

**Departamento de Educação e Ensino a Distância**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**O PROJECTO CURRICULAR  
DE TURMA  
DA TEORIA À PRÁXIS**

Helena Isabel Pereira Lucas Simões

Lisboa/ 2009

# **Mestrado em Supervisão Pedagógica**

## **O Projecto Curricular de Turma: da teoria à praxis**

### **VOLUME I**

**Helena Isabel Pereira Lucas Simões**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora:  
Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Aos meus filhos, André e Maria  
pelos muitos momentos que me tiveram ausente...

## **Agradecimentos**

No momento em que me preparo para terminar este trabalho de investigação gostaria de lembrar que ele só se tornou possível graças à colaboração e contributo de várias pessoas a quem gostaria de agradecer.

Agradeço, acima de tudo, à Professora Doutora Maria Ivone Gaspar pelo incentivo, ajuda e orientação científica que prestou, assim como, pelo apoio constante enquanto orientadora desta dissertação.

Agradeço aos meus colegas que comigo colaboraram e me foram encorajando ao longo das várias fases do processo da elaboração desta investigação.

Agradeço aos meus Pais pela ajuda, no papel de Mãe.

Agradeço ao meu irmão e ao meu marido pelo apoio e incentivo à conclusão deste trabalho.

Agradeço à Patrícia por em conjunto termos caminhado lado a lado nesta aventura, apoiando-nos mutuamente.

Agradeço, por fim, a todos os meus familiares pois sem a sua presença algures na minha vida, eu não seria quem sou.

## RESUMO

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho situa-se no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico e tem como cerne o desenvolvimento curricular e os processos de colaboração que são desenvolvidos em educação.

O Currículo Nacional, orientado para o desenvolvimento de competências, propõe a construção de Projectos Curriculares visando adequá-los ao contexto de cada escola e de cada turma, o que conduz a uma nova visão nas orientações educativas, de acordo com a diversidade cultural existente nas comunidades educativas.

Neste contexto de inovação, onde a participação da escola se faz com base em Projectos Curriculares, este estudo pretende contribuir para a reflexão e compreensão da mudança das práticas de gestão curricular nas escolas e o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Procurou-se, dentro desta lógica, perceber de que modo processos de reflexão conjunta e colaboração na concepção dos Projectos Curriculares da escola podem ser promotores do desenvolvimento educativo dos alunos neles envolvidos, tentando contrariar individualismos que persistem na cultura dos professores.

No intuito de conhecer “a partir de dentro” as condições, os significados e os processos de Construção do Projecto Curricular de Turma, no contexto ecológico das escolas, foi mobilizada uma metodologia de investigação, de cariz qualitativo e interpretativo, traduzida na realização de um Estudo de Caso, que integra Escolas do Ensino Básico de um agrupamento da região centro do nosso país. Procurou-se observar como se constrói o Projecto Curricular de Turma, quais as vantagens e possíveis entraves que se colocam aos professores, como se compreendem as suas implicações e quais as dinâmicas que desencadeia no quotidiano escolar.

Em síntese, admite-se que este estudo serviu para compreender e clarificar os problemas e desafios com que os professores se depararam nos processos de operacionalização do currículo nas escolas estudadas, permitindo delimitar algumas das questões centrais surgidas na construção do Projecto Curricular de Turma. Entre elas, realçam as ambiguidades provocadas pela tendência para um entendimento técnico-burocrático do Projecto Curricular de Turma, em conflito com a concepção construtivista e autonomizadora prevalecente nos discursos oficiais e na letra dos Projectos escritos.

**Expressões-chave:** “*Desenvolvimento curricular*”; “*Projecto Curricular de Turma*”; “*Trabalho colaborativo*”; “*Reflexão*”

## **ABSTRACT**

The reflection that we developed through this work is about the Curricular Reorganization of Elementary Education and its focus in the curricular development and in the collaborative processes that are developed in education.

The National Curriculum oriented for the development of curricular skills considers the construction of Curricular Projects aiming to adjust them to the context of each school and each class. This fact leads to a new vision of the educational guidance according to the cultural diversity that can be found in our educative communities.

In this context of innovation, where school is called to participate in Curricular Projects, this study intends to contribute for the understanding and reflection of changing the curriculum in school and its impact in the improvement of students' learning.

The present work tries to follow this logic to understand in which way group and collaborative reflection processes in the conception School Projects which promote a bigger involvement of the students' educative development, trying to go against the teachers' traditional individualism.

With the purpose of knowing the conditions, the meanings and the processes that are involved in the creative process of the Class Curricular Project. Our study used an investigation methodology of qualitative and interpretative nature based in a Study Case in a group of the elementary schools of our country. We tried to observe how the Class Curricular Project is made, the advantages and disadvantages that teachers face and how its implications are understood and which are its effects in schools daily routine.

In short, we think this study is important to understand and to clarify the problems and challenges with which teachers have to deal in the practice of their work in schools allowing to define some important questions that appear in the construction of the Curricular Project. Among these questions, there are some conflicts between a constructive conception and a technical-bureaucratic of the Curricular Project.

**Key – words:** *Curricular development; Class Curricular Project; Collaborative work and Reflection*

# ÍNDICE GERAL

	Pág
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	11
 <b>I PARTE</b>	
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> -----	16
 <i>CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO</i> -----	
1. Abordagem das Políticas Curriculares de Ensino -----	18
2. Da Autonomia Escolar -----	27
3. Da Autonomia decretada à Autonomia construída -----	36
4. O Projecto Curricular de Turma como “instrumento” ao serviço da Autonomia -----	39
5. A Reorganização Curricular -----	43
 <i>CAPÍTULO 2 - IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS CURRICULARES</i> -----	
1. Conceito de projecto -----	49
2. Projectos de escola -----	53
2.1- Projecto Educativo de escola -----	54
2.2- Projecto Curricular de Turma -----	58
 <i>CAPÍTULO 3 - PROJECTO CURRICULAR DE TURMA: DIMENSÕES E QUESTÕES</i> -----	
1. O Projecto Curricular de Turma: entre o decretado e a estratégia de mudança -----	63
2. Participação, Estratégia e Liderança na construção do Projecto Curricular de Turma -----	64
3. Do Projecto Curricular de Turma ao desenvolvimento profissional dos docentes -----	67
4. O Papel do Professor -----	70

**II PARTE**

<b>CONFIGURAÇÃO E APLICAÇÃO</b> .....	73
<i>CAPÍTULO 1- CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO</i> .....	75
1. O Concelho de Rio Maior .....	75
2. As escolas do Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva .....	78
<i>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</i> .....	79
1. Opções Metodológicas .....	79
2. Sujeitos da Investigação .....	86
<i>CAPÍTULO 3 – PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO</i> .....	88
1. Identificação e caracterização da amostra .....	88
2. A Pesquisa .....	98
2.1 O questionário .....	99
2.1.1. Elaboração do Questionário .....	100
2.1.2 Aplicação do Questionário .....	105
2.2 A observação - Uma breve experiência de trabalho colaborativo --	106
<i>CAPÍTULO 4 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS</i> .....	112
1. Dados relativos ao questionário. ....	112
2. Análise e interpretação dos resultados da observação. ....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>ÍNDICE DE MAPAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS</b> .....	8
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS</b> .....	164



## ÍNDICE DE MAPAS

	Pág
Mapa 1 – Concelho de Rio Maior -----	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – População do Concelho de Rio Maior -----	76
Tabela 2 – Distribuição dos docentes por idade -----	89
Tabela 3 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço -----	92
Tabela 4 – Distribuição dos docentes face á situação profissional -----	93

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por idade e género -----	89
Gráfico 2 – Distribuição por tempo de serviço -----	90
Gráfico 3- Situação profissional dos inquiridos -----	93
Gráfico 4 – Habilitação académica -----	94
Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos por tipologia da instituição de formação -----	95
Gráfico 6 – Dados relativos ao meio onde lecciona -----	96
Gráfico 7 – Funções desempenhadas -----	97

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Organização Escolar -----	32
Quadro 2 - Dados relativos aos anos de escolaridade leccionados -----	97
Quadro 3 – Itens do questionário – Dimensão 1 -----	101
Quadro 4 – Itens do questionário – Dimensão 2 -----	102
Quadro 5 – Itens do questionário – Dimensão 3 -----	103
Quadro 6 – 1º item – Questão 1 -----	113
Quadro 7 – Análise dos resultados do 1º item – Questão 1 -----	117

Quadro 8 – 2º item – Questão 2 -----	116
Quadro 9 – Análise dos resultados do 2º item – Questão 2 -----	116
Quadro 10 – Análise dos resultados do 2º item – Questão 2 -----	116
Quadro 11 – Análise dos resultados do 3º item – Questão 3 -----	118
Quadro 12 – 4º item – Questão 4 -----	120
Quadro 13 – Análise dos resultados do 4º item – Questão 4 -----	120
Quadro 14 – Análise dos resultados do 5º item – Questão 12 -----	121
Quadro 15 – 1º item - Questão 5 -----	124
Quadro 16 – Análise dos resultados do 1º item – Questão 5 -----	124
Quadro 17 – Análise dos resultados do 2º item – Questão 6 -----	126
Quadro 18 – Análise dos resultados do 3º item -- Questão 7 -----	128
Quadro 19 – Análise dos resultados do 4º item - Questão 8 -----	129
Quadro 20 – Análise dos resultados do 6º Item – Questão 10 -----	132
Quadro 21 – Análise dos resultados do 7º item – Questão 11 -----	133
Quadro 22 – Análise dos resultados do 7º item – Questão 11 -----	134
Quadro 23 – Análise dos resultados do 8º item – Questão 13 -----	135
Quadro 24 – Análise dos resultados do 8º item – Questão 13 -----	136
Quadro 25 - Análise dos resultados do 1º item – Questão 14 -----	139
Quadro 26 – Análise dos resultados do 2º item – Questão 16 -----	140
Quadro 27 – Calendarização dos itens para debate nas reuniões de Coordenação -----	143

## INTRODUÇÃO

Hoje em dia exige-se que a escola se adapte às profundas e constantes transformações que se verificam no mundo. É possível hoje dispor-se de recursos que eram impensáveis, ou que faziam apenas parte da ficção científica, há umas décadas atrás. É a este mundo de potencialidades acrescidas que o homem contemporâneo tem que se adaptar.

Essa adaptação tem de ser imediata pois, com mudanças tão rápidas, o saber do indivíduo corre o risco de estar antecipadamente ultrapassado. Desta forma, o professor deverá ser capaz de efectivar o "desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de “aprender a aprender” ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes." (Couceiro, 1995:7).

A autonomia das escolas arrasta consigo uma deslocação da centralidade institucional para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação, e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação e a colaboração. Estas transformações globais não são pacíficas se tivermos em atenção não só o acréscimo de tarefas e de responsabilidades, como, sobretudo, a clarificação de competências que incluem, o desenvolvimento de projectos.

Praticamente todos os professores já desenvolveram, de uma forma ou outra, projectos de aprendizagem, seja em situações de aprendizagem formal, seja para fazer face aos problemas quotidianos, utilizando os mais variados recursos. Todos eles se envolveram, ao longo das suas vidas, em processos de aprendizagem/desenvolvimento profissional onde assumiram a principal responsabilidade pela condução dessas mesmas aprendizagens.

As competências, despertadas pela autonomia ao nível curricular, não são competências que se adquiram através da leitura individual de circulares ou de normativos especificamente elaborados ou de simples tratamento da informação. É preciso ter presente que a realidade, tal como é tratada em cada um dos níveis de gestão curricular, não é a mesma, porque a realidade é constituída pelas relações que se estabelecem entre a intencionalidade dos actores, as condições de trabalho e o próprio estatuto de que estão investidos nessas relações. É por isso que se torna pertinente analisar e reflectir sobre a trajectória que envolve o Projecto Curricular de Turma.

Numa primeira fase contextualizando-o nos normativos e numa fase posterior reflectindo sobre o modo como é gerido ao nível prático.

Elegeu-se este tema, pois ele, de uma forma ou outra, faz parte do quotidiano de todos os professores. A decisão direccionou-se para a abordagem do **Projecto Curricular de Turma**, inserido no sistema educativo formal. Pretende-se, compreender de que forma o professor contribui para o sucesso educativo no seio de uma instituição educativa, partindo da concepção de documentos, fruto da autonomia, que são do seu uso quotidiano, nomeadamente do Projecto Curricular de Turma.

O Projecto Curricular de Turma situa-se no cerne da distinção entre dois conceitos de escola: a escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa com características próprias e individuais. Desta afirmação, não pode, no entanto, extrair-se como corolário que a existência de um projecto curricular corresponde, sempre, a uma mudança nas práticas curriculares e no conceito de escola que aqui se assume.

*Entende-se por Projecto Curricular de Turma, aquele que traduz a forma como cada docente adapta e desenvolve o currículo na realidade onde se insere, permitindo desenvolver a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construída na gestão de tensões positivas entre princípios e normas nacionais e princípios, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola e de cada turma.*

Porém, ao considerar-se a escola como uma comunidade educativa, estamos perante um construto social, em que os actores que nele interferem lhe imprimem uma dinâmica de acção colectiva.

A interacção desenvolvida entre os actores, pela diversidade de valores, interesses e capacidades que movimenta, é um factor fundamental na elaboração e realização do Projecto Curricular de Turma. É, portanto, na dinâmica de construção deste Projecto, que se negocia e se decide a lógica de funcionamento da turma, e que se julga poder encetar o sucesso educativo dos alunos. A forma como se operacionaliza, se gere e se interpreta e o modo como se desenvolve este processo, traduz-se na orientação educativa global da escola.

Com esta investigação, pretende-se analisar os processos e procedimentos utilizados na construção dos diferentes Projectos Curriculares de Turma de um Agrupamento de Escolas. Procurou-se compreender a relação existente entre a lógica da sua concepção e o sucesso educativo dos alunos envolvidos na sua construção.

## **Apresentação do Objecto de Estudo**

Este projecto de investigação insere-se em termos gerais na problemática do desenvolvimento curricular, associado aos contextos de trabalho, concretamente no estudo da concepção, da operacionalização e da avaliação dos projectos curriculares de turma.

A escolha deste tema baseou-se na relevância da problemática no contexto da profissão da autora do estudo, bem como na convicção de que a escola eficiente e de qualidade assenta fundamentalmente no desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os professores, facilitada por uma supervisão activa.

Pretendendo contribuir para a compreensão dos processos de formação da pessoa-professor, esta investigação é realizada no sentido de contribuir para a compreensão dos processos subjacentes à construção dos Projectos Curriculares de Turma e da sua relação com o sucesso educativo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

Assim o objecto do estudo visa analisar o desenvolvimento curricular tomando como limite a operacionalização do currículo pela análise das considerações dos docentes sobre os projectos curriculares de turma que elaboram e pelos quais orientam a sua prática lectiva.

Os dados recolhidos para a realização desta investigação reportam-se ao ano lectivo de 2007, e procurou-se compreender o modo como cada um dos docentes, de um determinado agrupamento, elabora o seu Projecto Curricular de Turma, em que concepções se orienta quando o concebe, a forma como o operacionalizou e posteriormente como o avalia. Também se pretendeu desencadear nos participantes neste estudo uma atitude reflexiva num contexto de trabalho colaborativo.

Tendo em conta que o Projecto Curricular de Turma obedece a metas e objectivos/competências definidas em projectos anteriores, (Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola), obedecendo a um determinado Regulamento Interno, específico de cada agrupamento e numa lógica construtiva foi necessário delimitar ao nível local o estudo para que todos os docentes que nele participaram se orientassem pelas mesmas linhas orientadoras, assim optou-se por escolher apenas um agrupamento vertical de escolas da zona centro do país composto por escolas do meio rural e por escolas do meio urbano.

Considerando que o Projecto Curricular de Turma surge como um instrumento cuja finalidade, de acordo com os normativos, é a orientação da prática lectiva no intuito

de promover e otimizar o sucesso educativo de cada aluno, ajudando-o a atingir as competências essenciais e transversais definidas no currículo ao nível nacional, tornou-se importante aferir a forma como cada um dos docentes o operacionaliza em contexto escolar. Com essa finalidade e para que todos os participantes no estudo se orientassem pelas mesmas competências decidiu-se aplicar o estudo somente a professores do mesmo nível de ensino, o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

### **Objectivos da investigação**

Uma das finalidades desta investigação visa, como referido anteriormente, averiguar se o Projecto Curricular de Turma é apenas um mero documento formalizado por orientações aprovadas pelo Ministério da Educação ou se vai para além disso, transformando-se num importante instrumento pedagógico, permitindo a contextualização do currículo nacional em determinada turma.

Propõe-se, no decorrer desta investigação, verificar se a escola constitui um espaço e um contexto potenciador do sucesso educativo dos alunos, apoiado por processos de coordenação e supervisão, especificamente no âmbito da concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma.

Neste sentido, definiu-se uma questão de investigação geral:

*Que importância se dá ao Projecto Curricular de Turma, como meio de contribuir para a autonomia ao nível do desenvolvimento curricular, na aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

A generalização desta questão investigativa impõe que se procure responder a algumas questões mais específicas que a seguir se apresentam:

- a) *Que elementos integram o Projecto Curricular de Turma?*
- b) *Que critérios orientam a elaboração do Projecto Curricular de Turma?*
- c) *Que função(ões) é (são) atribuída(s) ao Projecto Curricular de Turma?*
- d) *Que significado tem o Projecto Curricular de Turma no processo ensino-aprendizagem?*

Espera-se ao longo deste estudo poder dar resposta a cada uma destas questões e contribuir de algum modo para a compreensão das estratégias de coordenação na concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma para o sucesso educativo do aluno.

Para obter respostas às questões enumeradas anteriormente foram seleccionados alguns objectivos a seguir no percurso deste trabalho.

Assim, a investigação será desenvolvida de forma a dar resposta às questões investigativas, tendo-se definido para o estudo os seguintes objectivos:

(i)- Percepcionar o modo como os professores do 1.º Ciclo utilizam o Projecto Curricular de Turma nas suas práticas educativas diárias.

(ii) - Identificar os intervenientes na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

(iii) - Caracterizar o Projecto Curricular de Turma.

(iv) - Reconstituir o processo ou o modo de concepção do Projecto Curricular de Turma.

(v) - Verificar a existência de momentos de avaliação e consequentes intervenções no Projecto Curricular de Turma.

### **Apresentação e justificação do Plano de Desenvolvimento do estudo**

Tendo por base o objecto de estudo referido, esta investigação estrutura-se em duas partes.

A primeira parte, com o título de ‘Enquadramento teórico’, pretende dar suporte ao trabalho de campo; inclui três capítulos que se sucedem num traço sequencial na preocupação de integrar o projecto curricular da estrutura mais ampla para a mais restrita. Assim, no primeiro capítulo ‘Contextualização no Sistema Educativo’ procura-se situar o contexto das Políticas Curriculares para o Ensino Básico, entre 1996 e 2008, por ser o período em que surge o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Admite-se que este projecto foi estruturante da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Neste capítulo, explora-se, também, brevemente os conceitos de *autonomia* e *gestão flexível do currículo*, tentando enquadrar estes conceitos na problemática do estudo que se pretende efectuar.

No capítulo seguinte, ‘Importância da Construção dos Projectos Curriculares’ focaliza-se o desenvolvimento dos diferentes projectos de escola e os conceitos e teorias que lhe estão subjacentes, pretendendo abordar a *escola como berço dos diferentes projectos curriculares*, visando o estabelecimento de relações que provem a existência de uma teia entre eles.

Seria impensável, continuar sem fazer referência formal ao conceito de *Projecto Curricular de Turma* e à sua importância no seio da organização escola, uma vez que se

pretende perceber de que modo a operacionalização dos projectos curriculares de turma pode ser promotora do sucesso educativo dos alunos, neste sentido o terceiro capítulo surge com o título ‘Projecto Curricular de Turma: dimensões e questões’.

A segunda parte, com o título de ‘Configuração e Aplicação’, procura desenhar, conceber e aplicar instrumentos e/ou técnicas que permitam desenvolver a parte empírica deste estudo e integra quatro capítulos.

O primeiro capítulo situa o contexto da investigação. Esta investigação reporta-se ao concelho de Rio Maior, concretamente às escolas do Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva. Neste capítulo caracteriza-se este concelho ao nível económico, demográfico e educativo. E referenciam-se as escolas que compõem o Agrupamento em estudo.

No segundo capítulo justificam-se as opções metodológicas tomadas. Centrado na metodologia qualitativa optou-se por um estudo de caso. É neste capítulo que se apresentam os sujeitos da investigação.

O terceiro capítulo caracteriza todo o processo da investigação. Inicia-se com a identificação e caracterização da amostra. Este capítulo termina com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados que permitiram a pesquisa – o questionário e a observação.

O quarto e último capítulo da segunda parte é dedicado ao tratamento, análise e interpretação dos dados da investigação. Distinguem-se os dois modos utilizados na recolha de dados, pelo que o tratamento destes é feito em separado, dando origem a dois pontos diferentes. O primeiro ponto refere-se aos dados resultantes da aplicação do questionário e o segundo ponto refere-se aos dados resultantes da observação.

Tendo em conta a natureza do estudo não são apresentadas conclusões, no seu sentido pleno. De acordo com esta ideia optou-se por apresentar alguns aspectos que se designaram por considerações finais. Nesta última parte, que remata todo o estudo, pretendeu-se aferir as respostas obtidas face às questões que induziram a esta investigação e explicar a consecução dos objectivos propostos para este estudo.



## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## ***CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO***

Ao estudar o Projecto Curricular de Turma torna-se imperativo reflectir sobre dois conceitos que, inevitavelmente, interferem e condicionam as práticas profissionais – o *conceito de currículo* e o *conceito de autonomia*.

Na verdade, muito do que se passa nas escolas deriva da maior ou menor autonomia profissional dos docentes que aí trabalham, um aspecto que se relaciona com o conceito de currículo que norteia tanto a organização e o funcionamento do sistema educativo, e por consequência da escola, como a forma de trabalhar dos professores e a operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

Com as profundas mudanças sociais, a definição de currículo sofreu algumas alterações, que passaremos em seguida a clarificar.

O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de totalidade de estudos.

Na teoria, o currículo aparece como um plano de acção pedagógica, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, e que pressupõem um processo organizado e construído em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, conjugando-se tudo numa racionalização de meios em função dos objectivos e dos resultados, originando a chamada “*consciência tecnológica*” (Giroux, 1981) ou “*racionalidade técnica*” (Schon, 1983;1987).

É importante referir que se adopta neste trabalho o conceito de currículo traduzido não só nos conteúdos mas também no processo, tanto formal como informal, pelo qual os aprendentes criam conhecimento e compreensão, desenvolvendo capacidades e atitudes. Os conteúdos são aquilo que uma pessoa aprende e o processo é o modo como a pessoa aprende.

É este conceito que permite compreender a importância da elaboração de projectos curriculares em especial a elaboração do Projecto Curricular de Turma. Aliás, trata-se de uma definição de currículo que se sintoniza com o descrito no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, onde se define currículo como o “*conjunto de aprendizagens e competências consideradas necessárias a desenvolver pelos alunos no Ensino Básico,*

*de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”.*

Neste sentido, o currículo, desde que é concebido em termos de intenções até que é realizado no campo prático fruto de diferentes decisões que em contextos específicos de aprendizagem, conduz-nos ao conceito de autonomia curricular.

O currículo direcciona-se para o conceito de didáctica adquirindo, contudo, uma dimensão mais dinâmica onde o conceito de autonomia adquire um papel fulcral.

## **1 - Abordagem das Políticas curriculares do Ensino Básico**

Dentro dos eixos orientadores das Políticas Curriculares do Ensino centramo-nos no *currículo, ligando-o ao processo ensino–aprendizagem*. Pretende-se analisar, no seio do desenvolvimento curricular, a forma como se operacionaliza o currículo.

Apesar destes serem os dois eixos pelos quais o estudo se orienta, não foi negligenciada uma abordagem e reflexão a um outro eixo orientador, vulgarmente apontado – a escola, como organização.

Na perspectiva de analisar o *currículo* dentro da vertente da autonomia apresentada nas Políticas Curriculares de Ensino, começamos por referenciar o *Decreto-Lei nº 43/89*, de 3 de Fevereiro. Este diploma estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas públicas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

No seu preâmbulo pode ler-se que este normativo propõe-se contribuir para inverter a tradição de uma gestão centralizada, transferindo poderes de decisão do plano central para os planos regional e local. Para cumprir tais propósitos um dos objectivos apontados é o de redimensionar o perfil e a actuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, ampliando assim as suas capacidades de diálogo e de interacção com a comunidade onde estão inseridas.

A *autonomia da escola*, à luz do citado normativo, materializa-se pela elaboração de um projecto educativo, que envolva, de uma forma responsável, os diversos agentes educativos na sua construção e execução e seja adequado às características e recursos da escola, bem como às solicitações e apoios da comunidade envolvente. O mesmo diploma esclarece, ainda no seu preâmbulo, que a autonomia se exerce “através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e

acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e Financeira.”

Relativamente à autonomia pedagógica da escola, o Decreto-Lei em análise determina, ainda no seu artigo 8º, que esta se concretiza “através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e 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”. Compete, portanto, à escola organizar e orientar a execução dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, respeitando os princípios estabelecidos e adoptar os modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais didácticos e manuais escolares coerentes com o Projecto Educativo e apropriados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos, segundo o artigo 9º do citado diploma. No fundo, o que tal diploma evidencia é a competência reconhecida aos professores para, sem descuidar os programas e os princípios definidos pelo Ministério da Educação, poderem organizar os processos de ensino-aprendizagem da(s) forma(s) que julgarem mais conveniente(s) para poderem responder às necessidades educativas dos alunos com que trabalham.

Com o propósito de incentivar a autonomia da escola, através do reforço da democratização e da promoção da qualidade educativa, em 1996 o Governo assume um discurso onde destaca a educação como o núcleo da sua actividade governativa. Foi assim que o Ministério da Educação elaborou um “*Pacto Educativo para o Futuro*”, centrando-se em acções prioritárias, sustentadas em orientações programáticas, princípios e compromissos. O “Pacto Educativo” visou a promoção de um debate público em torno da educação, uma discussão alargada sobre as políticas educativas e o assumir da mudança através de alterações progressivas centradas nas escolas e nas comunidades.

Inicia-se “o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo 1996-1997 - em que se começa a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo e orientada pelo Decreto-lei nº 286/89. Tal projecto desenvolveu-se progressivamente através do envolvimento voluntário e progressivo das escolas do ensino básico, e veio dar lugar a uma reorganização

curricular, consagrada muito mais tarde através da publicação do Decreto-Lei nº 6/2001” (Alonso et al, 2001: 3).

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

No plano da política educativa afirmava-se que a Educação Básica carecia de maior atenção, reconhecendo que se trata de uma escolaridade que inicia o processo de aprendizagem ao longo da vida (*Life-Long Learning*), conceito também, por si só inovador.

Entendia-se, ainda, que a Escola Básica, como estava organizada, não conseguia lidar, de forma efectiva e significativa, com a complexidade das situações e com a diversidade de problemas identificados cultural e socialmente. Em 1996/97, com o início do processo de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, solicitou-se aos professores dos diferentes ciclos, que reflectissem criticamente, a organização e a gestão curricular. Procurava-se assim apelar à participação todos os que intervinham no processo educativo, de forma a integrar os seus contributos no delinear de medidas capazes de melhorar a qualidade deste nível de ensino. O Projecto de Reflexão Participada enquadrou-se, assim, no plano de uma política global para promover a melhoria geral da oferta educativa e da sua operacionalização nas escolas, assente numa convergência de actuações que perpassavam, de forma sistémica, pelos vários níveis de escolaridade, desde a Educação de Infância ao Ensino Secundário.

Esta reflexão, num primeiro momento, implicou os professores numa análise sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas suas escolas, referindo, no plano curricular, as dimensões que entendiam ser de alterar. Tratou-se de um trabalho orientado por um leque de documentos organizados e fornecidos pelo Departamento do Ensino Básico, sendo acompanhado, em locais e momentos vários, por elementos do Departamento ou pelos seus convidados. Daqui resultaram documentos que evidenciaram a visão das respectivas escolas. A partir das reflexões produzidas, uma equipa de investigadores<sup>1</sup> elaborou um Relatório-síntese comentado, que foi enviado às escolas em Setembro de 1997.

---

<sup>1</sup> A equipa responsável pela elaboração do relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básica era constituída por Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes e Teolinda Silveira, com o apoio de um grupo de trabalho do Departamento de Educação Básica, coordenado por António Carlos Correia.

Num momento seguinte deste processo, foi solicitado aos professores que reflectissem sobre o relatório e sobre o que consideravam importante que crianças e jovens portugueses aprendessem, enquanto cidadãos participantes activos num país democrático (Vasconcelos, 1997), tendo ficado claro, segundo Roldão (1997:10-11), que a problemática em foco neste Projecto “... não poderia ser confundida com um debate sobre eventuais alterações de textos programáticos das disciplinas – aspecto em que se centraram até ao presente as mudanças designadas por curriculares no sistema educativo português”. O *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* foi então regulamentado pelo despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho e apresentou-se como uma inovação aparentemente limitada ao plano do desenvolvimento curricular. Não sendo possível proceder a uma *flexibilização* curricular que se pretendia construída e executada cooperativamente, sem que isso alterasse o modo tradicional de funcionamento da escola e, em particular, o modo de trabalho dos professores, considerado individualista<sup>2</sup>. Este projecto pretendeu promover a mudança gradual das práticas de gestão curricular e ambicionou melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas que a diversidade dos contextos escolares colocava, assegurando que todos os alunos aprenderiam mais e de forma mais significativa.

O Departamento da Educação Básica (1999) sublinhou que, da reflexão realizada, se tornou visível a necessidade de construir um currículo nacional sustentado no desenvolvimento de um eixo comum articulador de saberes de referência, um conjunto de competências de saída do Ensino Básico, garantindo, em simultâneo, a existência de referenciais nacionais de exigência e de qualidade e a necessidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola.

É neste contexto que se enquadra o âmbito do regime da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, contemplado pelo *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de Maio.

O referido Decreto – Lei aprovou o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, no quadro de uma gestão descentralizada das decisões tomadas ao nível da administração central, regime que se passa a aplicar também aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>2</sup> (Hargreaves, 1998:188) “*não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores*”

Tais propósitos descentralizadores estão expressos no preâmbulo deste diploma legal, onde se afirma que:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, e de acordo com o Decreto-lei atrás referido, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”

A nova atitude da administração central a que se refere o citado diploma traduz a intenção do poder central transferir para as escolas algumas das competências que, durante um longo período de tempo, foram do seu foro de decisão.

Para concretizar tais intentos, a administração educativa reconhece autonomia à escola, a qual se materializa na possibilidade 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.

Nesta ordem de ideias os projectos poderão constituir um instrumento basilar de concretização da autonomia, desde que sejam concebidos e desenvolvidos com a participação e a partilha de responsabilidades dos vários actores educativos.

Posteriormente surge o diploma que veio instituir a *Reorganização Curricular do Ensino Básico – o Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de Janeiro – que também consigna uma atenção especial à elaboração de projectos pelas escolas.

No seu preâmbulo afirma-se que, numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia das escolas, se pretende que o desenvolvimento do currículo nacional se processe através da definição e concretização de um *projecto curricular* adequado ao seu contexto e integrado no respectivo Projecto Educativo.

A orientação fundamental deste Decreto consiste na institucionalização da liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. Por isso, o termo *contexto* é nele central, referindo os *contextos de aprendizagem* (art.º 13º), *da turma* (art.º 1º nº 4 e Preâmbulo) e *da escola* (art.º 1º nº 3; art.º 3º, art.º 18º nº 2 e Preâmbulo).

O mesmo diploma institucionaliza a autonomia concedida às escolas, permitindo adaptar uma estrutura curricular nacional aos diversos contextos locais. A sua aplicação, ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico iniciou-se a partir do ano lectivo 2001/2002, sendo

progressivamente alargada, nos anos escolares subsequentes, aos vários anos de escolaridade do 3º ciclo.

O decreto supracitado refere, ainda no seu preâmbulo, os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, bem como a integração do currículo e da *avaliação*, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem. A existência das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares visa a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas, determina que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional deverão ser objecto de um **projecto curricular de escola**, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, o qual, por sua vez, deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num **Projecto Curricular de Turma**.

Importa ainda analisar os princípios orientadores do diploma, a que se deve subordinar a organização e a gestão do currículo:

- (1) coerência e sequencialidade entre os três Ciclos do Ensino Básico;
- (2) integração do currículo e avaliação;
- (3) transversalidade da educação para a cidadania;
- (4) valorização das aprendizagens experimentais;
- (5) racionalização da carga horária lectiva semanal;
- (6) recurso às tecnologias de informação e comunicação;

(7) diversidade de ofertas disciplinares de modo a garantir que todos os alunos possam desenvolver as competências essenciais e cumprir a escolaridade obrigatória.

No âmbito da organização curricular e gestão do currículo nacional, estabeleceu a constituição de três áreas curriculares não disciplinares:

A **Área de Projecto** visando “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”.

O **Estudo Acompanhado** visando “ a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionam o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”.



A **Formação Cívica**, considerada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando “o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes (art.º 5º, nº 3).

O legislador consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como formações transdisciplinares.

Também contempla a possibilidade de as escolas proporcionarem aos alunos, no âmbito do seu Projecto Educativo, *actividades de enriquecimento do currículo*, nos domínios desportivo, científico, tecnológico, artístico, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio; estas actividades ganham grande impacto no ano lectivo 2006/2007, com o alargamento do horário de permanência das crianças na escola. Esta medida foi designada pelo Governo como **Escola a Tempo Inteiro**.

Este documento legal concede especial relevância à avaliação das aprendizagens, entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (artigo 12º, nº 1), bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional, sendo as provas nacionais de aferição, um dos instrumentos dessa avaliação. O diploma inscreve a participação dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação de acordo com o disposto no regulamento interno de cada escola.

Relativamente à matriz curricular (apresentada em três anexos ao diploma, para os três ciclos do ensino básico) menciona que a distribuição das cargas horárias, pelas diversas áreas curriculares, é da competência da escola, respeitando os totais por área/ciclo estabelecidos na respectiva matriz.

Também os tempos a atribuir a cada disciplina, no interior de uma área, constituem matéria de decisão da escola.

O conteúdo deste diploma é, essencialmente, de desenvolvimento curricular e institucionaliza a liberdade de as escolas adaptarem a estrutura curricular nacional aos contextos locais. Esta gestão curricular irá ter implicações organizacionais, nomeadamente a nível da gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais.

Nesse mesmo ano surge o *Despacho Normativo n.º 30/2001*, de 19 de Julho. Este despacho consubstancia as disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, substituindo o

despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho e demais legislação subsequente. O disposto neste normativo aplica-se ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, no ano lectivo de 2001/2002, mas só se aplicará ao 3º Ciclo, gradualmente, a partir do ano 2002/03. Neste normativo legal ganham importância alguns conceitos novos da reorganização curricular, designadamente as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, e os projectos curricular de escola e de turma.

A avaliação incidirá sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, nas diversas áreas e disciplinas. Terá como finalidades apoiar o processo educativo, garantindo o sucesso de todos os alunos, através do reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, certificar as competências adquiridas pelos alunos no final de cada ciclo e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo. Como intervenientes no processo de avaliação destacam-se os alunos, através de uma auto avaliação e os encarregados de educação em condições a estabelecer no regulamento interno. Quanto ao processo de avaliação, prescreve-se a definição de critérios de avaliação pelo conselho pedagógico para cada ciclo e ano, sob proposta dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo, os quais deverão ser divulgados junto de todos os intervenientes no processo, este passo foi um marco no processo do desenvolvimento da autonomia pedagógica, na medida em que é dada autonomia a cada conselho pedagógico de definir, de acordo com a realidade onde se insere, os seus critérios de avaliação. Relativamente às modalidades de avaliação é conferido destaque à avaliação formativa, a qual assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do processo ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa assume-se como “uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área, no Projecto Curricular de Turma” (despacho normativo, 30/2001, de 19 de Julho, artigo 22.º) Quanto aos efeitos da avaliação sumativa, esta conduz a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

Mais recentemente aparece o *Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas, com o Decreto – Lei nº 75/2008*, de 22 de Abril, emitido pelo Ministério da Educação, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Este novo documento introduz

algumas alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objectivos definidos no programa do Governo.

Em primeiro lugar, visa reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, assegurando para isso não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve, em segundo lugar procura reforçar as lideranças das escolas, criando condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da Escola e executar localmente as medidas de política educativa. Surge a figura do Director.

Perante estes normativos o *Projecto Educativo de Escola formalizará as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola ou agrupamento de escolas*. Nele se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Considerado como um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola, o Projecto Educativo deve ter como ponto de partida a discussão e análise dos vários problemas e aspirações da escola e procurar envolver os diferentes agentes educativos. Só depois se deve passar à acção, uma vez que o Projecto Educativo deve prever a operacionalização de um conjunto de estratégias que procurem concretizar os intentos delineados.

Por seu turno, o projecto curricular de escola define, em função do currículo nacional e do Projecto Educativo de Escola, as prioridades curriculares da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola são objecto de um Projecto Curricular de Turma, criando-se assim abertura à autonomia e à gestão flexível do currículo.

Ao nível dos normativos pode-se afirmar que os projectos associados ao contexto escolar apresentam-se como uma realidade já intrínseca. Mas será que a

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

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

*“(...) os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos; esta crítica constante não contribui para o ambiente de responsabilização e de motivação necessário para a construção de novas respostas (...).*

## **2 - Da Autonomia escolar**

Da análise atenta às Políticas Educativas adoptadas nas últimas décadas pode verificar-se que se observa um aperfeiçoamento relativamente à autonomia da escola e do professor.

Essa autonomia é vista como uma condição imprescindível para o sistema educativo se poder adaptar e responder com eficácia e eficiência aos desafios com que se depara.

Torna-se importante, por isso, efectuar a análise do conceito de autonomia e das suas implicações no processo educativo.

A palavra *autonomia* tem sido (a par dos termos *participação* e *inovação*) o núcleo do campo semântico de grande parte das reformas educativas.

Na verdade, não são as palavras que fazem as políticas, nem as reformas se fazem com discursos retóricos, o que não impede de afirmar que existem palavras que se inscrevem decididamente na simbologia das intenções dessas mesmas políticas e reformas.

A este propósito Sarmiento (1996:5) afirma que:

“As palavras raras vezes são performativas: normalmente elas referem a realidade, não a criam. A autonomia – ou a participação, por exemplo - não é constituída como entidade empiricamente demonstrável pelo simples facto de surgir amiúde evocada nos documentos legislativos ou nos discursos dos responsáveis. Porém, tal como todas as palavras criam um espaço de comunicação no interior do qual se reconhecem ou do qual criticamente se distanciam os actores sociais, a palavra autonomia inscreve no debate educacional um sinal, uma marca, uma fronteira, criando uma territorialidade onde o discurso passa a ter lugar. E isso não é de forma alguma inocente. Sobretudo porque a palavra autonomia inscreve definitivamente, como tópico incontornável da reforma educativa, a questão do poder.”

Refere ainda o mesmo autor que a palavra autonomia tem um significado plural, isto é, tem *diferentes campos de aplicação*, sendo sempre *adjectivável* de acordo com a ênfase que se dá a um ou a vários desses campos.

Num outro trabalho, Sarmiento (1998:13) salienta a presença continuada da palavra autonomia no debate político-educacional afirmando que:

*“a sua centralidade é evidente no contexto actual das políticas educativas que propõem o estabelecimento de ensino como nível próprio da realização das mudanças pedagógicas e organizacionais, a territorialização como espaço de orientação e de projecto e a descentralização como dispositivo administrativo de atribuição de competências e poderes às comunidades educativas”.*

No entanto, o interesse por esta temática não é recente.

Sarmiento,(1996:7) havia proposto *quatro tipos de autonomia*:

- (1) Autonomia técnica – basicamente a autonomia do professor dentro da sala de aula;
- (2) Autonomia legal burocrática – análoga à autonomia jurídico/administrativa;
- (3) Autonomia profissional-colegial – determinada pela capacidade de auto-regulação colectiva dos professores; e
- (4) Autonomia pedagógico/comunicativa – de contornos mais gerais, equivalentes à noção de liberdade de ensino.

Tratando-se de um conceito que interfere nas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos que configuram o sistema educativo, bem como entre os diferentes actores que os integram, Sarmiento (1996:7-17) propõe *quatro concepções* diferentes de autonomia que podem percepcionar-se ao nível dessas interacções:

(1) A autonomia jurídico-administrativa – proposta pela Administração Pública e que, por sua vez, se ramifica em autonomia política, autonomia administrativa, autonomia financeira, autonomia científica e autonomia pedagógica; o conceito jurídico-administrativo de autonomia incide sobretudo no tipo de relacionamento que a administração pública estabelece com o Estado;

(2) A autonomia relativa – proposta pela Sociologia da Educação, cifrando-se esta numa autonomia estrutural da escola perante o sistema económico, num cenário de dependência funcional;

(3) A autonomia profissional dos professores – que se configura numa autonomia pedagógica, dentro de um quadro de normas uniformes definidas pelo Estado;

(4) A autonomia pedagógica do aluno – enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento a quem compete assumir o controlo da sua vida e do seu trabalho dentro da escola.

Por seu turno, Morgado (2000:50), partindo dos raciocínios de Sousa Fernandes (1992) e de Sarmiento (1993), propõe *cinco níveis* mais expressivos onde se exerce a autonomia:

(1) Autonomia política – resultante do exercício do poder político;

(2) Autonomia administrativa – que provém do exercício da função jurídica da administração;

(3) Autonomia financeira – que se traduz na possibilidade de executar um “orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas próprias”;

(4) Autonomia científica – proveniente da capacidade de definir um projecto científico, planos de estudo e programas, criação de centros de estudo e de investigação;

(5) Autonomia pedagógica – traduz-se na possibilidade de escolher e/ou definir métodos e técnicas de ensino, estruturar o processo de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação.

Associado à ideia de autonomia emerge o conceito de *descentralização*, entendido como um processo de transferência de competências de decisão de instâncias centrais (Ministério da Educação, por exemplo), para outras que delas dependem (Direcções Regionais, Centros de Área Educativa, Escolas, etc.). Daí que Paraskeva e

Morgado (1998:119) afirmem que aquilo que “*legitima a descentralização é a autonomia das escolas sem estar sujeita a um controlo externo*”. Nessa linha de pensamento, a escola é perspectivada como “*um órgão dotado de efectiva autonomia, não surgindo portanto manietada a laços de dependência podendo actuar livremente de acordo com os seus interesses*” (Idem, Ibidem:119).

No entanto, apesar de se encarar a autonomia como uma componente básica da administração descentralizada, esta pode ocorrer, dentro de certos limites, numa administração centralizada. Daí que, Sousa Fernandes (1992:219) declare que “os conceitos de autonomia e descentralização não são equivalentes”, consistindo o problema em “saber que grau de autonomia é compatível com a centralização”. É, também, nessa ordem de ideias que o autor afirma existirem vários graus de decisão autónoma, o conceito de autonomia tem uma natureza dimensional. Num primeiro sentido, o mais compreensivo, ela caracteriza uma *colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência* quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, cujo exemplo paradigmático é o estado nacional. Num segundo sentido, autonomia significa descentralização, ou seja, caracteriza uma *colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes* para definir os seus interesses, designar os seus órgãos e estabelecer a sua ordem social, dentro de limites estabelecidos por um ordenamento social mais amplo – o Estado – e sujeitos ao controlo da legalidade por parte deste, mas não à subordinação hierárquica. Num terceiro sentido, o mais restrito, a autonomia caracteriza as *unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade* para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento.

Em Portugal, a autonomia das escolas» é uma questão actual. A «descoberta da escola» é um fenómeno tanto mais interessante quanto, tradicionalmente, a escola em Portugal é identificada como uma unidade administrativa, prolongamento da administração central que define regras e normas para o conjunto do sistema administrativo “chamado sistema nacional de educação que tem sugado as energias das escolas impedindo-as de serem o verdadeiro centro nevrálgico do sistema educativo” (Azevedo, 1994:201). Assim, às razões técnicas e administrativas que justificam a transferência de responsabilidades do Estado central para as entidades locais associa-se, no caso português, uma componente política e social que só a democracia veio

possibilitar. É neste âmbito que se fala em *territorialização* da educação que, como refere Barroso (1993:19), “é um fenómeno essencialmente político” que confronta as legitimidades do Estado e da Sociedade, do Central e do Local, o que implica uma redefinição de competências para as autarquias e uma reconversão dos serviços de administração escolar central e regional. A «territorialidade» assume, neste contexto, uma “dimensão espacial e cultural” (Nóvoa, 1995:16) e concretiza-se na mobilização das diferentes dimensões da vida escolar.

Entende-se normalmente por autonomia a ideia de auto-regulação do indivíduo ou grupo, em oposição a uma estrutura de poder heterónoma. Entende-se que o conceito de autonomia é sempre relacional e relativo na medida em que implica um sistema de relações e exprime-se em termos relativos. Esta ideia permite concluir que autonomia não significa independência ou autogestão. Neste sentido, a «autonomia» levanta reacções extremas: para uns não passa de um logro, já que o centro nunca abdicará do poder; para outros, é uma boa intenção que as escolas não têm sabido aproveitar. Macedo (1995:89) define autonomia como um processo que não se esgota nos limites da lei “*é na construção da identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização da escola que se constrói também a autonomia*”

Actualmente, enfatiza-se o papel da escola como organização, com uma identidade e cultura próprias. Procura-se uma escola nova menos formalizada, mais integrada socialmente e mais participada, uma escola onde “ganha vigor o sentido social e comunitário” (Sarmiento, 1993:39) e é caracterizada pelos princípios de “*aprender a ser, aprender a aprender e educação permanente*” (Sarmiento, 1993:39). Neste modelo de escola, a autonomia ocupa um papel central, sendo entendida como “*propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios*” (Barroso, 1996:20), ou seja, para além da perspectiva jurídico-administrativa há outra concepção de autonomia que parte, em primeiro lugar, da autonomia individual de cada um e que se materializa na escola com uma acção colectiva dos diferentes actores.

Neste sentido, a referência a práticas de autonomia na escola remete-nos para uma análise sociológica dos comportamentos dos actores, tendo em conta que os sujeitos gozam sempre de um determinado grau de autonomia, mas com as limitações e constrangimentos impostos pela organização. Defende-se aqui, que são as interacções que se desenvolvem dentro da esfera organizacional que podem favorecer ou não uma



cultura da autonomia. A autonomia não preexiste à acção dos indivíduos, não se decreta, constrói-se. Pode ser favorecida por determinados contextos administrativos e jurídicos, mas ultrapassa esta perspectiva já que, na essência, consiste “em libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo” (Barroso, 1996:21).

Pode dizer-se que a autonomia prende-se sobretudo com o contexto das relações humanas na escola, com a partilha de crenças e valores e com a prática de actividades autónomas, individual e colectivamente, pelos membros da escola. Uma escola deste tipo configura-se como uma comunidade educativa, estruturada com base num contrato social entre os seus membros, contrato de que o Projecto Educativo, em geral, e projectos curriculares de turma, no específico, devem ser a expressão real.

O conceito de autonomia é, assim, percepcionado diferentemente de acordo com diversas ópticas ou com a abordagem que se faz da escola enquanto organização. As diferentes perspectivas variam, não apenas no que respeita aos seus conteúdos teóricos, como também na orientação mais ou menos prescritiva da realidade organizacional. É nesta ordem de ideias que Bush (1986 e 1989, citado por Sarmiento, 1996: 22) propõe cinco modelos de organização escolar, a que correspondem outros tantos graus de autonomia, e que procuramos sintetizar no Quadro 1.

Modelo	Características	<i>Grau de Autonomia</i>
Formal ou burocrático	Análise das escolas como burocracias, no sentido weberiano. Práticas de gestão normativas e hierárquicas.	Inexistente, quer da escola em relação ao Estado, quer de cada um dos órgãos ou actores dentro da organização.
Colegial ou democrático	Perspectivação das organizações educativas como organizações profissionais ou de staff com modelos de gestão assentes na democracia directa e participativa do colectivo dos professores.	Total, face ao Estado.
Político	Centralidade das problemáticas do conflito e do controlo e luta pelo poder; prática de negociação, compromisso, aliança ou luta.	Pode ter ou não margens de autonomia em relação ao Estado bem como os grupos dentro da escola dependendo de um processo de luta e aliança no interior da escola.

Subjectivo	Primado na análise e nas práticas de direcção e gestão, dos indivíduos e das suas interpretações, bem como dos processos interactivos, de comportamento e de significação diferenciada.	Ainda que a nível individual, é inevitável. Depende da cultura organizacional da escola.
Ambíguo	Relevância da indefinição das finalidades, variedade dos processos tecnológicos, desarticulação ou flexibilidade das estruturas e disseminação do poder e da autoridade.	Estrutural, apesar de poder ser conflituante com os objectivos da organização escolar, ou com a intenção reguladora do Estado.

Quadro 1- Modelos de Organização Escolar (adaptado de Sarmiento, 1996: 22)

Ainda no que se refere ao conceito de autonomia, Paraskeva e Morgado (1998:116-117) afirmam que esta pode ser compreendida, basicamente, como

“a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade”.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2000:53) defende que a autonomia da escola consiste na capacidade desta decidir de acordo com “os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar”, no sentido de melhorar todo o processo ensino-aprendizagem, não significando, por isso, liberdade total dos sujeitos.

Nas escolas portuguesas tem subsistido a tradição de uma administração centralizada, decorrente de uma superprodução de normativos por parte do Estado para as escolas, procurando controlar e determinar muito do que aí se passa. Esta condição permite pensar que, durante muito tempo, apenas o modelo burocrático era capaz de explicar a sua realidade. No entanto, também se sabe que os normativos não anulam, por si só, a possibilidade de algumas dinâmicas internas imporem uma certa ordem anárquica ou, pelo menos, criarem alguns espaços de autonomia, fragilmente ligados ao resto da estrutura (Sarmiento, 1996).

É nesse sentido que Lima (1998:175), numa análise que fez da Escola Secundária Portuguesa a propósito da implementação e produção de regras na e pela escola, afirma que: “a implementação das directivas normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução. [...] Admitindo o

facto de a reprodução normativa poder não ser perfeita e em plena conformidade, haverá que considerar a produção de regras, organizacionalmente localizada, quer como simples resposta alternativa, quer como forma de preencher eventuais espaços não regulados normativamente.

Neste sentido, a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)”. As escolas são, antes de mais, constituídas por pessoas que se relacionam entre si, aos mais diversos níveis, procurando estabelecer uma comunicação através de uma linguagem comum.

Por outro lado, a comunidade, em geral, tem expectativas em relação à escola, o que faz com que os seus membros permanentes procurem adequar ou desafiar, com os seus comportamentos, essas expectativas. Estas interacções, de natureza essencialmente cultural, são, segundo Sarmiento (1996), a principal fonte da autonomia, uma vez que condicionam o tipo e a natureza das regras que a escola aceita reproduzir e definem as normas que ela deve produzir.

Uma administração centralizada tende a uniformizar processos para assegurar que o sistema seja todo ele concebido como uma organização gigantesca de âmbito nacional. A escola chega mesmo a ser percebida, como afirma Lima (1998:63), fora de qualquer identidade organizacional própria. Com efeito, do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo. E é designadamente o sistema escolar que, nesta perspectiva, é apreendido como uma organização, uma macro-organização. Acrescenta o mesmo autor que “a longa vigência de um determinado modelo escolar dominante, e a socialização que opera através dos variados processos que actualiza” fazem com que a escola, enquanto organização, tenda a “esbater os traços da [sua] construção organizacional e a realçar os [seus] contornos institucionais, normativos”, contornos esses que, por tendência, “se transformam em traços aparentemente definitivos e mesmo imutáveis”.

Estes factos permitem compreender que o esforço para legitimar a administração estatal centralizada cultiva a ideia da não-autonomia. No entanto, através da interacção entre os vários membros da escola é possível favorecer (ou não) a emergência de uma cultura de autonomia. A autonomia não é, por isso, apenas uma questão estrutural ou política, mas também uma questão cultural. Tem uma vertente que se constitui como a outra face da mesma moeda: a cultura da colaboração (Nias, Southwork e Yeomans,

1989, citados por Sarmiento, 1996: 30), necessitando que o contexto político e a administração estatal da educação a estimulem e não a obstaculizem.

É nesta perspectiva que Morgado (2000:53) analisa o conceito de autonomia da escola atribuindo-lhe dois sentidos:

- (1) Como conjunto de competências conferidas normativamente à escola, concedendo-lhe autoridade em matérias importantes, mas dependendo sempre da tutela e da própria administração, o que designa *por autonomia decretada*;
- (2) Como um processo colectivo de construção que, respeitando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se adequa às especificidades locais, o que designa por *autonomia construída*.

Independentemente da(s) forma(s) como a autonomia é percebida ou do grau de autonomia que conseguiram as escolas, a verdade é que a palavra autonomia entrou definitivamente na linguagem educativa, tanto ao nível dos normativos, como dos discursos que configuram o panorama educativo.

Além disso, esta temática não se restringe apenas ao contexto educativo nacional, o que na opinião de Sarmiento (1996:31-32), se deve essencialmente a três factores:

- (1) Sobredeterminação internacional das políticas - a tendência comum a todos os países de tentar moderar a centralização, com o incentivo à participação na tomada de decisões;
- (2) Influência das Ciências da Educação que têm acentuado o facto da realidade educacional contemporânea não poder compatibilizar-se com formas de administração centralizada perante o seu público escolar social e culturalmente diferenciado;
- (3) Necessidade de legitimação das políticas educativas, através do envolvimento dos agentes educativos e das comunidades mais próximas da escola. Esta necessidade de legitimação é mais notória em momentos de crise educacional em que a autonomia é o preço da partilha da responsabilidade social menos desejada.

### **3 - Da autonomia decretada à Autonomia construída**

Em Portugal, foi a publicação do decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro que veio despoletar a discussão em torno da autonomia e determinar o exercício da mesma através de competências próprias em vários domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Com esta nova perspectiva sobre a gestão, antevê-se uma sucessiva transferência de competências de decisão para a escola e para os professores, sobretudo ao nível do trabalho que desenvolvem com os alunos, em conjunto com a comunidade em que a escola se insere. É nesta conformidade que Paraskeva (1998a:141) afirma haver uma redistribuição de competências de decisão por parte do Estado, ou seja, uma “(re)distribuição geográfica de poderes entre o centro e a periferia, construindo-se uma nova política educativa agora territorializada, no sentido próprio do termo, ou seja, definida em relação a um espaço específico”. Este facto pode ser analisado também numa outra perspectiva, a dependência da autonomia da escola, e particularmente da autonomia curricular, relativamente a um contexto específico, origina a territorialização – das políticas educativas, que Leite defende como o movimento das políticas de territorialização da educação, comprometendo, de algum modo, alguns dos actores sociais e educativos, cujos papéis, até aí inócuos, passam a ser predominantes (Paraskeva e Morgado, 1998), o que implica novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos/as alunos/as e o recurso a materiais pedagógicos capazes de apreenderem a complexidade das situações reais.

Como foi anteriormente referido, não se pode falar somente na autonomia a nível administrativo, passando-se a falar também de autonomia a nível pedagógico. Se subsiste a pretensão de uma mudança real que a todos permita o direito a uma melhor educação, é essencial que se estabeleça uma articulação do discurso com a prática, de modo a procurar formas de gerir e organizar o processo de ensino-aprendizagem. A autonomia pedagógica insere-se, assim, naquilo que Bernstein denomina por *recontextualização pedagógica* (Morgado, 1998:116), para se referir a um conjunto de processos e práticas utilizados nas escolas no sentido de seleccionar, organizar e contextualizar o currículo, na base do que pode ser face ao que deve ser.

Tendencialmente as políticas educativas e curriculares prescrevem orientações globais e são instrumentos que procuram dar forma à prática curricular, a

recontextualização pedagógica corresponde ao momento de decisão curricular ao nível da escola e da sala de aula. Nesta linha de ideias, a autonomia pedagógica surge como uma prioridade que pressupõe uma visão interpretativa da educação e uma cultura emancipadora da própria escola. A autonomia surge, assim, “inserida no âmbito da autonomia da escola concretizando-se na elaboração de um projecto educativo deliberativo”, comprometendo todos os participantes na vida escolar e adaptando as características e os recursos da escola às pretensões da comunidade em que se insere (Paraskeva e Morgado, 1998:121).

Contudo, apenas as “organizações autónomas têm a capacidade de produzir projectos próprios, pois só elas têm a liberdade de escolher e decidir” permitindo-lhe “adequar o discurso oficial nacional aos contextos locais e aos recursos de que a escola dispõe para construir caminhos de maior qualidade” (Leite, 2003:92).

Em termos históricos, o conceito de autonomia pedagógica surge em primeiro lugar no âmbito da educação de adultos, com a designação de auto-direcção ou aprendizagem auto-dirigida, sem prejuízo de posteriormente ter vindo a abarcar outros domínios. É nessa ordem de ideias que Knowles (citado por Vieira, 1998) a define como um processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de fazer o diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, traçam os seus objectivos, procuram recursos, seleccionam estratégias e avaliam os seus resultados.

Na mesma linha de pensamento, Lowry (citado por Vieira, 1998), reforça a ideia da responsabilização do aluno na tomada de decisões que tradicionalmente vêm sendo assumidas pelo professor, quer no que diz respeito aos assuntos a aprender, aos materiais a utilizar e às estratégias a adoptar, quer quanto à forma de avaliar o esforço dispendido para atingir o sucesso.

Assumindo idêntica posição, Alves (2004:83) lembra que

“numa altura em que os discursos sobre as teorias da aprendizagem constituem o núcleo das reformas curriculares” é indispensável aludir à “revolução pragmática que constitui a emergência da autonomia do sujeito na construção das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos”.

Trata-se de um processo complexo, em que a diversidade de situações é uma das suas principais características, não podendo, por isso, a autonomia ser prescrita, nem

construída, de forma uniforme para todos os sujeitos. Segundo Vieira (1998), um dos obstáculos à investigação sobre autonomia é a dificuldade que existe em estabelecer os indicadores que reflectem a sua presença ou ausência, o que parece advir da diferenciação de estilos, de processos e de estratégias de aprendizagem que existem de aluno para aluno, do facto de grande parte dos indicadores de autonomia não serem observáveis e ainda porque os alunos podem deliberadamente optar por não exercerem a sua autonomia. Contudo, tem sido possível identificar alguns indicadores que reflectem a presença da autonomia, através de estudos que se alinham em torno de duas perspectivas: uma instrumental e outra crítica. A perspectiva experimental, advogada por Knowles (citado por Vieira, 1998), tem a ver com a gestão externa de técnicas de aprendizagem. A perspectiva crítica, advogada por Dearden e Gugliemino (citados por Vieira, 1998), refere-se principalmente a uma mudança interna da consciência do sujeito. Neste sentido, Alves (2004:84) considera que a autonomia do aluno está ligada à sua auto-avaliação, desenvolvendo-se esta através de “uma aprendizagem impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo”.

Numa outra perspectiva de análise, Pacheco (2003:133) defende que a autonomia curricular, também denominada pedagógica, se intersecta com a autonomia administrativa e financeira e pode assumir formas diversas, decorrentes do tipo de políticas curriculares que se definem e implementam:

- (1) Desconcentração – descentralização administrativa sem que se verifique a transferência de atribuições do centro para a periferia;
- (2) Delegação ou descentralização funcional – possui margens de decisão mais importantes que a desconcentração;
- (3) Devolução – contém uma relativa autonomia de governação;
- (4) Privatização – o Estado deixa de possuir a tutela.

Em qualquer dos casos, a autonomia implica sempre a efectiva participação, responsabilização e capacidade de decisão por parte dos distintos agentes educativos, nomeadamente ao nível da instituição escolar. Segundo Morgado (2000a:105), “existe uma relação directa entre a autonomia curricular exibida pelo professor e a responsabilidade que lhe é atribuída”. Assim se compreende que o regime jurídico de autonomia da escola, implementado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, visasse, fundamentalmente, inverter a lógica *top down* de decisão curricular,

característica de modelos mais centralizados, e que predominou no nosso país durante um longo período de tempo. Nesse sentido, procura evoluir-se de uma escola prescrita, conduzida e orientada pela administração central, com fronteiras legais e físicas bem delineadas «para uma» escola ligada à comunidade educativa em que os limites legais e físicos de outrora se substituem por fronteiras sociais (Formosinho, 1999:33). Isto é, de uma escola vista como um serviço local de Estado que procura encaminhar-se para um modelo de escola-comunidade educativa.

Acontece que, por um lado é visível uma crescente descentralização parte do Estado face à escola; no entanto tal ligação terá de existir sempre, pois só assim se garantirá uma homogeneidade no contexto educativo do país. Por outro lado, parece indiscutível o papel dos diversos agentes educativos na escola na construção da autonomia das escolas. Apenas com a sua acção a autonomia deixará de ser apenas “*autonomia decretada*” e passará também a ser “*autonomia construída*”.

Do exposto nestas páginas, sobressai que apenas se caminha para uma autonomia verdadeira se os agentes nela envolvidos assim desejarem. Para que se alcance a verdadeira autonomia nas escolas é necessária uma efectiva participação e responsabilização por parte dos agentes educativos.

Daí, talvez o Projecto Curricular de Turma possa contribuir para a construção da autonomia.

#### **4 - O Projecto Curricular de Turma como “instrumento” ao serviço da autonomia**

Como referido no ponto anterior, o papel dos agentes educativos é primordial na construção da autonomia na escola. Para que tal seja possível terá de existir instrumentos que auxiliem e orientem os professores nessa jornada.

De acordo com o primeiro diploma legal, apresentado no ponto anterior - o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - a autonomia concretiza-se através da operacionalização de projectos ao nível de cada escola, isto é, pela “capacidade de elaborar e realizar um Projecto Educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os actores educativos” (Paraskeva, 1998a:139). Contudo, a tutela, ao deliberar a autonomia impondo determinadas competências à escola, não deixa de criar obstáculos a uma efectiva autonomia curricular, uma vez que a escola fica dependente



de um conjunto de procedimentos que nos domínios da concepção e da implementação a subordinam às orientações gerais emanadas pela administração central.

É nesta perspectiva que Sarmiento (1998:14) pondera duas possibilidades, relativamente ao que considera serem os conteúdos da autonomia, que, não sendo reciprocamente exclusivos, remetem, no entanto, para realidades diversas:

(1) A autonomia administrativa, que “incide sobre os aspectos formais da acção organizada nas escolas”; e

(2) A autonomia de projecto, que “aponta para a construção de sentidos próprios e de lógicas de acção (relativamente) autónomas na prática educativa”.

Não deixando de reconhecer alguns constrangimentos que o próprio processo de autonomização das escolas possa transportar, a verdade é que a ideia de projecto está associada à construção de autonomia das escolas e ao desejo de dar maior coerência às actividades de educação e formação.

Pacheco (2001) relembra que a par da autonomia administrativa e cultural, é necessário que a escola seja capaz de construir a sua própria autonomia curricular, o que acontece quando esta participa activamente na (re)construção do próprio currículo (gestão dos planos curriculares, programas e actividades, definição dos critérios de avaliação e orientação, acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos curriculares) e não se limita a uma simples implementação do que é decidido pela administração central. Igual posição parece apresentar Morgado (2003b:337) ao referir que: “perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada por vários actores sociais, pelo menos em termos de retórica, conferem-se novos poderes à escola, abre-se espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais.

Por seu lado Paraskeva (1998a:140) defende que, a operacionalização de um Projecto Educativo depende sobretudo de “aspectos fundamentais associados às ideias da centralização e descentralização”. Em idêntica linha de análise, Flores e Flores (2000:90) lembram que: a elaboração de projectos curriculares assentes numa articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será uma importante via para melhorar a qualidade da educação. Esses projectos são fundamentais, caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel

decisivo e activo no desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001), assumindo-se como elementos-chave na *melhoria de aprendizagem dos alunos* e como espaço único de desempenho de autonomia dos professores e das escolas (Flores e Flores, 2000).

No entanto, não raras vezes, os projectos resumem-se, ao mero somatório de actividades. Segundo Leite (2002:217) um projecto tem de suportar, implícita e explicitamente “perfis de mudança que definam as *metas*, as *estratégias* e as *metodologias previstas* como mais adequadas, *os recursos e materiais* disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles.”

Enquanto instrumentos de mudança no interior da escola, os projectos atribuem aos professores um papel decisivo no desenvolvimento do currículo e não apenas o de “passivos consumidores do conhecimento, por outros construído, e das regras por outros delineadas” (Idem, *Ibidem*:219). Com a construção dos projectos, parece pretender atribuir-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento do que é prescrito a nível nacional. Permite-se que o currículo e os seus elementos mais substantivos sejam seleccionados e organizados de forma a corresponder às situações reais, mobilizando-se os recursos locais, envolvendo-se as escolas e os seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais, proporcionando aprendizagens significativas para todos os alunos, incorporando uma multiplicidade de situações e a flexibilização de trajectos e meios de formação.

Como salientam Flores e Flores (2000:85): “a uniformização curricular não reconhece o carácter dinâmico e diversificado dos contextos educativos e coarcta a capacidade dos professores e das escolas conceberem os seus próprios projectos formativos em função das características do meio e dos alunos.” Parece que esta é uma condição imprescindível para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso educativo. Pressupõe-se, assim, que se comece a pensar a escola como lugar de decisão, com um espaço de reflexão e de diálogo entre os vários actores, favorecendo a emergência de uma *cultura escolar* cuja origem se constitui nas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender (Leite *et al*, 2001).

Os professores são vistos, nesse processo, como agentes fundamentais, na medida em que configuram práticas de gestão curricular indutoras de mudança. Daí a importância da configuração do projecto curricular como “instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor” (Morgado, 2003b:337).

Porém, convém não esquecer que os projectos curriculares têm vindo a obedecer mais a uma lógica centralista, sendo a sua construção limitada por “normativos, por orientações tecnicistas, oriundas do interior da própria escola e dos especialistas, e por práticas narcisistas dos actores” (Pacheco,2003:135). Trata-se de uma concepção técnica de entender o projecto curricular, uma vez que não se reconhece a “centralidade da escola nos contextos de decisão curricular” (Idem, 2000b:141). Além disso, importa lembrar que “a existência de projectos – educativo, curricular de escola e curricular de turma – não conduz necessariamente à autonomia, a não ser que se fale de uma autonomia controlada, de uma autonomia relativa e de uma autonomia de negação” (Idem, 2003:132).

Embora exibindo um discurso baseado em pressupostos descentralizadores e centrado na importância da autonomia, o que se tem vindo a verificar é que a administração central continua a definir o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, quando e como se avalia, remetendo a escola para uma lógica de cumprimento daquilo que continua a prescrever. De facto, a escola ainda não conseguiu deixar de “estar sujeita à reafirmação do controlo administrativo, ou seja, à lógica de recentralização das práticas curriculares” (Pacheco, 2003:131), o que nos permite constatar que “os princípios da descentralização e responsabilização dos professores, no contexto da autonomia da escola”, tem sido sobretudo para legitimar um conjunto de “práticas de recentralização” por parte da administração central (Idem, 2000b:141).

No fundo, um conjunto de aspectos que nos permite afirmar que existem muitas mudanças que é preciso operar a este nível. De acordo com os objectivos referidos para este estudo, importa relacionar a autonomia curricular com a concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma. Defende-se que não é possível estudar o Projecto Curricular de Turma sem ter permanentemente em conta a forma como a escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas. Assim, a problemática da autonomia surge naturalmente associada ao Projecto Curricular de Turma e conseqüentemente aos projectos educativos e entre todos estabelece-se uma relação interdependente: o Projecto Curricular de Turma é, ao nível micro, a expressão da autonomia da escola mas esta só existe porque é construída através do próprio projecto. O Projecto Curricular de Turma é, portanto, simultaneamente um processo e um produto.

«O projecto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia da escola» (Canário, 1992:12). A afirmação reflecte a visão que se

institucionalizou sobre o Projecto Educativo e conseqüentemente sobre o Projecto Curricular de Turma. Fundamentada no quadro legal, a relação autonomia / Projecto Curricular de Turma tem sido ampliada por uma retórica que transformou os dois conceitos em palavras *in* que fica bem mencionar numa reunião ou conversa social como referido por Barroso, (1993). O interesse pela escola-organização é, como já foi referido, relativamente recente e representa um novo paradigma na análise das questões educativas. Trata-se de escapar à dicotomia tradicional entre a percepção micro e macro, privilegiando um terceiro nível de intervenção, mais flexível e contextualizado aos objectivos da acção educativa. É uma espécie de «entre dois» (Nóvoa, 1995: 20), teoria que não despreza os contributos das produções científicas anteriores mas que tem um entendimento total da escola, espaço onde confluem factores de natureza individual, grupal, institucional, social, histórica e simbólica. Nesta linha, têm proliferado estudos sobre o «clima» e «cultura» de escola, relações escola comunidade, factores de sucesso e insucesso, no sentido de conhecer melhor o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

A filosofia do Projecto Curricular de Turma só se entende à luz do novo conceito de escola — sistema legal, comunidade educativa no qual a autonomia tem pleno significado. Assim, se a autonomia resulta, antes de mais, da conjugação das vontades individuais, o Projecto Curricular de Turma deve confinar em si potencialidades e capacidades que levem ao desenvolvimento da própria autonomia e ao reconhecimento da escola como organismo com identidade própria.

## **5 - A Reorganização Curricular e os Níveis de Decisão Curricular**

Mudar a escola e mudar as práticas que aí se desenvolvem só é possível se tal anseio envolver a própria administração central a quem compete, (re)estruturar o sistema e criar condições que tornem possível a assunção de competências deliberativas pelos diversos agentes educativos a nível local. Aliás, esse apresentou-se, já referido no ponto um deste capítulo, como um dos propósitos do diploma que veio institucionalizar a Reorganização Curricular do Ensino Básico, temática que se procura abordar ao longo deste capítulo relacionada com os níveis de desenvolvimento curricular.

Das experiências que integram o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, que se desenvolveu entre 1997 e 2001, resultou, como atrás se referiu, o documento de

trabalho intitulado “Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico”, elaborado pelo Departamento de Educação Básica (DEB).<sup>3</sup> No documento pode ler-se que a proposta não deve ser entendida como uma tentativa de generalização do Projecto de Gestão Flexível: não se deve confundir o quadro legal que se estabelece para todo o país com os processos de gestão flexível do currículo a desenvolver por cada escola no âmbito do seu projecto educativo” (DEB, 2000a:4). No entanto, verifica-se que muitas das propostas de reorganização curricular foram ensaiadas naquele projecto, permitindo pensar que já estiveram em vigor numa versão experimental, competindo às escolas proceder à sua implementação.

Independentemente de poder, ou não, ser entendida numa perspectiva de generalização, importa referir que de acordo com a visão adoptada neste estudo, se trata de um conjunto de alterações muito importantes que, por certo, contribuíram para adaptar a Escola do Ensino Básico, bem como o currículo que aí se desenvolve, às actuais exigências sociais com que se vê confrontada.

Não é possível que a escola continue a fundamentar-se num modelo pedagógico que se revele incapaz de atender à diversidade de alunos que hoje a frequenta. Daí a necessidade de um *currículo flexível*, capaz de atender às suas diferenças. O supracitado documento, começou por definir o conceito *de currículo como o conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar, o modo como estas se organizam, o lugar que ocupam e o papel que representam no percurso escolar*.

Esta concepção encontrou-se ligada a três preocupações que se relacionam entre si:

- (1) diferenciação através da definição de “diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos”;
- (2) adequação através da “procura de modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa”;
- (3) flexibilização enquadrada nas orientações curriculares nacionais (DEB,2000a:7).

---

<sup>3</sup> Este documento viria a ser formalizado pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – que consagrou a generalização a todas as escolas do processo Reorganização Curricular para o Ensino Básico.

O currículo nacional considera os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o perfil geral de competências que os alunos devem desenvolver, as competências essenciais e transversais, o tipo de experiências educativas a consagrar a todos os alunos e uma definição das áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. Deixa de ser interpretado como um conjunto de orientações rígidas, prescritivas e uniformes, para ser admitido um novo conceito de práticas de gestão curricular: é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem (DEB, 2000a:6).

Esta nova gestão curricular realiza-se a vários níveis:

(1) da escola - passando a decidir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos e a distribuição do serviço docente, definindo o seu próprio projecto curricular;

(2) da turma - decidindo o conjunto de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos e fazendo a articulação entre as diversas áreas curriculares, através de um Projecto Curricular de Turma, sendo o conselho de turma o agente responsável pela planificação e orientação do trabalho a realizar;

(3) do professor - a quem compete tomar as decisões adequadas e conduzir o trabalho concreto com os alunos.

Assim, Pacheco (2001) considera três níveis principais de decisão curricular:

(1) o contexto politico-administrativo, no âmbito da administração central, em que se decide e apresenta o currículo formal ou oficial. É a este nível que se determina a normatividade curricular, que se propõem as orientações programáticas, se definem as normas para a elaboração dos materiais curriculares e se enunciam os critérios de organização curricular;

(2) o contexto de gestão, no âmbito da escola e da administração regional, onde o currículo é (re)adaptado em função das características e necessidades de cada contexto específico. Fala-se, por isso, a este nível de currículo como prática e como construção. As escolas, tendo em conta a região em que estão inseridas e as suas condições internas, desempenham um papel activo na elaboração quer do Projecto Educativo, quer dos projectos curriculares, dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa;

( 3) o contexto de realização, no âmbito da sala de aula. É o último nível de decisão do processo de desenvolvimento curricular, sendo neste domínio que as acções, tanto do professor como do aluno, são mais marcantes e decisivas em termos de ensino e aprendizagem.

A concepção de competência assumida, no último contexto, integra conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser traduzida num saber em acção ou na cultura geral que todos os alunos devem desenvolver como resultado do seu percurso pelo Ensino Básico. O documento menciona, ainda, a necessidade de não se confundir as competências essenciais com objectivos mínimos numa lógica de promoção de um ensino mais pobre que permita a todos cumprirem o Ensino Básico, mas, pelo contrário, que as competências essenciais sejam percebidas como os saberes que se consideram fundamentais: para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes (DEB, 2000a:7).

No âmbito da entrada em vigor do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é aprovado o documento: “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” considerado uma referência central para o desenvolvimento curricular e consequentemente para o desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a serem concebidos.

As propostas da Reorganização Curricular, apresentadas no documento, contemplam, também, aspectos como a organização do currículo nacional, a carga horária e a duração dos tempos lectivos.

Quanto à organização do currículo nacional, prevê-se uma articulação entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento.

Os aspectos considerados inovadores são as novas áreas curriculares não disciplinares que passam a ter um cunho obrigatório:

(1) Educação para a Cidadania cujo propósito, segundo o DEB(2000a:12), é: contribuir para a construção da identidade e do desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Aspectos como a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados. Esta componente curricular assume um carácter transversal a todas as áreas e

disciplinas sendo, no entanto, coordenada pelo director de turma, atribuindo-se para o efeito um tempo semanal.

(2) Área de Projecto, que é também uma área crucial já que procura envolver o aluno na elaboração dos seus próprios projectos de trabalho e, por correspondência, nos seus próprios projectos de vida. Tal como se determina no normativo referenciado (DEB, 2000a:13), esta área tem por objectivos: envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção, sendo apoiada por dois professores da turma.

(3) Estudo Acompanhado, uma área curricular cujo funcionamento é da responsabilidade de dois professores da turma e que tem como finalidade: promover a aquisição, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho que lhes permitam realizar com crescente autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender (DEB, 2000a:13).

Com a intuito de alertar as escolas e os professores para o trabalho a realizar nessas áreas e contribuir para uma intervenção mais efectiva dos professores, através da mobilização de experiências, metodologias, instrumentos e materiais utilizados na prática pedagógica, em Junho de 2000, o DEB lançou o documento de trabalho “Áreas Curriculares Não Disciplinares”.

O documento expõe como finalidades a concretizar pelas áreas curriculares não disciplinares:

(1) a formação do aluno como cidadão interveniente na sociedade;

(2) o desenvolvimento de competências transversais que favoreçam a articulação e integração de diversos saberes;

(3) o desenvolvimento de um trabalho mais autónomo e de uma atitude criativa que favoreça uma abordagem inovadora na solução dos problemas; e

(4) a assimilação de metodologias de aprendizagem e o domínio de instrumentos de trabalho, bem como das novas tecnologias de informação e comunicação (DEB, 2000b).

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) passam, igualmente, a ser parte integrante do currículo em todos os ciclos, porém sem autonomia e subordinada às áreas de Estudo Acompanhado e de Projecto, consideradas espaços únicos para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.



De acordo com o documento, pretende-se orientar as TIC numa perspectiva, simultaneamente, de formação básica dos alunos e de apoio a todas “as áreas e disciplinas do currículo, em cujas competências essenciais devem ter expressão” (DEB, 2000a:13).

As escolas passam, igualmente, a poder oferecer actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nos domínios da educação física e desporto, artes, tecnologia e experimentação científica.

A tentativa de descentralização do Ministério da Educação, ao determinar que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de contextualização do currículo, é bem visível, no preâmbulo do normativo referido Decreto-lei n.º 6/2001.

Em Portugal, o processo de desenvolvimento curricular assenta num modelo mais centrado no processo. Os princípios inerentes, quer à Reorganização Curricular do Ensino Básico quer à Autonomia das Escolas, apontam para uma prática organizada por projectos e estão orientados para o desenvolvimento de estratégias que permitam a resolução das situações concretas da comunidade educativa.

Com as novas solicitações às escolas, é imprescindível a sua organização recorrendo à elaboração dos diferentes projectos, analisados no capítulo seguinte. Nesta lógica, o Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de Abril apresenta o Projecto Educativo como o documento que consagra a orientação do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, cabendo aos órgãos de administração e gestão a sua elaboração e aprovação, para um horizonte de três anos, no qual se deverão explicitar 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 pedagógica.

## **CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS CURRICULARES**

Ao longo do presente estudo muitas referências foram realizadas aos diferentes projectos de escola, conscientes que os mesmos se apresentam como os instrumentos que mais contribuem para uma efectiva (re)contextualização do currículo e, por consequência, para uma verdadeira mudança da escola. Entendidos como uma forma de envolver os vários actores educativos nas tomadas de decisão e nos processos de trabalho que configuram os destinos educacionais de cada comunidade, merecem particular atenção no que respeita à sua construção, realização e avaliação.

É em torno de tais propósitos que se estrutura o presente capítulo, que se inicia com uma reflexão sobre o conceito de projecto.

### ***1 – Conceito de projecto***

Embora a palavra *projecto* tenha sido utilizada em capítulos anteriores, considera-se necessário analisar mais profundamente o termo, para que se possa compreender o seu verdadeiro sentido. O estudo do Projecto Curricular de Turma pressupõe, portanto, uma análise preliminar do termo «projecto» que, mesmo incipiente, nos introduza de forma mais sólida nesta temática.

Etimologicamente a palavra *projecto* encontra a sua raiz no Latim e significa lançado, mantendo-se hoje a ideia de plano para a realização de um acto; esboço. (Diciopédia, 99). Atribuem-se ainda outras definições ao termo *projecto*, sem que isso altere significativamente a ideia nuclear que lhe está subjacente: atirar para a frente, lançar, antecipação intencional do futuro pressupondo uma certa autonomia a respeito dos dados presentes.

A palavra «projecto» vulgarizou-se em diferentes situações educativas sendo utilizada igualmente, por exemplo, no campo empresarial, no domínio filosófico, no âmbito social e em múltiplos aspectos do quotidiano pelo que se apresenta como um conceito polissémico que necessita de ser clarificado.

O conceito de *projecto* é um conceito em emergência que corresponde a uma realidade social nova e a novas expectativas dos actores sociais, aparecendo associado a novas práticas. Nas palavras de Barbier (1993: 25), consiste sobretudo" [...] na

*explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização.”*

É reconhecido por vários autores que a noção de projecto é fortemente polissémica, de fronteiras esbatidas, abarcando conteúdos extremamente diversificados.

No campo da Educação, como noutros, a ideia de «projecto» traduz uma intenção que se pretende ver concretizada de forma organizada. Projecto pode ser entendido como “o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção” (Cortesão, 1993:81).

Partindo da distinção que alguns autores estabelecem entre "projecto-processo" e "projecto-produto", faz sentido considerar os intervenientes na concepção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma, os seus papéis e as suas inter-relações. E desde logo cabe ressaltar o tipo de relações que os actores estabelecem entre si e que podem ser interpretadas de modo consensual e de modo mais conflitual. Para vários autores, a elaboração do Projecto Curricular de Turma é sobretudo um processo que exige clarificação de posições eventualmente antagónicas, que implica negociação, podendo conduzir à concertação ou a um vincar de posições por parte de grupos dominantes, transparecendo daqui a importância da consideração das estratégias e do poder dos actores.

A dimensão simbólica do Projecto Curricular de Turma é um factor de visibilidade do próprio projecto e também dos actores que o constroem. Barbier (1993:20), referindo-se a um dos aspectos que a este propósito é possível considerar, associa a elaboração de projectos a "estratégias indirectas de demonstração social da capacidade dos actores dominarem uma situação e de nela promoverem mudanças". Mencionando ainda Barbier (1996:20), a noção de projecto abrange conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (Projecto Educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche* de aprendizagem (a pedagogia de projecto). De acordo com Pacheco (2001), os projectos funcionam como elementos nucleares na estruturação e decisão curriculares. Com base nesses pressupostos, o autor considera que o conceito de currículo como um projecto engloba, simultaneamente, três ideias-chave: “de um propósito educativo planificado no

tempo e no espaço em função de finalidades de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Idem, *Ibidem*:98). Para Varela de Freitas (1997:9-10) um projecto escolar é sempre “uma actividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto”, conceito que generaliza através da afirmação de que “um projecto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema”.

Esta pluralidade de sentidos é visível mesmo no interior do conceito – Projecto Curricular de Turma, que é já uma especificação da noção mais ampla de projecto.

O Projecto Curricular de Turma aparece com muita frequência, quer em textos teóricos quer em textos legais, associado ao conceito de comunidade educativa. Para Lima (1994:132), estes conceitos apresentam-se como "metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas". Consequentemente, a uma visão do Projecto Curricular de Turma como "aquisição natural", decorrente da existência de uma comunidade educativa interpretada de uma forma consensual, opõe-se um outro entendimento possível em que Projecto Curricular de Turma é visto como "uma construção socio-política resultante da expressão diferenciada, e eventualmente antagónica, de perspectivas e interesses divergentes".

Metodológica e operacionalmente, não se parte do pressuposto de ajustar a organização ao modelo de planificação, considerando-se antes que todos os actores organizacionais podem participar activamente nessa planificação. Esta postura teórica conduz ao realçar de um conjunto de funções ou usos do planeamento organizacional.

O carácter complexo e ao mesmo tempo abrangente do planeamento organizacional deriva (i) de factores estruturais - o grau de articulação interna e externa da organização; (ii) de factores contextuais e situacionais - o planeamento é contextualmente dependente e situacionalmente orientado; (iii) de factores relativos aos recursos organizacionais - a sua estabilidade, flexibilidade e fiabilidade; (iv) de factores institucionais - nível de institucionalização das actividades e clientela. A conjugação destes factores, na sua diversidade, induz a complexidade do processo de planeamento, designadamente, ao nível dos seus usos e modalidades, pelo que reduzi-lo a uma função de gestão imposta equivale a negar a sua vitalidade, diversidade e utilidade.

Deste modo, pode considerar-se que projectos de intervenção, projectos de formação, projectos de escola, tal como o próprio trabalho de projecto vão no sentido de uma *intervenção construtiva tanto a nível educativo como social*.

Conceber um projecto significa aderir a uma metodologia que apela ao trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos num dado contexto, e que é facilitadora da reflexão sobre as práticas educativas que os envolve na construção de um currículo local coerente com os valores educativos que orientam o sistema educativo e com os contextos de vida dos alunos que frequentam as escolas.

No parecer de Varela de Freitas (1997:10), um projecto deve ser visto como processo (enquanto se realiza) e como produto (depois de realizado), devendo ser minuciosamente planeado e concretizado para que se atinjam os objectivos propostos. Nesse sentido, considera existirem quatro momentos fundamentais na elaboração de qualquer projecto: (1) o planeamento; (2) a realização; (3) a obtenção do produto desejado; e (4) a avaliação do projecto.

Na opinião de Leite (2003:96), os benefícios que advêm da elaboração de um projecto podem dar “sentido às acções isoladas” e integrar “diversas actividades numa intencionalidade comum”. Sempre que isso não acontece, os projectos “são apenas o somatório de actividades das quais não se descortina uma intenção comum e um perfil coerente de mudança” (Idem, Ibidem:96).

Uma condição considerada fundamental para que todo o processo de planificação, desenvolvimento e avaliação de projectos tenha sucesso é o conhecimento da metodologia de projectos e dos pressupostos que lhe estão subjacentes. Do ponto de vista pedagógico, Leite (2003:95) considera que o recurso à metodologia de projectos tem como objectivo principal “substituir a tradicional ênfase no ensino e no professor pela ênfase no aluno – enquanto pessoa – e na sua aprendizagem”.

Por sua vez, Barbier (1996:26) aponta as práticas de planificação e de elaboração de projectos de acção, através de “operações de concepção, de construção, de organização, de programação e mesmo de condução das acções” como momentos fundamentais na realização de um projecto, sem menosprezar outros momentos, tais como o da determinação de objectivos e o da sua avaliação.

Na verdade, a avaliação de um projecto é um dos momentos mais sensíveis de todo o processo. Na opinião de Varela de Freitas (1997:13), na construção e realização de um projecto, “tanto o processo como o produto devem ser avaliados”. Acrescenta ainda que: “as informações (dados da avaliação) podem e devem ter dois fins: primeiro,

tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projecto; depois apreciar os seus resultados” (Idem, Ibidem:13).

Estes aspectos estão previstos na linha de pensamento exibida por Figari (1996:96), para quem avaliar um dispositivo do projecto consistirá em procurar a sua especificidade e exigirá o empenhamento num processo de “referencialização” que permitirá situá-lo em relação a um conjunto de finalidades expressas ou latentes de dados que representam os determinismos, as especificidades do meio envolvente, a quantidade e qualidade dos conteúdos de formação, as atitudes dos actores.

Projecto pode definir-se, assim, como “um trabalho que se elabora em conjunto”, estando, igualmente, “associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais” (Cortesão et al., 2002:23).

Por outro lado, encontra-se também ligado ao “reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia - dia passa pelo envolvimento das escolas” e, por esse motivo, devem criar “condições para uma formação, com sentido, para todos” (Idem, Ibidem:23).

Em suma, a concepção e realização de projectos é uma forma de antecipar, organizar e concretizar as práticas educativas, perseguindo a mudança e a melhoria dos processos educativos. Esta é, sem dúvida, uma das principais razões que têm estado na base dos actuais discursos de mudança das escolas e do próprio sistema educativo.

## ***2 – Projectos de escola***

Face ao anteriormente exposto, os projectos são apresentados como *mosaicos*, que se relacionam entre si, de forma a criar uma articulação harmoniosa. Os projectos podem ser analisados como peças independentes, tal como mosaicos, mas será da sua interligação que se apresentará um painel final, onde se vislumbrará a sua beleza. O efeito traduzido nos seus resultados terá de aparecer através do processo de avaliação a que se sujeitam.

Abordam-se, então, os diferentes projectos e algumas formas de articulação entre si.

## ***2.1- Projecto Educativo de Escola***

No seguimento das ideias explanadas no ponto anterior, importa que, neste momento, a análise incida sobre os principais projectos que podem, e devem, desenvolver-se a nível da escola – Projecto Educativo e Projecto Curricular de Turma, bem como no enquadramento legal que os suporta, procurando compreender a sua importância tanto na estruturação como no desenvolvimento dos processos educativos.

Quando se fala em inovação em educação levantam-se, inevitavelmente, um conjunto de questões relacionadas com mudança, reforma, evolução e transformação.

A *inovação educativa* é um processo que questiona, a todo o momento, o passado e o presente, exigindo o compromisso dos agentes escolares, da comunidade a que pertencem e do sistema em que se inserem, para que a mudança aconteça e os alunos se formem de maneira a poderem contribuir para a construção de uma sociedade que corresponda aos seus anseios. A preocupação pelo equilíbrio na sociedade não poderá conduzir à estagnação, mas sim ao estímulo na provocação de alterações que visem o benefício de cada indivíduo e da comunidade a que pertence. A escola, como um dos seus microrganismos mais importantes, tem de saber alterar, inovando e criando condições para que os educandos assimilem o espírito de mudança. Por outro lado, gerir uma escola de forma eficaz exige uma acção coerente, coordenada e solidária de todos os membros da comunidade educativa. No fundo, inovar é aproveitar as margens de liberdade e de autonomia de que a escola dispõe para encontrar respostas que contribuam para que esta instituição e os agentes que aí laboram encontrem os caminhos da mudança e do progresso, capazes de conduzir a processos educativos cada vez mais eficientes e eficazes.

É nesta ordem de ideias que Costa (1991) se refere ao princípio da liberdade de ensino como estando estreitamente relacionado com os direitos de participação e de identificação com a própria escola. Isto significa que as escolas deverão adoptar modelos educativos, expressos em projectos educativos próprios, de acordo com a pluralidade e a diversidade dos elementos que integram as comunidades educativas a que pertencem. Esta intenção só se tornaria exequível em presença de um sistema de ensino descentralizado e de uma escola (comunidade educativa) com um grau de autonomia suficiente para definir e implementar o seu próprio Projecto Educativo.

Segundo o autor (Ibidem) o Projecto Educativo é um documento pedagógico que, constituído de uma forma participada pela comunidade educativa, determina a identidade de uma escola, visando adequar o quadro legal em vigor ao seu contexto

particular. Além disso, enquanto instrumento pedagógico, o Projecto Educativo deve apresentar o paradigma geral de organização da escola e os objectivos pretendidos. Enquanto instrumento de gestão, o Projecto Educativo é visto como uma referência na definição e coerência da acção educativa.

Em idêntica posição, Pacheco (2001:91) salienta que a construção de um Projecto Educativo de Escola “não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa...”.

Nesse sentido, o autor (Ibidem:90) considera que a noção de projecto pressupõe uma maneira de pensar a educação relativamente às intenções e uma negociação, então o Projecto Educativo não é mais do que a definição das opções da formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo.

O Projecto Educativo de uma escola torna-se assim nuclear, dentro de uma estratégia inovadora, permitindo que esta não só envolva todos os agentes que lhe são intrínsecos, mas também implique a participação de toda a comunidade onde está inserida.

Trata-se de um instrumento decisivo quando define a educação pretendida, as actuações dos vários intervenientes no processo, a responsabilidade da comunidade e a posição da escola. Ao integrar-se num processo de inovação, permite repensar constantemente situações, princípios e orientações numa perspectiva de mudança e de renovação, de aumento de qualidade e de eficácia.

O Projecto Educativo de Escola baseia-se, assim, numa concepção de escola/comunidade educativa e é, portanto, mais amplo do que o projecto pedagógico (linhas metodológicas definidas pelo corpo docente), do que um plano de actividades (conjunto de actividades que concorrem, ou não, para a concretização do Projecto Educativo) ou do que um ideário (projecto de uma direcção). Uma vez que concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração princípios de autonomia. Neste sentido, o Projecto Educativo de Escola deve ser colectivo, favorável à interacção e autónomo, mas não independente.

Uma tal concepção, segundo Carvalho e Diogo (1994), pressupõe o cumprimento de um conjunto de pressupostos, dos quais se salientam: explicitação de valores comuns; coerência de actividades; busca colectiva de recursos e meios para melhorar o ensino; definição de acção; definição de um sentido para uma acção comum; gestão participativa; avaliação permanente, participada e interactiva; implicação do



conjunto dos actores; apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.

O Projecto Educativo de Escola é, pois, um documento de planificação da acção educativa a longo prazo, distinguindo-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo em etapas e períodos mais curtos, tais como, o plano anual de actividades e o regulamento interno da escola.

Partindo do diagnóstico da situação de escola (análise do contexto - caracterização da escola e do meio onde se insere, caracterização da comunidade escolar, enquadramento legal da instituição e notas de identidade, por um lado, motivações, expectativas e experiências dos actores, por outro), o Projecto Educativo de Escola faz a definição de escola, isto é, afirma as opções da escola/comunidade educativa quanto ao ideal de educação a adoptar, às metas e finalidades a perseguir, às políticas a desenvolver, respeitando contudo as posições e o papel de cada um dos intervenientes, numa procura constante de obter um consenso o mais amplo e generalizado possível.

A este respeito, Roldão (1999:29) acrescenta que se entendermos a escola como uma instituição curricular, o Projecto Educativo de cada escola deve ser visto também numa perspectiva curricular (ou mesmo num projecto curricular), onde se definem opções quanto às aprendizagens consideradas como prioritárias (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que se considerem mais adequados para o conseguir com sucesso.

Assim, o Projecto Educativo de Escola, exprimindo a sua identidade, funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara. Ou seja, depois de responder às três questões que normalmente se colocam aquando da elaboração de um Projecto Educativo de Escola – Onde estamos? Quem somos? Que escola queremos? - formulam-se os objectivos a atingir por etapas, de forma concertada, procurando resolver os problemas/necessidades identificados nas respostas obtidas. Estes objectivos poderão ser de âmbito pedagógico, institucional, administrativo-financeiro ou relacional. Para executar o Projecto Educativo de Escola torna-se necessário a existência de uma estrutura organizacional e funcional, respondendo à questão – Que meios temos ao nosso alcance? - Para isso, é importante definir a estrutura organizacional global, as estruturas de gestão, a organização académica, a organização administrativo-financeiro e o relacionamento interinstitucional.

Uma vez elaborado e aprovado, torna-se necessário divulgá-lo junto de toda a comunidade educativa, procurando que todos o assumam e participem na sua correcta aplicação e/ou concretização. A elaboração de projectos educativos visa, assim, permitir que as actividades educativas sejam (re)conhecidas por todos os intervenientes para dar coerência à acção educativa, permitindo a definição de estratégias de acção e de metodologias educativas concertadas.

A execução do Projecto Educativo de Escola operacionaliza-se através do plano anual de actividades (resulta das respostas/propostas necessárias para a sua concretização) e do processo ensino-aprendizagem. O regulamento interno da escola tem um papel importante na formalização e no funcionamento da estrutura, já que congrega um conjunto de regras que a escola define para esse fim.

O Projecto Educativo de Escola em termos normativos e como foi anteriormente exposto, está consagrado na lei, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, surgindo ligado à noção de autonomia da escola. No seu preâmbulo é atribuída à escola a competência para a elaboração do seu Projecto Educativo numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia, estipulando o seguinte: A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O articulado deste decreto, designadamente no artigo 2º, nº 1 e nº2, define o seguinte:

(i) – A autonomia da escola é entendida como 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.

(ii) - O Projecto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

De acordo com o exposto, torna-se evidente não só a importância da construção de um Projecto Educativo, como também a necessidade da escola estabelecer relações com outras organizações e instituições locais, favorecendo a interacção entre todos os actores envolvidos.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, documento também referido na primeira parte deste capítulo, pode ler-se no art.º 3º, n.º 2 alínea a), que “o projecto educativo de escola é entendido 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”

Esta ideia de Projecto Educativo permite compreendê-lo como um projecto global que expressa a vontade colectiva, ou seja, da comunidade educativa, e reflecte as grandes linhas orientadoras, os objectivos globais e as principais intenções a seguir para intervir positivamente numa dada realidade, bem como os modos de operacionalização dessas intenções e as estratégias a utilizar para o efeito.

No decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, refere-se explicitamente a necessidade de construir e operacionalizar o Projecto Educativo (art.º n.º 3º, alínea g); art.º n.º 9º; e art.º n.º 11º, n.º 2) e, realça-se a sua importância na organização e gestão do currículo do Ensino Básico, e no processo de desenvolvimento do currículo nacional.

## ***2.2- Projecto Curricular de Turma***

Numa situação similar à do Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma é um instrumento pedagógico necessário para adequar o currículo proposto a nível nacional às especificidades de cada contexto educativo.

É em torno desta noção que se efectua a análise seguinte.

O currículo nacional é visto por muitos como integrando um projecto curricular de uma sociedade, isto é, um projecto curricular definido a nível macro, enquanto o projecto curricular de escola é idealizado como uma forma de contextualizar o currículo nacional a uma situação mais específica, admitindo-se ainda nesse processo a construção de projectos curriculares mais específicos que nele se integrem, tais como os projectos curriculares de turma (Roldão, 1999:44).

Os projectos curriculares de turma constituem um espaço importante de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e de tomada de decisões pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas e, por consequência, as aprendizagens dos alunos.

Segundo Roldão (Ibidem:44), entende-se por Projecto Curricular de Turma a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. Pode-se admitir que, construir o Projecto Curricular de Turma significa encontrar formas de gestão curricular próprias.

Na perspectiva de Pacheco (2001:91), o projecto curricular, também denominado Projecto Curricular de Turma, é uma adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo base e o Projecto Educativo da Escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro.

É nesse sentido que Morgado (2003b:338) afirma que o projecto curricular se concretiza tendo a montante o Projecto Educativo da Escola que, “numa vertente organizativa, proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração” e a jusante os projectos curriculares de turma “centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo”.

O currículo torna-se, assim, a essência do projecto curricular quando a escola assume um “conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999:49). O projecto curricular torna-se, assim, importante “numa dimensão prospectiva não só porque permite antecipar a acção educativa, mas também pelos efeitos positivos que transporta em termos de expectativas relativamente ao desenvolvimento das crianças e dos jovens” (Morgado, 2003b:339).

No entanto é, por vezes, notória a tendência de associar a construção do projecto curricular à noção de gestão curricular, como se esta só passasse a existir a partir do momento em que o conceito de projecto curricular entrou no discurso educativo. Para esclarecer tal concepção, Roldão (1999:25) considera que a noção de gestão curricular não traz nada de novo, ou seja, *sempre se geriu o currículo*, isto é, *sempre se “decidiu o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que*

*organização, com que resultados...*”, passando, no entanto, a maioria dessas decisões a nível central, limitando-se a acção dos professores, relativamente à gestão curricular, “à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas”.

Com a nova visão de gestão curricular prevê-se, apenas, uma cada vez maior transição de decisões para a escola e para os professores, trabalhando com os seus alunos e em conjunto com a sua comunidade. O que surgiu em todo este processo é a noção de gestão flexível do currículo. Com a gestão flexível do currículo atribui-se aos professores o estatuto de especialistas, com o “poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho”, “a capacidade de analisar e avaliar a acção desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade” e “a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas” (Roldão, 1999:18).

Nesta ordem de ideias, o Projecto Curricular de Turma é um instrumento destinado a apoiar a planificação das actividades lectivas, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Deve, por isso, ser elaborado a partir dos contributos fornecidos pela comunidade educativa e não ficar refém da obtenção de consensos, o que não invalida o facto de poder permitir uma orientação do acto educativo apoiado nos interesses colectivos da comunidade envolvida. Permite explicitar o Projecto Educativo de Escola e tomar decisões acerca da organização das diferentes áreas e disciplinas do currículo, dentro dos limites estabelecidos pelo currículo nacional, bem como definir as prioridades que a escola estabelece para a sua acção.

O Projecto Curricular de Turma é um documento que deve ser elaborado por todos os professores de uma determinada turma. Permite explicitar o projecto curricular de escola e tomar decisões acerca do processo de ensino aprendizagem, fazendo as necessárias adaptações às características individuais de cada aluno da turma.

Em idêntica posição se associa o pensamento de Leite *et al* (2001), ao considerar que com os projectos curriculares se pretende adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, fazendo-se, no entanto, a níveis diferentes. ***O projecto curricular de escola define-se em função do currículo nacional e tem por referência o Projecto Educativo de Escola, as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.*** O Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de

Escola e é feito de modo a responder às especificidades da turma e permitir a articulação da acção dos diversos professores.

A elaboração dos projectos curriculares deve ser também *uma forma de evitar a improvisação do acto educativo*. Deve ter-se sempre presente que um dos aspectos importantes a ter em conta é conseguir que todos os intervenientes se sintam implicados e co-responsáveis no processo educativo.

Daí que os projectos curriculares pretendam “ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos.” (Leite *et al*, 2001:16).

Subjacente à construção destes projectos está associada a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem, aspectos que fundamentam o trabalho colaborativo entre os professores.

Os projectos curriculares de escola e de turma, ao terem como referência os alunos reais a que se destinam e visando produzir aprendizagens significativas para esses alunos, “devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes” (Leite *et al*, 2001:16-17).

Segundo Zabalza (1992:35), as características curriculares de uma turma variam em função do desenvolvimento prévio dos alunos, do tipo de escola de que se trate, da hierarquia de necessidades e prioridades que em função do meio ambiente caiba estabelecer em cada caso, das atitudes das famílias relativamente à educação e à cultura, das suas disponibilidades económicas e, necessariamente, da política educativa que as diversas administrações implementem nas suas respectivas áreas de competência.

O projecto curricular é, por isso, um instrumento que ajuda a interligar todas essas vertentes em benefício dos alunos. Daí a importância que lhe é devida.

A necessidade de elaborar projectos curriculares de escola e turma surge de forma premente na sequência da implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, determinada pelo diploma frequentemente citado – o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

No preâmbulo deste decreto-lei está implícito que se considera desejável a contextualização da acção educativa, adequando-a às características do meio envolvente e das escolas, às características das turmas que aí existam e às características dos alunos, implicando e tornando co-responsáveis o órgão de gestão e os professores, de acordo com o nível de concepção, estipulando o seguinte:

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser 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.”

No articulado do art.º 2º, n.º 3 e n.º4 do referido diploma, são reforçadas as ideias anteriores, ao determinar que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um Projecto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma em articulação com o conselho de turma, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O citado diploma enaltece, ainda, a importância do projecto curricular de escola como parte integrante do Projecto Educativo, devendo ser elaborado a partir dos contributos fornecidos pela comunidade. A título de exemplo, refere-se aqui que compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo de acordo com o citado no art.º 5º, n.º 7, respeitando os limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do referido artigo.

Conclui-se, assim, que a própria legislação se encarrega de enquadrar oficialmente a figura do Projecto Curricular de Turma, validando desse modo o valor que lhe tem sido consignado noutros contextos de trabalho, nomeadamente ao nível da investigação académica sobre esta temática.

Mas será que os professores se encontram plenamente conscientes da importância deste instrumento? Quais as questões que levanta e as dimensões que abrange?

É no sentido de responder a estas questões que surge o capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 3 – PROJECTO CURRICULAR DE TURMA: DIMENSÕES E QUESTÕES

Refere-se anteriormente que falar do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Turma implica reconhecer as margens de autonomia de que a escola dispõe, sendo a autonomia e o projecto de escola dois conceitos e dois instrumentos complementares.

### *1 – O Projecto Curricular de Turma: entre o decretado e a estratégia de mudança*

No caso concreto do *projecto de turma*, a questão da imposição normativa - por meio da aplicação obrigatória e generalizada a todas as escolas e centralmente decretada, parece assumir mesmo uma certa contradição com a própria noção de projecto, já que, nesse caso, perder-se-ia aquilo que lhe é mais intrínseco: a iniciativa, a intenção, a adesão natural e voluntária, o relevo dado ao actor como autor do seu próprio projecto.

Neste sentido Perrenoud refere que, defendendo a possibilidade de se atribuir um “estatuto de direito” ao Projecto Curricular de Turma “sem o tornar obrigatório” em cada escola, escreve: “É desastroso comparar uma iniciativa obrigatória, por mais legítima que seja, a um projecto” (Perrenoud, 2002:119). Alertados para estes pressupostos, pretende-se apontar algumas das dimensões que os processos de construção dos projectos educativos das escolas necessitam de ter presentes se não quiserem engrossar o rol dos projectos que não passam do decreto.

Tendo em conta o quadro global de mudanças na administração dos sistemas educativos, os projectos curriculares de escola têm a sua origem marcada pela confluência entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e o movimento cuja preocupação se situa na melhoria da sua qualidade (Barroso, 1992, citado por Canário, 1992).

Foi tomando como enfoque este duplo movimento - *construção da autonomia das escolas e melhoria do seu funcionamento* - que se pretende alinhar em torno da construção dos projectos educativos nas escolas segundo três dimensões que parecem inseparáveis desta aspiração: são elas a *participação*, a *estratégia* e a *liderança*, que se inserem na dimensão do Desenvolvimento Organizacional defendido por Alonso (1999).



Não obstante considerarmos que a análise a seguir desenvolvida assume uma feição claramente exploratória, pensa-se que as dimensões enunciadas constituem requisitos essenciais ao processo de construção e de desenvolvimento sustentado do Projecto Curricular de Turma e dos elementos humanos que a compõem.

## ***2 - Participação, Estratégia e Liderança na construção do Projecto Curricular de Turma***

Pela exposição efectuada nos capítulos anteriores, muito dificilmente um Projecto Curricular de Turma terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projecto implica sempre uma actuação conjunta e concertada, ao nível da *participação*, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes. O projecto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva. Na já longa tradição da presença de projectos na escola, estes cruzam-se com uma concepção participada e democrática da escola, devendo também, no caso dos projectos curriculares de turma, constituírem-se como espaços em que a autonomia contribua para o “aprofundamento da democracia” (Barroso, 2000).

Envolver-se efectivamente em processos de participação na construção do Projecto Curricular de Turma implica a existência de um conteúdo substancial para essa participação.

A dimensão estratégica do Projecto Curricular de Turma que aqui se pretende sublinhar é a da indispensabilidade de nestes documentos se apresentar de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, de modo a que o Projecto Curricular de Turma seja efectivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares.

Esta indicação não significa que o documento se traduza num plano pormenorizado de acção (essa é uma atribuição do plano anual de actividades), mas que nele transpareça realmente um “projectum”, ou seja, constituir uma certa antecipação do futuro: um documento no qual estejam expressas “as ambições, os fins e os objectivos,

se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento” (Estêvão, 1998:35). Assim, a dimensão estratégia não poderá perder de vista o real, o conhecimento efectivo das situações e dos limites da acção a desenvolver, ou seja: o diagnóstico correcto das forças e fraquezas e o estudo de viabilidade do projecto constituem momentos fundamentais neste processo.

A questão da **liderança** constitui um assunto problemático em contexto escolar, tendo em conta nomeadamente uma certa concepção de liderança presente nas teorias da administração cuja transposição para a escola poderá ser vista como “educativamente anacrónica” (Formosinho & Machado, 2000:192), também é verdade que ninguém ousa rejeitar a necessidade desse tipo de processo no desenvolvimento das práticas escolares, necessidade essa reforçada pelo actual Decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril.

Porém, em contraponto com os modelos tradicionais da liderança de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico, fala-se hoje mais em liderança democrática e participativa, em liderança colaborativa e colegial ou mesmo em liderança educativa e pedagógica (Costa, 2000, citado por Costa et al, 2000; Sanches, 2000).

A presença de líderes “transformacionais”, na acepção de Burns (1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola e conseqüentemente ao desenvolvimento dos projectos curriculares das turmas que constituem determinado agrupamento. E neste aspecto reporta-se não só ao(s) líder(es) institucional(is), nomeadamente em termos do órgão de direcção da escola, mas também ao papel imprescindível dos líderes intermédios (directores de turma, coordenadores de departamento e de equipas docentes, responsáveis pelos apoios educativos ou pela formação contínua), de cujo envolvimento nos diversos projectos curriculares dependerá necessariamente o seu sucesso.

Conceber o desenvolvimento da acção educativa a partir da construção de projectos tornou-se uma estratégia de actuação fortemente apelativa. Desse modo, alega-se, parafraseando Barbier, que quando o autor apelida a nossa era como “civilização de projectos” (Barbier, 1993:19), que, também relativamente às escolas, estas se transformaram em “organizações de projectos”.

Os projectos educativos das escolas inscrevem-se, assim, não só neste movimento mais vasto de circulação social de projectos, mas também no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional com o desenvolvimento organizacional das escolas e o sucesso educativo dos alunos. Contudo, a construção de projectos educativos nas escolas, nomeadamente dos diferentes projectos curriculares de turma, não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente se resvalará para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual.

Defende-se a necessidade de uma co-construção efectiva dos projectos curriculares de turma nos contextos organizacionais escolares, de modo que a dimensão da participação e a assunção de uma estratégia autonómica dos actores que não ameace o desenvolvimento das lideranças indispensáveis à sua consecução.

Ao nível da *participação* visualizam-se referências sobre os projectos educativos das escolas portuguesas que os situam num contexto mais amplo, associado às formas de participação nas escolas.

Para Teixeira, o projecto de escola não envolve ainda uma reflexão dos diferentes actores ” que o afirme como uma carta que defina (...) as regras de pertença de grupo” (Teixeira, 1995:80), mas pode constituir-se num objecto de transformações positivas, ideia também partilhada por Nóvoa, para quem os projectos de escola em Portugal representam sobretudo uma possibilidade, já que “podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo” (Nóvoa, 1995: 33).

Por sua vez, após reflectir sobre a ambiguidade teórico-legal que envolve o Projecto Curricular de Turma, Curado, é levada a pensar que “existe uma diversidade de concepções e práticas (nas escolas) sobre o mesmo” (Curado, 1994:39), diversidade também assumida por Barroso (1992, citado por Canário 1992), quando refere que em muitas escolas portuguesas é possível detectar «projectos implícitos» vocacionados para a solução de problemas específicos da escola mas que “raramente se assumem como instrumentos eficazes de planificação” (Barroso, 1992:47). O mesmo autor refere-se igualmente ao «projecto mosaico», “que parece ser (...) o caso mais comum nas escolas em Portugal “ (Barroso, 1992:47), mas cuja ineficiência é patente, já que se resume a reunir as iniciativas dispersas da escola num documento, donde resultam duas lógicas diferentes de funcionamento da escola: a que se refere às matérias da competência da

administração central e outra que abrange os sectores periféricos onde é possível afirmar a autonomia da escola.

Como foi referido na introdução deste subcapítulo, será importante defender a ideia de um mosaico harmonioso, onde se interliguem todos os projectos da escola: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular do Agrupamento e os diferentes Projectos Curriculares de Turma.

Relativamente ao Projecto Educativo Alarcão (1989) salienta como qualidades do Projecto Educativo: o comprometimento e sentido de responsabilidade; a capacidade de decisão, planificação e avaliação; o espírito de investigação; o espírito de colaboração; a capacidade de relação e comunicação com os outros; a satisfação e prazer no final do processo. É necessário um projecto de finalidades (que estabeleça valores, grandes perspectivas, possua características ideológicas, evidencie a axiologia da educação) e de intenções coerentes, que seja um bom referencial axiológico, uma organização coordenada e responsável e um conjunto de medidas pragmáticas em constante avaliação.

Tudo isto só será possível com trabalho de grupo, reflexão conjunta sobre a acção desenvolvida, diagnóstico da situação, planos de actividades, controlo de tempo e levantamento de recursos necessários à implementação do projecto. Se o trabalho de parceria for uma competência profissional adquirida pelos docentes, é um grande passo para a existência de uma dinâmica de participação activa de todos nos processos dos Projectos Educativos, onde se situa o Projecto Curricular de Turma.

### ***3 - Do Projecto Curricular de Turma ao Desenvolvimento Profissional dos Docentes***

Nos últimos trinta anos, a tentativa de produzir mudanças deliberadas, em larga escala, nos sistemas escolares, tem estado no centro das atenções de decisores, investigadores e profissionais da educação. Os resultados têm sido de generalizado desapontamento. Com efeito, as sucessivas e cíclicas vagas de reformas, desenvolvidas a partir dos anos 60, do século passado, representaram uma tentativa de «importar», para o domínio educativo, os processos de mudança tecnológica utilizados no mundo da indústria.

Esta concepção da mudança educativa, assimilando-a a uma mudança de natureza tecnológica, cuja «bondade» intrínseca asseguraria a sua difusão generalizada,

constituirá o primeiro grande equívoco dos processos de reforma. Ela aparece associada a metodologias verticais e autoritárias, em que o «centro» (ou seja a administração) exporta «soluções» procurando, de forma coerciva ou persuasiva, impô-las à «periferia» (os professores, a quem compete «aplicar bem» estas soluções).

O segundo grande equívoco consistirá nesta visão dos professores como agentes individuais da concretização da reforma, subestimando-se o estabelecimento de ensino como um «filtro» organizacional, mediador entre a administração central e os professores.

O terceiro grande equívoco expressar-se-á no pensar a formação/desenvolvimento de um modo instrumental, dirigido à capacitação técnica e individual dos professores, o que permitiria, como se escreveu num texto ministerial de 1993, fazer deles a «alavanca humana» utilizada pelo Ministério da Educação para «aplicar» a reforma do sistema educativo.

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de "resistência" à mudança.

Cria-se então o dilema de saber por onde começar: *«mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os obriguem a mudar»?*

A saída para este dilema só é possível se mudarem os pressupostos:

- o primeiro é o de passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»;
- o segundo é o de pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança;
- o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo;
- o quarto reside em questionar a ideia de «mais formação», numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança.

A metodologia comum aos vários ciclos de reformas traduz-se, como sintetizaram Fullan e Hargreaves (1992), em ignorar o professor como pessoa e ignorar o estabelecimento de ensino como organização social. Está em causa a globalidade do professor, a globalidade da escola e a interdependência entre estas duas dimensões. A superação do dilema atrás enunciado sugere uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo.

Mas a mudança, como referido no capítulo anterior, não é imediata. A mudança implica alterações ao modo de pensar e agir e será mais facilmente sucedida se acompanhada e realizada em parceria. É neste ponto que se torna importante a formação. Uma formação que se torne também supervisão de modo a permitir um acompanhamento e uma reflexão conjunta face aos problemas que vão surgindo. No entanto, a tradicional ineficácia da formação (nos moldes mais tradicionais), as dificuldades em fazer a transposição das situações de formação para as situações práticas fica a dever-se, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e em relação às organizações) que tem marcado modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores.

Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Ingvarson, 1990). Nesta linha surgem as actuais formações de professores, com acompanhamento tutorial em contexto de sala de aula e reflexões conjuntas entre pares. Verifica-se assim o início da construção de dispositivos de formação que permitem otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa «centrada na escola».

A formação passa a ser encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva. Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores,

significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa.

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança que não é compatível com processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.

Os projectos curriculares de turma constituem o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua/ desenvolvimento profissional dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelos projectos curriculares de escola, que começa ser pensado e concretizado o plano de formação.

#### ***4 – O Papel do Professor e o desafio do Projecto Curricular de Turma***

Tendo como base uma formação, ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes; porém, estas decisões são sempre reguladas por normas colectivas elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões visíveis ao longo da elaboração dos projectos curriculares, boa parte da sua energia acaba por ser direccionada na procura de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente. Embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional.

Na concretização do seu papel, o professor tem de actuar a diversos níveis: conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do Projecto Educativo da Escola e para o desenvolvimento da relação da

escola com a comunidade, tem ao seu dispor um instrumento que o pode auxiliar na realização destas tarefas – o Projecto Curricular de Turma.

O professor deverá responder aos anseios dos pais no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares (OCDE, 1987). Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas.

Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso baseados na sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não chega para os resolver. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação/acção colaborativa Alonso (1999) que o ajude a lidar com os problemas da sua prática profissional e a necessidade de planificar/orientar a sua prática lectiva, baseando-se no Projecto Curricular de Turma que elabora e vai actualizando se acordo com os sucessos/insucessos obtidos.

Face aos desafios que hoje se colocam aos professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contemple: uma vertente científica, de actualização ao nível dos conteúdos disciplinares educativos; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionais da interacção educativa; e uma vertente investigativa e de inovação. Nesta perspectiva, Alarcão (2001) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta ideia nos seguintes termos:

*“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”* (Alarcão, 2001: 5)

Cavaco (1991) citado por Nóvoa (1994) tem uma concepção de professor que se assume: considera-o como actor social empenhado, interveniente, que de modo



poliédrico e multifacetado se integra na sociedade do seu tempo, ou seja, um profissional simultaneamente em devir e inserido, em acção, no tempo presente.

Nesta perspectiva, o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projecto de formação que contemple:

(i). Uma dimensão profissional, social e ética da actividade docente;

(ii). Uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;

(iii). Uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;

(iv). Uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais;

(v). Uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

II PARTE  
CONFIGURAÇÃO E APLICAÇÃO

Esta investigação, com uma metodologia essencialmente qualitativa, assenta num estudo de caso e o seu contexto parte das escolas do concelho de Rio Maior. Elegeram-se como técnicas a investigação por questionário e a observação. O questionário foi dirigido a professores do primeiro ciclo do ensino básico de um agrupamento vertical de escolas do concelho atrás referido. No processo de investigação, procurou-se construir e legitimar as ferramentas *metodológicas*, bem como descrever as condições que antecederam a experiência; avançou-se depois para a aplicação dessas ferramentas e finalmente procedeu-se à análise e interpretação dos resultados obtidos, representados através dos conhecimentos, comportamentos e testemunhos que se pretendem promotores de boas práticas pedagógicas que contribuirão para o sucesso educativo dos alunos do primeiro ciclo.

# CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

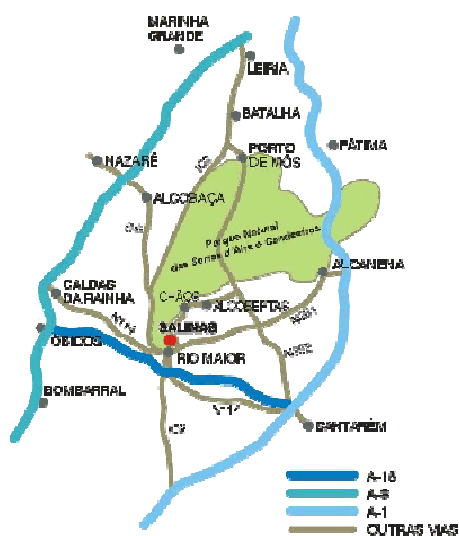
Analisar as diferentes dimensões de uma realidade – o concelho de Rio Maior – onde decorre a investigação empírica é objectivo deste capítulo.

Assim, a partir dos dados recolhidos no terreno, procura salientar-se aspectos geográficos, demográficos, educativos e culturais que caracterizam esse concelho.

## 1 – O Concelho de Rio Maior

Integrado numa zona apelidada de "Estremadura Ribatejana", o concelho de Rio Maior situa-se numa área de transição onde as influências do Ribatejo e do Litoral se mesclam, dando lugar a um espaço cheio de originalidade. Abrange uma área de 277,4 km<sup>2</sup> com altitudes inferiores a 500m, salvo raras excepções. As várias linhas de água que percorrem o seu território constituem uma densa rede hidrográfica da qual se destaca o rio Maior que deu nome à localidade e concelho. O Norte do concelho, delimitado pela Serra dos Candeeiros, apresenta um variado número de grutas e algares naturais. Para Sul são mais evidentes as planuras e consequentemente, as influências ribatejanas.

Mapa 1 - Concelho de Rio Maior



Rio Maior situa-se no centro do país, a 80 km de Lisboa, 30 km de Santarém e 20 km de Caldas da Rainha. Pertence à Região de Turismo do Oeste e,

administrativamente, é um dos concelhos do Distrito de Santarém. É um município com 272,18 km<sup>2</sup> de área, que está integrado no distrito de Santarém e inclui 14 freguesias, nomeadamente: Alcobertas, Arrouquelas, Arruda dos Pisões, Asseiceira, Assentiz, Azambujeira, Fráguas, Malaqueijo, Outeiro da Cortiçada, Ribeira de S. João, Rio Maior, S. João da Ribeira, S. Sebastião, Marmeleira. A zona Norte do concelho integra-se na área protegida do Parque Natural das Serras d’Aire e Candeeiros da qual também fazem parte as Salinas de Rio Maior.

Por se encontrar numa zona de transição, aí se percebem influências ribatejanas, a Sul, e estremadurenhas a Norte.

### *Localização e caracterização demográfica socioeconómica e cultural*

O concelho de Rio Maior, de acordo com os resultados dos Censos 2001, tem uma população total de 21110 habitantes distribuída pelas várias freguesias. A faixa etária de cerca de 55% dessa população situa-se entre os 25 e os 64 anos de idade. A sua população tem apresentado uma linha tradicionalmente crescente, tal como se verifica na tabela seguinte.

#### *População do Concelho de Rio Maior (1849 – 2004)*

1849	1900	1930	1960	1981	1991	2001	2004
5 405	11 645	15 150	19 356	19 894	20 119	21 110	21 621

FONTE: INE, CENSOS 2001

Tabela 1 – População do concelho de Rio Maior

O desenvolvimento económico, em consequência do crescimento industrial e do sector terciário, justifica o aumento demográfico.

Desde 2002 que está integrada na região estatística (NUTS II) do Alentejo e na sub-região estatística (NUTS III) da. Lezíria do Tejo. Até aí fazia parte da antiga região de Lisboa e Vale do Tejo. Pertencia ainda à antiga província do Ribatejo, hoje porém sem qualquer significado político - administrativo. A freguesia mais populosa é a de Rio Maior, com cerca de 11 500 habitantes; é, também, aquela que tem uma maior dimensão, seguindo-se Alcobertas, S. João da Ribeira e Asseiceira. No entanto, são as freguesias de Fráguas e Malaqueijo que registam uma expansão mais elevada.

O município é limitado a norte pelo município de Porto de Mós, a nordeste e a sul por Santarém, a sul pela Azambuja, a oeste pelo Cadaval e pelas Caldas da Rainha e a noroeste por Alcobaça.

Ao nível educativo, a oferta de estabelecimentos de ensino público no concelho de Rio Maior compreende todos os níveis e variantes de ensino (Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Ensino Superior).

A educação pré-escolar direcciona-se para as crianças de idade igual ou superior a 3 anos e visa preparar as crianças para o ingresso no ensino básico. Apesar da frequência deste nível de ensino ser opcional, está presente em todas as freguesias do concelho, à excepção de Arruda dos Pisões, num total de vinte e dois estabelecimentos da rede pública.

Os quatro anos de escolaridade, a que corresponde o 1º Ciclo do Ensino Básico, são assegurados por trinta e três estabelecimentos da rede pública, disseminados por todas as freguesias do concelho.

No concelho de Rio Maior não existem estabelecimentos de ensino a leccionar exclusivamente o 2º ou o 3º ciclos do Ensino Básico. Esse papel cabe às duas Escolas Básicas Integradas existentes, que leccionam o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, ambas localizadas na freguesia sede de concelho: Rio Maior. Actualmente, o 3º ciclo é também leccionado na Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira. Por sua vez, o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) é leccionado numa única escola secundária oficial, Dr. Augusto César da Silva Ferreira, através de uma oferta diversificada de Cursos Gerais e de Cursos Tecnológicos. Este nível de ensino contempla também o ensino profissional, representado no concelho pela Escola Profissional de Rio Maior.

O Ensino Superior está presente através da Escola Superior de Desporto, do Instituto Politécnico de Santarém.

O ensino particular tem uma importância significativa na sede de concelho. Os quatro estabelecimentos existentes concentram-se na freguesia de Rio Maior e abrangem o nível da educação pré – escolar (Creche-Jardim de Infância “O Ninho”, da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior, e o Colégio Luís de Camões – que integra também o 1º ciclo), profissional (Escola Profissional de Rio Maior) e especial (Centro de Educação Especial "O Ninho").

## **2- As Escolas do Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins – de – Infância Fernando Casimiro Pereira da Silva**

A presente investigação decorreu nas escolas do Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins-de-infância Fernando Casimiro Pereira da Silva, em Rio Maior localizado dentro da cidade, na zona escolar, perto do Pavilhão Multiusos e do Pavilhão Gimnodesportivo da cidade, servindo a população de Rio Maior e as povoações circundantes.

O edifício é de tipologia E. B. e iniciou as suas funções no ano lectivo 1993-1994. A reorganização de sistema educativo e o desenvolvimento da rede escolar levaram à adopção de uma tipologia EBI (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo), no ano lectivo de 1997-1998. Desde o ano lectivo 1994-1995, a escola assegura o ensino recorrente e de segunda oportunidade no Estabelecimento Prisional de Vale de Judeus. No ano lectivo de 1997/ 1998 assumiu igual função no estabelecimento Prisional de Alcoentre.

Com o novo modelo de autonomia e gestão das escolas (ano lectivo 2002-2003), passou a designar-se Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Fernando Casimiro Pereira da Silva.

Ao longo destes anos, a escola tem-se afirmado como um bem colectivo precioso, indutora do desenvolvimento local, através da formação humana e sócio-cultural dos seus alunos, da transmissão de saberes e aquisição de competências gerais e pré-profissionais, assim como de educação e formação permanentes.

## **CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os objectivos do estudo, inseridos na realidade dinâmica do concelho onde decorre a investigação, exigem do investigador um posicionamento coerente, claro e sistemático face aos marcos de referência metodológicos.

Inicia-se o presente capítulo com a justificação das opções metodológicas para esta investigação. Sendo um estudo de caso, centra-se, essencialmente, na metodologia qualitativa assente em técnicas diferenciadas que visam propiciar uma visão descritiva, heurística e holística do fenómeno estudado. É complementada por uma metodologia quantitativa exigida pela técnica de recolha de dados utilizada – o questionário. Para além do questionário, a opção incidu numa curta experiência vivenciada nas reuniões de coordenação de ano. A seguir, referem-se os sujeitos da investigação, a quem se dirigiu o questionário: professores do primeiro ciclo de um agrupamento de escolas, dando a conhecer os critérios que conduziram à sua escolha.

### **1 – Opções Metodológicas -**

A opção pela metodologia qualitativa foi determinada pela natureza da investigação e na preocupação de estabelecer uma sequência lógica que ligasse os dados empíricos às questões da investigação e, por fim, à síntese dos resultados obtidos. Situou-se num estudo de caso.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX, início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e da sua divulgação. Clem e Kemp (1995) referem também que, nos anos cinquenta, a escola de gestão e administração de Harvard começou por definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo mas, desde o século XX que tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Bogdan e Bilken (1994:11) referem a abordagem qualitativa como

“(…) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Por sua vez Leal (1992:141), refere que o paradigma interpretativo “valoriza a compreensão e a explicação”.



Estes autores robustecem a opção pela *abordagem qualitativa* na medida em que o que se pretende é obter dados ricos em detalhes descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de compreender e interpretar os fenómenos, na sua complexidade.

Refere-se ainda que o presente estudo se insere nas características da investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994):

(1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;

(2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;

(3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;

(4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e

(5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

No entanto não se pode deixar de referir Merriam (1988) ao afirmar que nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis afastadas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de realçar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora relata que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Também Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de

pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjectividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Tendo como pano de fundo a metodologia de natureza qualitativa, a opção foi o estudo de caso. O estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Ponte (1991) refere que os estudos de caso se usam para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo, e (Merriam, 1988) ao proferir que um estudo de caso deve utilizar-se quando se pretende observar e descrever detalhada e aprofundadamente um determinado fenómeno.

O método de investigação que caracteriza esta investigação é, ainda, segundo Cervo e Bervian (1983: 57), um método que possibilita estudar "um determinado grupo para examinar aspectos variados de sua vida". Dado que o que se pretende é analisar o modo como é concebido, implementado e avaliado o Projecto Curricular de Turma tendo como meta o sucesso educativo dos alunos, a nível local numa determinada unidade escolar (uma Escola Básica Integrada que inclui professores desde o pré escolar até ao 3º Ciclo) e com um grupo determinado de professores (os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento de escolas referido), o estudo de caso parece ser a opção mais adequada.

Para Yin (1994) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. A validade verifica até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados, em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre fenómenos observados e, até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes. A fiabilidade de um estudo de caso mostra em que medida outros investigadores chegariam a resultados idênticos, utilizando as mesmas metodologias na mesma investigação e em contextos semelhantes ao estudado.

O Estudo de Caso tem sempre um forte carácter descritivo, porque o investigador dá a conhecer a situação tal como ela surge, e tão completa quanto possível, apoiando-se para isso numa "descrição compacta" (Merriam, 1998:211). O forte cariz descritivo do estudo de caso não impede que possa ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões de investigação.

Começa a compreender-se melhor que não existe uma definição unívoca, mas sim várias ideias abrangentes. Segundo Coutinho, C. (2005), de várias propostas de definição, emergiram cinco características chave sobre o estudo de caso:

- É “um sistema limitado” (Creswell, 1994);
- Identifica-se com “algo”;
- Preserva o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998);
- Desenvolve-se em ambiente natural;
- Recorre-se a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos áudio e vídeo, diários, cartas, etc.

Em forma de síntese pode-se dizer que segundo Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende do trabalho de campo, que não é experimental (Ponte, 1994) que se baseia em fontes múltiplas e variadas (Yin, 1994), constituindo ainda segundo Yin, a abordagem adequada à pesquisa em educação sempre que o investigador se depara com situações em que se pergunta o “como?” e o “porquê?”; em que a situação é tão complexa que não permite a identificação das variáveis relevantes, que é o caso apresentado nesta investigação.

No que se refere aos resultados do estudo de caso estes serão apresentados através de um relatório escrito. E segundo Yin (1994), o seu relato assume a forma de uma narrativa cujo objectivo é contar uma história que acrescente algo ao conhecimento existente e seja, tanto quanto possível, interessante e iluminativa.

No que diz respeito à “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, é necessário salientar que esta metodologia de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Merriam, 1988 e Yin, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser figurado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Estes autores referem ainda que para os estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante sendo o foco de estudo uma organização particular.

Ainda sobre o estudo de caso Geertz, citado por Clem e Kemp (1995), refere que o estudo de caso é uma descrição minuciosa, “rica”, de um aspecto de uma cultura actual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador.

O seu objectivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas. Tudo tem de ser feito com tanta precisão e credibilidade que todas as relações entre casos concretos se enquadrem dentro dos limites estabelecidos; onde isso não for possível, deve dar-se uma explicação adequada. Os estudos de caso que incidem sobre a mudança e a inovação são, frequentemente, muito difíceis de realizar por completo nos termos dos parâmetros acima mencionados.

Segundo Clem e Kemp (1995), nestes estudos o investigador começa por recolher toda a informação disponível sobre o problema e toma nota das personalidades a quem se pode dirigir e das fontes onde deve procurar. Qualquer que seja a forma que os dados assumam no início, é provável que existam lacunas, algumas das quais serão evidentes mas poderão ser colmatadas com a recolha de novos dados; outras irão aparecendo e poderão ter que esperar pela continuação da recolha de dados, antes de poderem ser tratadas.

No que se refere às perspectivas da pesquisa, é possível dizer que se trata de uma pesquisa descritiva, na qual segundo Barros e Lehfeld (1986: 90), "o pesquisador observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos, sem manipulá-los". A pesquisa descritiva, utilizada neste trabalho, seguindo as orientações de Cervo e Bervian, assume ainda outras formas: estudos exploratórios; estudos descritivos; e pesquisa de opinião. A pesquisa exploratória realizada no início deste trabalho, através da análise dos normativos e caracterização/contextualização do Sistema Educativo Português, procurou definir objectivos e alargar a informação sobre determinados assuntos do âmbito da pesquisa. Assim, o estudo descritivo constituiu-se como a "descrição das características, propriedades ou relações existentes no grupo pesquisado" (Cervo e Bervian, 1983:56). conseguido pela análise e interpretação dos resultados obtidos no questionário e os dados recolhidos foram consolidados pela observação directa no sentido de, dar consistência à investigação realizada.

Quanto à classificação da pesquisa, segundo os seus fins, pode-se dizer que a mesma é do tipo aplicada, uma vez que nela, o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos, mais ou menos imediatos, procurando soluções para problemas concretos. Conforme refere Gil (1989: 44), "A sua [principal] preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial".

Tuckman (2000: 516) refere que as fontes para a obtenção de dados a utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) inquéritos (questionários ou entrevistas), (2) observação e (3) documentos.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente:

- (1) no questionário respondido pelos participantes;
- (2) nas observações directas das reuniões das Coordenações de Ano e num grupo de elaboração dos projectos curriculares de turma com registo em notas de campo;
- (3) na leitura e análise de documentos.

O questionário, exposto no ponto dois do capítulo seguinte, estrutura-se em duas partes distintas. A primeira parte refere-se a dados biográficos dos inquiridos e a segunda parte a elementos das três grandes dimensões/etapas que envolvem o Projecto Curricular de Turma. A primeira dimensão identifica-se com a fase de elaboração do Projecto Curricular de Turma; a segunda dimensão respeita à fase de dinamização/implementação do Projecto Curricular de Turma e a terceira dimensão identifica-se com a avaliação do Projecto Curricular de Turma.

O questionário permitiu a recolha da opinião dos professores quanto ao seu grau de envolvimento na concepção do projecto curricular da turma onde exercem a sua docência. Foi concebido com questões direccionadas para respostas fechadas e respostas semi-abertas. Nas respostas fechadas, utiliza uma escala de quatro pontos ou uma distribuição valorativa (percentual) ou uma hierarquização de pontos e nas respostas semi-abertas, disponibilizou-se um espaço para justificar as opções escolhidas.

As respostas às questões semi-abertas sujeitaram-se à técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou que efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui:

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979:42).

Como se pode perceber pela definição apresentada, defende-se que a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução ou na inferência. Essa nova compreensão do material textual, que vem substituir a leitura dita “normal” por parte do leigo, visa revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem. Logo, a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo, quanto qualitativo, nas ciências sociais.

A grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, na sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

No entanto, a origem da análise de conteúdo remete para metodologias quantitativas, cuja lógica se baseava na interpretação cifrada do material de carácter qualitativo, em que o rigor científico invocado era caracterizado pela pretensa objectividade dos números e das medidas. Uma breve exposição histórica da evolução da análise de conteúdo explicita o seu desenvolvimento como instrumento de análise das comunicações. Nesse caso, o que a diferencia e caracteriza em relação a outras técnicas é a presença de processos técnicos de validação.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo possui duas funções que podem coexistir de maneira complementar: a) Uma função heurística, que visa enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examinam mensagens pouco exploradas anteriormente; e b) Uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias.

O mesmo autor caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base num modelo exacto. Contudo, para a sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras de base, por meio das quais se parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os factores que determinam suas características (variáveis psicossociais, contexto

cultural, contexto e processo de produção da mensagem). Para Bardin (1979), não se trata de atravessar os significantes para atingir significados, como se faz na leitura normal, mas de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), procurar diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, entre outros.

A observação decorreu nas reuniões de coordenação de ano através de uma experiência explanada mais adiante e da qual resultaram notas de campo que permitiram obter algumas conclusões face ao tema desta investigação. Tuckman (2000: 523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994: 90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Em sintonia com a afirmação anterior, e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000: 233) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”.

O investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000) observou atentamente os sujeitos no sentido de apreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor refere ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram dos questionários ou dos relatórios, é neste contexto que surge o registo das observações realizadas num trabalho colaborativo.

Em suma, e atendendo ao carácter qualitativo desta investigação procurou obter-se dados quantificáveis através da utilização do questionário a seguir explicada e aprofundar esses resultados através dos dados registados na observação e acompanhamento do trabalho colaborativo.

## **2 - Sujeitos da investigação**

A população que se pretende estudar é constituída pelos professores do 1º Ciclo de um agrupamento de escolas do distrito de Santarém, no total de 44 e distribuem-se: 14 professores na escola sede, 14 professores nas escolas da periferia e 6 professores do

agrupamento no Ensino Especial, 6 professores nos Apoios Sócio-Educativos e 4 no Ensino recorrente nos Estabelecimentos Prisionais, situam-se em várias faixas etárias e têm experiência de ensino diversificada e naturalmente inserem-se em escalões de tempo de serviço diferente.

Apresentam-se, sumariamente, as razões que justificam a escolha deste grupo de profissionais:

a) Partilha da responsabilidade pela execução dos mesmos planos de estudos e no mesmo nível de ensino. Admite-se que a preparação dos alunos na sequência da acção educativa que desenvolve poderá estar relacionada com a forma como concebe, operacionaliza e avalia o seu Projecto Curricular de Turma;

b) Comunhão de competências a desenvolver com ligação directa ao Currículo Nacional no que respeita aos professores do 1º ciclo.

c) Universalidade de documentos tais como o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Projecto Curricular da Escola e o Projecto Curricular de Turma.

d) Partilha e co-responsabilidade na aplicação dos documentos comuns ao mesmo agrupamento, tais como o Projecto Educativo e o mesmo Regulamento Interno.

Esta decisão tem ainda a ver com três ordens de factores:

- 1) proximidade do local de residência;
- 2) coincidência com o local de trabalho do exercício de funções docentes;
- 3) conhecimento directo da realidade da escola.

A realidade dessas escolas, os professores que nelas trabalhavam criaram o contexto que suportou a questão da qual resultou o presente estudo e que se prende com a dinamização dos projectos curriculares de turma elaborados pelos professores do 1º Ciclo e o sucesso educativo dos seus alunos.



## **CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Uma pesquisa para além de descrever os procedimentos metodológicos, deve ter também a preocupação de construir e legitimar as ferramentas metodológicas em uso. Será esse o propósito deste capítulo, no qual também constará a descrição da preparação para o trabalho colaborativo realizado com os professores que constituem a população desta investigação, e que ajudará a compreender melhor os resultados obtidos no questionário.

Como referido no capítulo anterior, este processo de investigação decorreu no Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins de Infância Fernando Casimiro Pereira da Silva e debruçou-se no estudo das concepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico acerca dos contributos do Projecto Curricular de Turma para o sucesso educativo dos alunos. O total destes professores constituem a amostra, intencionalmente escolhida considerando que é o ciclo em que a autora desta investigação lecciona e nele visa desenvolver uma reflexão sobre o tema em estudo.

Em seguida apresenta-se a caracterização da amostra tendo como base os resultados obtidos no questionário aplicado e que será adiante apresentado e analisado.

### **1 – Identificação e Caracterização da Amostra**

Dos 44 professores do 1º ciclo do agrupamento, só 35 responderam o que corresponde a 80% dos docentes seleccionados para a presente investigação. Considera-se que esta elevada taxa de resposta permite caracterizar os professores a leccionar o 1º ciclo. Assim, a caracterização dos 35 professores, que constituem a amostra da população em estudo e que foram inquiridos através dos questionários, fez-se a partir das seguintes variáveis: idade, sexo, anos de serviço docente, situação profissional actual, meio onde lecciona, habilitações académicas, escola de formação inicial e cargos desempenhados actualmente.

De modo a facilitar a interpretação dos dados, foi elaborada uma base de dados, que se apresentam em gráficos, embora as respectivas tabelas possam ser consultados, em anexo, de acordo com cada uma das variáveis acima mencionadas.

## 1.1 - Dados relativos à Idade

É um grupo de participantes na sua maioria do sexo feminino, situação generalizada ao nível nacional, pois constata-se maior incidência deste género nos docentes do 1º ciclo do ensino básico, antes denominados professores da escola primária. Regista 38% na faixa etária “média”, isto é entre 31 e 40 anos de idade e 31% têm idade superior a 50 anos; apenas 6% dos professores têm menos de 30 anos e 25% têm idades compreendidas entre os 41 e os 50.

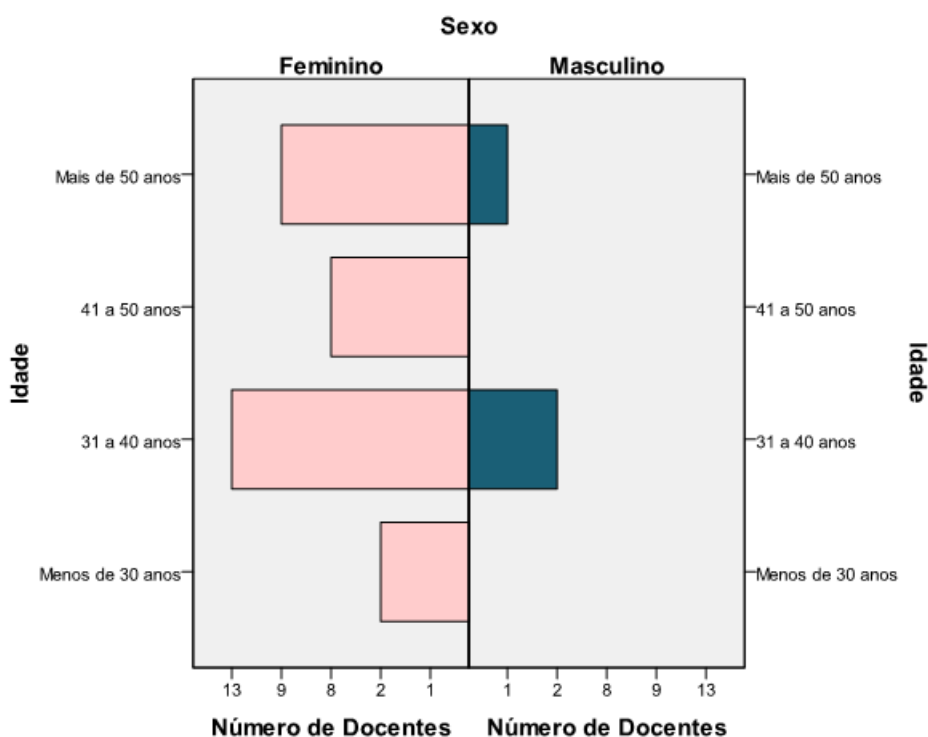


Gráfico nº 1- Distribuição dos inquiridos, por idade e género

<i>Idade</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<b>Menos de 30</b>	6%
<b>De 31 a 40 anos</b>	38%
<b>De 41 a 50 anos</b>	25%
<b>Mais de 50 anos</b>	31%

Tabela n.º 2 – Percentagem dos inquiridos por idade.

## 1.2 – Dados relativos ao tempo de serviço

Pela análise do gráfico 2 pode verificar-se que em relação ao tempo de serviço dos inquiridos, 31% têm mais de 30 anos de serviço, que corresponderão, eventualmente, aos 31% dos inquiridos com mais de 50 anos de idade (gráfico 1). Verifica-se da mesma forma que 44% que têm entre 11 anos e 20 anos, podendo corresponder aos docentes com idades compreendidas entre 31 e 40 anos e 19% dos inquiridos situam-se entre os 21 e os 30 anos de serviço, revelando idades entre os 41 e os 50 anos. Observa-se uma pequena parcela de professores com menos de 10 anos de serviço, que representam apenas 6% da amostra e admitimos situarem-se na faixa etária até aos 30 anos.

Pode constatar-se, pelos dados acima referidos que a amostra é constituída por docentes já com alguma experiência na área da profissão docente.

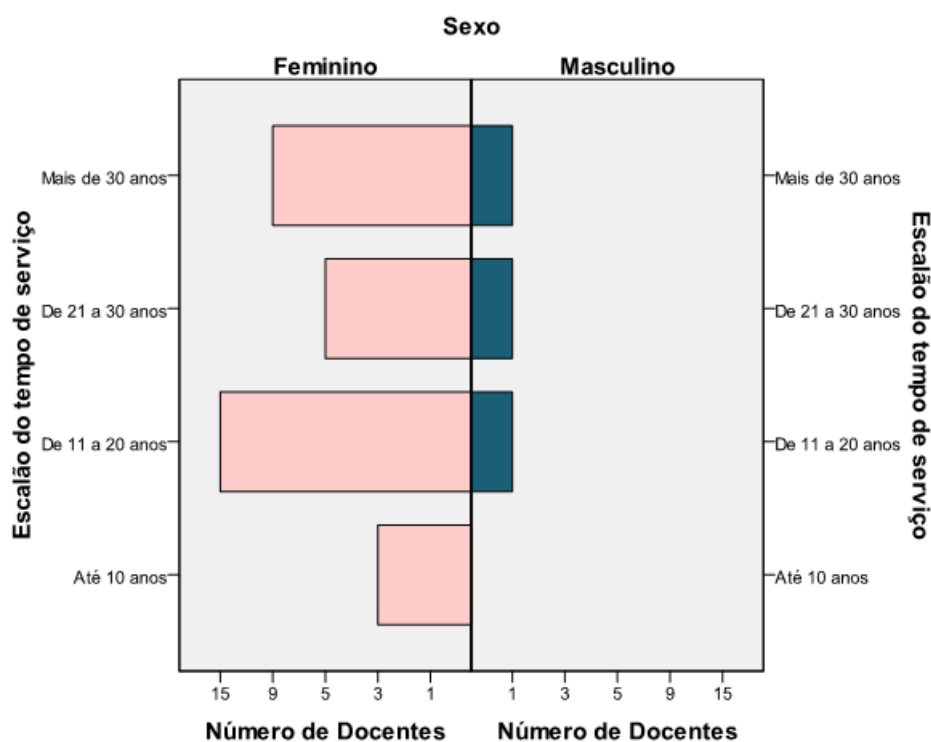


Gráfico n.º 2 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço

<i>Tempo de serviço</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<b>Até 10 anos</b>	6%
<b>De 11 a 20 anos</b>	44%
<b>De 21 a 30 anos</b>	19%
<b>Mais de 30 anos</b>	31%

Tabela n.º 3 – Percentagem dos inquiridos por tempo de serviço

Assim, pela classificação dos ciclos de vida dos professores de Huberman (1989), 6% dos professores entre os 4 e os 10 anos de serviço encontram-se provavelmente numa fase de estabilização, resultante de uma escolha pessoal e subjectiva do ensino como carreira e de um acto administrativo, significando por isso um “comprometimento definitivo”, a “tomada de responsabilidade”, a “consolidação de um repertório pedagógico de base”, caracterizada pela pertença a um corpo profissional, a independência e autonomia, por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes, domínio de um repertório básico de técnicas instrucionais, assim como de ser capaz de seleccionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. São frequentes nesta fase, segundo o autor, sentimentos de uma crescente competência pedagógica que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração.

Huberman esclarece que os professores entre os 11 e os 20 anos de serviço se encontram numa fase de *experimentação e diversificação*, na qual se podem observar duas tendências gerais. Para uns verifica-se uma tendência à consolidação pedagógica procurando vincar a sua prestação e impacto no seio da turma, lançando-se, por conseguinte, numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material didáctico, dos modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas; enquanto outros, ao tomarem consciência dos factores institucionais que contrariam o desejo de maximizar a prestação em situação de aula, procuram lançar ataques às anomalias do sistema. Dos professores entre 21 e 30 anos de serviço, explica Huberman que se encontram numa fase de *questionamento*, período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afectivo nas relações com os alunos. Mas, em contrapartida, estes professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como menos

sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Também podemos destacar o conservadorismo que corresponde a uma tendência que se verifica com a idade, no sentido de maior rigidez, uma resistência maior às inovações, uma nostalgia do passado, uma descrença face ao futuro.

Quanto aos 31% dos professores que possuem já mais de 30 anos de serviço, eles são enquadrados na fase *de libertação progressiva* do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, fenómeno que se pode considerar de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um retrocesso face às ambições e ideais presentes à partida.

Em suma, a amostra possui professores distribuídos pelas várias fases, o que nos permitirá certamente obter dados diversificados no que respeita a concepções quer sobre o Projecto Curricular de Turma, quer sobre o seu impacto no sucesso educativo dos seus alunos.

### 1.3 – Dados relativos à Situação Profissional

Relativamente à situação profissional, e de acordo com a estrutura da carreira docente em vigor na data de recolha de dados há a referir que 38% são professores pertencentes ao Quadro de Escola, onde se encontrarão os professores com mais idade; 59% são professores do Quadro de zona Pedagógica; e apenas 3% são contratados e que terão menos de 10 anos de serviço.

Estes dados estão em conformidade com os dados relativos à idade e ao tempo de serviço:

Há uma elevada percentagem de professores com mais de 50 anos de idade (31%), mais de 30 anos de serviço (31%) e pertencentes ao quadro de escola (38%).

Verifica-se uma reduzida percentagem de professores com menos de 30 anos (6%), até 10 anos de serviço (6%) e contratados (3%).

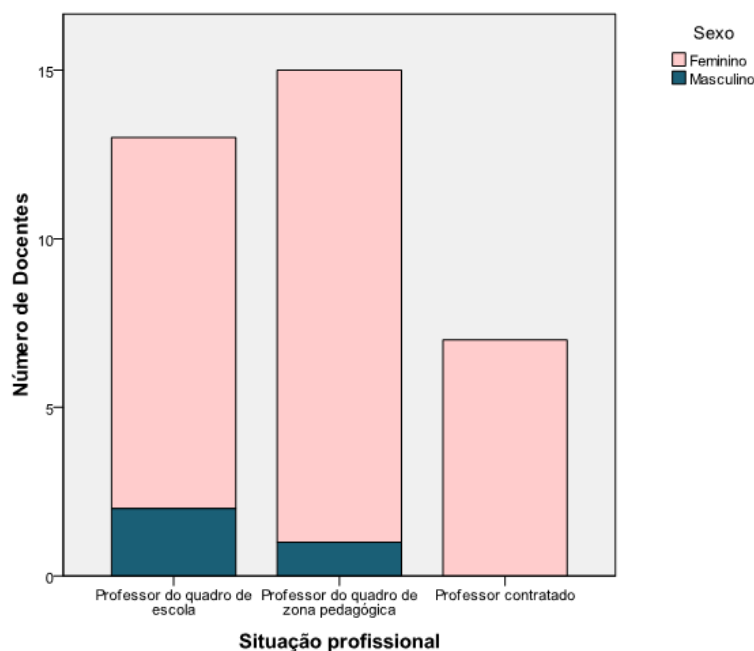


Gráfico n.º 3- Situação Profissional dos inquiridos

<i>Situação profissional</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<b>Professor do quadro de escola</b>	38%
<b>Professor do Quadro de Zona Pedagógica</b>	59%
<b>Professor contratado</b>	3%

Tabela n.º 4 – Percentagem dos inquiridos por situação profissional

#### 1.4 – Dados relativos às habilitações académicas e instituição de Formação

No que concerne às habilitações académicas, a maioria dos inquiridos (81%) são licenciados, cerca de 13% possuem bacharelato e apenas 6% realizaram pós-graduação. Sublinha-se que os professores vocacionados para o 1º ciclo do ensino básico têm tido uma formação integrada no que respeita à vertente académica e profissional. Nesse sentido também se verifica que a maioria dos professores frequentou como instituição de formação, as Escolas Superiores de Educação, seguida das Escolas Superiores de Educação aparece o antigo Magistério Primário e as Universidades.

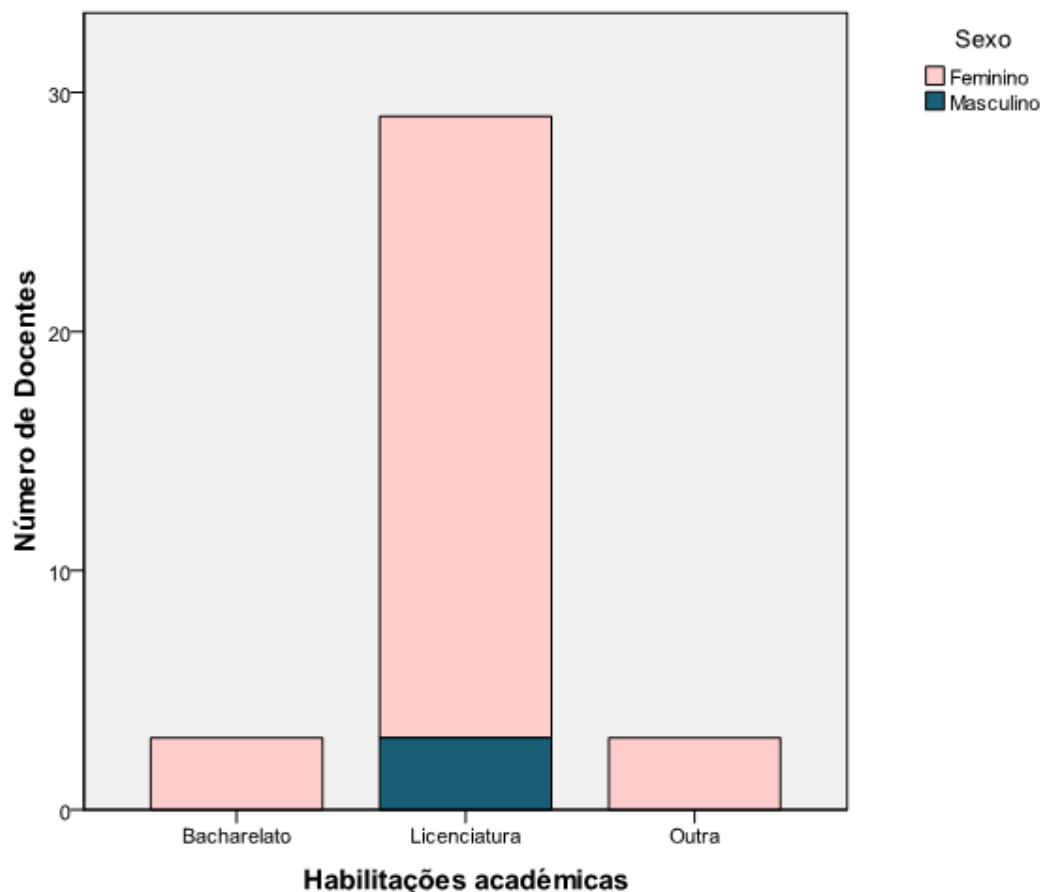


Gráfico n.º 4 – Habilitações académicas

A habilitação académica da maioria dos inquiridos é, como já foi referido, a licenciatura, adquirida, por alguns, como formação base ainda que outros a tenham adquirido como complementos de formação (inicialmente de bacharelato).

A instituição de formação mais apontada é as escolas Superiores de Educação, seguindo-se o magistério primário. Esta instituição de formação foi substituída pelas escolas superiores de educação. No presente estudo, justifica-se o elevado valor destas instituições pelos dados obtidos na análise dos gráficos anteriores.

Recorda-se que 315 dos inquiridos neste estudo tinham mais de 50 anos de idade e mais de 30 anos de serviço.

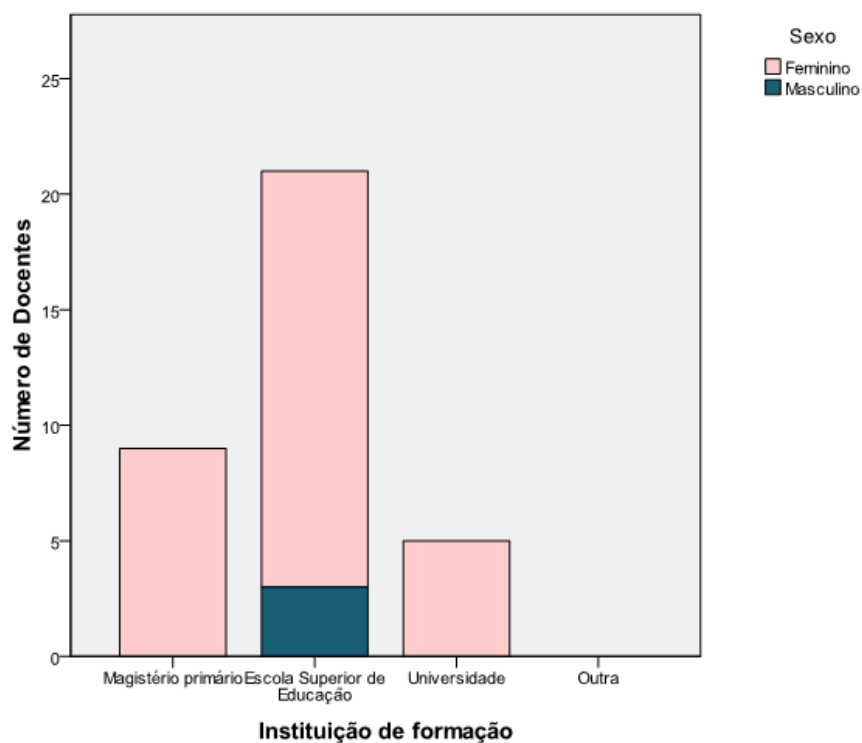


Gráfico n.º 5 – Distribuição dos inquiridos por tipologia da instituição de formação

### 1.5 – Dados relativos ao meio onde leccionam

Pela visualização do gráfico 6, conclui-se que os docentes entrevistados se encontram distribuídos de forma idêntica, ou seja 56% dos docentes leccionam num meio urbano e 44% dos docentes leccionam num meio rural.



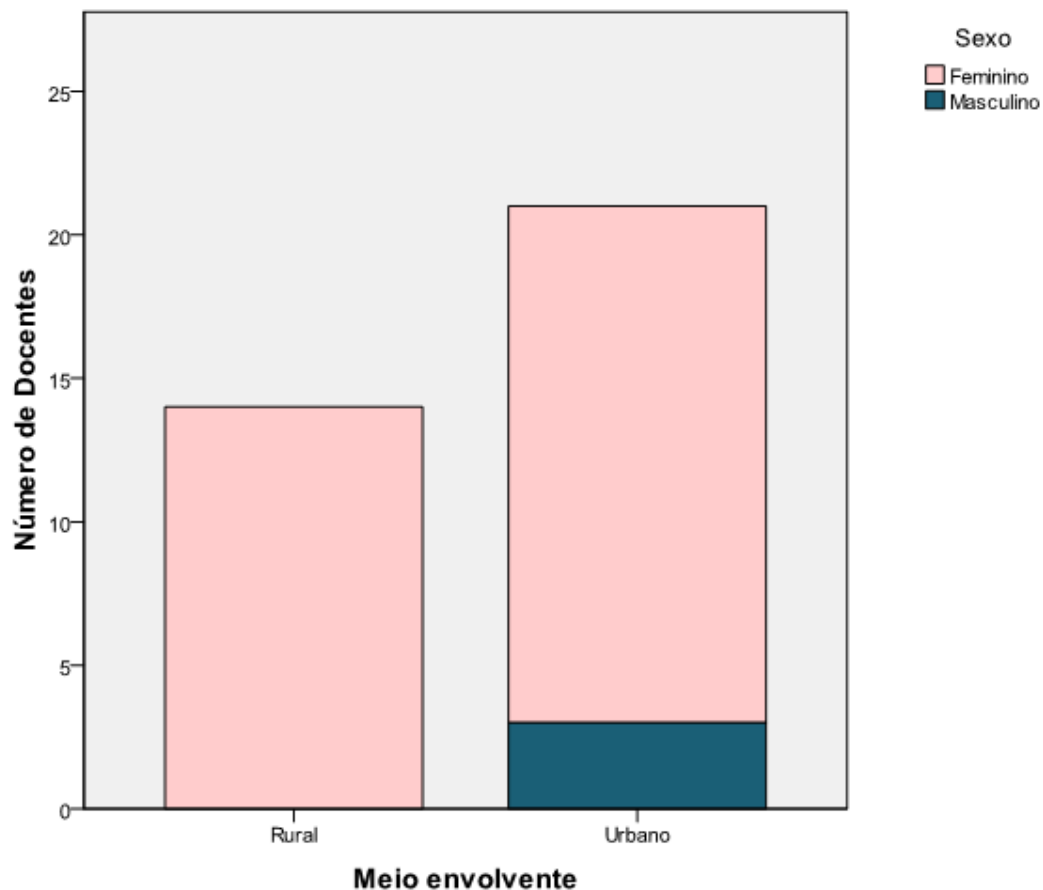


Gráfico n.º 6 – Dados relativos à tipologia do meio onde leccionam

### 1.6 – Dados relativos às funções desempenhadas

Ainda em relação à função desempenhada pode-se observar pela análise do gráfico a seguir exposto que a amostra deste estudo é composta maioritariamente por professores titulares de turma, o que se revela um aspecto positivo face ao estudo. São os professores titulares de turma que gerem os conteúdos a leccionar de acordo com o desenho curricular imposto a nível central.

Observa-se uma pequena percentagem de professores de apoio sócio-educativo.

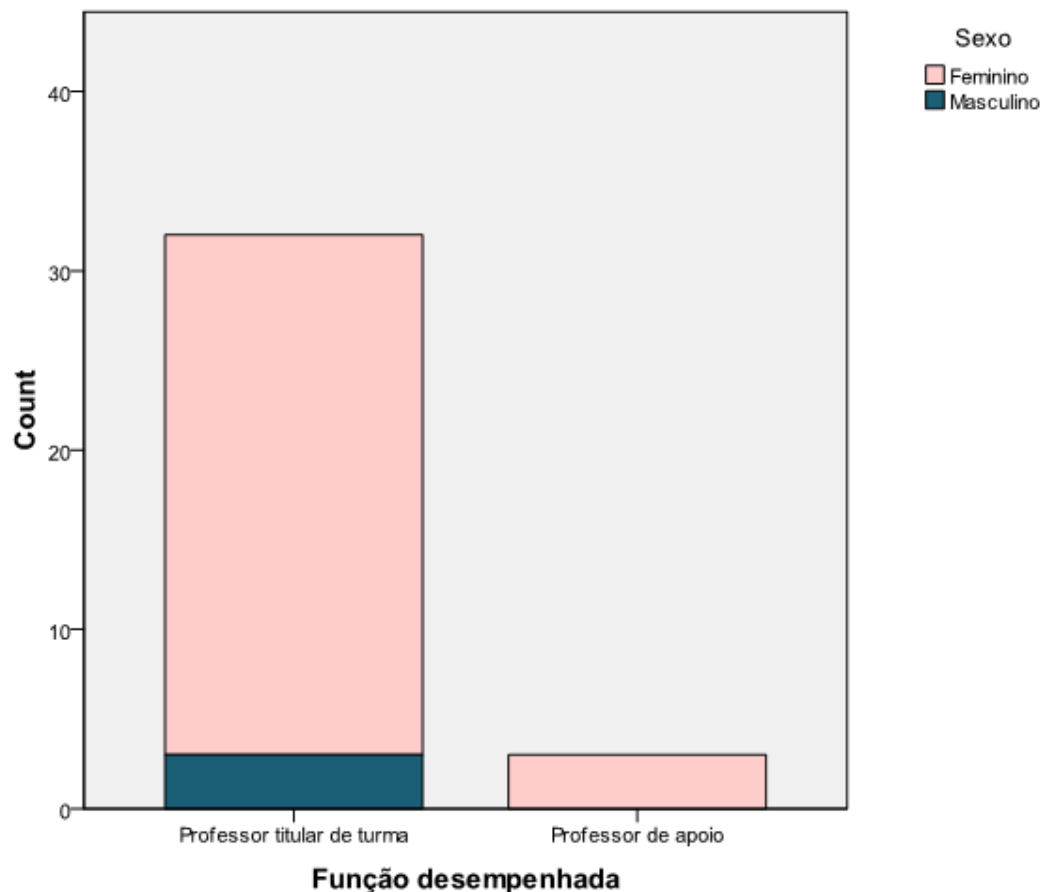


Gráfico n.º7 – Funções desempenhadas

Para análise dos dados relativos aos anos de escolaridade que os docentes leccionavam foi elaborado um quadro, dado a complexidade de respostas obtidas.

Ano de escolaridade que lecciona	Frequência	Percentagem
1º ano	2	6%
2º ano	4	13%
3º ano	6	18%
4º ano	4	13%
2º, 3º e 4º ano	2	6%
Apoio educativo	4	13%
1º e 4º ano	4	13%
1º, 2º e 4º ano	2	6%
3º e 4º ano	2	6%
2º e 3º ano	2	6%
Total	32	100%

Quadro n.º 2 - Dados relativos ao (s) ano (s) de escolaridade leccionados.

A análise do quadro permite verificar que existe uma grande diversidade, relativamente à constituição de turmas. Este dado está fortemente ligado aos resultados do gráfico anterior (Gráfico n.º 6) onde se pode verificar que muitos dos professores leccionam em escolas do meio rural. Como é do conhecimento geral e dado a diminuição do número de crianças em idade escolar, tem-se verificado a necessidade de criar turmas com mais de um ano de escolaridade, nos meios rurais.

Do total dos inquiridos 49% leccionam turmas compostas apenas por um ano de escolaridade, enquanto 25% leccionam turmas com dois anos de escolaridade, 13% dos inquiridos leccionam turmas com mais de dois anos de escolaridade. É de referir também que 13% dos professores não são titulares de turma, encontrando-se colocados nos estabelecimentos de ensino para apoio sócio-educativo.

A situação verificada vem de encontro à problemática levantada pela presente investigação, uma vez que se verifica que os professores do 1º Ciclo do ensino básico exercem a sua profissão em contextos de sala de aula muito distintos, facto que por si só pode ter reflexos nas tarefas consignadas aos professores e repercutir-se de forma directa na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

Pela análise dos gráficos anteriormente expostos pode considerar-se este grupo uma amostra bastante heterogénea já que inclui professores em diferentes períodos do seu desenvolvimento adulto, com experiências profissionais diversificadas e formação adquirida em diferentes instituições. Esta diversidade poderá introduzir variantes com algum interesse no estudo que se pretende desenvolver.

Caracterizada que está a amostra é pertinente apresentar o instrumento de pesquisa de dados.

## **2 – A Pesquisa**

Como atrás referido, a presente investigação foi suportada por dados recolhidos através de um inquérito por questionário e de um registo de notas em resultado da observação continuada numa experiência de trabalho colaborativo. Importa, agora, apresentar cada um destes elementos.

## 2.1. O questionário

O questionário foi o instrumento eleito, entre outros instrumentos de pesquisa, para a recolha de dados de um modo directo para resposta por escrito a questões que se apresentam, igualmente, por escrito.

De acordo com Pardal e Correia (1995), as vantagens do questionário (por comparação com outros instrumentos) traduzem-se por:

- (i) - ser susceptível na administração a uma amostra lata da população em estudo;
- (ii) - apresentar custos baixos (envio pelo correio, etc.);
- (iii) - garantir, em princípio, o anonimato (condição necessária para a autenticidade da resposta);
- (iv) - implicar uma resposta que não é imediata (permite ao inquirido a escolha da hora mais conveniente para o efeito).

Segundo os mesmos autores, as desvantagens do questionário (por comparação com outros instrumentos) traduzem-se por:

- (i) – dificultar a utilização em certos estudos (não é aplicável a analfabetos e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão das questões);
- (ii) – condicionar a isenção da percepção do inquirido (as questões podem ser lidas na totalidade e, só depois responder);
- (iii) - poder perturbar a informação (facilita a resposta em grupo);
- (iv) - ser viável apenas em populações razoavelmente homogéneas;
- (v) - manifestar atraso frequente na devolução.

Pesando as vantagens e as desvantagens deste instrumento de pesquisa optou-se pela utilização do mesmo considerando ser o que mais se ajustava ao caso em análise.

Antes de apresentar o questionário, nas suas diferentes fases, impõe-se um curto registo sobre o seu significado, expressando as razões que levaram à sua escolha.

O questionário, que tem como objectivo a recolha de informação detida pelos respondentes acerca dos seus conhecimentos, valores ou convicções, é largamente utilizado em investigação educacional. Para ser devidamente validado e de modo a que os dados obtidos sejam fiáveis, é essencial que a elaboração do questionário seja rigorosa e obedeça a normas de substância e características técnicas das questões apresentadas.

Este instrumento permite a recolha rápida da informação, sem elevados custos e sem grande estorvo para o respondente que o pode preencher quando melhor lhe convier. Por outro lado, a sua concepção é difícil, não pode ser aplicado a toda a população excluindo, à partida, analfabetos e crianças, está impregnado de incógnita relativamente à sua contextualização e é muito vulnerável no que respeita à taxa de resposta.

De qualquer forma, o questionário é um instrumento de recolha de dados muito útil sempre que corresponda aos objectivos que pretende atingir e por isso se dirija ao contexto adequado, cumpra, na sua elaboração, as regras técnicas que lhe são próprias e respeite os fundamentos culturais das populações a que se dirige.

Foi com estes pressupostos assumidos que se tomou a decisão de optar por este instrumento.

Partindo do pressuposto que “a construção de um questionário compreende à partida três grandes etapas: preparação; formulação e redacção das perguntas, e organização” (Moreira, 1994:166), deu-se início a este processo em que a preparação exigia a revisão de bibliografia sobre o assunto, a consulta da legislação e de estudos recentes realizados no âmbito da problemática em estudo.

A segunda etapa identificada como a da elaboração do questionário é apresentada no ponto seguinte.

### ***2.1.1. Elaboração do Questionário***

A elaboração do questionário passou por duas fases: a selecção dos conteúdos a incluir e a tradução destes em questões devidamente formuladas. Assim procede-se de seguida à análise do *conteúdo* e da *forma* do questionário.

#### ***a) Conteúdo do Questionário***

Tendo presente que o objecto desta investigação corresponde à verificação das *concepções* dos professores do 1º ciclo sobre o Projecto Curricular de Turma e a *sua relação com o sucesso educativo*, assume-se que estes dois parâmetros se reflectem no desenvolvimento do currículo e que este é determinado pela forma como é operacionalizado em contexto de sala de aula.

O questionário foi estruturado em duas partes distintas, a primeira relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, a segunda relativa aos dados de opinião

sobre a construção, implementação, avaliação do Projecto Curricular de Turma e a sua repercussão na aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos.

O conteúdo das questões foi determinado pelos objectivos da investigação o que permitiu o desenho de três dimensões relacionadas com a elaboração do Projecto Curricular de Turma; o desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma e os contributos deste projecto para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos.

Importa conhecer de forma mais explícita o conteúdo de cada uma destas dimensões, a fim de facilitar a compreensão dos itens que irão abranger.

#### Dimensão 1 – Concepção do Projecto Curricular de turma

Esta dimensão integra uma série de itens através dos quais se pretende averiguar a importância que os professores atribuem a aspectos relacionados com o Projecto Curricular de Turma, bem como relativamente às suas concepções sobre os projectos curriculares de turma. Assim, nesta dimensão inserem-se os itens a seguir apresentados e os respectivos conteúdos a aferir.

Item	Conteúdos
Item 1	Pretende-se que pela experiência na concepção do Projecto Curricular de Turma, os docentes caracterizem o grau de importância que atribuem a cada uma das diferentes intenções apresentadas.
Item 2	Pretende-se perceber a área a que o professor atribui maior importância para a elaboração do projecto da sua turma.
Item 3	Questiona-se a importância atribuída à participação dos alunos no Projecto Curricular de Turma, de forma a aferir a participação dos alunos na elaboração do documento.
Item 4	Verifica-se a importância atribuída a uma série de aspectos relacionados com as características da turma onde se coloca em prática determinado Projecto Curricular de Turma.
Item 12	Pretende-se analisar a importância atribuída ao auto - avaliação dos alunos na fase de operacionalização/avaliação do PCT.

Quadro n.º 3 – Itens do questionário – Dimensão 1

#### Dimensão 2 – Desenvolvimento do Projecto Curricular de turma

Esta dimensão integra uma série de itens, através dos quais se pretende verificar que tipos de procedimentos os professores adoptam no âmbito do desenvolvimento do

Projecto Curricular da sua Turma, é esta a dimensão que mais se relaciona com a operacionalização do Projecto Curricular de Turma.

À semelhança do que foi referido anteriormente apresentam-se os itens e os respectivos conteúdos a analisar.

Item	Conteúdos
Item 5	Procura-se conhecer a situação que os professores habitualmente identificam na organização do processo de aprendizagem da turma que lecciona. Se organizam o processo de aprendizagem dos alunos a partir dos conhecimentos do aluno no início do ano ou no início de cada nova aprendizagem.
Item 6	Avalia-se o modo como os professores se organizam de forma a trabalhar os conteúdos definidos nos seus projectos curriculares de turma,
Item 7	Analisa-se a situação mais próxima da prática pedagógica do docente na elaboração do PCT.
Item 8	Pretende-se especificar e compreender melhor a resposta dada no item anterior. São apresentadas algumas modalidades de recolha de informação para a elaboração do PCT.
Item 9	Solicita-se ao professor que seleccione três dos modos de recolha de informação anteriormente referidos e que os hierarquize de acordo com a importância que lhes atribui.
Item 10	Afere-se a importância que o professor atribui à auto-avaliação dos seus alunos, este indicador permite também verificar se os alunos são elementos activos na elaboração e operacionalização do PCT ou não.
Item 11	Analisa-se as concepções dos professores sobre a avaliação do seu Projecto Curricular de Turma, nomeadamente na forma como o partilha e faz dele um elemento activo no processo de aprendizagem.
Item 13	Considera-se a fase de avaliação do PCT.

Quadro n.º 4 – Itens do questionário – Dimensão 2

### Dimensão 3 - Contributos para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito a esta dimensão, houve o intuito de aferir os contributo(s) do Projecto Curricular de Turma na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apresenta-se de seguida, dando continuidade ao procedimento adoptado, o quadro com os itens e respectivos conteúdos.

Item	Conteúdos
Item 14	Pretende-se que os professores expressem opinião sobre a relevância

	da promoção do desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo dos seus alunos no Projecto Curricular de Turma.
Item 15	Pretende-se perceber se os Projectos Curriculares de Turma enquanto instrumentos de gestão pedagógica fomentam uma cultura de reflexão e de análise do processo de ensinar.

Quadro n.º5 – Itens do questionário – Dimensão 3

Na apresentação de dados relativos a esta dimensão também será incluída a análise aos itens 15.1 (Se respondeu “sim” explicita de que forma o PCT contribui para a reflexão e análise do processo de ensino - aprendizagem dos seus alunos) e 15.2. (Se respondeu “não” refira as estratégias/acções que poderiam ser dinamizadas no sentido de promover a reflexão e análise sobre o processo ensino – aprendizagem dos seus alunos). São questões de resposta semi-aberta e serão englobadas nesta dimensão.

*b) Forma do Questionário*

A maioria das questões são de resposta fechada, embora exigindo do respondente posições diferentes que passam por: (i) a escolha de um dos itens listados; (ii) a classificação directa com escala de Likert de quatro níveis; (iii) hierarquização de valores e (iv) distribuição valorativa. Surge, ainda, uma questão fechada de resposta em alternativa sim/não.

Optou-se por uma escala de 4 valores, no sentido de evitar a escolha de valores médios o que, na maioria dos casos, dificulta a situação da análise em campos mais distintos – positivo ou negativo.

Deixou-se ainda um espaço aberto para o registo de comentários, sugestões e/ou críticas.

O recurso a um maior número de questões fechadas justifica-se pela presunção na existência de uma maior grau de objectividade, pela rapidez e facilidade da resposta, pela possibilidade de criação de tipologias de resposta, pela simplificação na análise das respostas, pela maior facilidade na categorização das mesmas e, até, pela eventual constituição de *clusters* de resposta.

Todavia, reconhece-se que os itens de resposta aberta prezam o pensamento livre e a originalidade, conduzindo a respostas mais representativas e fiéis da opinião do



inquirido, mas por isso mesmo, mais subjectivas. Deste modo, recolheu-se alguma informação, ainda que escassa.

Foram tidas em conta algumas preocupações básicas: expor uma configuração simples e numa extensão adequada. Procurou-se que a linguagem utilizada fosse clara e acessível, evitando questões ambíguas, personalizadas e embaraçosas. Pretendeu-se que o questionário fosse de fácil leitura a fim de ser bem aceite e permitir respostas sem hesitação. Em anexo apresenta-se a versão do questionário.

A sua estrutura assenta no pressuposto de que a operacionalização do Projecto Curricular de Turma se processa em três momentos distintos: a sua concepção; a sua operacionalização e a sua posterior avaliação.

a) Relativamente à primeira dimensão, definem-se concepções, visando, aferir qual o grau de conhecimento que os professores revelam face a este documento e qual a importância que lhe atribuem na sua prática lectiva. Em quatro questões é apresentado um conjunto de parâmetros e solicita-se que os professores os classifiquem de acordo com uma escala. Numa das questões solicita-se que os professores distribuam valores em termos percentuais a quatro itens apresentados e que se relacionam com a elaboração do Projecto Curricular de Turma.

b) A segunda dimensão centra-se no desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma, em termos da sua operacionalização. São colocadas oito questões que pretendem aferir comportamentos e atitudes adoptadas na sala de aula, para a dinamização e efectiva operacionalização do PCT. São apresentadas opções que o inquirido terá de classificar de acordo com uma escala. Existem duas questões para o inquirido assinalar apenas uma. Nesta dimensão existe ainda uma questão aberta.

c) A última dimensão diz respeito às concepções dos professores sobre a relação existente entre a operacionalização do Projecto Curricular de Turma e o sucesso educativo dos alunos traduzido numa melhoria dos resultados escolares. Esta dimensão engloba apenas duas questões distintas: uma de resposta fechada e outra de resposta aberta.

### ***2.1.2 Aplicação do questionário***

Após a selecção das questões a incluir no questionário, procedeu-se à aplicação de um pré questionário. Atendendo a que a investigação visava os professores do 1º ciclo e atendendo ao registo da observação realizada nas reuniões de coordenação de

ano, seleccionou-se um professor de cada um dos anos de escolaridade no mesmo nível de ensino, um professor do ensino especial e um professor do apoio sócio-educativo, perfazendo um total de seis docentes a quem foi apresentado o pré-teste ao questionário. Este grupo restrito de professores é da confiança da autora do estudo, o que garantia a disponibilidade na colaboração. A aplicação experimental foi realizada num ambiente calmo e aprazível durante o mês de Março do ano lectivo 2006/2007.

Esse grupo restrito de docentes procedeu à análise das questões do questionário atendendo às seguintes dimensões:

- a) Clareza da linguagem utilizada;
- b) Técnica na formulação da questão;
- c) Conteúdo da questão.

Os docentes envolvidos no pré-teste não registaram qualquer tipo de dificuldades, sugerindo, apenas, pequenos acertos de linguagem. As críticas apresentadas prenderam-se com a falta de tempo disponível para atender a este tipo de investigação, tendo-se verificado concordância no que respeita à pertinência do seu conteúdo.

Após a análise dos resultados obtidos na aplicação experimental do questionário, tiveram-se em consideração as sugestões apresentadas pelo grupo que se submeteu ao pré-teste e com a autorização do órgão de gestão da Escola, considerou-se o questionário apto a ser lançado.

Este tipo de lançamento teve por base a estratégia do contacto pessoal de forma a garantir uma maior responsabilização em cooperar e colaborar neste estudo.

O questionário foi lançado durante o mês de Abril de 2007, de acordo com o procedimento seguinte: num clima de diálogo, apresentaram-se os objectivos do questionário, inserindo-o no projecto de investigação em curso, no sentido de uma maior sensibilização para o tema e para a importância da resposta ao questionário. A recepção foi positiva, pela maioria dos docentes presentes, que mostraram uma atitude colaborante e participativa no lançamento e recolha do mesmo.

A recolha dos questionários foi pessoal e directa, existindo logo um elevado número de professores que o devolveram devidamente preenchido na mesma data.

Dos 44 questionários distribuídos apenas foram devolvidos 35, o que corresponde à opinião de 79,5% dos professores envolvidos no estudo.

## **2.2– A observação - Uma breve experiência de Trabalho Colaborativo**

No esforço de melhor compreender a opinião dos professores sobre o tema em estudo surge a experiência de trabalho colaborativo que a seguir se expõe. Este trabalho permitiu a recolha de notas de campo e a observação da opinião dos professores relativamente aos dados da investigação.

No sentido de perceber melhor as opiniões dos professores, inserindo-se este estudo no âmbito da supervisão pedagógica, considerou-se pertinente realizar trabalho com os professores, que colaboraram neste estudo, ao nível das coordenações de ano, com vista à participação/colaboração na concepção dos Projectos Curriculares de Turma. Partiu-se do pressuposto que a motivação/colaboração dos professores seria um aspecto importante para a realização do presente trabalho.

Assim procurou-se levar os professores a compreender a importância dos Projectos Curriculares de Turma quer para a sua prática diária, quer como promotor do sucesso educativo dos alunos.

Elaborou-se um plano de trabalho para as coordenações de ano, cuja primeira condição era a não obrigatoriedade na participação numa experiência que designamos como colaborativa. A proposta era reservar vinte minutos de cada reunião para discutir e reflectir sobre temas relacionados com a investigação em curso.

Havendo uma coordenação para cada ano de escolaridade do 1º ciclo era antecipadamente acordado com os coordenadores a melhor altura para desenvolver os tópicos que interessavam a este tema, na medida em que todas as reuniões aconteciam à mesma hora. Havia um tema (dividido em tópicos) comum, uma metodologia comum e uma meta comum.

Este trabalho decorreu num ambiente favorável à discussão, sentindo-se a motivação dos professores em participar; desenvolveu-se o debate com o registo de sugestões significativas.

O debate organizou-se em torno de um conjunto de cinco pontos:

- O conceito de autonomia do professor enquanto autor/actor capaz de tomar decisões nos domínios: científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro do Projecto Curricular da sua turma;
- A dimensão/vertente de participação na escola e na relação com a comunidade;
- A dimensão de gestão curricular, incorporando a formação como elemento constitutivo da prática profissional;

- A prática pedagógica do professor e o sucesso educativo em cooperação com outros profissionais;
- A necessidade de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições.

Não sendo propriamente uma formação, mas antes uma sequência organizada de debates e reflexões sobre temáticas pertinentes no Agrupamento à época da realização desta investigação, resolveu-se no entanto, seguir os seis princípios orientadores da formação de adultos definidos por Nóvoa (1988:128-130) no decurso das suas investigações sobre formação por se achar que seriam pertinentes também neste contexto:

1º princípio - Um adulto em formação comporta um património vivencial, cuja apropriação pelo próprio, através de uma “compreensão retrospectiva”, se torna fulcral. “O adulto em formação é portador de uma história de vida (...); as vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação.”

2º princípio - A formação deve ser encarada como um processo de transformação individual, que pressupõe uma grande implicação do sujeito em formação numa estratégia de auto-formação participada e tem por base a “tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Esta forma de encarar a formação conduz à necessidade de uma “participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação, bem como uma interacção constante e uma cooperação no seio da equipa de trabalho”;

3º princípio - Os processos de formação são também, necessariamente, processos de transformação organizacional, pelo que, nos casos da formação profissional contínua, devem estar articulados de forma muito próxima com as organizações em que os formandos exercem as suas actividades;

4º princípio - Formar é “trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.” A formação está pois associada a três conceitos chave (a) a “formação-acção”, entendendo-se a formação como um processo organizado “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...)”; (b) a “formação investigação”, em que a formação se organiza com base no desenvolvimento de um projecto de investigação (individual

e/ou institucional) e (c) “formação inovação”, em que a formação é “encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança”;

5º princípio - o carácter estratégico da formação deve conduzir à preocupação “em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”;

6º princípio - “E não nos esqueçamos nunca que, como diz Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”.

Destes princípios decorre, uma perspectiva interactiva dos vários elementos presentes num processo de formação. Se por um lado, a história e as experiências anteriores de cada sujeito fazem parte do seu próprio património vivencial, determinando aquilo que ele é, ou seja, a sua própria identidade (considerando a identidade de forma dinâmica, em constante reconstrução), estas dimensões interagem com todos os outros elementos presentes (o restante grupo dos formandos/participantes, os tempos, o contexto organizacional, os saberes teóricos e o saber-fazer, o formador/organizador) repercutindo-se e inter-influenciando-se na resolução dos problemas que elegerem para trabalhar conjuntamente.

Entretanto, a actividade docente é caracterizada pela acumulação e elaboração de experiência prática num dado domínio. O objectivo dum profissional é resolver os problemas concretos que surgem no decurso da sua prática e não produzir saber de carácter geral. Por isso, não é adequado avaliar o seu conhecimento prático pelos padrões do saber académico, embora este não seja de excluir pois terá de estar subjacente no seu acto pedagógico, que resultará da compilação de diferentes competências. A tomada de decisões, e no caso de professores, a tomada de decisões em tempo real, no decurso da acção, desempenha um papel essencial na actividade profissional. Esta tomada de decisões pode beneficiar do apoio do saber académico mas requer o uso de outros recursos. Precisa duma apreensão intuitiva das situações, duma capacidade de articular pensamento e acção, dum sentido de relações inter-pessoais e auto-confiança. Por isso, o núcleo fundamental do conhecimento profissional do professor é constituído pelo conhecimento na acção baseado na experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser mais ou menos documentado pelo saber académico relevante (Schön, 1983, 1987).

Como domínios fundamentais do conhecimento profissional do professor sobressai o conhecimento na acção relativo a três áreas: a prática lectiva, a prática não

lectiva, e o desenvolvimento profissional. Este conhecimento está intimamente relacionado com saberes de referência (que incluem o conhecimento do conteúdo de ensino, a pedagogia e o currículo), bem como com diversos processos reflexivos (para, na e sobre a acção).

Deste ponto de vista aprender é equivalente a tornar-se capaz de se envolver em novas actividades, de desempenhar novas tarefas e funções e de dominar a atribuição de novos significados e de novas compreensões. Actividades, tarefas, funções e compreensões não existem de forma isolada; elas fazem parte de um sistema mais alargado de relações no qual adquirem significado.

É, sobretudo através da partilha e da troca de experiências que os professores vão construindo as suas práticas profissionais, que vão consolidando os seus projectos profissionais integrando-se em comunidades de aprendizagem que contribuem decisivamente para o significado social e individual que vão atribuindo à sua participação social (Wenger, 1998).

Confrontados com o facto de o espaço de Coordenação de Ano poder ser considerado como um espaço de desenvolvimento profissional na medida em que está definido um espaço na reunião para troca de experiências, os professores referem que sim, que acaba por se aprender com a troca de experiências com os colegas, tendo um colega referido que “às vezes até se aprende mais com os colegas do que nas acções de formação”.

A ligação desta actividade à concepção do projecto curricular foi feita pela constatação de que a definição conjunta e participada dos problemas do agrupamento levaria à elaboração de estratégias no sentido de colmatar as necessidades manifestadas pelos alunos, fomentando uma dimensão /vertente de participação na escola e na relação com a comunidade, que se poderá traduzir no sucesso educativo dos alunos.

O trabalho com as Coordenações de Ano iniciou-se na reunião de Abril de 2008, tendo por base os princípios atrás enunciados, e prolongou-se até Julho do mesmo ano, com uma reunião mensal,

Não é possível deixar de referir um certo grau de subjectividade subjacente a este tipo de abordagem e que esteve presente de duas formas: A primeira diz respeito às deformações, desvios, provocadas por um sujeito, simultaneamente sujeito/objecto, que se observa e reencontra através dos diversos materiais, na maior parte dos casos, autobiográficos, a realidade social em que está implicado, a partir, essencialmente, de um único ponto de vista, o seu próprio. A segunda, também subjectiva, manifesta-se na

relação participante-organizador, que, enquanto interacção pessoal, contribui para que esta se torne «densa e complexa», como é próprio de todas as verdadeiras e sinceras relações pessoais. Uma relação pessoal deste tipo está também sujeita a diversos mecanismos de interacção que são dificilmente controláveis. Nesta interacção, a relação que se estabelece entre o participante-organizador tem neste quadro uma forte componente afectiva, de cumplicidade recíproca. No entanto, esta cumplicidade entre participante e organizador conduz à produção de mecanismos inconscientes de manipulação recíproca dificilmente controláveis, por um lado, mas que funcionam, por outro lado, como a única garantia de uma relação verdadeira e sincera, única forma de garantir a veracidade das informações recolhidas (Couceiro, 1992).

O primeiro dos problemas foi convencer os professores a desenvolverem este tipo de trabalho ao nível das Coordenações, uma vez que uma das suas condições era a não obrigatoriedade.

De forma a otimizar o trabalho desenvolvido, uma vez que apenas se dispunha de vinte minutos mensais, era entregue a cada professor, na semana anterior à da reunião, uma lista de frases relativas ao tópico que estaria em discussão em cada reunião. A lista de frases era composta por citações de diversos autores, com diversas posições sobre o assunto, nem sempre concordantes, sobre as quais se pedia aos professores envolvidos que reflectissem. Pretendia-se promover o debate e criar condições conducentes à mudança (ou ao reforço?) de concepções e de atitudes face ao tema.

Assim, nas reuniões de Abril e Maio foram discutidos tópicos relativos aos projectos curriculares de turma.

Na reunião de Abril, focou-se essencialmente o *Projecto Curricular de Turma* e a *sua importância no contexto escolar*. Pretendia-se discutir para que servia, se teria uma utilidade prática ou se seria apenas um documento administrativo, que importância teria para a rotina diária do professor.

Na reunião de Maio tentou-se fazer a ligação entre *os projectos curriculares de turma* e o *sucesso educativo dos alunos*, de que modo o Projecto Curricular de cada turma poderia contribuir para o sucesso dos alunos.

Na reunião de Junho foi feita a **análise dos problemas apresentados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento** e se havia concordância por parte dos professores relativamente a esses problemas.

Na reunião de Julho tentou fazer-se a **relação entre os problemas** definidos nos diferentes projectos curriculares de cada turma e o **sucesso educativo** dos alunos envolvidos.

Não era objectivo desta experiência colaborativa o aprisionamento a conceitos do saber académico. Era intenção que esse saber fosse transferido para a prática do dia-a-dia e fortalecesse o conceito de autonomia do professor enquanto autor/actor capaz de tomar decisões.

Os registos relativos a estas reuniões e as conclusões retiradas das mesmas baseiam-se nas notas de campo recolhidas pela investigadora ao longo destas sessões e interpretadas no ponto dois do capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO 4 – TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Ao longo deste capítulo apresenta-se o tratamento, a análise e a interpretação dos dados obtidos na investigação. Recordam-se os instrumentos de recolha de dados: o questionário e as notas de campo ou registo da observação.

Relativamente ao questionário os dados apresentam-se em tabelas e é feita a análise item a item de cada uma das dimensões exploradas.

Quanto aos dados obtidos na observação apresenta-se uma breve síntese das reuniões para, depois, se delinear a interpretação dos resultados através de notas de campo que foram sendo recolhidas.

### **1- DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO**

Após a recolha dos questionários, construiu-se uma base de dados em Excel e que se encontra em anexo.

Um dos programas mais usados para a análise estatística é o SPSS Statistics (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0 para Windows e, foi com base neste programa, que foram introduzidos os dados recolhidos pela investigadora. Aplicaram-se métodos de estatística descritiva – univariada e multivariada.

Recorda-se que a estrutura do questionário consistia em duas partes distintas, em que na primeira parte se pretendia caracterizar a amostra e a segunda parte incluía as dimensões que recolhiam a opinião dos elementos da amostra para a ligar com o título deste projecto e compreender o modo como se relaciona, se interage e se aplica ao Projecto Curricular de Turma.

No tratamento das respostas a questões da segunda parte do mesmo questionário usou-se a análise classificatória, através da resposta média dada a cada uma das alíneas das perguntas em causa. Procedeu-se, depois, ao cálculo do coeficiente de correlação destas médias, verificando-se o grau de associação das respostas, por alíneas e dimensões.

A primeira dimensão relacionava-se com a fase de elaboração do Projecto Curricular de Turma e pretendia conhecer as concepções dos professores sobre o tema.

Na segunda dimensão abordada procurou-se conhecer o modo como os professores operacionalizam este documento. Por último, na terceira dimensão, avaliaram-se as opiniões dos professores face ao(s) contributo(s) do Projecto Curricular de Turma para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

Analisa-se as respostas obtidas seguindo a estrutura do questionário, já que esta procura reflectir a sequência lógica da operacionalização do currículo:

- identificação das concepções do grupo sobre o Projecto Curricular de Turma;
- análise do processo de operacionalização do Projecto Curricular de Turma;
- avaliação do projecto curricular e sua contribuição para o sucesso educativo.

Dentro de cada uma destas dimensões adoptou-se, para cada pergunta, o mesmo esquema: recorda-se o enunciado da questão, apresentam-se os resultados obtidos, comentam-se e interpretam-se esses resultados.

No final de cada uma das partes do questionário, procura-se comentar os aspectos pertinentes da análise a que se procedeu, caracterizando as linhas orientadoras do Projecto Curricular de Turma.

### ***1ª Dimensão - Concepções sobre o Projecto Curricular de Turma***

Traduzem-se num conjunto de *cinco itens* que pretendem questionar sobre as concepções do Projecto Curricular de Turma, quando dadas algumas intenções.

Esses itens referem-se às questões a que se atribuiu o nº 1, o nº 2, o nº 3, o nº 4 e o nº 12.

#### **1º Item - Questão 1**

##### *Enunciado*

“Atendendo à sua prática na concepção do Projecto Curricular de Turma, qual o grau de importância que atribui a cada uma destas intenções de concepções?”

Solicita-se que o inquirido classifique de acordo com a seguinte classificação:

- 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

Os itens apresentados foram os seguintes:

- |  |
|--|
| - Seleccionar as tarefas promotoras da aprendizagem e melhoria das prestações dos alunos |
| - Controlar o nível de aquisição de conhecimentos dos alunos.                            |

- Dar feedback aos alunos sobre as suas aprendizagens.
- Questionar a intervenção do aluno.
- Servir de suporte para adequar o currículo às necessidades dos alunos.
- Informar os encarregados de educação quanto ao sucesso do cumprimento dos objectivos.
- Verificar a progressão dos alunos.
- Apreciar a capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos na resposta a novas situações.
- Confirmar expectativas em relação aos desempenhos dos alunos.
- Estruturar e/ou modificar as estratégias de ensino.
- Controlar a evolução dos alunos

Quadro n.º 6 – 1º item. Questão 1

*Análise e interpretação dos resultados*

No quadro seguinte, está representada a percentagem da resposta sobre a opinião dos professores quanto aos dados de recolha de informação, em que se fundamentam para elaborarem os seus projectos curriculares de turma e quais as expectativas por eles desenvolvidas face a este documento.

Quest1	1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
1.1	0	,0%	0	,0%	15	42,9%	20	57,1%
1.2	0	,0%	3	8,6%	18	51,4%	14	40,0%
1.3	1	2,9%	3	8,6%	18	51,4%	13	37,1%
1.4	0	,0%	6	17,1%	20	57,1%	9	25,7%
1.5	0	,0%	0	,0%	20	57,1%	15	42,9%
1.6	0	,0%	6	17,1%	14	40,0%	15	42,9%
1.7	0	,0%	3	8,6%	15	42,9%	17	48,6%
1.8	0	,0%	7	20,0%	16	45,7%	12	34,3%
1.9	0	,0%	7	20,0%	24	68,6%	4	11,4%
1.10	0	,0%	3	8,6%	16	45,7%	16	45,7%
1.11	0	,0%	2	5,7%	19	54,3%	14	40,0%

Quadro n.º 7 – análise 1º item – Questão1

A maioria dos respondentes (57,1%) considera que o Projecto Curricular de Turma permite seleccionar as tarefas promotoras da aprendizagem e melhoria dos resultados dos alunos, afirmando assim que consideram o projecto curricular o documento que permite a selecção de actividades de modo a contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos. Manifestam também percentagem elevada os itens 5, 7 e 10,

com respectivamente 42,9%, 48,6% e 45,7%. O item 7, o que apresentou uma percentagem maior destes três, vem confirmar que os professores, na elaboração dos seus projectos curriculares têm em atenção a capacidade dos alunos para mobilizar conhecimento nas respostas a novas situações, o que significa que adequam o projecto aos alunos a que o mesmo se destina. No item 10 verifica-se que os professores pretendem estruturar e/ou modificar as estratégias de ensino quando elaboram os projectos curriculares de turma. e no item 5 observa-se que os docentes inquiridos defendem que o Projecto Curricular de Turma pode servir de suporte para adequar o currículo às necessidades dos alunos.

O item com menor classificação nesta questão foi o item 9, os inquiridos consideram *pouco importante*, quando elaboram o Projecto Curricular de Turma, a confirmação das expectativas em relação ao desempenho dos alunos.

Salienta-se o facto de apenas haver um dos inquiridos a assinalar o item 3 como *nada importante*.

Os itens onde foi atribuída menor importância, no plano das intenções, foram os itens 8 e 9. O item 8 dava-nos a percepção dos docentes quanto à apreciação da capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos na resposta a novas situações e o item nove apontava para a confirmação das expectativas em relação ao desempenho dos alunos. Estes itens apresentam uma percentagem de 20% no valor 2.

Os resultados obtidos neste item revelam que na fase de construção de projectos os docentes lhe atribuem muita importância, o que significa que pelo menos na teoria, os docentes observa, vantagem na elaboração de projectos.

Recorda-se aqui o exposto no segundo capítulo do enquadramento teórico deste estudo quando se referiu que conceber um projecto significa aderir a uma metodologia que apela ao trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos (professores e alunos) num dado contexto (a sala de aula). Metodologia que é facilitadora da reflexão sobre as práticas educativas que envolve esses agentes na construção de um currículo local coerente com os valores educativos que orientam o sistema educativo e com os contextos de vida dos alunos que frequentam as escolas.

Da interpretação dos resultados pode afirmar-se que o Projecto Curricular de Turma é um documento importante para a gestão da turma, na opinião dos inquiridos, opinião justificada pelo elevado valor atribuído a alguns itens apresentados.

Ao nível legislativo, é solicitado aos docentes que actualizem permanentemente os seus projectos.

Pela análise pode-se observar que a maioria das respostas dadas se situa em níveis muito positivos, apresentando os valores 3 e 4. Este facto é significativo, uma vez que, a grande parte dos inquiridos atribui importância significativa ao documento aqui estudado - o Projecto Curricular de Turma. Esse facto é visível pela preocupação demonstrada pelos docentes aquando da elaboração deste documento.

## 2º item - Questão 2

### Enunciado

“Considerando os aspectos abaixo referidos, indique a percentagem que atribui a cada um deles quando elabora o PCT”

- Nível de aquisição de conhecimentos: _____%	100%
- Competências: _____%	
- Empenho e participação: _____%	
- Atitudes, valores e disciplina: _____%	

Quadro n.º 8 – 2º item – Questão 2

### Análise e interpretação das respostas

No quadro em baixo estão apresentados os valores em percentuais das classificações atribuídas pelos professores aos itens expostos.

	10		15		20		25		30		33		40		50	
		%		%		%		%		%		%		%		%
1	2	5,7%	0	,0%	5	14,3%	8	22,9%	10	28,6%	2	5,7%	4	11,4%	4	11,4%
2	2	5,7%	3	8,6%	10	28,6%	8	22,9%	10	28,6%	2	5,7%	0	,0%	0	,0%
3	0	,0%	0	,0%	12	34,3%	8	22,9%	8	22,9%	2	5,7%	2	5,7%	3	8,6%
4	4	11,4%	3	8,6%	12	34,3%	8	22,9%	6	17,1%	2	5,7%	0	,0%	0	,0%

Quadro n.º 9 – análise dos resultados obtidos no 2º item – Questão 2

Para uma melhor compreensão dos resultados considerou-se pertinente expor em quadro os valores da média, da mediana, da moda e valores máximos e mínimos apresentados em cada um dos itens registados.

	Mean	Median	Mode	Maximum	Minimum
--	------	--------	------	---------	---------

1	30	30	30	50	10
2	24	25	20	33	10
3	28	25	20	50	20
4	22	20	20	33	10

Quadro n.º 10 – análise dos resultados do 2º item – Questão 2

Pela análise dos quadros pode verificar-se que a opinião dos respondentes se encontra dispersa, considerando que todos os itens foram valorizados.

Os docentes inquiridos distribuíram o valor quase de forma equitativa, no entanto, pode-se observar contudo que o item que obteve maior valor, em termos de média, foi o primeiro. Este item relaciona-se com o nível de aquisição de conhecimentos.

Pela mesma análise pode verificar-se que o mesmo acontece com o terceiro item, que se refere ao nível do empenho e participação. Pela observação do valor mínimo escolhido que este item verifica-se que foi o melhor pontuado, uma vez que nenhum dos respondentes lhe atribuiu percentagem inferior a 20 e o valor máximo atribuído foi 50.

Ao interpretar este quadro pode-se verificar que o plano curricular, aqui apresentado pelo item “aquisição de conhecimentos” é para os docentes que participaram neste estudo, a sua maior preocupação no momento da elaboração do seu Projecto Curricular de Turma.

Nos projectos curriculares de turma solicita-se que o professor registe as competências essenciais e transversais que pretende que os seus alunos adquiram, daqui pode-se observar uma das finalidades do documento que elaboram. Essa finalidade prende-se com as competências que se pretendem trabalhar de acordo com aquela turma específica.

É de referir que para alguns docentes a “aquisição de conhecimentos”, perante um plano de estudos, é o resultado pretendido.

Nos resultados obtidos pode-se observar que ao elaborar o Projecto Curricular de Turma os professores procuram o empenho e participação (item 3) dos alunos no desenvolvimento do seu projecto, que pressupõe já um nível de autonomia.

Estes resultados vêm mostrar que o projecto não é um documento fechado, apenas elaborado por imposição dos decretos publicados. Perante estes resultados pode

inferir-se que os professores procuram através dele um maior empenho e participação dos seus alunos, o que certamente implicará um grau de autonomia e contribuirá para o sucesso educativo do aluno.

Recorda-se aqui o conceito de currículo adoptado ao longo deste estudo, e intensamente comentado no segundo capítulo deste trabalho, como o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequências adoptadas para o concretizar.

### 3º item - Questão 3

#### *Enunciado*

“Que importância atribui à participação dos alunos no Projecto Curricular de Turma?”

Foi solicitado aos professores que classificassem de acordo com uma escala de quatro níveis, sendo:

1 – nada importante e 4 – muito importante.

#### *Análise e interpretação dos resultados*

Os resultados obtidos foram os seguintes:

	1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Q3	0	,0%	4	11,4%	18	51,4%	13	37,1%

Quadro n.º 11 – análise dos resultados do 3º item – Questão 3

A observação do quadro evidencia que os respondentes utilizaram na sua larga maioria (88,5%), os resultados positivos da escala para indicar a importância atribuída à participação dos alunos no Projecto Curricular de Turma. Tais resultados vêm reforçar a análise elaborada na interpretação dos resultados da questão 2. A participação dos alunos e o seu empenho aparecem como aspectos muito importantes para a realização do projecto curricular da turma onde se inserem.

Apesar do empenho e participação serem apontados, na questão 3, como um elemento *Muito Importante* por 37,1% dos inquiridos, apenas uma pequena percentagem atribui no item 2.3 da questão anterior, a escala de *Muito Importante*.

Como exemplo repare-se que existem 4 dos inquiridos que atribuem, na questão 3, o valor 4 e no entanto na questão anterior (2.3) apenas lhe atribuem 20%.

Esta divergência poderá indicar que se atribui valor à variável *empenho e participação* de acordo com o momento em que se insere no contexto da elaboração, da operacionalização ou da avaliação do Projecto Curricular de Turma. Evidenciando que na fase da elaboração do projecto curricular a participação dos alunos é muito importante.

A fase da elaboração do Projecto Curricular de Turma é sem dúvida uma fase muito importante. É aqui que o professor concilia uma série de dados que lhe permitem obter um maior conhecimento da turma que lecciona, para isso o professor conta com o *empenho e participação dos seus alunos*.

Para que o professor conheça a turma é necessário que proceda a uma recolha de dados. Essa recolha de dados é elaborada de formas distintas: há a recolha de dados biográficos que permite conhecer melhor o ambiente familiar do aluno e o seu percurso escolar e há também a recolha de outro tipo de dados como as expectativas dos alunos, as suas principais dificuldades e as estratégias a utilizar para superar essas dificuldades.

Para obter este tipo de informações, o professor consulta e avalia os dados constantes no processo individual de cada aluno: relatórios de avaliação, fichas de avaliação de anos lectivos anteriores, relatórios de outros técnicos da educação, e outros.

A participação dos alunos, item apresentado por 51,4% dos respondentes com um valor de importante indicia uma abertura na forma de organização do trabalho docente que permitirá um conhecimento mais concreto do meio em que professores e alunos trabalham. É pela participação dos alunos que os professores podem conhecer e adequar as actividades ao contexto.

#### **4º item - Questão 4**

##### *Enunciado*

“Quando elabora o PCT, que importância atribui a cada um dos seguintes aspectos?”

Foi solicitado aos professores que atribuíssem uma classificação de acordo com a seguinte escala:



1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

- Objectivos da aprendizagem definidos no currículo
- Desempenho alcançado pelos melhores alunos
- Nível cultural e sócio económico dos alunos
- Critérios de avaliação previamente definidos
- Desempenho alcançado pelos alunos com fraco rendimento escolar
- Evolução global de cada um em relação a si mesmo

Quadro n.º 12- 4º item - Questão 4

#### *Análise e interpretação dos resultados*

Pela análise dos resultados obtidos o item com maior percentagem (65,7) refere-se ao item 4.6, que apresenta a evolução global de cada um em relação a si mesmo como *importante* na elaboração dos objectivos do seu Projecto Curricular de Turma.

Este é um dado muito importante para a investigação em estudo.

O primeiro capítulo do enquadramento teórico debruçou-se sobre a *autonomia*, e recordam-se aqui os quatro níveis de autonomia propostos por Sarmiento.

Os dados obtidos nesta questão poderão inserir-se na *autonomia profissional dos professores* – que se configura numa autonomia pedagógica, dentro de um quadro de normas uniformes definidas pela tutela e na *autonomia pedagógica do aluno* – enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento a quem compete assumir o controlo da sua vida e do seu trabalho dentro da escola.

Quest4	1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
4.1	0	,0%	0	,0%	19	54,3%	16	45,7%
4.2	0	,0%	17	48,6%	9	25,7%	9	25,7%
4.3	0	,0%	9	25,7%	19	54,3%	7	20,0%
4.4	0	,0%	2	5,7%	19	54,3%	14	40,0%
4.5	0	,0%	13	37,1%	13	37,1%	9	25,7%
4.6	0	,0%	0	,0%	23	65,7%	12	34,3%

Quadro n.º 13 – análise 4º item – Questão 4.

Pode verificar-se aqui a importância atribuída às características individuais de cada aluno na operacionalização do Projecto Curricular de Turma.

A avaliação diagnóstica e a avaliação final parecem assim aspectos relevantes na concepção do projecto curricular, pois entende-se ser a forma de poder aferir a evolução global de cada um em relação a si próprio.

Os projectos de turma apresentam-se como documentos que permitem adequar o currículo às especificidades de cada um dos alunos da turma.

Continuando a análise na primeira dimensão que se definiu para este estudo: Concepção do Projecto Curricular de Turma, analisaremos a questão 12.

### 5º item - Questão 12

#### *Enunciado*

“Que importância atribui à auto - avaliação dos alunos na fase de operacionalização/avaliação do PCT?”

Foi solicitado aos professores que classificassem de acordo com uma escala de quatro níveis, sendo 1 – nada importante e 4 – muito importante.

#### *Análise das respostas*

Pela análise do quadro referente a esta questão pode verificar-se que a auto-avaliação dos alunos não se apresenta com o valor máximo a que corresponderia o valor 4 “*Muito Importante*”.

Para 45,7 % dos respondentes este item apenas é *Importante*.

	1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest 12	0	,0%	5	14,3%	16	45,7%	14	40,0%

Quadro n.º 14 – análise ao 5º item – Questão 12.

Pode verificar-se que, no momento de concepção/elaboração do Projecto Curricular de Turma, os professores se centram nas competências definidas ao nível central, justificando-se assim que nesta primeira dimensão do Projecto Curricular de

Turma a auto-avaliação é apontada como elemento “*Muito Importante*” por 40% dos inquiridos.

Repare-se aqui na importância da auto-avaliação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma, evidenciada pela discrepância entre os valores mais baixos (1 e 2), que obtiveram apenas 14,3% dos votos e os valores positivos (3 e 4) que obtiveram no total de 85,7%.

Retomando os níveis de autonomia propostos por Sarmiento (1996), analisa-se aqui a autonomia pedagógica do aluno – enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento a quem compete assumir o controlo da sua vida e do seu trabalho dentro da escola. De acordo com as respostas obtidas, parece que os professores já estão sensíveis à autonomia do aluno no que se refere à gestão da sua própria aprendizagem.

### ***Interpretação dos resultados obtidos na 1ª Dimensão – Concepção do Projecto Curricular de Turma.***

Pelos resultados obtidos pede concluir-se que apesar da expressão Projecto Curricular de Turma ser frequentemente utilizada, quer ao nível dos discursos educativos, quer no âmbito dos normativos onde se enquadra o desenvolvimento curricular, a verdade é que se trata de um conceito polissémico, sendo por isso, susceptível de interpretações distintas. Nem sempre a referência à expressão projecto curricular é clara para os docentes, no que respeita às suas finalidades e ao seu conteúdo.

Quando questionados sobre a importância atribuída a determinadas concepções, os professores mostram opiniões diferentes. No entanto há a registar que:

a) De um modo geral verifica-se que a grande maioria dos professores inquiridos aceita as diferentes opções apresentadas, ou seja, considera que o Projecto Curricular de Turma é um instrumento muito importante no que se refere à estruturação e/ou modificação de estratégias de ensino (opinião defendida por cerca de 94,3% dos docentes) e na selecção de tarefas promotoras da aprendizagem e melhoria das prestações dos alunos (100%), a maioria (80%) considera-o também um instrumento importante na apreciação da capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos na resposta a novas situações. Desta forma também não surpreende que a maioria considere que o Projecto Curricular de Turma sirva de suporte para adequar o currículo às necessidades dos alunos. Para além de ser também importante: i) no controlo das

aquisições de conhecimentos dos alunos; ii) no *feedback* aos alunos sobre as suas aprendizagens; iii) como instrumento de verificação da progressão dos alunos e iii) pela análise das expectativas em relação aos desempenhos dos alunos.

b) Grande parte dos docentes, 84,3%, atribui, ao nível da elaboração do Projecto Curricular de Turma, uma maior importância à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e valoriza o empenho e participação dos mesmos no processo ensino-aprendizagem. É nesse sentido que se verifica que 51,4% dos inquiridos considere *importante* a participação dos alunos no Projecto Curricular de Turma, e 37,1% dos inquiridos considere ainda essa participação *muito importante*. Apenas 11,4% dos docentes considera *pouco importante* essa participação.

c) Apesar dos resultados até aqui registados verifica-se que 45% dos inquiridos afirma que as suas maiores preocupações, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma, se centram nos objectivos da aprendizagem definidos no currículo, nos critérios de avaliação previamente definidos e na evolução global de cada um em relação a si mesmo, não sendo atribuída grande importância ao nível cultural e económico dos alunos.

d) Para 85,7% dos docentes a auto-avaliação dos alunos revela-se importante para o diagnóstico dos problemas a abordar no Projecto Curricular de Turma.

Em síntese, pela análise global dos resultados é possível verificar que, de uma maneira geral, os professores concordam que o Projecto Curricular de Turma pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos e tem como finalidade adequar o currículo nacional a cada contexto escolar específico, em particular aos alunos de cada turma. É nesse sentido que se verifica a importância atribuída à participação dos alunos em todo o processo ensino aprendizagem, valorizando-se a auto - avaliação dos mesmos.

## ***2ª Dimensão - Procedimentos adoptados no âmbito do desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.***

Nesta dimensão analisam-se os resultados obtidos no que se refere aos procedimentos adoptados pelos docentes no âmbito de *desenvolvimento do Projecto*

*Curricular de Turma*. Esta dimensão reflecte o modo como se operacionaliza o Projecto Curricular de Turma em contexto de sala de aula.

Para o estudo desta dimensão foram considerados 8 *itens* que correspondem às questões n.º 5, n.º6, n.º7, n.º8, n.º9, n.º10, n.º 11 e n.º 13.

### 1º item - Questão 5

#### *Enunciado*

“Indique a situação que habitualmente identifica na organização do processo de aprendizagem da turma que lecciona”

Os conhecimentos dos alunos no início do ano lectivo ou de um período
Os conhecimentos dos alunos no início de uma nova aprendizagem

Quadro n.º 15 – 1º item – Questão 5.

#### *Análise e interpretação dos resultados obtidos*

	1		2	
	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest 5	15	42,9%	20	57,1%

Quadro n.º 16 – análise 1º item – Questão 5.

Pela análise do quadro observa-se uma diferença de ultrapassa os 14% o que é significativo nesta amostra.

A primeira opção, registada por 42,9% dos inquiridos, revela que o professor organiza o processo de ensino aprendizagem na sua turma de acordo com a avaliação elaborada no início de cada ano ou período e a segunda opção que refere uma avaliação no início de uma nova aprendizagem foi a opção escolhida por 57,1% dos inquiridos.

A diferença entre estas opções poderá ser meramente temporal e os professores distribuíram as suas respostas, da mesma forma entre elas, com uma ligeira vantagem percentual pela segunda opção.

Parece que uma maior percentagem opta por se organizar atendendo a cada nova aprendizagem definida.

É também neste contexto que, de acordo com a recente legislação, relativa ao Estatuto do Aluno, se apela para, em caso de falta do aluno, o mesmo deverá realizar uma prova de recuperação, que permitirá ao professor aferir os seus conhecimentos e reorganizar o processo de aprendizagem de forma a permitir o sucesso do aluno.

É de todo pertinente abordar aqui a organização curricular definida para o 1º ciclo do Ensino Básico. Neste nível de ensino os conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares estão organizados por blocos de conteúdos. Tal organização pode facilitar o desenvolvimento e organização curricular, e de acordo com as respostas obtidas facilita também todo o processo de desenvolvimento do próprio Projecto Curricular de Turma.

## **2º item - Questão 6**

### *Enunciado*

“Assinale por ordem de prioridade as situações que mais utiliza para a concretização dos objectivos definidos no PCT”

As opções de resposta eram as seguintes:

- 1 - Trabalho com toda a turma
- 2 - Trabalho de grupo
- 3 - Trabalho de pares
- 4 - Trabalho individual
- 5 - Diferentes formas de organização em simultâneo.

### *Análise e interpretação dos resultados obtidos*

No quadro em seguida apresentado regista-se a moda das respostas apresentadas face aos itens apontados e à ordem de prioridade registada por cada um dos inquiridos, por se entender ser a melhor forma de interpretar os dados obtidos.

Quest 6	1	2	3	4	5	Mode
	Count	Count	Count	Count	Count	
6.1	8	4	7	6	10	5
6.2	6	9	4	14	2	4
6.3	12	5	6	6	6	1
6.4	0	10	18	2	5	3
6.5	9	7	0	7	12	5

Quadro n.º 17 – análise 2º item – Questão 6.

Pela análise do quadro apresentado verifica-se, como solicitado, uma distribuição das prioridades apresentadas.

Estes resultados podem traduzir-se na utilização de estratégias diversificadas, provavelmente as que se consideram pertinentes ao contexto, de forma a promover o currículo contribuindo para a aquisição de competências essenciais a cada ano e transversais ao ciclo.

Essas competências são definidas ao nível do poder central e verifica-se pelos resultados obtidos, que os processos para as atingir são ajustados à realidade onde se inserem, através de diferentes formas de organização no trabalho.

No entanto há a referir que o item onde mais vezes foi atribuído o valor 5 foi ao item “trabalho com toda a turma”.

Será pertinente apresentar aqui os resultados obtidos a cada um dos itens apresentados.

Assim, ao primeiro item que dizia respeito ao trabalho com toda a turma 28,6% dos inquiridos atribuíram-lhe a o valor 5; 17% dos inquiridos atribuíram-lhe o valor 4; 20% atribuíram-lhe o valor 3; 11,4% atribuíram-lhe o valor 2 e 23% atribuíram-lhe o valor 1. Isto significa que para 28,6% dos inquiridos o trabalho com toda a turma é a situação que mais utiliza para concretizar os objectivos definidos no Projecto Curricular de Turma.

Relativamente ao segundo item apontado, que dizia respeito ao trabalho de grupo, foi escolhido por 17% dos inquiridos como a situação mais utilizada, atribuindo-lhe o valor 5. Para 25,8% dos inquiridos foi atribuído o valor 4, para 11,4% é a terceira opção, ou seja, atribuíram-lhe o valor 3, para 40% é a quarta opção, com o valor 2 e para 5,8% é a quinta e última opção, com 1 como valor atribuído. Estes dados revelam que para 17% dos inquiridos a situação mais utilizada para atingir os objectivos definidos nos seus projectos curriculares de turma é o trabalho de grupo.

Para o terceiro item, trabalho a pares os resultados obtidos foram os seguintes: foi escolhido por 35% como a primeira opção, com valor 5. Para 14% dos inquiridos este item foi cotado com o valor 4. Os restantes inquiridos 51% distribuíram as suas opiniões pelos valores 1, 2 e 3, cabendo a cada um destes valores 17% das respostas obtidas. Estes resultados revelam que para 35% dos inquiridos o trabalho a pares é a situação mais escolhida.

Para o quarto item – trabalho individual – os resultados foram os seguintes: ninguém escolheu este item como primeira opção. 28,6% escolheram-no como segunda opção, atribuindo-lhe o valor 4. 51,4% escolheram-no como terceira opção, atribuindo-lhe o valor 3. 5,7% escolheu esta situação como quarta opção, atribuindo-lhe o valor 2 e 14,3% escolheram-na como quinta e última opção, com o valor 1. Em síntese o trabalho individual não é a situação mais utilizada para conseguir alcançar os objectivos determinados nos seus projectos curriculares de turma.

Em relação à última situação dada – diferentes formas de organização em simultâneo - foi apontada como primeira opção por 26% dos inquiridos, como segunda opção por 20% dos inquiridos, como terceira opção por 0%, como quarta opção por 20% dos inquiridos e como quinta opção por 34% dos inquiridos.

Assim, e após análise destes resultados a situação mais votada como primeira opção foi o trabalho a pares (35%), seguida diferentes formas de organização, opção escolhida por 26% dos inquiridos e do trabalho com toda a turma, opção escolhida por 22,9% dos inquiridos. A opção menos votada foi o trabalho individual.

### **3º item - Questão 7**

#### *Enunciado*

“Indique qual das duas alternativas lhe parece mais próxima da sua prática pedagógica:

- 1- Ao elaborar o PCT oriento-me por critérios que me dão informação sobre o domínio que o aluno possui dos conteúdos programáticos e que me facultam a progressão do aluno.



- 2- Ao elaborar o PCT oriento-me por critérios que me dão informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e que me facultam a (re)organização da acção pedagógica.

*Análise e interpretação dos resultados*

	1,00		2,00	
	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest 7	11	31,4%	24	68,6%

Quadro n.º 18 – análise 3º item – Questão 7.

Na análise deste quadro a maioria dos respondentes (68,6%) referem que se orientam por critérios pedagógicos com vista à reorganização da acção pedagógica e não apenas com vista à progressão/retenção do aluno, resposta apontada por 31,4% dos inquiridos. Destes dados observamos que mais de metade dos docentes apontam a primeira alternativa como a que mais se assemelha à sua prática pedagógica.

Das respostas obtidas nesta questão conclui-se que os docentes orientam a acção pedagógica apenas tendo em vista não os fins/resultado, mas os meios/percursos utilizados apresentam-se como a opção mais escolhida.

Levanta-se aqui uma questão: Se o meio/percurso escolhido fosse irrelevante, na organização da acção pedagógica, faria sentido elaborar o Projecto Curricular de Turma?

Aqui é importante recordar o que foi referido no capítulo 2 de enquadramento teórico. O Projecto Curricular de Turma é um instrumento destinado a apoiar a planificação das actividades lectivas, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão escolar.

Pela análise elaborada anteriormente, verifica-se que a primeira etapa, referente à concepção curricular de turma, inclui a caracterização da turma, onde é realizado um levantamento dos dados relativos aos alunos da turma. Essa análise permite ao professor obter um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos, identificando alguns problemas ou necessidades para incluir nos objectivos definidos no seu Projecto Curricular de Turma e as prioridades de intervenção. Também se verificou que a participação dos alunos nesta etapa é considerada, para a maioria dos professores, um elemento importante.

Numa segunda etapa, a da implementação, contempla a concretização da planificação elaborada, sendo incluídas todas as actividades realizadas com os alunos no âmbito do projecto, de modo a concretizar os objectivos propostos, articulando com o programa específico de cada ano de escolaridade e a sequência dos conteúdos de cada área curricular. Os resultados obtidos permitem verificar o nível de preocupação dos docentes na (re)organização da acção pedagógica, em função do desenrolar do processo de aprendizagem dos alunos.

#### 4º item - Questão 8

##### *Enunciado*

“Qual o nível de importância que atribui, no quadro da elaboração do PCT, aos seguintes modos (ou modalidades) de recolha de informações?”

- 8.1 - Observação informal na sala de aula
- 8.2 - Questionamento oral
- 8.3 - Portfólios
- 8.4 - Análise dos processos individuais dos alunos
- 8.5 - Análise do dossier de turma
- 8.6 - Fichas de auto avaliação dos alunos
- 8.7 - Grelhas de observação sistemática
- 8.8 - Registo de incidentes críticos
- 8.9 - Grelhas de observação ocasional
- 8.10 - Diálogo com os encarregados de educação
- 8.11 - Outro. Qual?

##### *Análise e interpretação dos resultados.*

Os inquiridos responderam utilizando uma escala de 1 a 4 a que correspondiam as seguintes classificações; 1- Nada Importante e 4 – Muito Importante

	0		1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
8.1	0	,0%	5	14,3%	0	,0%	19	54,3%	11	31,4%
8.2	0	,0%	0	,0%	7	20,0%	23	65,7%	5	14,3%

8.3	0	,0%	0	,0%	20	57,1%	15	42,9%	0	,0%
8.4	0	,0%	4	11,4%	5	14,3%	16	45,7%	10	28,6%
8.5	0	,0%	0	,0%	10	28,6%	14	40,0%	11	31,4%
8.6	0	,0%	0	,0%	9	25,7%	18	51,4%	8	22,9%
8.7	0	,0%	0	,0%	1	2,9%	19	54,3%	15	42,9%
8.8	0	,0%	0	,0%	23	65,7%	5	14,3%	7	20,0%
8.9	0	,0%	0	,0%	23	65,7%	11	31,4%	1	2,9%
8.10	0	,0%	0	,0%	14	40,0%	9	25,7%	12	34,3%
8.11	35	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

Quadro n.º 19 – análise 4º item – Questão 8.

Pela análise do quadro verifica-se que os respondentes se situaram em valores muito positivos da escala.

O valor mais atribuído foi 3.

Quanto aos itens mais pontuados registam-se os portfólios e as grelhas de registo.

Na dimensão da acção educativa dos respondentes, no âmbito do desenvolvimento curricular, a maioria dos inquiridos aponta a utilização de portfólios e grelhas de registo como forma de se reorganizar. Talvez se possa admitir que estes documentos são considerados dinâmicos e bastante completos, como forma de recolha de dados importantes no processo de ensino e de aprendizagem.

É de referir que países como os Estados Unidos da América, através da *Association for Supervision and Curriculum*, consideraram o portfólio como uma das estratégias mais credíveis na avaliação das aprendizagens estando, ao mesmo tempo, ao serviço do ensino-aprendizagem, permitindo o aprofundamento do conhecimento e estabelecendo, cada vez mais, elevados índices de qualidade.

O *portfólio*, entendido como uma compilação organizada e intencional de evidências que o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo (McAfee e Leong, 1997), apresenta-se como um bom instrumento de recolha de informações que poderão enriquecer e completar o projecto curricular de cada uma das turmas.

No que se refere aos registos de observação de aulas eles constituem uma dessas estratégias de conhecimento dos alunos e dos problemas ou necessidades da turma, sendo grandemente valorizados pelo facto de associar à escrita a actividade reflexiva, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática.

De acordo com Zabalza (1994) e Porlán e Martín (1997), o registo de observação consiste num conjunto de narrações que reflectem as perspectivas do professor, nas dimensões objectiva e subjectiva, sobre os processos mais significativos da sua acção. A sua realização possibilita uma perspectiva diacrónica das situações vividas na turma e, portanto, do seu contributo para ultrapassar os problemas detectados. A utilização destes instrumentos contribui também para o desenvolvimento profissional do professor.

### **5º item - Questão 9**

#### *Enunciado*

“Dos instrumentos de recolha de informações anteriormente mencionados, indique por ordem decrescente de importância, as 3 opções que mais utiliza.”

#### *Análise e interpretação dos resultados obtidos*

Os instrumentos mais mencionados, de acordo com as respostas obtidas, podem ler-se os seguintes:

- Análise do Dossier/Portfólio da Turma;
- Registo de Observações em contexto de sala de aula;
- Registos de auto-avaliação dos alunos;
- Fichas de informação trimestrais enviadas aos Encarregados de Educação;
- Questionamento directo aos alunos.

Estes resultados vieram confirmar os resultados obtidos na questão anterior e de facto os dados obtidos comprovam uma sequência lógica nas respostas obtidas às duas questões.

Salienta-se aqui a importância atribuída à auto – avaliação realizada pelo aluno. Este dado confirma a intenção dos professores face à individualização e adequação do currículo a cada aluno em concreto, num processo que evidencia um certo grau de autonomia. Estes resultados são confirmados na questão seguinte.

## 6º item - Questão 10

### *Enunciado*

“Que importância atribuí à auto - avaliação dos alunos para o diagnóstico dos principais problemas a abordar no PCT?”

1-nada importante; 2-pouco importante; 3-importante; 4-muito importante

### *Análise e interpretação dos resultados obtidos*

	1		2		3		4	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest 9	0	,0%	4	11,4%	16	45,7%	15	42,9%

Quadro n.º 20 – análise 6º item – Questão 10.

Quanto ao item da importância da auto – avaliação dos alunos para a aplicação/ operacionalização do Projecto Curricular de Turma, e de acordo com o referido na análise à questão anterior, 45,7% dos respondentes ao questionário considera importante e 42,9% considera este item muito importante (com um total de 88,6% de resposta positivas). Estes resultados evidenciam resultados muito positivos. E confirmam o exposto na interpretação à questão anterior.

É importante voltar a reflectir, aqui, sobre os resultados obtidos à questão 12, que corresponde ao 5º item da primeira dimensão. Nesta questão pretendia-se aferir a importância atribuída à auto-avaliação dos alunos na fase de operacionalização/ avaliação do Projecto Curricular de Turma. Como se pode observar, o que distancia estas duas questões é apenas a fase de desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.

Regista-se que as respostas obtidas nas duas questões foram idênticas. Este dado esclarece que a auto-avaliação dos alunos é uma variável constante ao longo do processo de desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma. A importância atribuída na fase de elaboração do projecto curricular de turma mantém-se na fase de operacionalização e avaliação do mesmo.

Regista-se aqui a diferença entre os valores 1 e 2 e os valores 3 e 4. Escolheram a opção nada ou pouco importante apenas 11,4% dos inquiridos e escolheram a opção

importante ou muito importante 88,6% dos inquiridos, já referido atrás. É visível a importância atribuída à auto-avaliação dos alunos.

### 7º item - Questão 11

#### *Enunciado*

“Assinale, por ordem de prioridade, os procedimentos que adopta com mais frequência relativamente à partilha do PCT com os alunos”

- 1 - Preenchimento em cada período da ficha de auto – avaliação;
- 2 - Planificação diária /semanal das actividades de aprendizagem;
- 3 - Apresentação das metas de aprendizagem a atingir;
- 4 - Reflexão conjunta das dificuldades e facilidades sentidas;
- 5 - Discussão dos direitos e deveres de cada um;
- 6 - Clarificação e negociação dos objectivos das tarefas;
- 7 - Outra. Qual?

#### *Análise e interpretação dos resultados*

Os procedimentos listados foram classificados, pelo total dos inquiridos, segundo valores apresentados – em percentagem e em média – nos quadros seguintes:

	0		1		2		3		4		5		6	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
11.1	0	,0%	4	11,4%	5	14,3%	1	2,9%	1	2,9%	6	17,1%	18	51,4%
11.2	0	,0%	11	31,4%	3	8,6%	13	37,1%	3	8,6%	5	14,3%	0	,0%
11.3	0	,0%	12	34,3%	4	11,4%	14	40,0%	5	14,3%	0	,0%	0	,0%
11.4	0	,0%	8	22,9%	15	42,9%	2	5,7%	10	28,6%	0	,0%	0	,0%
11.5	0	,0%	0	,0%	8	22,9%	1	2,9%	12	34,3%	12	34,3%	2	5,7%
11.6	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	11,4%	4	11,4%	12	34,3%	15	42,9%
11.7	35	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

Quadro n.º 21 – análise 7º item – Questão 11.

	Mean	Median	Mode	Maximum	Minimum
11.1	5	6	6	6	1
11.2	3	3	3	5	1
11.3	2	3	3	4	1
11.4	2	2	2	4	1
11.5	4	4	4	6	2
11.6	5	5	6	6	3
11.7	0	0	0	0	0

Quadro nº 22 – análise 7º item – Questão 11.

De acordo com os dados obtidos os procedimentos mais adoptados pelos inquiridos, no que se refere à partilha do Projecto Curricular de Turma com os seus alunos, foram os registos de auto-avaliação preenchidos pelos alunos no final de cada período e a clarificação e negociação dos objectivos das tarefas. Estes resultados apontam para um processo de ensino e aprendizagem centrado na negociação, onde os alunos assumem um papel activo na organização deste processo e o Projecto Curricular de Turma apresenta-se para a grande maioria dos inquiridos como o instrumento utilizado nessa partilha/negociação.

O Projecto Curricular de Turma é um documento elaborado pelo director de turma, no caso do 2º e 3º ciclos e pelo titular da turma no caso do 1º ciclo do ensino básico. Salienta-se aqui uma diferença ao nível da gestão deste instrumento de trabalho. O primeiro ciclo move-se num regime de monodocência, ou seja, o professor titular da turma gere todo o processo curricular. No entanto, salienta-se o facto de esta situação ter sofrido uma ligeira alteração com o aparecimento das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Independentemente destas pequenas diferenças ao nível da gestão dos diversos ciclos do ensino básico há, no desenrolar do processo, aspectos em comum. A participação dos pais e dos alunos neste processo é comum aos diversos ciclos e níveis de ensino.

Exige-se a análise mais detalhada dos resultados obtidos.

Assim a primeira opção, preenchimento em cada período da ficha de auto-avaliação, foi escolhida como o procedimento mais adoptado por 11,4% dos inquiridos e como procedimento menos adoptado por 51,4% dos inquiridos. A segunda opção, planificação diária/semanal das actividades de aprendizagem, foi o procedimento

apontado como a primeira prioridade por 31,4% dos inquiridos e como última por 0% dos inquiridos. O terceiro procedimento, apresentação das metas de aprendizagem a atingir, foi a opção mais valorizada por 34,3% dos inquiridos. A quarta opção, reflexão conjunta das dificuldades e facilidades sentidas, foi a primeira opção para 22,9% dos inquiridos. As opções seguintes: discussão dos direitos e deveres de cada um e clarificação e negociação dos objectivos das tarefas não foram escolhidas como primeira opção por nenhum dos respondentes.

### 8º item - Questão 13

#### *Enunciado*

“Assinale por ordem de prioridade, os momentos em que considera que os encarregados de educação mostram maior disponibilidade para partilhar o processo de ensino/aprendizagem o aluno.”

Foi solicitado que se considerasse 1 como valor máximo e inscrevesse no quadrado respectivo os números de 1 a 6.

- 13.1 Reunião de início do ano lectivo;
- 13.2 Iniciativa própria/situações informais;
- 13.3 Entrega dos boletins trimestrais de avaliação;
- 13.4 Plano Anual de actividades;
- 13.5 Horário de Atendimento mensal;
- 13.6 Outro(s) Qual?

#### *Análise e interpretação dos resultados obtidos*

Apresenta-se em seguida o quadro com os valores apresentados pelas respostas dados pelo total dos inquiridos.

	1		2		3		4		5	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
13.1	14	41,2%	7	20,6%	11	32,4%	2	5,9%	0	,0%



13.2	5	14,3%	12	34,3%	12	34,3%	6	17,1%	0	,0%
13.3	8	22,9%	14	40,0%	3	8,6%	10	28,6%	0	,0%
13.4	5	14,3%	2	5,7%	3	8,6%	7	20,0%	18	51,4%
13.5	2	5,7%	0	,0%	6	17,1%	10	28,6%	17	48,6%

Quadro n.º 23 – análise 8º item – Questão 13.

Para melhor compreendermos os resultados obtidos apresenta-se o quadro seguinte com a média, a mediana, a moda e o valor máximo e mínimo atribuído a cada um dos itens.

	Mean	Median	Mode	Maximum	Minimum
13.1	2	2	1	4	1
13.2	3	3	2	4	1
13.3	2	2	2	4	1
13.4	4	5	5	5	1
13.5	4	4	5	5	1

Quadro n.º 24 – análise 8º item – Questão 13.

Pela análise do quadro verifica-se que os itens com maior percentagem atribuída foram os itens 1 e 3, a que correspondem respectivamente: Reunião do início do ano lectivo e entrega dos boletins trimestrais de avaliação.

A partilha do Projecto Curricular de Turma com os Encarregados de Educação é um dado muito importante. Constata-se um impulso crescente, tal como foi referido na primeira parte deste trabalho, para que escola preste contas à sociedade onde se insere.

Para 41,2% dos inquiridos, a reunião de pais realizada no início do ano lectivo é o momento mais importante para partilhar o Projecto Curricular de Turma: é nestas reuniões que se discutem expectativas e objectivos a atingir. O segundo momento apresentado pelos docentes corresponde ao das reuniões de entrega da avaliação; este momento foi escolhido, como primeira opção, por 22,9% dos inquiridos.

Ainda sobre o momento mais votado – a reunião do início do ano – relembra-se aqui que estas reuniões são momentos importantes de recolha de informações/sugestões por parte dos encarregados de educação. Informações essas que, como já foi referido, permitem delinear objectivos e estratégias de acção.

Quanto ao Plano Anual de Actividades apresenta-se como um documento elaborado no início do ano e onde constam as actividades a desenvolver, os objectivos que se pretendem alcançar com a realização de cada uma das actividades, os participantes e a avaliação das respectivas actividades. É um documento aprovado pelo Conselho Pedagógico, onde os pais têm representação.

Para 48,6% a opção menos pretendida é o horário de atendimento mensal. Para este nível de ensino – 1º Ciclo – está legislado que cada um dos docentes deve registar no seu horário 1 hora mensal de atendimento aos encarregados de educação. Cabe ao docente informar todos os encarregados de educação desse horário. O facto dos inquiridos apresentarem menor pontuação a este item evidencia que os docentes ainda não privilegiam momentos mais individualizados para partilharem o projecto curricular elaborado para a sua turma.

A escala referida era inicialmente de um a seis, considerando que existiam seis itens. O último item seria apresentado pelos docentes, se assim o entendessem. Como nenhum dos docentes identificou esse item o valor seis não foi considerado no quadro final. O seu valor seria 0%.

### **Interpretação dos resultados obtidos na 2ª Dimensão – Desenvolvimento/ Operacionalização do Projecto Curricular de Turma.**

Pela análise dos itens obtidos nesta dimensão identificam-se tipos de procedimentos que os professores adoptam, com mais frequência, no âmbito do desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.

A ideia de desenvolvimento de um projecto compreende três fases distintas, embora interligadas entre si: a elaboração, a implementação e a avaliação.

Assim, e no que concerne à fase da concepção/elaboração do projecto, uma grande percentagem de professores considerou que a verificação dos conhecimentos dos alunos no início de uma nova aprendizagem é um aspecto a ter em atenção nesta primeira fase, bem como o trabalho desenvolvido em grupo.

Poder-se-á, também, concluir que as grelhas de observação sistemática, diálogos com os encarregados de educação, análise do dossier de turma/portfólios e observação informal na sala de aula são os procedimentos mais utilizados para a recolha de

informação sobre a turma que cada docente lecciona, assim como o levantamento de dados para a elaboração do projecto de turma.

A maioria referiu também que, ao elaborar o Projecto Curricular de Turma, se orienta por critérios que lhe dão informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos, o que lhe faculta a (re)organização da acção pedagógica, em vez de se orientar apenas pela informação sobre o domínio que o aluno possui dos conteúdos programáticos e que poderá facultar a progressão do aluno.

Ao verificar este item conclui-se que, na implementação do projecto curricular traduzido na sua prática pedagógica, os docentes consideram importante todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas os resultados obtidos pelos alunos.

Ao nível dos procedimentos adoptados com maior frequência pelos docentes relativamente à partilha do projecto curricular com os alunos, 42% dos inquiridos referiu que o realiza na apresentação das metas de aprendizagem a atingir e na planificação diária/semanal das actividades de aprendizagem. Poucos admitem a discussão e negociação das tarefas a realizar.

Pode então concluir-se que ao nível da implementação do projecto curricular no processo de ensino aprendizagem existe, por parte dos docentes, alguma abertura perante os alunos, aceitando e valorizando as suas opiniões e aprendizagem realizadas, no entanto no que diz respeito à definição das metas e caminhos a traçar ainda existe um grande receio por parte da classe docente, que teima em manter-se pouco aberta à negociação dos objectivos. Estes dados indicam que o currículo nacional prescrito ainda é um marco presente no quotidiano do professor, sentindo-se este ainda receoso em conduzir de forma autónoma o desenvolvimento curricular. Estes dados levam a afirmar que a flexibilização poderá já ser uma realidade; no entanto, no que se refere à tão proclamada autonomia curricular, esta ainda está um pouco distante da nossa realidade.

Embora os resultados obtidos estejam aquém do que seria desejável, a verdade é que se vislumbram alguns passos importantes nas práticas curriculares no contexto das escolas, e em especial, ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

### ***3ª Dimensão – Contributos para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos***

Nesta dimensão avaliaram-se as opiniões dos professores face ao(s) contributo(s) do Projecto Curricular de Turma na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

Para a terceira dimensão foram apenas registadas as respostas obtidas em dois itens: a questão nº14 e nº 16.

### 1º item - Questão 14

#### *Enunciado*

“Na sua opinião, o Projecto Curricular de Turma promove e favorece o desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo dos seus alunos?”

Assinale a resposta que melhor corresponde à sua opinião.

- 14.1 Muito;
- 14.2 Razoavelmente;
- 14.3 Pouco;
- 14.4 Nada;
- 14.5 Não sei

#### *Análise e interpretação dos resultados*

	1		2		3		4		5	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest15	14	41,2%	18	52,9%	1	2,9%	0	,0%	1	2,9%

Quadro n.º 25 – análise 1º item – Questão 14.

Considerando a totalidades da amostra 52,9% da população inquirida considera que o Projecto Curricular de Turma promove e favorece de forma *razoável* o desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos. Verifica-se que, 41,2% dos inquiridos respondem que o Projecto Curricular de Turma promove e favorece em *muito* o desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo.

Há ainda a registar uma percentagem reduzida (2,9%) dos inquiridos que afirmam que o Projecto Curricular de Turma pouco promove e pouco favorece o desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos. Pela análise das respostas 0% dos inquiridos aponta a opção *nada*.

Em conclusão parece inequívoca a importância que os professores do 1º ciclo atribuem ao Projecto Curricular de Turma.

O Projecto Curricular de Turma é o instrumento que permite incorporar, na prática, as condições que proporcionem aos alunos de cada turma específica a realização/concretização das aprendizagens e por consequência o sucesso educativo dos alunos.

Os projectos curriculares de turma relacionados de forma directa com o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola “constituem um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001,21).

## 2º item - Questão 16

### *Enunciado*

“Os Projectos Curriculares de Turma enquanto instrumentos de gestão pedagógica fomentam uma cultura de reflexão e de análise do processo de ensinar?”

### *Análise e interpretação dos resultados*

Para resposta a esta questão foram apresentadas apenas duas opções; sim ou não.

	Sim		Não	
	Count	Row N %	Count	Row N %
Quest16	28	80,0%	7	20,0%

Quadro n.º 26 – análise 2º item – Questão 16.

Considerando a totalidade dos respondentes, 80% referiram que sim, (que os projectos curriculares de turma enquanto instrumentos de gestão pedagógica fomentam uma cultura de reflexão e de análise do processo de ensinar). Estes resultados confirmam as conclusões apresentadas no ponto seguinte deste capítulo. O capítulo seguinte aborda os dados recolhidos na observação no conjunto das reuniões que permitiram o que se designa, neste estudo, de ‘trabalho colaborativo’.

O projecto curricular apresenta-se para a maioria como um documento de reflexão e de análise numa atitude reflexiva, já anteriormente abordada. A atitude colaborativa dos professores face à experiência vivenciada conduz também a uma componente da formação do professor.

Assim quando questionados se o Projecto Curricular de Turma promove e favorece o desenvolvimento das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, 80% dos inquiridos respondeu de forma favorável e considera ainda que os projectos curriculares de turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, fomentam uma cultura de reflexão e de análise do processo de ensinar.

Os docentes que responderam favoravelmente neste item justificam a sua escolha afirmando que o Projecto Curricular de Turma é um documento que:

- i) inclui todos os dados necessários para se poder avaliar o nível de desempenho e de evolução dos alunos;
- ii) facilita a avaliação e o processo de ensino – aprendizagem;
- iii) permite reformular metodologias;
- iv) contribui para uma cultura de reflexão;
- v) ajuda a orientar as planificações.

O Projecto Curricular de Turma é apontado como um instrumento de reflexão, que cria condições para pensar e discutir, em conjunto, de forma desenvolver modos que facilitem as aprendizagens, na medida em que permite analisar métodos e desenhar estratégias e procedimentos de actuação. O Projecto Curricular de Turma contribui, desta forma, para reformular as estratégias a utilizar na sala de aula.

No entanto, regista-se aqui que alguns docentes defendem que a elaboração dos projectos curriculares de turma é o reflexo da nossa cultura. Esta ideia caminha no sentido da necessidade da elaboração de projectos, abordada já na primeira parte deste trabalho.

O Projecto curricular de Turma é também considerado como um documento que dá uma visão clara e objectiva do processo ensino aprendizagem, sobretudo ajudando a combater as dificuldades de aprendizagem e orientando as estratégias”.

Apesar do exposto existem ainda docentes (20%) a declararem que, apesar de tudo, os projectos curriculares de turma ainda não fomentam uma cultura de reflexão e análise do processo ensino-aprendizagem dos alunos; consideram-nos como meros documentos obrigatórios que se usam apenas porque assim é legislado pela tutela.

***Interpretação dos resultados obtidos na 3ª Dimensão – Contributos do Projecto Curricular de Turma para o desenvolvimento da aprendizagem e sucesso educativo dos alunos.***

Em género de síntese e face à totalidade da amostra pode afirmar-se que o Projecto Curricular de Turma é considerado, pela maioria dos docentes, um documento útil quer na organização da sua prática docente, quer nos resultados obtidos pelos alunos, promovendo a colaboração e participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores e encarregados de educação).

Verifica-se que este documento não existe, pelo menos para a maioria dos inquiridos, apenas pela sua exigência administrativa. No entanto, foi dado constatar que ainda não é um documento partilhado, aberto, pois a maioria dos inquiridos revelou que o elabora, implementa e avalia apenas no contexto de sala de aula, não o partilhando com outros docentes, mesmo estando a leccionar no mesmo contexto educativo.

Quanto à autonomia que poderia criar, ainda se verifica que existe algum receio por parte dos docentes na sua implementação, tendem a utilizar este documento como fonte de registo dados, de registo das principais dificuldades manifestadas pelos alunos, registo dos objectivos traçados para aquela determinada turma e registo das estratégias para ultrapassar essas dificuldades.

Deste modo, talvez se possa concluir que os projectos curriculares são considerados, pelos inquiridos no nosso estudo, como “meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos.” (Leite *et al*, 2001:16).

Os professores inquiridos não demonstraram indiferença face à implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma, quer no que se refere à forma como são organizadas as aulas e planificadas as actividades quer nos procedimentos de avaliação dos alunos. No entanto, nem sempre as opiniões assumidas pelos professores, a este respeito, são consensuais. Por um lado consideram que esta metodologia de trabalho contribui para a reflexão, para a adopção de novas e/ou diferentes formas de organizar as aulas. Por outro lado consideram a elaboração do Projecto Curricular de Turma o resultado de uma prescrição normativa.

Há a referir que, neste estudo, apesar disso o projecto curricular se revelou num instrumento de ajuda na interligação de todas as vertentes em benefício dos alunos.

À semelhança do que acontece com outros projectos, a implementação do Projecto Curricular de Turma transporta reconhecidas vantagens, onde se destaca o contributo na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos.

## 2- DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO

No decorrer do último período do ano lectivo de 2007/2008<sup>4</sup>, nas reuniões mensais de coordenação de ano criou-se um espaço de reflexão. Os temas abordados nesse espaço prenderam-se com os temas da presente investigação. Apresenta-se em seguida o plano das reuniões bem como os objectivos pretendidos em cada uma das sessões.

Itens para debate para as reuniões	2008			
	Abril	Maiο	Junho	Julho
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Discussão dos temas relativos aos projectos curriculares de turma.</li> <li>⇒ Caracterização do Projecto Curricular de Turma.</li> <li>⇒ Identificação dos intervenientes na elaboração do Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>	x			
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ O Projecto Curricular de Turma e a sua importância para a escola.</li> <li>⇒ Para que serve? Terá uma utilidade prática? Ou será apenas um documento administrativo? Que importância tem para a rotina diária do professor?</li> <li>⇒ Percepção do modo como os professores do 1.º Ciclo utilizam o Projecto Curricular de Turma nas suas práticas educativas diárias</li> </ul>	x			
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Qual a ligação entre os projectos curriculares de turma e o sucesso educativo dos alunos? De que modo o Projecto Curricular de cada turma pode ser importante para o sucesso dos alunos?</li> </ul>		X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Análise dos problemas apresentados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento e concordância ou não por parte dos professores relativamente a esses problemas.</li> <li>⇒ Reconstituição do processo ou o modo de concepção do Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>			X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Discussão sobre a relação entre os problemas definidos nos diferentes projectos curriculares de turma e o sucesso educativo dos alunos envolvidos.</li> <li>⇒ Verificar a existência de momentos de avaliação e consequentes intervenções no Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>				x

Quadro n.º 27 – Calendarização dos itens para debate nas reuniões de coordenação.

A seguir expõem-se os resultados obtidos na realização de cada uma das sessões. Para se perceberem melhor os resultados apresentam-se distribuídos mensalmente,

<sup>4</sup> Apesar do questionário ter sido aplicado no final do ano lectivo 2006/2007, a população da amostra foi a mesma das sessões sobre os projectos curriculares de turma, realizadas no final do ano lectivo 2007/2008. Para este facto contribuiu a plurianualidade na colocação dos professores.



através da apresentação do sumário. No final apresentam-se as conclusões resultantes da observação.

*Sumário: Abril/2008*

*Assunto: A importância do PCT*

A primeira reunião foi complexa na medida em que uma boa parte do tempo foi dispendida em argumentações do tipo: “ porquê fazer isto?”, “ isto é uma perda de tempo”, “Na prática para que é que isto me vai servir?”, especificamente no que diz respeito ao objectivo destas reuniões.

Quando finalmente se conseguiu começar a falar de Projecto Curricular de Turma e a discutir os conceitos que tinham sido entregues para reflexão, ficou de novo, tal como nos questionários, a ideia de que Projecto Curricular de Turma não passava de uma imposição de nível superior que de nada servia na prática. O desenrolar da conversa e o expor de várias opiniões levou, no final, já largamente ultrapassados os vinte minutos destinados ao tema a que se aceitasse a ideia de que se todos os professores participassem na construção dos Projectos Curriculares de Turma, eles poderiam vir a ser um instrumento com alguma validade na prática uma vez que deles não só constariam os problemas/ pontos fracos de cada uma das turmas, mas também propostas de soluções e estratégias de resolução dos mesmos, propostos pelo conjunto dos participantes (professores, alunos, pais, auxiliares, etc).

Não se pretende aqui deixar a ideia de que num espaço de vinte minutos se mudaram as concepções dos envolvidos acerca do tema. Apenas se quer referir que no final da reunião a sensação foi de que tinha sido proveitosa e em última análise tinha despertado a curiosidade dos colegas acerca da importância do Projecto Curricular de Turma. Alguns pediram bibliografia sobre o tema ou que lhes fossem emprestados alguns livros que a investigadora tinha levado para a reunião. Considerou-se pois que o balanço da primeira reunião foi positivo. De novo será de referir aqui o facto de os participantes terem um relacionamento de proximidade com a investigadora, facto que lhes permitiu em algumas situações, gracejar sobre o assunto e em tantas outras manifestarem abertamente a sua opinião, ainda que completamente discordante. Pensa-se ser mais fácil usar de sinceridade e ter autoconfiança para contrariar alguém que se conhece do que fazê-lo com um desconhecido, a quem por vezes se acena que sim apesar de se estar em perfeito desacordo.

Em jeito de conclusão, este primeiro espaço de reflexão serviu para aguçar a curiosidade e pensar que talvez não se gostasse da ideia do Projecto Curricular de Turma porque ele era imposto. A ideia de ser um documento construído por todos e partilhado colocou o Projecto Curricular de Turma numa perspectiva diferente daquela em que era visto. Como foi referido por uma das colegas, os projectos educativos eram encarados como, “ideias de colegas pseudo-iluminados sobre a escola, que tentam impor a sua visão a toda a gente, mas na prática nem sequer têm ideia do que se está a passar.”

*Sumário: Maio/2008*

*Assunto – O PCT e o sucesso dos alunos*

Na segunda reunião, realizada no mês de Maio, tentou fazer-se a ligação entre Projecto Curricular de Turma e o sucesso educativo dos alunos, questionando como o primeiro poderia ser promotor do segundo. Foram entregues aos professores textos curtos com registo de alguns conceitos de sucesso educativo e de algumas formas de promovê-lo. O tema era sensível já que se discutia na altura o novo Estatuto da Carreira Docente e as novas formas de avaliação do desempenho dos professores por ele definidas. Focou-se durante a reunião a diferença entre sucesso educativo e sucesso cognitivo, tendo ficado visível, pelos comentários dos professores, que no seu entender os dois conceitos eram equivalentes.

O conceito de sucesso nas aprendizagens ao nível cognitivo é frequentemente utilizado como sinónimo de bons resultados escolares, no entanto, actualmente o sucesso educativo é encarado como um processo que se inicia ao nível cognitivo e que se prolonga a outros níveis do desenvolvimento do aluno, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Perspectivar o sucesso educativo a partir de um ponto de vista ou do outro é necessariamente diferente.

Assume-se aqui que estas duas lógicas não funcionam independentemente uma da outra, mas antes interagem, influenciando-se reciprocamente. Acompanhar e compreender os problemas com que se confrontam os alunos pode tornar-se numa imensa *mais valia* com implicações nos respectivos princípios organizativos e currículos.

O trabalho com as Coordenações de Ano pretendia precisamente levar os professores a encarar a escola como espaço aberto em que todas as opiniões são

consideradas e valorizadas, um espaço de trabalho participativo e colaborativo, e as suas actividades e situações educativas por eles organizadas e idealizadas como fundamentais para a mudança na escola e para a melhoria das condições de aprendizagem, objectivo fundamental do Projecto Curricular de Turma.

Está em causa uma educação que vai para além das limitações do espaço e dos tempos da sala de aula e que ocorre em lugares e oportunidades de formação variados.

Em todas as equipas de Coordenação de Ano registaram-se frases do tipo: “os alunos avaliam-se pelos resultados obtidos nas provas a que são sujeitos, e prova disso são as provas de aferição no 4º no de escolaridade”, e “o sucesso dos alunos está ligado aos apoios e expectativas que manifestam”.

Sentia-se que, com o decorrer das sessões nas Coordenações de Ano, a partilha e a troca de experiências iam modificando pouco a pouco as concepções dos professores acerca do Projecto Curricular da sua turma e da sua utilidade para a comunidade educativa, no entanto, subsistiam ainda muitas dúvidas no que respeita ao facto dos projectos curriculares voltarem a ser projectos de “gaveta” a que ninguém daria grande importância e que na prática todo este trabalho não passaria de tempo desperdiçado, pois todos continuariam a trabalhar fechados na sua sala com os seus alunos.

*Sumário: Junho/2008*

*Assunto – “O momento de partilha”*

Na reunião de Junho pretendia-se que a comunidade sentisse os Projectos Curriculares de Turma como algo de seu, tentando evitar que ele se tornasse um documento meramente administrativo e sem sentido prático para o Agrupamento, para isso foi-lhes solicitado que os levassem consigo para a reunião, no sentido de os partilhar e serem alvo de reflexão por parte do grande grupo.

Para esta reunião, foram entregues os dados retirados do Observatório da Qualidade do Agrupamento, realizado no ano lectivo anterior, referentes aos pontos fracos e problemas do Agrupamento. Pedia-se aos professores que reflectissem sobre os problemas apresentados e numerassem de um a cinco quais os problemas de acordo com a importância que lhes atribuíam. Pedia-se também para que referissem estratégias para resolução desses problemas e os professores tiveram oportunidade de observar de que forma esses dados revelados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento eram visíveis nos seus projectos curriculares de turma, e quais eram as estratégias encontradas para os minorar.

Em jeito de conclusão desta reunião do mês de Junho pode-se dizer que quando as pessoas se juntam para servir os objectivos e propósitos para os quais estão mutuamente comprometidas surge uma sinergia que aumenta as possibilidades e a qualidade do seu trabalho. Essa qualidade reflecte-se na resolução dos problemas.

Pude concluir-se que a autonomia da escola arrasta consigo uma deslocação da centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação curricular. Por força desta articulação, não é apenas a disciplina que é subalternizada, é também a pessoa do professor, não apenas identitariamente, mas também organizacionalmente, uma vez que o desenvolvimento do seu trabalho fica sujeito aos mecanismos próprios da coordenação global, ao nível do Conselho Pedagógico e do departamento curricular, onde as disciplinas deixam de ter representação nominal.

Esta experiência, construída de forma participada e colaborativa, poderá revelar-se o resultado dessa sinergia, consequência do forte empenhamento de um grupo mais restrito e mais importante no âmbito desta investigação, os professores do 1º Ciclo, que, se pensa, querer ver reconhecido o seu esforço através da implementação de um plano de acção que certamente irá contribuir para uma escola melhor - uma escola de qualidade.

*Sumário: Julho/2008*

*Assunto – Os resultados obtidos*

Para a reunião de Julho foi intenção fazer a relação entre os problemas/estratégias definidos nos Projectos Curriculares de Turma e o desenvolvimento educativo dos alunos envolvidos.

Ao contrário do que foi feito nas outras reuniões, para esta nada foi entregue antecipadamente aos professores para facilitar o início da reflexão conjunta.

O que se pretendia, e foi referido no final da reunião de Junho, era que com base nos problemas definidos os professores e cujas estratégias adoptadas se revelaram pouco frutíferas, pensassem em novas estratégias de resolução dos mesmos. O objectivo seria incluí-las no texto do Projecto Educativo do Agrupamento.

No início da reunião e como forma de promover o debate, foi registada no quadro a seguinte frase:

Projecto Curricular de Turma é ...

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

Foi entregue aos professores a grelha final dos problemas e estratégias definidos no Projecto Educativo e pediu-se aos professores que orientassem a sua reflexão no sentido de definir quais foram as necessidades manifestadas pelos alunos, tendo em conta os problemas definidos no Projecto Educativo.

Depois da reflexão e discussão foi elaborada uma grelha onde foram definidas as áreas de intervenção que os professores consideraram essenciais para poderem fazer face aos problemas definidos no Projecto Educativo e que poderiam ser trabalhados através dos projectos curriculares de turma.

Mais uma vez se concluiu que ao reflectir e partilhar experiências vivenciadas com outros professores contribui para uma melhor percepção do trabalho desenvolvido e do trabalho que ainda se pode realizar tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. Ficaram no entanto registadas algumas ideias que foram incluídas nas estratégias de resolução dos problemas.

#### *Considerações acerca do trabalho colaborativo*

Este espaço de trabalho colaborativo procurou ser uma “zona” capaz de promover a forma de organização escolar referida por Nóvoa. No que se refere ao conceito de *“colegialidade docente”*, Nóvoa, considera também que não lhe tem sido dada a devida atenção, sobretudo por parte da investigação, no que considera a necessidade de se caminhar na organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha, inscrevendo na cultura profissional dos docentes princípios como o da colegialidade e o de colectivo. Para este autor, referir-se ao “saber organizar” e “saber organizar-se” são formas de chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional, reforçando os dispositivos de avaliação, instrumentos essenciais tanto na regulação interna da acção pedagógica e profissional, como no diálogo entre as escolas e a sociedade. Pretende-se com este trabalho, criar as bases para um novo tipo de colegialidade entre os docentes deste Agrupamento. O

trabalho com as Coordenações de ano propõe neste sentido ser o iniciar de uma nova perspectiva de colaboração e partilha de ideias e práticas entre os docentes.

Procurou mudar-se concepções e formas de trabalhar e de participar nos destinos do Agrupamento. A tarefa não fácil. De início, encontraram-se professores presos a concepções, difíceis de modificar no curto período de tempo em que se desenvolveu o presente estudo.

Não se deve esquecer que ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas colectivas, que são elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais.

Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direccionada para a procura de soluções de problemas de adequação às normas estabelecidas exteriormente. Podemos deduzir que, embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Mas, sozinho torna-se mais difícil fazê-lo. Pretendeu-se no trabalho com as Coordenações de Ano, facilitar e promover esse tipo de reflexão. Era objectivo promover nos professores do Agrupamento com o qual se realizou esta investigação, a noção de que a sua opinião, desde que reflectida e partilhada, importa na tomada de decisões conjunta.

O professor não é um técnico, no sentido em que é mais para além desta visão redutora. O professor é antes de mais um sujeito integrado no mundo e sabedor do seu papel social. Ser professor significa ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Isto conduz à visão do professor como um profissional capaz de reflectir sobre a sua profissão. E, quando se fala da sua profissão, não se pretende apenas deter sobre a sua prática diária em sala de aula, pretende-se também falar do importante papel que a sua experiência poderá desempenhar no desenvolver da política educativa do agrupamento em que lecciona, ou quiçá ir mais longe e contribuir para a definição da política educativa a um nível mais alargado, o que implicará uma maior abertura para discutir as acções educativas.

Tudo isto envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, mais centrados na realidade do professor e nos problemas com que convive diariamente.

No que respeita aos processos de supervisão aqui levemente implementados no seio deste agrupamento, eles pretendiam centrar-se na discussão sobre o ambiente

profissional em que os professores se movimentam, o contexto escolar onde trabalham, e ambicionavam sobretudo, promover a discussão em torno da concepção dos Projectos Curriculares e do modo como eles poderão ou não ser promotores do desenvolvimento dos alunos.

O balanço final destas reuniões foi claramente positivo. As conclusões obtidas puderam consolidar algumas das conclusões obtidas pela análise dos resultados do questionário.

Assim verifica-se que:

i) o Projecto Curricular de Turma é um instrumento que pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos da turma;

ii) a colaboração/participação de todos os elementos da comunidade educativa: pais/encarregados de educação, alunos e restantes professores da turma é um elemento facilitador da aprendizagem e respectivo sucesso;

iii) é imprescindível atender a todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, não valorizando apenas os resultados;

iv) o currículo nacional, definido pelas competências essenciais e transversais é um marco, e os docentes demonstram ainda algum receio em conduzir de forma autónoma o desenvolvimento curricular;

v) a elaboração do Projecto Curricular de Turma ultrapassou a exigência normativa, pelo que resulta da necessidade do docente se organizar no contexto educativo;

vi) a formação contínua de professores e a supervisão são dois processos apontados para a mudança nas práticas curriculares e para uma maior autonomia no desenvolvimento do currículo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Ao desenvolver-se um estudo dentro da temática do Projecto Curricular de Turma enquanto documento teórico, na prática lectiva dos docentes que participaram neste estudo de caso, pretendeu-se fornecer um pequeno contributo num domínio onde ainda muito há a fazer em termos de investigação no nosso país.

Pretendia-se verificar se os professores elaboram o Projecto Curricular de Turma em resultado de uma prescrição normativa ou se o conceptualizam como instrumento necessário para a realização do currículo, uma outra intenção prendia-se com o questionamento sobre as vantagens que consideram decorrentes do desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.

Dado tratar-se de um estudo de caso, não é suposto que os resultados obtidos sejam generalizáveis mas, antes, que constituam um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões que se colocam sobre os processos de construção dos projectos curriculares de turma.

Como referido anteriormente, este estudo pretendeu caracterizar o processo que acompanha o Projecto Curricular de Turma, desde os normativos até à realidade em contexto educativo. A pertinência deste estudo decorre, deste modo, da verificação das implicações para a escola e para os principais actores, professores e alunos, resultantes da sua construção.

Considera-se que foram obtidos resultados importantes, no sentido da sustentação das conclusões apresentadas e da corroboração de resultados encontrados previamente, aspectos que possibilitam uma reflexão sobre a utilidade do documento em análise nas práticas pedagógicas e de orientação, adoptadas em contexto educativo.

Nesta medida, em função do trabalho realizado, julga-se que as opções metodológicas adoptadas foram pertinentes – sustentando-se a utilização do instrumento que possibilitou a recolha de dados -, tendo sido possível concretizar a maioria dos objectivos do estudo. É importante referir que por motivos temporais o questionário foi lançado com alguma precipitação e por esse motivo apresenta algumas fragilidades. Tais fragilidades, não comprometendo o estudo em si, deixam por concluir alguns dos objectivos propostos.

Assim, atendendo à questão de partida formulada - *Que importância se dá ao Projecto Curricular de Turma, como meio de contribuir para a autonomia ao nível do desenvolvimento curricular, na aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?* As respostas obtidas indicam que o Projecto Curricular de Turma é, para a maioria dos docentes, um instrumento de trabalho bastante significativo. Sendo ele um instrumento significativo implica, pela sua aplicação, uma alteração no modo de funcionamento e organização das escolas. No entanto, há a ressalvar que os docentes ainda não experimentam nas escolas um ambiente suficientemente atractivo para o aproveitamento de todas as vantagens atribuídas à correcta utilização do Projecto Curricular de Turma.

A elaboração e consequente operacionalização dos Projectos Curriculares de turma apelam para a existência de outros documentos. Tais documentos prendem-se com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular de Escola. Estes documentos não estando ainda bem alicerçados nas escolas dificultam a utilização do Projecto Curricular de Turma. Verifica-se da parte dos docentes um grande interesse pelas alterações no modo de organização e funcionamento das escolas que permitam a implementação dos projectos. Esses projectos afiguram-se impulsionadores do sucesso educativo na escola.

Afirma-se que o Projecto Curricular de Turma adquire um papel determinante no contexto educativo e pelos resultados obtidos verifica-se que se estão a operar e a sentir mudanças na gestão pedagógica.

É atribuída grande importância à participação dos alunos e à participação dos encarregados de educação, numa visão de escola aberta à comunidade.

Para a maioria dos docentes, a metodologia de trabalho subjacente ao Projecto Curricular de Turma conduz à adopção de novas práticas, mas existe uma pequena percentagem de docentes que ainda considera a elaboração do projecto o resultado de uma determinação ao nível normativo, tomando-o apenas como uma formalidade a cumprir.

Foi ainda definido um conjunto de objectivos no intuito de verificar a importância atribuída ao Projecto Curricular de Turma, como meio de contribuir para a autonomia ao nível do desenvolvimento curricular, na aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendia-se então:

(i)- Percepcionar o modo como os professores do 1.º Ciclo utilizam o Projecto Curricular de Turma nas suas práticas educativas diárias.

(ii) - Identificar os intervenientes na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

(iii) - Caracterizar o Projecto Curricular de Turma.

(iv) - Reconstituir o processo ou o modo de concepção do Projecto Curricular de Turma.

(v) - Verificar a existência de momentos de avaliação e consequentes intervenções no Projecto Curricular de Turma.

Dos objectivos propostos para a investigação há a referir que:

Importará, agora, reflectir sobre a dimensão da sua prossecução, pois verifica-se que nem todos foram atingidos ao mesmo nível. Entende-se que poderão ser agrupados segundo três níveis diferentes quanto ao que foi conseguido.

Consideram-se como plenamente alcançados, os objectivos (ii) e (v). A investigação realizada permitiu identificar os intervenientes na elaboração do Projecto Curricular de Turma e verificar a existência de momentos de avaliação e consequentes intervenções no Projecto Curricular de Turma. Assim, e ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor da turma apresenta-se como o principal interveniente na elaboração deste documento; entretanto, há também a referir a participação dos alunos e dos encarregados de educação neste processo. O Projecto Curricular de Turma, por ser um documento dinâmico, é avaliado de forma contínua; no entanto, existem momentos específicos para a sua avaliação – o final de cada período lectivo. Esses momentos revelam-se de extrema importância pois indicam o melhor caminho a seguir para que os objectivos nele expostos possam ser atingidos com sucesso. Observou-se também a partilha dos resultados com os alunos e com os encarregados de educação.

Entendem-se, como parcialmente alcançados, os objectivos (i) e (iv). Pela investigação desenvolvida foi possível perceber o modo como os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizam o Projecto Curricular de Turma nas suas práticas educativas diárias e reconstituir o processo ou o modo de concepção do Projecto Curricular de Turma. Os professores utilizam, de facto, o Projecto Curricular de Turma na sua prática diária. É um documento elaborado pelo professor titular da turma no início do ano e nele são consideradas as especificidades da turma, nomeadamente as principais dificuldades detectadas e as estratégias para as superar. Estes dados fazem deste instrumento um elemento útil para a prática educativa diária.

O objectivo (iii) não foi atingido; com ele pretendia-se caracterizar o Projecto Curricular de Turma. Atendendo a que o projecto curricular é considerado um instrumento de gestão curricular, na medida em que permite ajustar alguns aspectos do currículo à realidade da turma a que o mesmo se destina, seria interessante analisar diferenças entre os diferentes projectos curriculares de turma, de forma a clarificar melhor este documento. Contudo, o ambiente de investigação não foi propício à recolha destes documentos.

Reconhece-se, com esta investigação, que os projectos curriculares de turma enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade.

São algumas as questões que ficaram por encontrar resposta e talvez careçam, ainda, de uma certa clarificação. Um aspecto que se afigura de grande importância para um outro possível projecto de investigação incide particularmente na relação entre as modalidades de trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, tendo como suporte a implementação dos projectos curriculares de turma e o conseqüente sucesso escolar alcançado.

No entendimento da investigadora, torna-se pertinente estender posteriores estudos não apenas às percepções que os professores manifestam em relação a novas modalidades de trabalho, em sequência de aspectos metodológicos considerados no Projecto Curricular de Turma, mas também aos resultados concretos da avaliação dos alunos. Este estudo poderá ser viável se paralelamente às percepções docentes forem tidos em consideração os resultados finais obtidos pelos alunos. Compreender-se-á assim as implicações que tiveram na prática os modos de trabalho em sala de aula.

Será pertinente aferir os resultados obtidos, ao longo desta investigação, em investigações futuras. Sublinha-se a ideia, já referida anteriormente, que seria interessante analisar os resultados obtidos pelos alunos e confrontá-los com o projecto curricular desenvolvido e aplicado na turma, como forma de interligar o sucesso obtido com o Projecto Curricular de Turma.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALARCÃO, I. (1989). *Para uma revalorização da didáctica*. In Revista Aprender n.º 7: [www.esse.pt/publicações](http://www.esse.pt/publicações)

ALONSO, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

ALONSO, L.; PERALTA, H. ; ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*: [www.aph.pt/aph/download/avaliacao\\_GFC.rtf](http://www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf)

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, J. (1993). *Elaboração de projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. (1986). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill.

BARROSO, J., (1993). *O Projecto "Super Star"*. Correio Pedagógico, nº 72. Porto.

BARROSO, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In BARROSO, J. (org) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BENAVENTE, A. (2001). “*Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*”. In Revista Ibero- Americana, n.º27.

BOGDAN, R. e TAYLOR, S. (1986). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, A e DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento,

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. (1983). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw Hill.

CORTESÃO, L. (1993). *A Avaliação Formativa: que desafios?* Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Ed. Asa.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L., LEITE, C. e PACHECO, J. (2002) *Trabalhar Por Projectos Em Educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A. (1992). “*Projecto Educativo da Escola: O Instrumento Organizacional da Autonomia*”. *Correio Pedagógico*, nº 65.

COSTA, J.A. et al. (org.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUCEIRO, M. L. (1995). *Autoformation et conscientisation du sujet féminin Education Permanente*, n.º122. Paris.

CURADO, A. P. (1994). *A construção do P.E.E.*. In *Noesis*. 31.

CURADO, A. P. (1994). *A investigação sobre o P.E.E.*. In *Noesis*. 31.

DEAL, T.; KENNEDY, A. (1988). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. London: Penguin.

ESTÊVÃO, C. V. (1998). A privatização da qualidade na educação e suas privações. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 27, pp.117-127.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora

FLORES, M. A. e FLORES, M. (2000). *Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões*. In José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1999). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa*. In João Formosinho et al, *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In: COSTA, J.A. et al . (Org.). *Liderança e Educ. Soc.*, vol. 24, nº 85, p. 1319-1340, Dezembro 2003. Campinas. - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>



FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria*

GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

HUBERMAN, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp 5-16.

HUBERMAN, M. (1989b). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

INGVARSON, L. (1990). Schools: Places where teachers learn. In CHAPMAN, J. (Ed.). *Schoolbased decision-making an management*, p. 163-182), London: The Farmer Press.

KOUZES, J.& POSNER, B. (1990). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

LEAL, L.C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. Tese de Mestrado. Lisboa: APM.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C. (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

LEITE, C., FERNANDES. P. (2002) *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

LEITE, C.; GOMES, L., FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

LIMA, L (1992, 1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

LIMA, L. C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo.

MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MERRIAM, S. (1988). *A case study research in education*. San Francisco: Jossey Bas Publishers.

MORREIRA, C. (1994). *Planeamento e estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

MORGADO, J. (2003). *Projecto curricular e autonomia da escola: Possibilidades e Constrangimentos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, N.º 8, Vol.10.

MORGADO, J. C. (2003a). *Processos e Práticas de (re) construção da Autonomia Curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: IEP/Universidade do Minho.

MORGADO, J. C. (2003b). *Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.

NÓVOA, A. (1995). *Uma Educação que se diz Nova*. In CANDEIAS, A. et al. *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima Álvaro Viana de Lemos (1923 - 1941)*. Lisboa: Educa.

PACHECO, J. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Práxis*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2003). *Escritos Curriculares I*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PARASKEVA, J. (1998). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

PARASKEVA, J. M.; MORGADO, J. C. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. In José Augusto Pacheco, João Menelau Paraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.

PERRENOUD, P. (2000). *Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PETERS, T.; WATERMAN JR., R. (1987). *Na senda da excelência*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote.

PONTE, J. P. et al (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática*. Lisboa: IIE.

PONTE, J. P. (1994). Do tangram ao cálculo das áreas: Procurando pôr em prática os novos programas. *V Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Leiria.

QUEIRÓS, M.L.N. V. B. (1997). *Avaliar para ensinar e aprender: concepções e práticas de professores do 3º Ciclo*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

SAINSAULIEU, R. (1991). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques. Dalloz.

SARMENTO, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1996). “*Instituições educativas: organização e acção*”. In E. L. Pires (org.) *Educação Básica: Reflexões e Propostas*. Porto: SPCE.

SARMENTO, M. (1998). *Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno*. In Fernando Diogo (Org.) e Manuel Jacinto Sarmento, *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Cadernos Pedagógicos, n.º 37. Porto: Edições Asa.

SÉRIEYX, H. (1993). *Le big bang des organisations: quand l'entreprise, l'État, les régions entrent en mutation*. Paris: Calmann-Lévy.

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

TYLER, R. (1991). *Um modelo conceptual para o desenvolvimento do currículo*. In MACHADO, F. e GONÇALVES, M. (Org.) *Currículo – Problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

SOUSA FERNANDES, A. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

TESCH, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. Nova York: Falmer.

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALE D. M. L. (2000). *Na era da educação pós-moderna: 1. Que pedagogias? 2. A atenção às relações interpessoais!*. Texto de síntese distribuído por ocasião da Conferência proferida no 5º Encontro da Associação de Professores e Educadores-APE/FESEV, Auditório da Escola Superior de Tecnologia, Instituto Politécnico de Viseu, 24 Março 2000.

VARELA de FREITAS, C. (1997) *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Lisboa: ME – IIE.

VASCONCELOS, T. (1997). “Nota Prévia”. In ROLDÃO, M. et al.. Relatório do Projecto “*Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*”. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: IEP/Universidade do Minho.

YIN, R.K. (1994). *Case study research - design and methods*. 2ª ed. Philadelphia: Sage

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZABALZA, M. (1992). “Do currículo ao projecto de escola”, in CANÁRIO, R.. -org.- *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro - estatuto do ensino particular e cooperativo;

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Base do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas;

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio - Regime de direcção e gestão das escolas;

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro - 1ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores;

Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho - Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação;

Decreto-Lei nº 60/93, de 20 de Agosto - Formação Contínua de Professores;

Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro - Formação Contínua de Professores;

Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro - Regime jurídico da formação contínua de professores;

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime Autonomia e Gestão das Escolas;

Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro - Estatuto do aluno;

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Gestão Flexível do Currículo;

Despacho-Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro – Avaliação;

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro – Necessidades Educativas Especiais;

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia.

**Departamento de Educação e Ensino a Distância**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**O PROJECTO CURRICULAR  
DE TURMA  
DA TEORIA À PRÁTICA**

**VOLUME II**

**ANEXOS**

**Helena Isabel Pereira Lucas Simões**

Lisboa/ 2009



# **Mestrado em Supervisão Pedagógica**

## **O Projecto Curricular de Turma: da teoria à praxis**

### **ANEXOS**

#### **VOLUME II**

**Helena Isabel Pereira Lucas Simões**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora:  
Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico -----	4
Anexo 2 – Calendarização das reuniões de Coordenação de ano -----	11
Anexo 3 – Problemas definidos pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento -----	13
Anexo 4 – Sugestões para resolução dos problemas do Agrupamento -----	17
Anexo 5– Tabelas para tratamento dos dados do questionário -----	22
Anexo 6 – Base de dados do questionário -----	70

# **ANEXO 1**

**Questionário aos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico**

### QUESTIONÁRIO

Assunto: A operacionalização do projecto curricular de turma

Destinatários: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Finalidade: Dissertação de Mestrado na Universidade Aberta

*Não escreva o seu nome em nenhum local*

#### Colega:

Este questionário destina-se à recolha de dados no âmbito de um trabalho académico sobre o processo e práticas relativas à operacionalização do projecto curricular de turma.

Os conhecimentos e a experiência que tem acumulado, como protagonista no âmbito da operacionalização do projecto curricular de turma, tornam a sua resposta única e insubstituível.

De forma a assegurar o sigilo e anonimato de todas as suas respostas, solicito que não insira o seu nome em qualquer parte do questionário.

Agradeço desde já a sua colaboração sem a qual é impossível a concretização deste projecto. Peço-lhe que responda individualmente de acordo com as instruções. Lembre-se que não existem boas nem más respostas.

Os meus sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

Helena Simões

#### Dados biográficos

<p><b>Sexo:</b> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/></p> <p><b>Tempo de serviço:</b> Como professor do 1.º Ciclo até 31.08.2007 ____anos</p> <p><b>Situação Profissional Actual:</b></p> <p>Professor QE..... <input type="checkbox"/></p> <p>Professor QZP..... <input type="checkbox"/></p> <p>Professor Contratado..... <input type="checkbox"/></p> <p><b>Instituição de Formação:</b></p> <p>Magistério Primário..... <input type="checkbox"/></p> <p>ESE..... <input type="checkbox"/></p> <p>Universidade ..... <input type="checkbox"/></p> <p>Outro ..... <input type="checkbox"/></p>	<p><b>Data de nascimento:</b> ____/____/____</p> <p>_____</p> <p><b>Tempo de serviço em 31/08/2007:</b></p> <p>_____</p> <p><b>Escola Actual</b> N.º de lugar(es) _____</p> <p>Meio: Rural. <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/></p> <p><b>Habilitações Académicas:</b></p> <p>Bacharelato ..... <input type="checkbox"/></p> <p>Licenciatura ..... <input type="checkbox"/></p> <p>Outro .... <input type="checkbox"/> Qual? _____</p> <p><b>Funções que desempenha:</b></p> <p>Professor titular de turma <input type="checkbox"/></p> <p>Ano (s) que lecciona: 1.º <input type="checkbox"/> 2.º <input type="checkbox"/> 3.º <input type="checkbox"/> 4.º <input type="checkbox"/></p> <p>Total de alunos na turma: _____</p> <p>Professor de Apoio Educativo</p> <p>Outra. <input type="checkbox"/> Qual? _____</p>
---	---

## II PARTE

### 1. Atendendo à sua experiência na concepção do Projecto Curricular de Turma, qual o grau de importância que atribui a cada uma destas intenções?

Classifique cada um dos itens de acordo com a seguinte escala: 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

(Assinale com uma X)

	1	2	3	4
Seleccionar as tarefas promotoras da aprendizagem e melhoria das prestações dos alunos				
Controlar o nível de aquisição de conhecimentos dos alunos.				
Dar feedback aos alunos sobre as suas aprendizagens.				
Questionar a intervenção do aluno.				
Servir de suporte para adequar o currículo às necessidades dos alunos				
Informar os encarregados de educação quanto ao sucesso do cumprimento dos objectivos.				
Verificar a progressão dos alunos.				
Apreciar a capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos na resposta a novas situações.				
Confirmar expectativas em relação aos desempenhos dos alunos.				
Estruturar e/ou modificar as estratégias de ensino.				
Controlar a evolução dos alunos				

### 2. Considerando os aspectos abaixo referidos, indique a percentagem que atribui a cada um deles quando elabora o PCT.

Nível de aquisição de conhecimentos: _____%	100%
Competências: _____%	
Empenho e participação: _____%	
Atitudes, valores e disciplina: _____%	

### 3. Que importância atribui à participação dos alunos no Projecto Curricular de Turma?

Classifique de acordo com a seguinte escala. (Rodeie o algarismo correspondente à sua resposta).

**Nada Importante    1    2    3    4    Muito Importante**

### 4. Quando elabora o PCT, que importância atribui a cada um dos seguintes aspectos?

Classifique de acordo com a seguinte escala: 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

(Assinale com uma X).

	1	2	3	4
Objectivos da aprendizagem definidos no currículo				
Desempenho alcançado pelos melhores alunos				
Nível cultural e sócio económico dos alunos				
Crítérios de avaliação previamente definidos				
Desempenho alcançado pelos alunos co fraco rendimento escolar				

Evolução global de cada um em relação a si mesmo				
--	--	--	--	--

**5- Indique a situação que habitualmente identifica na organização do processo de aprendizagem da turma que lecciona:**

(Escolha apenas uma opção. Marque-a com um x)

Os conhecimentos dos alunos no início do ano lectivo ou de um período	
Os conhecimentos dos alunos no início de uma nova aprendizagem	

**6- Assinale por ordem de prioridade as situações que mais utiliza para a concretização dos objectivos definidos no PCT.**

Atribua números de 1 a 5, de acordo com a importância que confere a cada um dos itens.

Trabalho com toda a turma	
Trabalho de grupo	
Trabalho de pares	
Trabalho individual	
Diferentes formas de organização em simultâneo	

**7- Indique qual das duas alternativas lhe parece mais próxima da sua prática pedagógica. (assinale com um X).**

Ao elaborar o PCT oriento-me por critérios que me dão informação sobre o domínio que o aluno possui dos conteúdos programáticos e que me facultam a progressão do aluno.	
Ao elaborar o PCT oriento-me por critérios que me dão informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e que me facultam a (re)organização da acção pedagógica.	

### III-PARTE

**8- Qual o nível de importância que atribui, no quadro da elaboração do PCT, aos seguintes modos (ou modalidades) de recolha de informações?**

Classifique de acordo com a seguinte escala.

**Nada Importante    1    2    3    4    Muito Importante**

	1	2	3	4
Observação informal na sala de aula				
Questionamento oral				
Portfólios				
Análise dos processos individuais dos alunos				
Análise do dossier de turma				
Fichas de auto avaliação dos alunos				
Grelhas de observação sistemática				
Registo de incidentes críticos				
Grelhas de observação ocasional				
Diálogo com os encarregados de educação				

Outro. Qual?				
--------------	--	--	--	--

**9- Dos instrumentos de recolha de informações anteriormente mencionados, indique por ordem decrescente de importância, as 3 opções que mais utiliza.**

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

**10- Que importância atribui à auto - avaliação dos alunos para o diagnóstico dos principais problemas a abordar no PCT?**

Responda utilizando a escala mencionada a seguir e proceda traçando uma linha em volta do algarismo que correspondente à sua opção.

**Nada Importante    1    2    3    4    Muito Importante**

#### IV PARTE

**11-Assinale, por ordem de prioridade, os 4 procedimentos que adopta com mais frequência relativamente à partilha do PCT com os alunos.**

Considere 1 como valor máximo e inscreva no quadrado respectivo 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (nunca repetindo a mesma pontuação).

Preenchimento em cada período da ficha de auto - avaliação.....	
Planificação diária /semanal das actividades de aprendizagem.....	
Apresentação das metas de aprendizagem a atingir.....	
Reflexão conjunta das dificuldades e facilidades sentidas.....	
Discussão dos direitos e deveres de cada um.....	
Clarificação e negociação dos objectivos das tarefas .....	
Outro(s) Qual? _____	

**12- Que importância atribui à auto - avaliação dos alunos na face de operacionalização/avaliação do PCT?**

Responda utilizando a escala mencionada a seguir e proceda traçando uma linha em volta do algarismo que correspondente à sua opção.

**Nada Importante    1    2    3    4    Muito Importante**

**13- Assinale por ordem de prioridade, os momentos em que considera que os encarregados de educação mostram maior disponibilidade para partilhar o processo de ensino/aprendizagem o aluno.**

Considere 1 como valor máximo e inscreva no quadrado respectivo os números de 1 a 6.

Reunião de início do ano lectivo .....	<input type="text"/>
Iniciativa própria/situações informais.....	<input type="text"/>
Entrega dos boletins trimestrais de avaliação .....	<input type="text"/>
Plano Anual de actividades .....	<input type="text"/>
Horário de Atendimento mensal.....	<input type="text"/>
Outro(s) Qual?	

**V PARTE**

**14- Na sua opinião, o Projecto Curricular de Turma promove e favorece o desenvolvimento da aprendizagem e do sucesso educativo dos seus alunos?**

Assinale a resposta que melhor corresponde à sua opinião.

Muito .....	<input type="text"/>
Razoavelmente.....	<input type="text"/>
Pouco .....	<input type="text"/>
Nada.....	<input type="text"/>
Não sei .....	<input type="text"/>

**15- Os Projectos Curriculares de Turma enquanto instrumentos de gestão pedagógica fomentam uma cultura de reflexão e de análise do processo de ensinar?**

Sim	<input type="text"/>
Não	<input type="text"/>

**1.1- Se respondeu “sim” explicita de que forma o PCT contribui para a reflexão e análise do processo ensino - aprendizagem dos seus alunos.**

---



---



**1.2 – Se respondeu “não” refira as estratégias/acções que poderiam ser dinamizadas no sentido de promover a reflexão e análise sobre o processo ensino – aprendizagem dos seus alunos.**

---

---

Colega, agora que concluiu o questionário, se achar oportuno, utilize este espaço para referir, no âmbito desta temática, outros aspectos que considere relevantes.

**Muito Obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 2**

### **Calendarização das reuniões de coordenação de ano**

## Calendarização do Trabalho Colaborativo

Itens das sessões	2008			
	Abril	Maiο	Junho	Julho
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Discussão dos temas relativos aos projectos curriculares de turma.</li> <li>⇒ Caracterizar o Projecto Curricular de Turma.</li> <li>⇒ Identificar os intervenientes na elaboração do Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>	x			
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ O Projecto Curricular de Turma e a sua importância para a escola.</li> <li>⇒ Para que serve? Terá uma utilidade prática? Ou será apenas um documento administrativo? Que importância tem para a rotina diária do professor?</li> <li>⇒ Percepcionar o modo como os professores do 1.º Ciclo utilizam o Projecto Curricular de Turma nas suas práticas educativas diárias</li> </ul>	x			
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Qual a ligação entre os projectos curriculares de turma e o sucesso educativo dos alunos? De que modo o Projecto Curricular de cada turma pode ser importante para o sucesso dos alunos?</li> </ul>		x		
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Análise dos problemas apresentados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento e concordância ou não por parte dos professores relativamente a esses problemas.</li> <li>⇒ Reconstituir o processo ou o modo de concepção do Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>			x	
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Discussão sobre a relação entre os problemas definidos nos diferentes projectos curriculares de turma e o sucesso educativo dos alunos envolvidos.</li> <li>⇒ Verificar a existência de momentos de avaliação e consequentes intervenções no Projecto Curricular de Turma.</li> </ul>				x

## **Anexo 3**

### **Problemas definidos pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento**

- O seguinte documento apresenta-lhe os problemas do agrupamento, definidos no Observatório de Qualidade do Agrupamento.
- Escolha os 3 problemas que considera mais importantes e numere-os de 1 a 3.
- Considere como **1** o problema mais importante e como **3**, aquele que daria menos importância.

**Inclua sugestões que considere relevantes.**

<b>PROBLEMAS SUGERIDOS PELO OBSERVATÓRIO DE QUALIDADE DO AGRUPAMENTO</b>	<b>IMPORTÂNCIA DO PROBLEMA</b>	<b>SUGESTÕES PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA</b>
Nível de escolaridade e categoria Sócio-profissional dos pais.		
Participação e envolvimento dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus Educandos		
Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores		
Recursos educativos disponíveis		
Sobrelotação da escola		
Distribuição dos tempos lectivos nos horários dos alunos		
Discussão da Filosofia/Cultura da escola		
Articulação/ comunicação entre as diferentes estruturas educativas do Estabelecimento de parcerias - interacção		

Escola/meio		
Actuação do Conselho Executivo		
Indisciplina/Falta de civismo		
Utilização de práticas e metodologias activas (grupo)		
Valorização da sala de aula como espaço de socialização/comunicação		
Promoção da participação activa dos alunos no processo educativo		
Desinteresse/ desmotivação dos alunos e pessoal docente e não docente		
Avaliação da eficácia das estratégias definidas		
Promoção de hábitos de vida saudável		
Apoio educativo suplementar		
Valorização do papel da escola como “ponte” para a vida		
Consciência do agrupamento como comunidade escolar e Absentismo/ Abandono escolar		
Relacionamento interpessoal		
Eficácia da orientação		

educativa: <i>Serviço de orientação de psicologia</i>		
Momentos de discussão/ reflexão sobre a prática.		
Insucesso escolar		
Absentismo dos professores		
Valorização do trabalho desenvolvido na comunidade escolar		
<b>Outros</b>		

**Sugestões:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Grata pela colaboração

## **Anexo 4**

**Sugestões para resolução dos problemas do agrupamento**



IMPORTÂNCIA DO PROBLEMA	<b>SUGESTÕES PARA SUA RESOLUÇÃO</b>
<p>1. Participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Escola de pais;</li> <li>⌚ Promoção de debates entre pais e encarregados de educação;</li> <li>⌚ Promoção de actividades conjuntas e momentos de convívio entre pais, professores, alunos e funcionários;</li> <li>⌚ Participação activa no desenvolvimento do processo educativo dos alunos e ajudar a superar problemas;</li> <li>⌚ Divulgação do PE e do PCT</li> <li>⌚ Determinar 1 dia de actividades para os pais sem as crianças;</li> <li>⌚ Co-responsabilização dos pais e encarregados de educação pelos resultados dos alunos;</li> <li>⌚ Maior diálogo entre E:E. e Conselho de Turma;</li> <li>⌚ Promoção de actividades de confraternização que envolvam a comunidade educativa;</li> <li>⌚ Pais e encarregados de educação devem ter um papel mais activo na escola e irem à escola mesmo sem terem sido convocados;</li> <li>⌚ Criar o dia dos pais na escola;</li> <li>⌚ Organização de eventos, convívios, debates que obriguem os pais a ir à escola;</li> <li>⌚ Incentivar os pais a terem uma maior participação na vida escolar dos filhos;</li> <li>⌚ Acções de sensibilização para promoção de 1 papel mais activo nas actividades lectivas (testemunhos, parcerias);</li> <li>⌚ Acções de formação para pais;</li> <li>⌚ Promoção de mais actividades com os pais, respeitando a sua actividade laboral e respectivos interesses;</li> <li>⌚ Levar os pais à escola</li> <li>⌚ Participar nas reuniões de Associação de Pais;</li> <li>⌚ Dinamização de actividades com os pais no início do ano lectivo, definição de estratégias e estabelecimento de compromissos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Encontros para estreitamento de laços e sessões de formação;</li> <li>⌚ Acompanhamento de visitas de estudo;</li> <li>⌚ Colaboração dos pais em actividades dinamizadas pela escola;</li> <li>⌚ Promoção de acções de sensibilização sobre temas sociais;</li> </ul>
2. Sobrelotação da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Construir um bloco para os alunos do 1º Ciclo;</li> <li>⌚ Redução do número de alunos por turma;</li> <li>⌚ Criação de novos espaços;</li> <li>⌚ Distribuir os alunos pelas várias escolas;</li> <li>⌚ Criação de um espaço próprio para o 1º Ciclo (edifício novo);</li> <li>⌚ Distribuição mais equilibrada do número de turmas por ciclo para que o 2º e 3º ciclos possam usufruir de um maior número de salas para actividades curriculares e extra-curriculares, que tem vindo a diminuir nos últimos anos;</li> <li>⌚ Selecção dos alunos do 1º Ciclo aquando da matrícula, respeitando o espaço disponível;</li> <li>⌚ Não aceitar matrículas de crianças com 5 anos;</li> <li>⌚ Arranjar outro espaço para o 1º Ciclo;</li> </ul>
3. Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Pintar a escola com cores alegres e vivas;</li> <li>⌚ Substituir bancos por cadeiras nas salas de EVT, CN e FQ;</li> <li>⌚ Pintar as salas de cores diferentes;</li> <li>⌚ Enfeitar a escola com desenhos nas paredes;</li> <li>⌚ Decorar a escola tornando-a mais acolhedora;</li> <li>⌚ Casas-de-banho (trancas nas portas e papel higiénico);</li> <li>⌚ Solucionar o problema da sobrelotação das casas de banho nas «horas ponta»;</li> <li>⌚ Adopção de quadros anti-alérgicos;</li> <li>⌚ Livre acesso à sala de convívio dos alunos;</li> <li>⌚ Possibilidade de fazer barulho na sala de convívio;</li> <li>⌚ Música na escola (rádio escolar),</li> <li>⌚ Som como regulador de horário;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Arranjar os materias danificados como as janelas;</li> <li>⌚ Aquecimento;</li> <li>⌚ Mobiliário mais cómodo na sala de convívio: sofás;</li> <li>⌚ Ajardinar espaços verdes com a colaboração de alunos;</li> <li>⌚ Contar com a colaboração dos alunos na manutenção e protecção dos materiais e espaços;</li> <li>⌚ Atribuição de prémios aos alunos ou turmas colaboradores; <ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Uso de cartão electrónico nas portarias;</li> </ul> </li> <li>⌚ Uso gratuito dos cacifos;</li> <li>⌚ Mais higiene e mais caixotes do lixo ; <ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Protecção dos espaços verdes</li> </ul> </li> </ul>
<p>4. Desinteresse/desmotivação dos alunos e pessoal docente e não docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Procurar as causas para arranjar soluções;</li> <li>⌚ Procurar ajuda;</li> <li>⌚ Mais aulas de recuperação para os alunos com insucesso;</li> <li>⌚ Tornar as aulas mais divertidas;</li> <li>⌚ Dar aulas de maneira diferente; não seguir somente o manual;</li> <li>⌚ Professores mais exigentes e mais atentos;</li> <li>⌚ Pais devem dar castigos aos alunos;</li> <li>⌚ Mais vontade e gosto da parte dos professores para ensinar;</li> <li>⌚ Mais visitas de estudo;</li> <li>⌚ Sair mais da escola;</li> <li>⌚ Diminuir a duração de cada aula;</li> <li>⌚ Apresentação de trabalhos pelos alunos;</li> <li>⌚ Utilização da música e filmes como meio didáctico;</li> <li>⌚ Ter aulas fora da sala de aula;</li> <li>⌚ Para além de darem a matéria, os professores devem falar de outros assuntos com os alunos;</li> <li>⌚ Utilização de jogos didácticos; <ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Audição de música relaxante para execução de trabalhos e exercícios;</li> </ul> </li> </ul>
<p>5. Indisciplina/falta de civismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Actuação mais efectiva da comunidade não docente;</li> <li>⌚ Responsabilização dos encarregados de educação pelo cumprimento das regras;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Continuar a abordar o tema desde o 1º ciclo;</li> <li>⌚ Prestação de trabalho comunitário; 220</li> <li>⌚ Definição mais clara de regras divulgadas ou expostas pelo espaço escolar;</li> <li>⌚ Cumprimento das regras por toda a comunidade escolar.</li> <li>⌚ Campanha Educação;</li> <li>⌚ Adopção de atitudes mais drásticas;</li> <li>⌚ Dar mais poder de intervenção aos docentes;</li> <li>⌚ Campanhas de sensibilização; <ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Práticas de actividades no âmbito da educação cívica</li> </ul> </li> </ul>
--	---

## **Anexo 5**

Tabelas elaboradas para tratamento dos dados do questionário aplicado á amostra  
seleccionada

>Warning. Command name: GET DATA >(2101) The column contained no recognized type; defaulting to "Numeric[8,2]" >\* Column 7 >Warning. Command name: GET DATA >(2101) The column contained no recognized type; defaulting to "Numeric[8,2]" >\* Column 8

## Frequencies

		Notes	
Input	Output Created		
	Comments		
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data		35
Missing Value Handling	File		
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=SITUACAO_PROFISSIO NAL V_1 V_2 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		0:00:01.829
	Elapsed Time		0:00:02.205

[DataSet1]

		Statistics		
		SITUACAO_PR OFISSIONAL	V_1	V_2
N	Valid	35	34	35
	Missing	0	1	0

## Frequency Table

SITUACAO\_PROFIOSSIONAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	37,1	37,1	37,1
	2	15	42,9	42,9	80,0
	3	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

V\_1

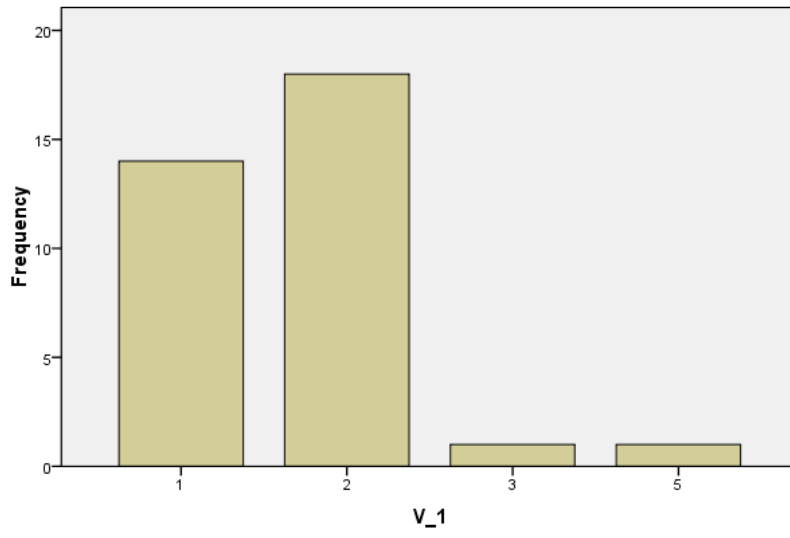
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	40,0	41,2	41,2
	2	18	51,4	52,9	94,1
	3	1	2,9	2,9	97,1
	5	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Missing	System	1	2,9		
	Total	35	100,0		

V\_2

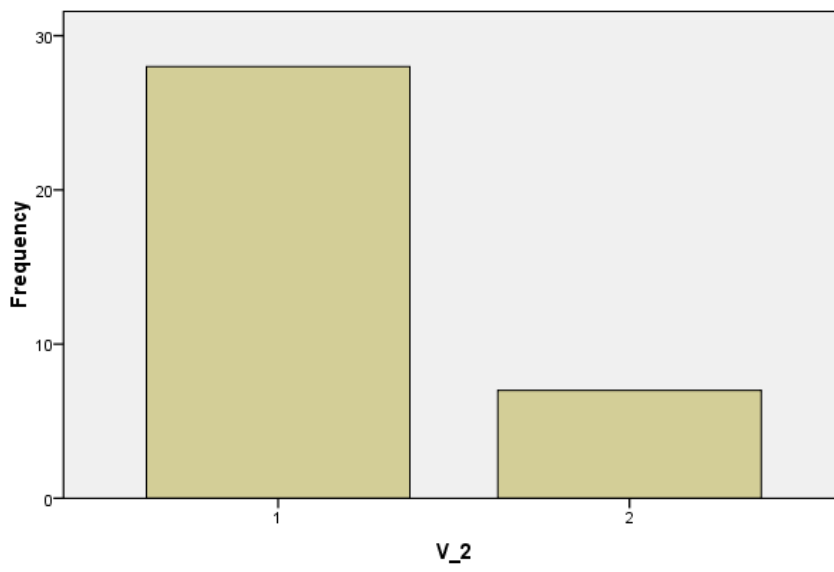
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	80,0	80,0	80,0
	2	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

## Bar Chart

V\_1



V\_2





## Frequencies

### Notes

	Output Created		
	Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=SITUACAO_PROFISSIO NAL V_1 V_2 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		0:00:01.032
	Elapsed Time		0:00:01.031

### Statistics

		Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo		Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas	
Situação profissional do professor					
N	Valid	35	34	35	
	Missing	0	1	0	

## Frequency Table

**Situação profissional do professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadro de escola	13	37,1	37,1	37,1
	Quadro de zona pedagógica	15	42,9	42,9	80,0
	Contratado	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

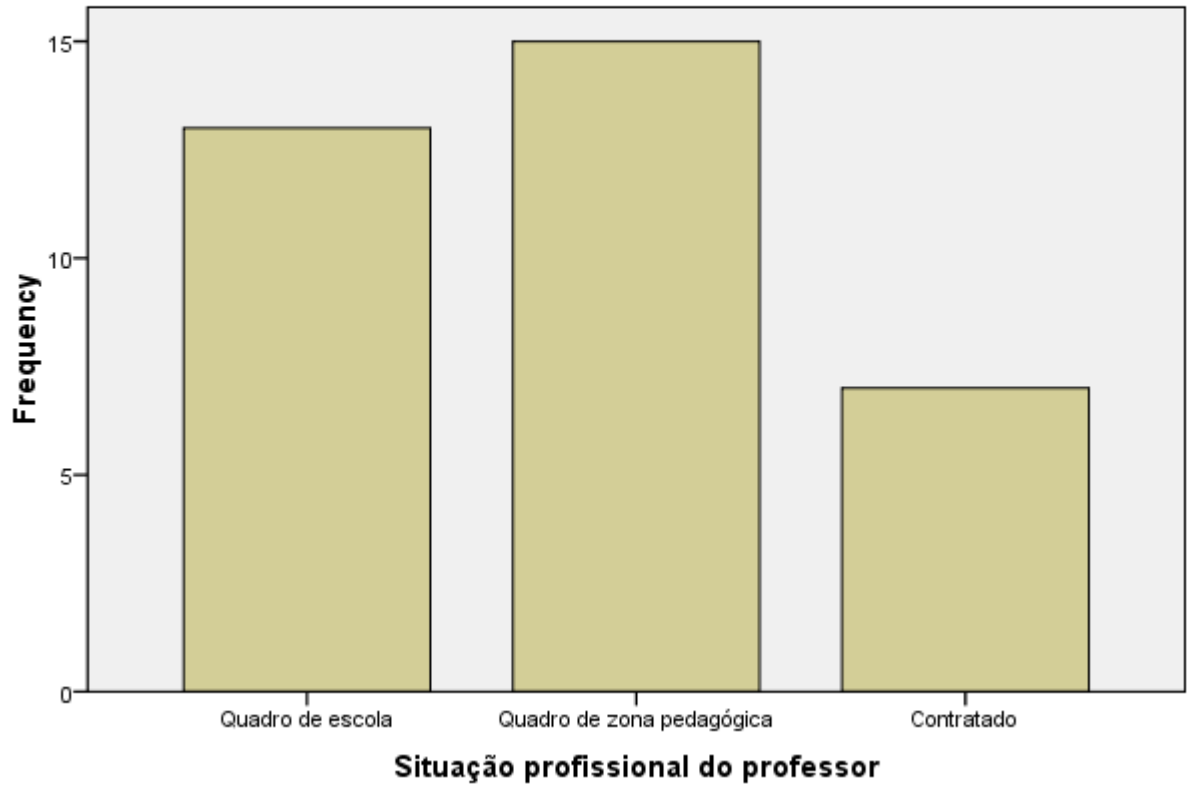
**Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito	14	40,0	41,2	41,2
	Razoavelmente	18	51,4	52,9	94,1
	Pouco	1	2,9	2,9	97,1
	Não sei	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Missing	System	1	2,9		
	Total	35	100,0		

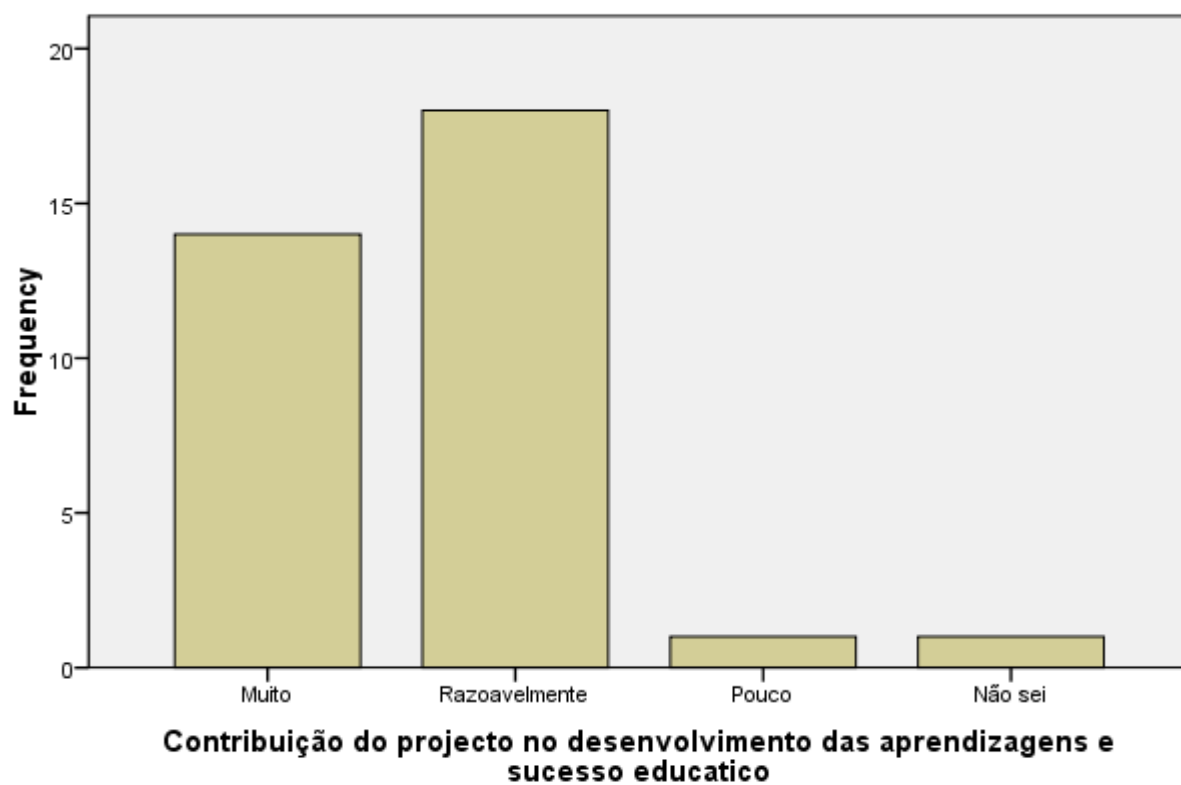
**Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	28	80,0	80,0	80,0
	Não	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

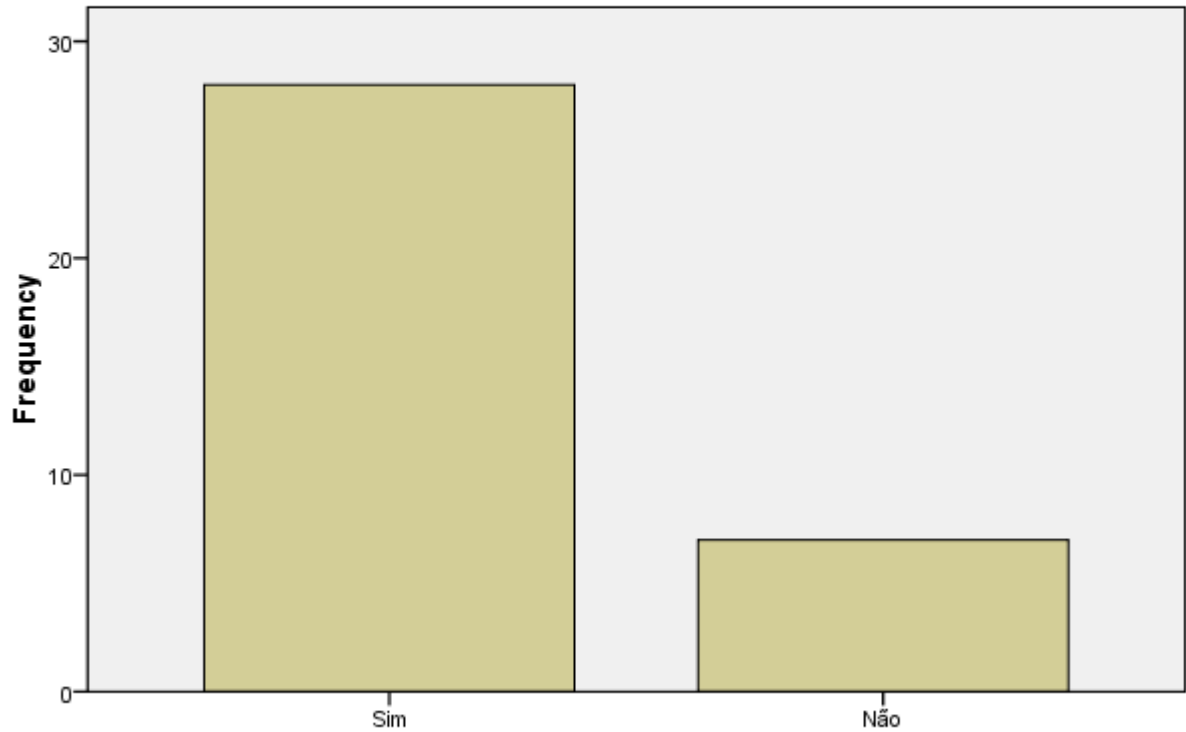
### Situação profissional do professor



### Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo



### Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas



Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas

#### Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.

Syntax		CROSSTABS	
		/TABLES=SITUACAO_PROFISSIONAL BY V_1 V_2 /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT EXPECTED ASRESID /COUNT ROUND CELL.	
Resources	Processor Time		0:00:00.000
	Elapsed Time		0:00:00.046
	Dimensions Requested		2
	Cells Available		174762

[DataSet1]

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Situação profissional do professor * Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo	34	97,1%	1	2,9%	35	100,0%
Situação profissional do professor * Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

**Situação profissional do professor \* Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo**

**Crosstab**

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo
			Muito
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	7
		Expected Count	5,4
		Adjusted Residual	1,2
	Quadro de zona pedagógica	Count	5
		Expected Count	6,2
		Adjusted Residual	-,8
	Contratado	Count	2
		Expected Count	2,5
		Adjusted Residual	-,4
Total	Count	14	
	Expected Count	14,0	

**Crosstab**

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo
			Razoavelmente
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	5
		Expected Count	6,9
		Adjusted Residual	-1,3
	Quadro de zona pedagógica	Count	10
		Expected Count	7,9
		Adjusted Residual	1,4
	Contratado	Count	3
		Expected Count	3,2

	Adjusted Residual	-,2
Total	Count	18
	Expected Count	18,0

**Crosstab**

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo
			Pouco
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	1
		Expected Count	,4
		Adjusted Residual	1,3
	Quadro de zona pedagógica	Count	0
		Expected Count	,4
		Adjusted Residual	-,9
	Contratado	Count	0
		Expected Count	,2
		Adjusted Residual	-,5
Total	Count	1	
	Expected Count	1,0	

**Crosstab**

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo	
			Não sei	Total
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	0	13
		Expected Count	,4	13,0
		Adjusted Residual	-,8	
	Quadro de zona pedagógica	Count	0	15
		Expected Count		
		Adjusted Residual		



	Expected Count	,4	15,0
	Adjusted Residual	-,9	
Contratado	Count	1	6
	Expected Count	,2	6,0
	Adjusted Residual	2,2	
Total	Count	1	34
	Expected Count	1,0	34,0

**Situação profissional do professor \* Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas**

Crosstab

			Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas
			Sim
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	11
		Expected Count	10,4
		Adjusted Residual	,5
	Quadro de zona pedagógica	Count	11
		Expected Count	12,0
		Adjusted Residual	-,9
	Contratado	Count	6
		Expected Count	5,6
		Adjusted Residual	,4
Total	Count	28	
	Expected Count	28,0	

Crosstab

			Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas	
			Não	Total
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	2	13
		Expected Count	2,6	13,0
		Adjusted Residual	-,5	
	Quadro de zona pedagógica	Count	4	15
		Expected Count	3,0	15,0
		Adjusted Residual	,9	
	Contratado	Count	1	7
		Expected Count	1,4	7,0
		Adjusted Residual	-,4	
Total	Count	7	35	
	Expected Count	7,0	35,0	

## Frequencies

### Notes

	Output Created	08-Set-2009 13:46:17
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.

	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=SITUACAO_PROFISSIO NAL MEIO V_1 V_2 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:01.359
	Elapsed Time	0:00:01.358

### Statistics

		Situação profissional do professor	Meio escolar	Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo	Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas
N	Valid	35	35	34	35
	Missing	0	0	1	0

### Frequency Table

#### Situação profissional do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadro de escola	13	37,1	37,1	37,1
	Quadro de zona pedagógica	15	42,9	42,9	80,0
	Contratado	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

#### Meio escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	-----------------------

Valid	Rural	14	40,0	40,0	40,0
	Urbano	21	60,0	60,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

#### Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo

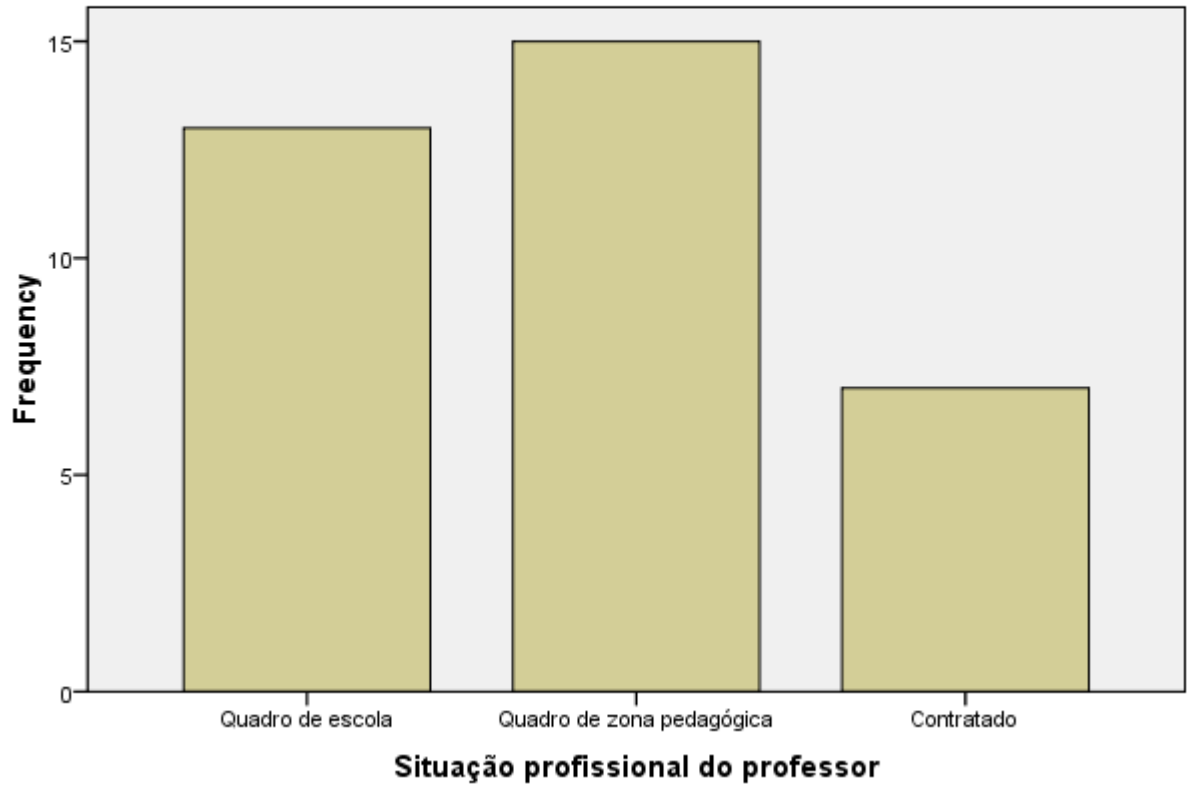
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito	14	40,0	41,2	41,2
	Razoavelmente	18	51,4	52,9	94,1
	Pouco	1	2,9	2,9	97,1
	Não sei	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Missing	System	1	2,9		
	Total	35	100,0		

#### Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas

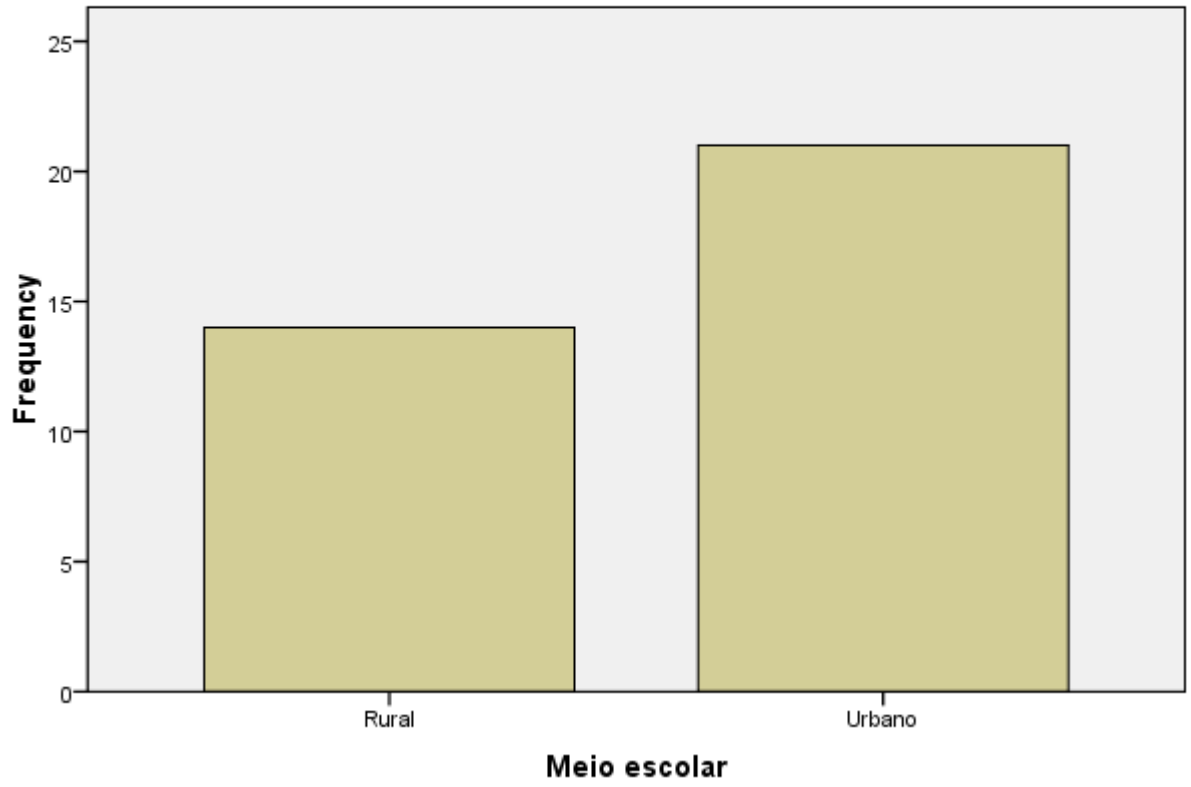
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	28	80,0	80,0	80,0
	Não	7	20,0	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

#### Bar Chart

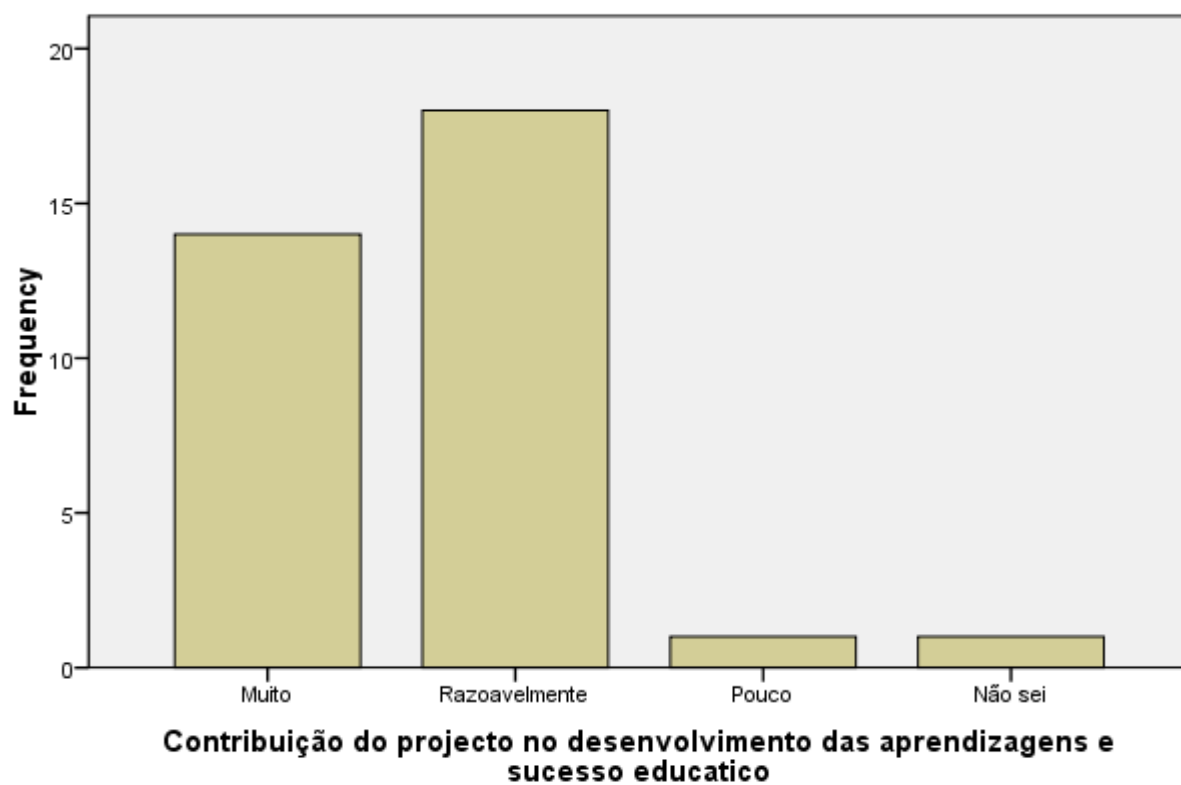
### Situação profissional do professor



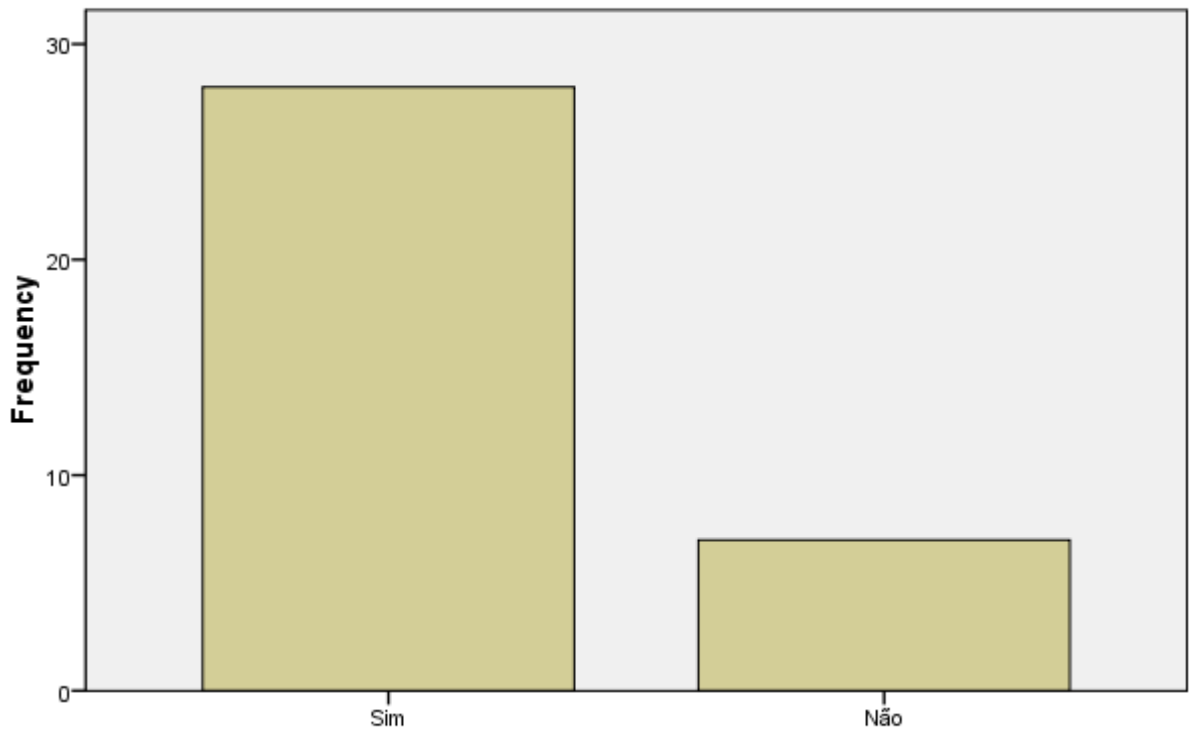
### Meio escolar



### Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo



### Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas



Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas

### Crosstabs

#### Notes

	Output Created	08-Set-2009 13:48:05
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.



	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
	Syntax	<pre> CROSSTABS   /TABLES=MEIO BY V_1 V_2   /FORMAT=AVALUE TABLES   /STATISTICS=CHISQ   /CELLS=COUNT EXPECTED ASRESID   /COUNT ROUND CELL. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.063
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174762

[DataSet1]

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Meio escolar * Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo	34	97,1%	1	2,9%	35	100,0%
Meio escolar * Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

**Meio escolar \* Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo**

Crosstab

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo		
			Muito	Razoavelmente	Pouco
Meio escolar	Rural	Count	8	5	1
		Expected Count	5,8	7,4	,4
		Adjusted Residual	1,6	-1,7	1,2
	Urbano	Count	6	13	0
		Expected Count	8,2	10,6	,6
		Adjusted Residual	-1,6	1,7	-1,2
Total	Count	14	18	1	
	Expected Count	14,0	18,0	1,0	

Crosstab

			Contribuição do projecto no desenvolvimento das aprendizagens e sucesso educativo	
			Não sei	Total
Meio escolar	Rural	Count	0	14
		Expected Count	,4	14,0
		Adjusted Residual	-,8	
	Urbano	Count	1	20
		Expected Count	,6	20,0
		Adjusted Residual	,8	
Total	Count	1	34	
	Expected Count	1,0	34,0	

**Meio escolar \* Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas**

**Crosstab**

			Contribuição do projecto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas		
			Sim	Não	Total
Meio escolar	Rural	Count	10	4	14
		Expected Count	11,2	2,8	14,0
		Adjusted Residual	-1,0	1,0	
	Urbano	Count	18	3	21
		Expected Count	16,8	4,2	21,0
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
Total		Count	28	7	35
		Expected Count	28,0	7,0	35,0

**Frequencies**

**Notes**

	Output Created	08-Sep-2009 14:05:23
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=II_3 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.328

**Notes**

	Output Created	08-Set-2009 14:05:23
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=II_3 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.328
	Elapsed Time	0:00:00.343

[DataSet1]

**Statistics**

Importância atribuída à participação dos alunos

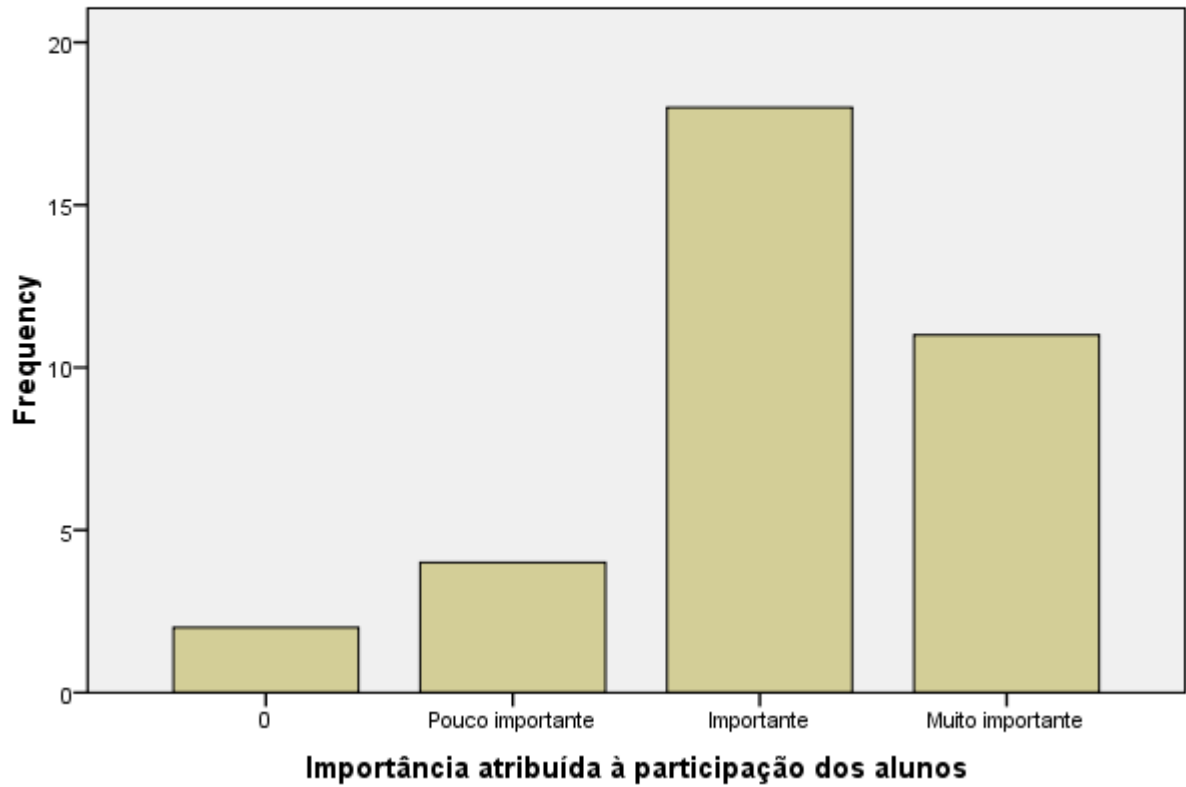
N	Valid	35
	Missing	0

**Importância atribuída à participação dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	5,7	5,7	5,7
Pouco importante	4	11,4	11,4	17,1
Importante	18	51,4	51,4	68,6

Muito importante	11	31,4	31,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### Importância atribuída à participação dos alunos



### Frequencies

#### Notes

	Output Created	08-Sep-2009 14:06:56
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>

	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=II_3 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.344
	Elapsed Time	0:00:00.344

[DataSet1]

**Statistics**

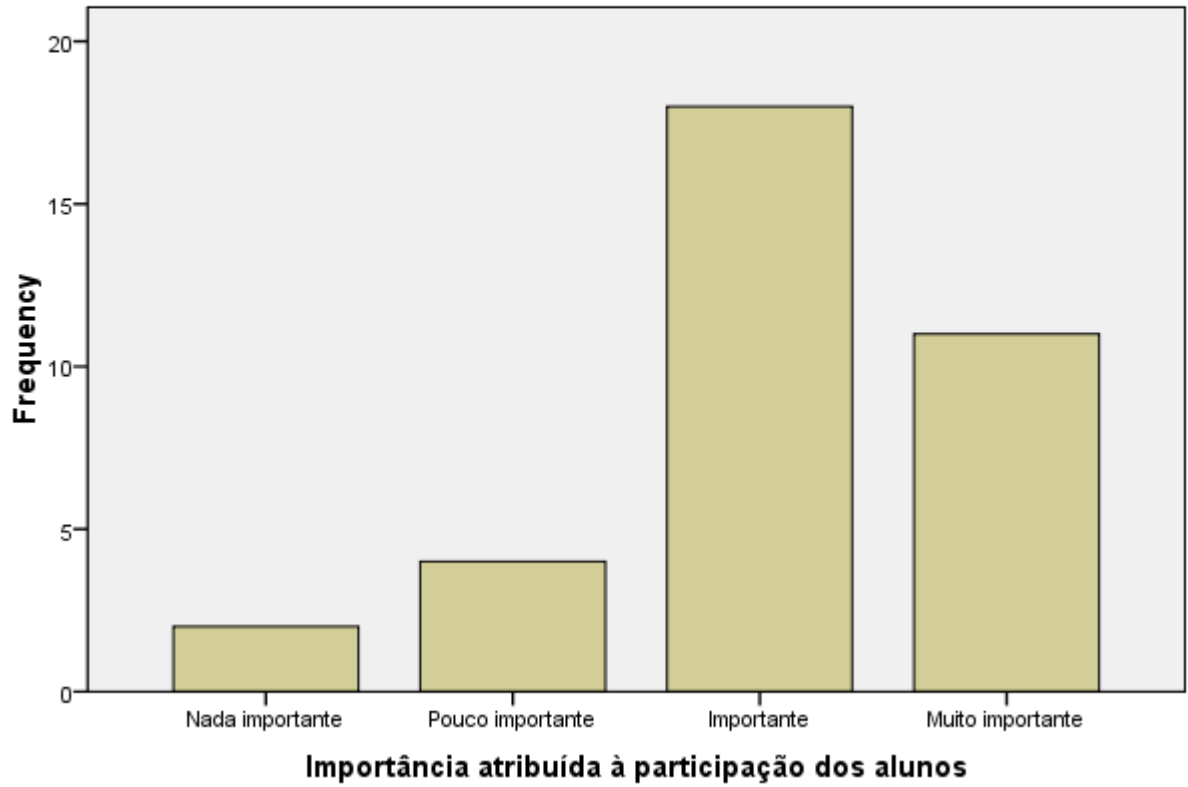
Importância atribuída à participação dos alunos

N	Valid	35
	Missing	0

**Importância atribuída à participação dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	5,7	5,7	5,7
	Pouco importante	4	11,4	11,4	17,1
	Importante	18	51,4	51,4	68,6
	Muito importante	11	31,4	31,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

### Importância atribuída à participação dos alunos



### Crosstabs

#### Notes

	Output Created	08-Sep-2009 14:08:10
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
	Syntax	<pre> CROSSTABS  /TABLES=SITUACAO_PROFIOSSIONAL MEIO BY IL_3  /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT EXPECTED ASRESID  /COUNT ROUND CELL. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.014
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174762

[DataSet1]

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Situação profissional do professor * Importância atribuída à participação dos alunos	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
Meio escolar * Importância atribuída à participação dos alunos	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

**Situação profissional do professor \* Importância atribuída à participação dos alunos**



**Crosstab**

			Importância atribuída à participação dos alunos
			Nada importante
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	1
		Expected Count	,7
		Adjusted Residual	,4
	Quadro de zona pedagógica	Count	1
		Expected Count	,9
		Adjusted Residual	,2
	Contratado	Count	0
		Expected Count	,4
		Adjusted Residual	-,7
Total	Count	2	
	Expected Count	2,0	

**Crosstab**

			Importância atribuída à participação dos alunos
			Pouco importante
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	0
		Expected Count	1,5
		Adjusted Residual	-1,6
	Quadro de zona pedagógica	Count	3
		Expected Count	1,7
		Adjusted Residual	1,4
	Contratado	Count	1
		Expected Count	,8
		Adjusted Residual	,3
Total	Count	4	
	Expected Count	4,0	

**Crosstab**

			Importância atribuída à participação dos alunos
			Importante
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	9
		Expected Count	6,7
		Adjusted Residual	1,6
	Quadro de zona pedagógica	Count	7
		Expected Count	7,7
		Adjusted Residual	-,5
	Contratado	Count	2
		Expected Count	3,6
		Adjusted Residual	-1,4
Total	Count	18	
	Expected Count	18,0	

**Crosstab**

			Importância atribuída à participação dos alunos	
			Muito importante	Total
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	3	13
		Expected Count	4,1	13,0
		Adjusted Residual	-,8	
	Quadro de zona pedagógica	Count	4	15
		Expected Count	4,7	15,0
		Adjusted Residual	-,5	
	Contratado	Count	4	7
		Expected Count	2,2	7,0
		Adjusted Residual	1,6	
Total	Count	11	35	
	Expected Count	11,0	35,0	

## Meio escolar \* Importância atribuída à participação dos alunos

Crosstab

			Importância atribuída à participação dos alunos		
			Nada importante	Pouco importante	Importante
Meio escolar	Rural	Count	1	1	8
		Expected Count	,8	1,6	7,2
		Adjusted Residual	,3	-,7	,6
	Urbano	Count	1	3	10
		Expected Count	1,2	2,4	10,8
		Adjusted Residual	-,3	,7	-,6
Total	Count	2	4	18	
	Expected Count	2,0	4,0	18,0	

Crosstab

			Importância atribuída à participação dos alunos	
			Muito importante	Total
Meio escolar	Rural	Count	4	14
		Expected Count	4,4	14,0
		Adjusted Residual	-,3	
	Urbano	Count	7	21
		Expected Count	6,6	21,0
		Adjusted Residual	,3	
Total	Count	11	35	
	Expected Count	11,0	35,0	

## Frequencies

**Notes**

Input	Output Created		
	Comments		
	Data		
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data		35
Missing Value Handling	File		
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=II_3_Modificada /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		0:00:00.328
	Elapsed Time		0:00:00.327

**Statistics**

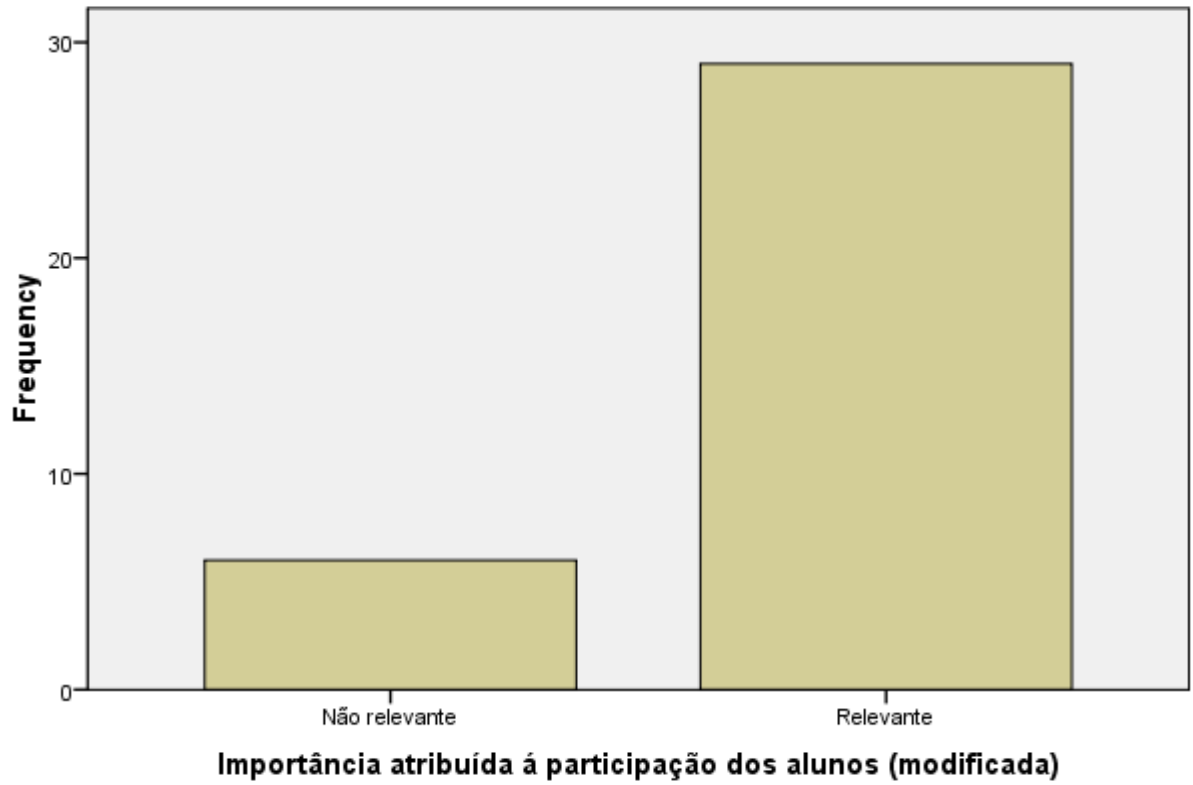
Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)

N	Valid	35
	Missing	0

**Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não relevante	6	17,1	17,1	17,1
	Relevante	29	82,9	82,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

### Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)



### Crosstabs

Notes		
Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
	Syntax	<pre> CROSSTABS  /TABLES=SITUACAO_PROFIOSSIONAL MEIO BY II_3_Modificada /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT EXPECTED ASRESID /COUNT ROUND CELL. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.017
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174762

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Situação profissional do professor * Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
Meio escolar * Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

#### Situação profissional do professor \* Importância atribuída á participação dos alunos

Crosstab

			Importância atribuída à participação dos alunos (modificada)
			Não relevante
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	1
		Expected Count	2,2
		Adjusted Residual	-1,1
	Quadro de zona pedagógica	Count	4
		Expected Count	2,6
		Adjusted Residual	1,3
	Contratado	Count	1
		Expected Count	1,2
		Adjusted Residual	-,2
Total	Count	6	
	Expected Count	6,0	

**Crosstab**

			Importância atribuída à participação dos alunos (modificada)	
			Relevante	Total
Situação profissional do professor	Quadro de escola	Count	12	13
		Expected Count	10,8	13,0
		Adjusted Residual	1,1	
	Quadro de zona pedagógica	Count	11	15
		Expected Count	12,4	15,0
		Adjusted Residual	-1,3	
	Contratado	Count	6	7
		Expected Count	5,8	7,0
		Adjusted Residual	,2	
Total	Count	29	35	
	Expected Count	29,0	35,0	

## Meio escolar \* Importância atribuída á participação dos alunos

Crosstab

			Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)		
			Não relevante	Relevante	Total
Meio escolar	Rural	Count	2	12	14
		Expected Count	2,4	11,6	14,0
		Adjusted Residual	-,4	,4	
	Urbano	Count	4	17	21
		Expected Count	3,6	17,4	21,0
		Adjusted Residual	,4	-,4	
Total	Count	6	29	35	
	Expected Count	6,0	29,0	35,0	

## Descriptives

Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
File		
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.



	Syntax	DESCRIPTIVES VARIABLES=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX KURTOSIS SKEWNESS.
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.017

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
II_2_1	27	10	50	31,33	11,042
II_2_2	27	10	33	23,37	6,811
II_2_3	27	20	50	28,00	10,019
II_2_4	27	10	33	21,89	6,253
Valid N (listwise)	27				

**Descriptive Statistics**

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
II_2_1	,118	,448	-,190	,872
II_2_2	-,356	,448	-,851	,872
II_2_3	1,215	,448	,443	,872
II_2_4	,098	,448	-,368	,872

**NPar Tests**

**Notes**

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>

	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.	
	Syntax	<pre> NPAR TESTS   /K-W=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 BY SITUACAO_PROFIOSSIONAL(1 3) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS. </pre>	
Resources	Processor Time		0:00:00.016
	Elapsed Time		0:00:00.031
	Number of Cases Allowed <sup>a</sup>		78643

a. Based on availability of workspace memory.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
II_2_1	27	31,33	11,042	10	50
II_2_2	27	23,37	6,811	10	33
II_2_3	27	28,00	10,019	20	50
II_2_4	27	21,89	6,253	10	33
Situação profissional do professor	35	1,83	,747	1	3

#### Kruskal-Wallis Test

##### Ranks

Situação profissional do professor	N	Mean Rank

II_2_1	Quadro de escola	11	16,36
	Quadro de zona pedagógica	12	12,00
	Contratado	4	13,50
	Total	27	
II_2_2	Quadro de escola	11	13,32
	Quadro de zona pedagógica	12	14,79
	Contratado	4	13,50
	Total	27	
II_2_3	Quadro de escola	11	15,05
	Quadro de zona pedagógica	12	14,13
	Contratado	4	10,75
	Total	27	
II_2_4	Quadro de escola	11	13,14
	Quadro de zona pedagógica	12	14,63
	Contratado	4	14,50
	Total	27	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	II_2_1	II_2_2	II_2_3	II_2_4
Chi-Square	1,820	,229	,955	,244
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,403	,892	,620	,885

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Situação profissional do professor

## NPar Tests

### Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>

	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.	
	Syntax	<pre> NPAR TESTS   /K-W=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 BY   MEIO(1 2)   /STATISTICS DESCRIPTIVES   /MISSING ANALYSIS. </pre>	
Resources	Processor Time		0:00:00.015
	Elapsed Time		0:00:00.016
	Number of Cases Allowed <sup>a</sup>		78643

a. Based on availability of workspace memory.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
II_2_1	27	31,33	11,042	10	50
II_2_2	27	23,37	6,811	10	33
II_2_3	27	28,00	10,019	20	50
II_2_4	27	21,89	6,253	10	33
Meio escolar	35	1,60	,497	1	2

#### Kruskal-Wallis Test

##### Ranks

Meio escolar	N	Mean Rank

II_2_1	Rural	12	15,46
	Urbano	15	12,83
	Total	27	
II_2_2	Rural	12	14,33
	Urbano	15	13,73
	Total	27	
II_2_3	Rural	12	13,33
	Urbano	15	14,53
	Total	27	
II_2_4	Rural	12	12,00
	Urbano	15	15,60
	Total	27	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	II_2_1	II_2_2	II_2_3	II_2_4
Chi-Square	,757	,040	,168	1,516
df	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,384	,841	,682	,218

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Meio escolar

## NPar Tests

### Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	35

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
	Syntax	<pre> NPAR TESTS   /K-W=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 BY TEMPO_SERVICO(1 4) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000
	Number of Cases Allowed <sup>a</sup>	78643

a. Based on availability of workspace memory.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
II_2_1	27	31,33	11,042	10	50
II_2_2	27	23,37	6,811	10	33
II_2_3	27	28,00	10,019	20	50
II_2_4	27	21,89	6,253	10	33
TEMPO_SERVICO	35	2,83	,923	1	4

#### Kruskal-Wallis Test

##### Ranks

TEMPO_SERVICO	N	Mean Rank
II_2_1 1	1	13,50
2	9	10,67
3	8	14,69
4	9	16,78

	Total	27	
II_2_2	1	1	21,50
	2	9	12,61
	3	8	15,19
	4	9	13,50
	Total	27	
II_2_3	1	1	6,50
	2	9	14,72
	3	8	11,81
	4	9	16,06
	Total	27	
II_2_4	1	1	11,50
	2	9	16,17
	3	8	13,44
	4	9	12,61
	Total	27	

## NPar Tests

### Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	35
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.

	Syntax	<pre> NPAR TESTS   /K-W=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 BY   II_3_Modificada(1 2)   /STATISTICS DESCRIPTIVES   /MISSING ANALYSIS. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000
	Number of Cases Allowed <sup>a</sup>	78643

a. Based on availability of workspace memory.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
II_2_1	27	31,33	11,042	10	50
II_2_2	27	23,37	6,811	10	33
II_2_3	27	28,00	10,019	20	50
II_2_4	27	21,89	6,253	10	33
Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)	35	1,83	,382	1	2

#### Kruskal-Wallis Test

##### Ranks

		N	Mean Rank
II_2_1	Importância atribuída á participação dos alunos (modificada)		
	Não relevante	4	16,00
	Relevante	23	13,65
	Total	27	
II_2_2	Não relevante	4	24,00
	Relevante	23	12,26
	Total	27	



II_2_3	Não relevante	4	14,00
	Relevante	23	14,00
	Total	27	
II_2_4	Não relevante	4	19,00
	Relevante	23	13,13
	Total	27	

## NPar Tests

### Notes

Input	Output Created	
	Comments	
	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
	Syntax	<pre> NPAR TESTS   /K-W=II_2_1 II_2_2 II_2_3 II_2_4 BY   II_3(0 4)   /STATISTICS DESCRIPTIVES   /MISSING ANALYSIS. </pre>
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.017
	Number of Cases Allowed <sup>a</sup>	78643

a. Based on availability of workspace memory.

## Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
II_2_1	27	31,33	11,042	10	50
II_2_2	27	23,37	6,811	10	33
II_2_3	27	28,00	10,019	20	50
II_2_4	27	21,89	6,253	10	33
Importância atribuída à participação dos alunos	35	3,03	,985	0	4

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

Importância atribuída à participação dos alunos		N	Mean Rank
II_2_1	Nada importante	2	18,50
	Pouco importante	2	13,50
	Importante	12	15,38
	Muito importante	11	11,77
	Total	27	
II_2_2	Nada importante	2	26,50
	Pouco importante	2	21,50
	Importante	12	13,58
	Muito importante	11	10,82
	Total	27	
II_2_3	Nada importante	2	21,50
	Pouco importante	2	6,50
	Importante	12	13,08
	Muito importante	11	15,00
	Total	27	
II_2_4	Nada importante	2	26,50
	Pouco importante	2	11,50
	Importante	12	9,92
	Muito importante	11	16,64
	Total	27	

## **Anexo 6**

### **Base de dados do questionário**

BaseDadosTrabalho.sav

	Quest	sexo	tem.Servi	sit.Profiss
1	1	2	3	2
2	2	1	3	2
3	3	1	3	3
4	4	1	1	3
5	5	1	3	2
6	6	1	4	1
7	7	1	2	3
8	8	1	2	2
9	9	1	2	2
10	10	1	3	3
11	11	1	4	1
12	12	1	2	2
13	13	1	4	1
14	14	1	2	2
15	15	1	4	1
16	16	1	2	2
17	17	2	4	1
18	18	1	2	2
19	19	1	2	2
20	20	1	2	3
21	21	1	3	2
22	22	1	4	1
23	23	2	3	1
24	24	1	2	2
25	25	1	2	3
26	26	1	2	2
27	27	1	2	1
28	28	1	3	2
29	29	1	4	1
30	30	1	4	1
31	31	1	2	2
32	32	1	4	1
33	33	1	2	3
34	34	1	4	1
35	35	1	4	1

BaseDadosTrabalho.sav

	inst.Formação	idade	anosnaescola	nºlugares	meio
1	2	2	.	.	2
2	2	3	.	.	2
3	3	1	.	.	2
4	2	2	.	.	1
5	2	3	.	.	1
6	1	4	.	.	2
7	2	1	.	.	2
8	3	2	.	.	2
9	2	3	.	.	2
10	2	1	.	.	1
11	1	4	.	.	1
12	2	2	.	.	2
13	2	4	.	.	2
14	3	2	.	.	2
15	1	4	.	.	1
16	2	2	.	.	1
17	2	3	.	.	2
18	3	2	.	.	2
19	2	2	.	.	2
20	2	2	.	.	1
21	3	3	.	.	1
22	1	4	.	.	2
23	2	3	.	.	2
24	2	2	.	.	1
25	2	2	.	.	2
26	2	2	.	.	2
27	2	2	.	.	2
28	2	3	.	.	2
29	1	4	.	.	1
30	1	4	.	.	1
31	2	3	.	.	2
32	1	4	.	.	1
33	2	3	.	.	2
34	1	4	.	.	1
35	1	4	.	.	1

## BaseDadosTrabalho.sav

	habilitações	cargo	IIPARTE1.1	II1.2
1		2 Prof Titular	4	4
2		1 Prof Titular	4	4
3		2 Prof Titular	4	3
4		3 Prof Titular	4	3
5		2 Prof Apoio	4	3
6		2 Prof Apoio	4	3
7		2 Prof Titular	4	3
8		2 Prof Titular	4	3
9		2 Prof Titular	4	2
10		2 Prof Titular	4	2
11		2 Prof Titular	3	2
12		2 Prof Titular	3	3
13		2 Prof Titular	4	4
14		1 Prof Titular	4	4
15		2 Prof Apoio	3	3
16		2 Prof Titular	3	3
17		2 Prof Titular	3	4
18		2 Prof Titular	3	4
19		2 Prof Titular	3	4
20		1 Prof Titular	3	4
21		2 Prof Titular	4	3
22		2 Prof Titular	4	3
23		2 Prof Titular	3	3
24		2 Prof Titular	3	3
25		2 Prof Titular	3	3
26		2 Prof Titular	3	3
27		2 Prof Titular	3	3
28		2 Prof Titular	3	3
29		2 Prof Titular	4	4
30		2 Prof Titular	4	4
31		3 Prof Titular	4	3
32		3 Prof Titular	3	4
33		2 Prof Titular	4	4
34		2 Prof Titular	4	4
35		2 Prof Titular	4	4

BaseDadosTrabalho.sav

	II1.3	II1.4	II1.5	II1.6
1	4	4	3	2
2	4	4	3	2
3	3	2	3	3
4	3	2	3	3
5	2	2	4	2
6	2	2	4	2
7	4	3	4	4
8	4	3	4	4
9	4	3	4	4
10	3	4	4	4
11	1	2	4	3
12	2	2	4	3
13	4	3	3	3
14	4	3	3	3
15	3	3	4	3
16	3	3	4	3
17	3	4	3	3
18	3	4	3	3
19	3	3	3	4
20	3	3	3	4
21	3	3	3	4
22	3	3	3	4
23	3	3	3	3
24	3	3	3	2
25	3	3	3	4
26	3	3	3	4
27	3	3	4	4
28	4	3	4	4
29	4	3	3	3
30	3	4	3	3
31	4	4	4	3
32	4	4	3	4
33	4	3	4	4
34	4	4	3	2
35	3	3	4	4

BaseDadosTrabalho.sav

	II1.7	II1.8	II1.9	II1.10
1	2	2	2	2
2	2	2	2	2
3	3	3	3	4
4	3	3	3	4
5	4	4	3	4
6	4	4	3	4
7	4	3	3	4
8	4	3	3	4
9	4	4	3	4
10	4	4	3	4
11	3	2	3	4
12	3	2	3	4
13	4	3	3	4
14	4	3	3	4
15	3	2	2	4
16	3	2	2	4
17	3	3	2	3
18	3	3	2	3
19	4	3	4	3
20	4	3	4	3
21	3	3	3	3
22	3	3	3	3
23	3	3	3	3
24	3	3	3	4
25	4	4	3	3
26	4	4	3	3
27	4	3	3	3
28	4	4	3	3
29	4	4	3	3
30	4	4	3	3
31	3	3	4	3
32	3	4	3	4
33	4	4	3	3
34	2	2	2	2
35	3	4	4	3



## BaseDadosTrabalho.sav

	II1.11	IIQ2	II2.1	II2.2	II2.3
1	2	.	30	30	20
2	2	.	30	30	20
3	4	.	30	30	20
4	4	.	30	30	20
5	4	.	33	33	33
6	4	.	33	33	33
7	4	.	10	20	40
8	4	.	10	20	40
9	4	.	50	10	20
10	4	.	50	10	20
11	4	.	30	30	30
12	4	.	30	30	30
13	4	.	30	30	30
14	4	.	30	30	30
15	4	.	30	30	20
16	4	.	30	30	20
17	3	.	20	20	30
18	3	.	20	20	30
19	3	.	20	20	30
20	3	.	20	20	30
21	3	.	20	15	50
22	3	.	50	15	50
23	3	.	25	25	25
24	3	.	25	25	25
25	3	.	25	25	25
26	3	.	25	25	25
27	3	.	40	20	20
28	3	.	40	20	20
29	3	.	50	15	50
30	3	.	25	25	25
31	3	.	25	25	25
32	3	.	25	25	25
33	3	.	25	25	25
34	3	.	40	20	20
35	3	.	40	20	20

BaseDadosTrabalho.sav

	II2.4	IIQ3	II4.1	II4.2
1	20	2	4	3
2	20	2	3	2
3	20	4	4	2
4	20	4	4	2
5	33	4	4	4
6	33	4	3	4
7	30	4	3	2
8	30	4	3	3
9	20	4	3	3
10	20	4	4	4
11	10	3	3	2
12	10	3	3	3
13	10	3	3	2
14	10	3	4	2
15	20	3	4	4
16	20	3	4	3
17	30	4	3	2
18	30	4	4	2
19	30	2	4	2
20	30	2	4	4
21	15	3	3	4
22	15	3	3	2
23	25	3	3	3
24	25	3	3	3
25	25	3	4	4
26	25	3	3	2
27	20	3	3	3
28	20	3	3	2
29	15	4	4	2
30	25	4	4	4
31	25	4	4	4
32	25	3	3	2
33	25	3	3	3
34	20	3	3	2
35	20	3	4	2

BaseDadosTrabalho.sav

	II4.3	II4.4	II4.5	II4.6
1	3	3	4	4
2	3	3	4	4
3	4	4	2	3
4	2	4	2	3
5	4	4	2	3
6	2	3	3	3
7	2	3	2	3
8	3	4	3	3
9	3	2	2	3
10	4	4	4	4
11	3	4	2	3
12	3	3	3	3
13	3	3	3	3
14	2	3	3	4
15	3	3	4	4
16	3	3	4	4
17	3	3	4	4
18	4	4	2	3
19	2	4	2	3
20	4	4	2	3
21	2	3	3	3
22	2	3	2	3
23	3	4	3	3
24	3	2	2	3
25	4	4	4	4
26	3	4	2	3
27	3	3	3	3
28	3	3	3	3
29	2	3	3	4
30	3	3	4	4
31	4	4	4	4
32	3	4	2	3
33	3	3	3	3
34	3	3	3	3
35	2	3	3	4

## BaseDadosTrabalho.sav

	IIQ5	IIQ6	II6.1	II6.2	II6.3
1	2	.	5	2	1
2	2	.	3	4	1
3	2	.	4	3	1
4	2	.	5	4	2
5	2	.	1	4	3
6	2	.	4	3	5
7	2	.	3	2	4
8	2	.	1	4	5
9	2	.	5	2	3
10	2	.	5	1	4
11	2	.	3	4	1
12	2	.	1	5	3
13	2	.	2	4	1
14	1	.	1	2	5
15	1	.	4	1	2
16	1	.	2	1	4
17	2	.	5	2	1
18	2	.	3	4	1
19	2	.	4	3	1
20	2	.	5	4	2
21	1	.	1	4	3
22	1	.	4	3	5
23	1	.	3	2	4
24	2	.	1	4	5
25	2	.	5	2	3
26	2	.	5	1	4
27	1	.	3	4	1
28	1	.	1	5	3
29	1	.	2	4	1
30	1	.	1	2	5
31	1	.	4	1	2
32	1	.	2	1	4
33	1	.	5	2	1
34	1	.	3	4	2
35	1	.	5	4	1

BaseDadosTrabalho.sav

	II6.4	II6.5	II7	III1.1	III1.2
1	3	4	2,00	3	4
2	5	2	1,00	3	3
3	2	5	2,00	4	3
4	3	1	1,00	4	3
5	2	5	2,00	3	3
6	2	1	1,00	1	2
7	5	1	2,00	3	2
8	3	2	1,00	4	3
9	4	1	2,00	4	3
10	3	2	2,00	3	3
11	2	5	1,00	3	2
12	2	4	1,00	3	3
13	3	5	2,00	3	3
14	3	4	2,00	4	4
15	3	5	2,00	3	3
16	3	5	2,00	3	4
17	3	4	2,00	3	3
18	5	2	1,00	4	3
19	2	5	2,00	4	3
20	3	1	2,00	3	3
21	2	5	2,00	1	2
22	2	1	2,00	3	4
23	5	1	2,00	3	3
24	3	2	2,00	4	3
25	4	1	2,00	4	3
26	3	2	2,00	3	3
27	2	5	1,00	1	2
28	2	4	1,00	3	4
29	3	5	2,00	3	3
30	3	4	1,00	4	3
31	3	5	2,00	4	3
32	3	5	2,00	3	3
33	3	4	2,00	1	2
34	5	1	1,00	3	3
35	3	2	2,00	1	2

BaseDadosTrabalho.sav

	III1.3	III1.4	III1.5	III1.6
1	3	3	3	3
2	3	1	2	2
3	3	4	4	3
4	2	2	3	3
5	2	4	4	4
6	2	3	2	2
7	2	3	4	4
8	2	2	2	4
9	3	3	3	3
10	3	3	3	3
11	2	3	4	3
12	0	3	3	3
13	2	4	3	3
14	3	3	3	4
15	2	3	3	3
16	3	3	3	3
17	3	1	2	2
18	3	4	4	3
19	2	2	3	3
20	2	4	4	4
21	2	3	2	2
22	3	3	3	3
23	3	1	2	2
24	3	4	4	3
25	2	2	3	3
26	2	4	4	4
27	2	3	2	2
28	3	3	3	3
29	3	1	2	2
30	3	4	4	3
31	2	2	3	3
32	2	4	4	4
33	2	3	2	2
34	2	4	4	4
35	2	3	2	2

BaseDadosTrabalho.sav

	III1.7	III1.8	III1.9	III1.10
1	4	2	2	4
2	3	2	2	2
3	4	2	2	2
4	3	2	2	3
5	4	4	3	4
6	3	2	2	2
7	3	3	3	3
8	4	4	4	4
9	2	2	3	4
10	3	3	3	3
11	3	2	2	3
12	3	3	3	3
13	3	3	3	4
14	4	4	3	3
15	3	3	2	2
16	4	2	2	4
17	3	2	2	2
18	4	2	2	2
19	3	2	2	3
20	4	4	3	4
21	3	2	2	2
22	4	2	2	4
23	3	2	2	2
24	4	2	2	2
25	3	2	2	3
26	4	4	3	4
27	3	2	2	2
28	4	2	2	4
29	3	2	2	2
30	4	2	2	2
31	3	2	2	3
32	4	4	3	4
33	3	2	2	2
34	4	4	3	4
35	3	2	2	2

BaseDadosTrabalho.sav

	III.11
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	0
11	0
12	0
13	0
14	0
15	0
16	0
17	0
18	0
19	0
20	0
21	0
22	0
23	0
24	0
25	0
26	0
27	0
28	0
29	0
30	0
31	0
32	0
33	0
34	0
35	0



BaseDadosTrabalho.sav

IIIQ2	
1	QUESTÕES ORAIS/GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/DIÁLOGO COM EE
2	PORTFÓLIO/QUESTION/ ORAL E OBSERVAÇÃO
3	ANÁLISE DO PROCESSO/DOSSIER DE TURMA E OBSERVAÇÃO
4	SEM RESPOSTA
5	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ ANÁLISE DE PROCESSOS E AUTO AVALI...
6	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ ...
7	DOSSIER DE TURMA/AUTO-AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
8	AUTO AVALIAÇÃO/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO E DIÁLOGO COM EE
9	ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ANÁLISE DO DOSSIER DE TU...
10	REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO OCA...
11	GRELHAS OBSER OCASIONAL/ ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUALI...
12	DOSSIER DE TURMA/ ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM OB...
13	Fichas de informação/GRELHAS/AUTO-AVALIAÇÃO
14	DOSSIER DE TURMA/AUTO AVALIAÇÃO OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
15	OBSERVAÇÃO INFORMAL/ AUTO AVALIAÇÃO GRELHAS DE OBSERVA...
16	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ ANÁLISE DE PROCESSOS E AUTO AVALI...
17	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ ...
18	DOSSIER DE TURMA/AUTO-AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
19	AUTO AVALIAÇÃO/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO E DIÁLOGO COM EE
20	ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ANÁLISE DO DOSSIER DE TU...
21	REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO OCA...
22	GRELHAS OBSER OCASIONAL/ ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUALI...
23	ANÁLISE DO PROCESSO/DOSSIER DE TURMA E OBSERVAÇÃO
24	SEM RESPOSTA
25	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ ANÁLISE DE PROCESSOS E AUTO AVALI...
26	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ ...
27	DOSSIER DE TURMA/AUTO-AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
28	AUTO AVALIAÇÃO/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO E DIÁLOGO COM EE
29	ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS/ANÁLISE DO DOSSIER DE TU...
30	REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS/ GRELHAS DE OBSERVAÇÃO OCA...
31	GRELHAS OBSER OCASIONAL/ ANÁLISE DOS PROCESSOS INDIVIDUALI...
32	DOSSIER DE TURMA/ ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM OB...
33	Fichas de informação/GRELHAS/AUTO-AVALIAÇÃO
34	DOSSIER DE TURMA/AUTO AVALIAÇÃO OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
35	OBSERVAÇÃO INFORMAL/ AUTO AVALIAÇÃO GRELHAS DE OBSERVA...

## BaseDadosTrabalho.sav

	IIIQ3	IVPARTE	IV1.1	IV1.2	IV1.3
1	3	.	6	3	1
2	3	.	5	1	3
3	3	.	6	1	3
4	3	.	2	3	4
5	3	.	6	5	1
6	4	.	6	3	1
7	4	.	1	4	2
8	3	.	1	4	3
9	4	.	2	5	4
10	2	.	6	1	2
11	4	.	5	2	3
12	4	.	1	2	3
13	3	.	3	4	2
14	4	.	1	2	3
15	2	.	4	3	2
16	3	.	6	3	1
17	4	.	5	1	3
18	3	.	6	1	3
19	3	.	2	3	4
20	3	.	6	5	1
21	4	.	6	3	1
22	2	.	6	3	1
23	3	.	5	1	3
24	4	.	6	1	3
25	4	.	2	3	4
26	4	.	6	5	1
27	3	.	6	3	1
28	4	.	6	3	1
29	3	.	5	1	3
30	3	.	6	1	3
31	3	.	2	3	4
32	4	.	6	5	1
33	4	.	6	3	1
34	4	.	5	1	3
35	2	.	6	1	3

BaseDadosTrabalho.sav

	IV1.4	IV1.5	IV1.6	IV1.7
1	2	5	4	0
2	2	4	6	0
3	2	4	5	0
4	1	5	6	0
5	4	2	3	0
6	4	2	5	0
7	3	5	6	0
8	2	5	6	0
9	1	3	6	0
10	3	4	5	0
11	1	4	6	0
12	4	5	6	0
13	1	5	6	0
14	4	6	5	0
15	1	6	5	0
16	2	5	4	0
17	2	4	6	0
18	2	4	5	0
19	1	5	6	0
20	4	2	3	0
21	4	2	5	0
22	2	5	4	0
23	2	4	6	0
24	2	4	5	0
25	1	5	6	0
26	4	2	3	0
27	4	2	5	0
28	2	5	4	0
29	2	4	6	0
30	2	4	5	0
31	1	5	6	0
32	4	2	3	0
33	4	2	5	0
34	2	4	6	0
35	2	4	5	0

BaseDadosTrabalho.sav

	IVQ2	IVQ3	IV3.1	IV3.2	IV3.3
1	3	.	1	3	2
2	3	.	1	3	2
3	3	.	1	2	3
4	3	.	2	4	1
5	4	.	3	2	4
6	3	.	2	1	4
7	4	.	2	1	4
8	3	.	4	1	3
9	4	.	3	2	4
10	2	.	1	4	2
11	3	.	3	2	4
12	4	.	1	3	2
13	2	.	1	3	2
14	3	.	2	3	1
15	4	.	1	4	2
16	2	.	3	2	1
17	3	.	1	3	2
18	4	.	3	2	1
19	3	.	.	3	2
20	3	.	3	2	4
21	2	.	2	4	1
22	4	.	2	1	4
23	4	.	4	1	3
24	4	.	3	2	4
25	3	.	1	4	2
26	3	.	3	2	4
27	4	.	1	3	2
28	4	.	1	3	2
29	2	.	2	3	1
30	3	.	1	4	2
31	4	.	3	2	1
32	3	.	1	3	2
33	4	.	3	2	1
34	3	.	1	3	2
35	4	.	3	2	4

BaseDadosTrabalho.sav

	IV3.4	IV3.5	IV3.6	VPARTE	VQ1
1	4	5 s/resp	.	2	
2	4	5 s/resp	.	2	
3	4	5 s/resp	.	5	
4	5	3 s/resp	.	2	
5	1	5 s/resp	.	1	
6	3	5 s/resp	.	2	
7	3	5 s/resp	.	.	
8	2	5 s/resp	.	2	
9	5	1 s/resp	.	1	
10	5	3 s/resp	.	2	
11	1	5 s/resp	.	1	
12	4	5 s/resp	.	2	
13	5	4 s/resp	.	1	
14	5	4 s/resp	.	1	
15	5	3 s/resp	.	2	
16	5	4 s/resp	.	1	
17	5	4 s/resp	.	2	
18	4	5 s/resp	.	2	
19	5	4 s/resp	.	2	
20	1	5 s/resp	.	1	
21	5	3 s/resp	.	1	
22	3	5 s/resp	.	2	
23	2	5 s/resp	.	1	
24	5	1 s/resp	.	2	
25	5	3 s/resp	.	1	
26	1	5 s/resp	.	2	
27	4	5 s/resp	.	1	
28	5	4 s/resp	.	2	
29	5	4 s/resp	.	3	
30	5	3 s/resp	.	1	
31	5	4 s/resp	.	2	
32	5	4 s/resp	.	1	
33	4	5 s/resp	.	2	
34	5	4 s/resp	.	1	
35	1	5 s/resp	.	2	

BaseDadosTrabalho.sav

	VQ2
1	1
2	1
3	1
4	1
5	1
6	1
7	1
8	1
9	1
10	1
11	2
12	1
13	1
14	2
15	2
16	2
17	1
18	1
19	1
20	1
21	1
22	1
23	1
24	2
25	2
26	2
27	1
28	1
29	1
30	1
31	1
32	1
33	1
34	1
35	1

