p>“Este é um projecto que servirá de guia para o bom desenvolvimento do Trabalho do Professor/alunos.” (p.4).</p> <p>Estratégia educativa elaborada de acordo com as dificuldades identificadas (p. 14).</p>	<p>“De acordo com o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, é aqui apresentado o Projecto Curricular de Turma...” (p. 4).</p> <p>Horário elaborado de acordo com o DL 6/2001 de 18 de janeiro. (pp. 6-7).</p> <p>CrITÉrios de avaliação dos alunos aprovados “em Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011” (p. 20).</p>
PCT 2	<p>Estratégia educativa elaborada de acordo com as dificuldades identificadas (p. 15).</p>	<p>Horário elaborado de acordo com o DL 6/2001 de 18 de janeiro. (pp. 7-8).</p> <p>“O projeto (...) Irá ser implementado em todas as escolas...” (p. 21).</p> <p>CrITÉrios de avaliação dos alunos aprovados “em Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011” (pp. 22).</p>
PCT 3	<p>“ ... adequar o Currículo Nacional à especificidade de cada turma e dos alunos nela inseridos.” (p. 4).</p> <p>“Apesar das linhas orientadoras comuns, compete a cada professor, de acordo com os anos de escolaridade/turma que leciona, adaptar o material existente, ou mesmo produzir outro.” (p. 4).</p> <p>Estratégia educativa elaborada de acordo com as dificuldades identificadas (p. 16).</p> <p>“Proporcionar situações de ensino individualizado.” (p. 16).</p>	<p>“ O presente P.C.T. decorre do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico – e do Despacho Normativo nº30/2001 de 19 de Julho...” (p. 4).</p> <p>Horário elaborado de acordo com o DL 6/2001 de 18 de janeiro. (pp. 7-8).</p> <p>“Preencher fichas de observação.” (p. 16).</p> <p>“... em sintonia com o projeto Eco escolas e com a Câmara Municipal, serão desenvolvidas atividades ao longo do ano para proporcionar a todos os alunos experiências enriquecedoras...” (p. 21).</p> <p>CrITÉrios de avaliação dos alunos aprovados “em Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011” (pp. 22-23).</p>

<p><b>PCT 4</b></p>	<p>“... adequar o Currículo Nacional à especificidade de cada turma e dos alunos nela inseridos.” (p. 4)</p> <p>“... visa adequar o mais possível à turma, estratégias, metodologias e práticas pedagógicas, com o objetivo de conseguir que os alunos façam mais e melhores aprendizagens.” (p. 4).</p> <p>“Ensino individualizado e diferenciação de estratégias para os alunos com dificuldades e diferentes níveis de desenvolvimento psicológico, social e cognitivo.” (p. 14).</p> <p>Estratégia educativa elaborada de acordo com as dificuldades identificadas (p. 15).</p>	<p>“O Projeto Curricular de Turma é um documento obrigatório definido no Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico – e do Despacho Normativo nº30/2001 de 19 de Julho...” (p. 4).</p> <p>Horário elaborado de acordo com o DL 6/2001 de 18 de janeiro. (pp. 7-8).</p> <p>“Valorizar a avaliação formativa.” (p.15).</p> <p>“... em sintonia com o projeto Eco escolas e com a Câmara Municipal, serão desenvolvidas atividades ao longo do ano para proporcionar a todos os alunos experiências enriquecedoras...” (p. 19).</p> <p>Critérios de avaliação dos alunos aprovados “em Conselho Pedagógico de 12 de outubro de 2011” (p. 23).</p> <p>“Os parâmetros a avaliar nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares serão sempre adequados ao programa curricular a desenvolver em função das competências definidas por ano e acordados em Conselho de Departamento.” (p. 24).</p>
---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Anexo 22: Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nas entrevistas às docentes do 1ºCEB**

Entrevistas analisadas	Autonomia dos docentes na gestão do currículo	Ausência de autonomia dos docentes na gestão do currículo
<b>Docente 1ºAno</b>	<p>“o currículo que nós temos é o que nós planejamos e fazemos”.</p> <p>“a planificação trimestral é feita em conjunto”.</p> <p>“há alguma margem de manobra perante aquele programa”.</p> <p>“Quando eu mudo alguma coisa e faço atividades diferentes, com alguma coisa de novo, se calhar aí... estou a construir [o currículo]”.</p> <p>Em relação ao PCT, “toda a avaliação que nós fazemos nós... eu registro lá, e também, tudo o que eu tenho projetado para ao longo do ano (...) vamos alterando à medida que até surgem outras coisas e quando há alunos que têm dificuldade”.</p>	
<b>Docente 2ºAno</b>	<p>“diariamente, é... cada um.”.</p> <p>Em relação às atividades a desenvolver e aos recursos a utilizar, “Sou eu que decido... faço-os diariamente”.</p> <p>“Depois temos que adaptar [o currículo] um pouco ó... à turma que temos”.</p>	<p>“temos o currículo que temos que dar, não é? Temos a matéria que temos que dar”.</p> <p>“temos aquelas diretrizes que tem que se seguir”.</p>
<b>Docente 3ºAno</b>	<p>“dentro dessas planificações [trimestrais] ... nós vamos organizando mais individualmente”.</p> <p>Em relação ao PCT, “Quando há necessidade de alterar também alguma... dificuldade .... Tentar fazer algumas atividades conducentes para... para ultrapassar essa... essas dificuldades.”</p> <p>“fazemos a sua avaliação [do PCT] sempre que... que seja necessário”.</p> <p>“eu é que o influencio [o PCT] não é ele (...) Não é ele que me</p>	<p>Em relação aos instrumentos de avaliação, “ são sempre em conjunto, são sempre.. (...) são transversais ao ano”.</p>

	<p>influencia a mim, portanto, eu é que o elaboro, eu elaboro mediante as minhas dificuldades”.</p>	
<p><b>Docente 4ºAno</b></p>	<p>“partindo das programações trimestrais, eu vou organizar o meu trabalho semanalmente e diariamente”.</p> <p>“muitas vezes, tu tens uma realidade, tens uma turma, tens todo um conjunto de situações à tua volta que muitas vezes também tens que adaptar aquilo que é, no fundo, proposto para tu trabalhares e que é obrigatório nós trabalharmos e também temos que gerir em função daquilo que temos”.</p> <p>“Temos que gerir o currículo consoante a realidade que temos dentro da sala de aula.”.</p> <p>Em relação ao PCT, “tentei estruturar o meu trabalho em função das necessidades deles. E o projeto é feito em função disso, portanto, da turma que eu tenho e do trabalho que eu tenho de desenvolver com eles.”.</p> <p>“Não sei se é ele que me influencia o trabalho se sou eu que o influencio [o PCT]...”.</p> <p>“eu estruturei, mas ao mesmo tempo também me vou adaptando consoante as... as necessidades dos meus alunos, porque ele serve para me ajudar no meu trabalho diário (...) Para me orientar e para me dar linhas de orientação para eu ter um... um rumo definido para trabalhar com eles [os alunos]”.</p> <p>“Projeto curricular de turma é o nosso plano individual de trabalho”.</p>	<p>Em relação às decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, “Influenciam... porque são regras que são decididas entre nós, que ficam registadas em ata, que depois vão a pedagógico e têm que ser aprovadas”.</p> <p>“o currículo é uma coisa que é fixa, que é promovida pelo Ministério da Educação”.</p>