



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Projecto Curricular de Turma: Partilha de decisões e reflexões

Ana Luísa Gonçalves Ratado Salcedas

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, Outubro de 2010



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Projecto Curricular de Turma: Partilha de decisões e reflexões

Ana Luísa Gonçalves Ratado Salcedas

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, Outubro de 2010

Dissertação de 2º ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6248.

Falar de projectos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que é possível transformar o existente.

Anita Weber

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração de muitas pessoas a quem deixo um agradecimento muito especial:

- Aos meus filhos que, inconscientemente, alimentaram a minha teimosia, porque por eles não desisti, para que percebam que só pode quem quer. Pelo tempo que se viram privados da minha companhia. Ao Vasco, companheiro dos serões, pela cumplicidade mesmo quando reclamava a existência de tanto papel.

- Ao meu marido, pelo apoio incondicional.

- À Professora Doutora Maria Luísa Branco, pela disponibilidade, clareza das sugestões, subtilidade no trato e eficácia na orientação desta dissertação.

- Aos colegas da escola que se disponibilizaram a colaborar na realização das entrevistas e aos que, de outras formas, apoiaram o meu trabalho, particularmente aos amigos Alice, Céu, Mário e Natália.

- À Goreti e à Eugénia, colegas do Mestrado, pela amizade, apoio e companheirismo.

- Ao Director da escola onde se desenvolveu o estudo empírico, por ter permitido prontamente a sua realização.

- À Júlia, pelo apoio e dedicação.

- Aos meus pais e irmã.

- Aos amigos.

RESUMO

O Projecto Curricular de Turma (PCT) é um documento de elaboração obrigatória, concebido, aprovado e avaliado pelos elementos que compõem o conselho de turma, que integra as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional, em articulação com os Projectos Educativo e Curricular de Escola, especificadas em função do grupo - turma. Com este estudo pretendemos conhecer as representações dos professores sobre o PCT, enquanto produto do trabalho colaborativo entre os docentes da mesma turma. Tendo em conta este objectivo, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, junto de professores de uma escola pública e, utilizando a entrevista semi-estruturada, recolhemos dados relativos à percepção do professor sobre a elaboração, implicações na prática pedagógica, avaliação e reformulação do PCT.

Entre as conclusões do estudo destacamos o facto dos professores considerarem insuficiente o tempo agendado para a elaboração/avaliação/reformulação do PCT; admitirem um papel pouco activo e pouco interventivo na concepção do PCT; entenderem o PCT mais como um documento formal; apresentarem reservas à aplicabilidade do PCT na prática pedagógica; reconhecerem a importância do director de turma na consecução do PCT; referirem a extensão dos programas disciplinares e a existência de exames nacionais como obstáculos ao PCT; entenderem necessária a (in)formação específica neste domínio.

Palavras-chave: Projecto Curricular de Turma (PCT); Currículo; Trabalho colaborativo; Director de Turma; Professores.

ABSTRACT

The Class Curricular Project (CCP) is a compulsory document, conceived, approved and evaluated by all the teachers that make part of the class council. The Class Curricular Project comprises all the strategies to be carried out to respond to the goals of the national curriculum and it must consider both the Educative Project and the Curricular Project of each school for each specific class. With this study we aim to know the perception that the teachers have about the collaborative work among the teachers of each class. Bearing this in mind we have developed a qualitative research among the teachers of a Portuguese state school by carrying out semi-structured interviews. We have gathered data dealing with the perception of teachers about the designing process of the CCP and also about its implications over the pedagogical practices, assessment and re-design of the CCP.

Among the outcomes of this study we have to highlight the fact that the teachers involved have considered that the time due to the designing, assessment and re-designing of the CCP is not enough. Also, teachers admit that their role in the conception of the CCP is much reduced as well as considering that this document is just a formality with very few impacts on the teaching practice. Even so, teachers acknowledge the importance of the Class Director in the designing of the CCP. They also mention the length of school syllabi and the national state exams as drawbacks to the operationalisation of the CCP. Besides it is recognized the importance of available information and training in this particular matter.

Key words: Class Curricular Project (CCP), Curriculum, Collaborative work, Class Director, Teachers.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO	1
1.1 Conceptualização e desenvolvimento curricular na escola	
1.1.1 Do currículo à gestão curricular.....	3
1.1.2 Projectos na escola.....	5
1.1.3 Projecto Educativo de Escola.....	7
1.1.4 Projecto Curricular de Escola.....	8
1.1.5 Projecto Curricular de Turma.....	8
1.1.6 Estrutura para o Projecto Curricular de Turma.....	9
1.2. Operacionalização do Projecto Curricular de Turma	
1.2.1 O papel do director de turma.....	14
1.2.2 O papel dos professores.....	15
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	19
2.1 Enquadramento metodológico.....	19
2.2 Objectivos.....	19
2.3 Instrumentos	20
2.4 Sujeitos	22
2.5 Procedimentos	23
2.6 Resultados	26
CAPÍTULO III – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	43
Anexo I – Revisão da literatura.....	45
Anexo II – Solicitação de autorização ao Órgão de Direcção da Escola.....	75
Anexo III – Solicitação de colaboração aos professores.....	77

Anexo IV - Guião da Entrevista.....	79
Anexo V – Entrevistas.....	81
Anexo VI – Análise de conteúdo das entrevistas.....	111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Descritivo das categorias e subcategorias.....	24
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre currículo nacional, PEE, PCE, PCT e alunos.....	6
--	---

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA: PARTILHA DE DECISÕES E REFLEXÕES

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO

A velocidade e a complexidade da mudança que caracterizam a sociedade actual, onde a aprendizagem dos alunos se processa em diversos contextos, nomeadamente na interacção com a família e com o grupo, pelo fácil acesso às novas tecnologias e meios de comunicação, alteraram o papel tradicional da escola. No entanto, a escola é a instituição a quem compete proporcionar os referenciais de conhecimento e de competências funcionais, que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação do saber, a gerirem os seus processos de formação, percursos pessoais e inserção na vida activa. A diversidade de necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, coexistência de múltiplas culturas e experiências de vida, contribuem para a complexidade do contexto social em que os professores desempenham a função de desenvolver a educação e a sua qualidade, enquanto promotora de melhoria da vida social e profissional, contribuindo com a sua acção para formar indivíduos criativos, participativos, dinâmicos, com capacidade de transferir conhecimentos adquiridos, adaptando-se a uma sociedade em mutação permanente, promovendo a coesão social.

O currículo, decidido a nível nacional, define as competências fundamentais a desenvolver nos alunos, nas diversas áreas, mas longe vai o tempo em que se considerava justo dar a todos o mesmo de igual modo. Para responder à individualidade de cada aluno, à diversidade das situações educativas, à especificidade de cada turma, às diferenças entre os vários estabelecimentos de ensino e às características de cada região é necessário que o Currículo Nacional, que não pode ser alterado de forma substancial, seja desenvolvido na escola numa concepção de projecto, aberto e dinâmico, o que permite a sua reconstrução, tendo sempre como centro os alunos e como objectivo uma escola que garanta, ao maior número possível de indivíduos, a possibilidade de realizar aprendizagens realmente significativas. Neste quadro emerge a elaboração do Projecto Educativo de Escola (PEE), do Projecto Curricular de Escola (PCE) e do Projecto Curricular de Turma (PCT). A concepção destes projectos exige, na opinião de muitos autores, a adopção de estruturas de trabalho

colaborativo entre os docentes e promove uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, reconhecendo aos professores o papel de gestores do currículo (Leite, 2002; Peralta, 2002; Costa e Ramos, 2004; Robalo, 2004; Roldão 1999a; 1999b; 2005).

O trabalho colaborativo entre os professores, segundo Roldão (2006), “pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade actual.” (p.22). Estes pressupostos remetem-nos para o assunto mais central deste estudo que é o Projecto Curricular de Turma, enquanto instrumento de gestão curricular, concebido pelo conselho de turma. Algumas questões se colocam: Qual a relação entre PCT e desenvolvimento curricular? De que forma o PCT surge como produto do trabalho colaborativo entre docentes e qual a sua implicação na prática pedagógica? Qual a função do director de turma na concepção do PCT que teoricamente é uma das competências do conselho de turma? Qual a pertinência do PCT no ensino secundário, ao ser elaborado para uma turma, supostamente por todos os professores pertencentes ao conselho de turma, quando alguns deles se deparam com um grupo de alunos que não corresponde àquele para quem aquele projecto foi concebido?

A necessidade de responder a estas questões partiu da reflexão pessoal sobre vivências como professora, como directora de turma e da troca de impressões com outros directores de turma que reconhecem na maioria dos professores o entendimento de que a elaboração do PCT é mais uma das funções do director de turma.

Esta dissertação apresentada sob a forma de um artigo empírico é composta por três capítulos. O Capítulo I, que corresponde à Introdução ao Estudo, é constituído por duas secções: na primeira, referente à conceptualização e desenvolvimento curricular na escola, são abordados aspectos relevantes relacionados com o currículo, gestão curricular, projectos em meio escolar, nomeadamente o PEE, o PCE e o PCT. Simultaneamente é feito um enquadramento legal destes documentos. Na segunda secção destacamos o PCT e a sua operacionalização na escola, no que concerne aos papéis do director de turma e dos restantes professores da turma. Na ausência de um modelo único para a construção do PCT, apresentamos um guião que se pretende orientador e facilitador da elaboração deste documento. No Capítulo II, correspondente ao Estudo Empírico, descreve-se o estudo realizado, de natureza qualitativa, sendo apresentados os seus objectivos, os sujeitos, os instrumentos, os procedimentos e os resultados. A Discussão/Conclusão dos Resultados, será apresentada no Capítulo III. Nos anexos destacamos as entrevistas transcritas (Anexo V) e a Revisão da Literatura (Anexo I) que serviu de suporte teórico aos temas em estudo.

Conscientes das limitações impostas pelo desenrolar do estudo numa única escola e apenas com seis professores, reconhecemos a impossibilidade de generalizar conclusões a partir das questões levantadas. No entanto, acreditamos na promoção da reflexão e até na alteração de algumas práticas.

1.1 CONCEPTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA ESCOLA

1.1.1 Do currículo à gestão curricular

As transformações sociais, o desenvolvimento tecnológico, a generalização do acesso universal à escola, a crescente diversidade e multiculturalidade consequências da globalização (cultural, política e económica), originam um (re)pensar da escola e do currículo, considerando-os como meios privilegiados para a consecução dos desafios constantes impostos pela sociedade. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas leis números 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto) representa a aplicação dos princípios constitucionais de descentralização, desburocratização e aproximação dos serviços educativos à comunidade, e a partir daqui foi-se construindo o quadro normativo e funcional para uma nova concepção de instituição escolar. As alterações no campo da educação em Portugal passam por políticas educativas de descentralização do poder e reforço da autonomia das escolas, que deve ser construída a partir da comunidade em que se inserem, otimizando as suas potencialidades e tirando partido da diversidade que caracteriza a sociedade actual, em oposição ao sistema de ensino que durante muito tempo assentou numa perspectiva de modelo único e rígido, de uniformização e centralização das decisões. Barroso (1999) entende que a autonomia constitui para as escolas um grande desafio e pressupõe alterações, sobretudo ao nível cultural.

Da margem de autonomia e decisão concedida às escolas e aos professores, enquanto gestores do currículo, emerge a elaboração de projectos nas escolas que segundo Barroso (1992) constitui um processo que se “afirma pela necessidade de agir sobre a escola no sentido de ela realizar as funções que a justificam enquanto organização, instituição social e serviço público: a educação e socialização dos alunos e a realização profissional do seu pessoal.” (p.37)

O papel central da escola e dos professores na gestão do currículo, a própria concepção de currículo e as práticas de gestão curricular, constituem o centro da reorganização curricular estabelecida no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Organização e Gestão do Currículo Nacional do Ensino Básico), que define o currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.”

A concretização de uma nova cultura de escola passa pela concepção e operacionalização dos projectos educativo de escola, curricular de escola e curricular de turma, cuja obrigatoriedade de elaboração surgiu com a publicação deste normativo. Estes projectos têm na sua origem a heterogeneidade dos alunos (razões pedagógicas), a descentralização do poder e a autonomia das escolas (razões políticas) e factores económicos, constituindo documentos que têm o currículo nacional como ponto de referência e contemplam as estratégias de desenvolvimento deste em função do contexto de cada escola e turma.

A intervenção legislativa protagonizada pelo Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, ao preconizar uma educação de base para todos, sublinha a necessidade de se “desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam” referindo também que “de todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.” (artigo 2º) Este decreto veio quebrar a tradição curricular que operava até então, trazendo uma nova dimensão da concretização curricular, ao deslocar o currículo dos tradicionais objectivos, gerais e específicos, para as competências essenciais e concertação entre elas, ao nível das diferentes áreas curriculares. Ultrapassa-se a definição que vingou durante longos anos e que, numa revisão da literatura sobre currículo (Ribeiro, 1990; Pacheco, 1995; Peralta, 2002) o associava a um conjunto, mais ou menos desarticulado, de conteúdos e objectivos das várias disciplinas, distribuídos e prescritos uniformemente pelo percurso escolar de todos os alunos e seguidos textualmente pelos professores. A existência de desenvolvimento de competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência e que a sua operacionalização tenha carácter transversal, numa escola, que se pretende “inclusiva, que responda às necessidades de todos os alunos, uma escola que

pressupõe alterações significativas na forma de se fazer educação – uma escola com a possibilidade de gerir o seu currículo.” (Leite, 2008, p.23)

A mutação semântica do currículo surge por imperativo dos desafios e exigências da sociedade, que espera da escola a formação de indivíduos críticos, dinâmicos, capazes de mobilizar e aplicar conhecimentos à resolução de novas situações. Neste quadro, vários autores (Grundy 1987, Ribeiro, 1990; Zabalza, 1992; Roldão, 1999a; Alarcão, 1999) consideram que, para além do corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir, integram também o currículo o processo/situação de ensino, a organização, a metodologia, o conjunto de ideias, conteúdos e actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela, no sentido de oportunidades de aprendizagem efectiva para todos.

Entre os diferentes pontos de vista sobre pensamento curricular destaca-se o que associa o currículo a projecto (Pacheco, 1999; Mendonça, 2002; Costa e Ramos, 2004), não podendo o currículo ser percebido como uma prática pedagógica apenas a cargo da escola mas também resultante da interacção de várias estruturas (políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares), sustentada por interesses concretos e responsabilidades partilhadas. O desenvolvimento curricular implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo ensino - aprendizagem. Partindo do currículo “como um todo formativo que se vai construindo pelos intervenientes no processo de ensino - aprendizagem, a gestão curricular . . . apresenta-se como o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola.”(Alarcão & Gonçalves, 2004, p.161)

As mudanças que se impõem no campo educativo conferem uma dinâmica currículo – gestão curricular, e exigem, de acordo com Robalo (2008), interacções efectivas entre currículo, docentes, alunos, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e funcionamento das escolas. Segundo este autor, “o essencial da gestão curricular consiste em articular o que é socialmente necessário a todos – . . . o currículo nacional – e a forma como cada escola concretiza esse currículo nacional – o seu projecto curricular.” (p.25)

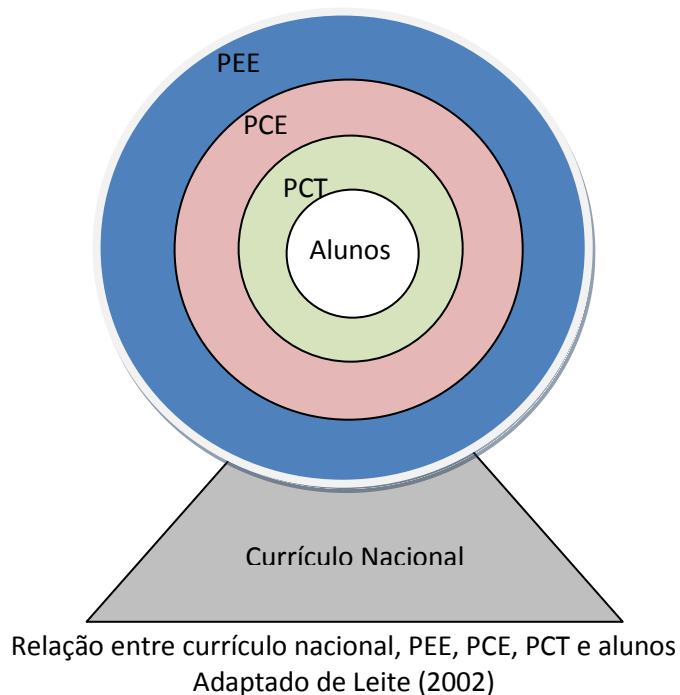
1.1.2 Projectos na escola

O modelo pedagógico que assume o professor como promotor de inovação e mudança, o aluno como co-construtor do seu processo de aprendizagem e as escolas como unidades organizacionais às quais se reconhece poder de decisão, associado a um progressivo

entendimento das escolas como espaços onde professores e alunos precisam assumir uma atitude criativa e interventiva, contribuindo com a definição e implementação de actividades do seu interesse e localmente significativas, tem contribuído para a definição de inúmeros projectos em contexto educativo. A concepção e desenvolvimento de (múltiplos) projectos em meio escolar constituem uma forma de (re)definir o currículo, uma vez que contribuem para envolver os vários actores educativos, na planificação, na realização e avaliação das actividades neles contempladas. Costa (2007) referindo-se à expressão de Barbier (1993) que apelida a nossa era como “civilização de projectos”, acrescenta que também as escolas “se transformaram em organizações de projectos”.(p.71)

Se é verdade que nos alunos a metodologia de projecto permite desenvolver métodos de trabalho, promover a autonomia, criatividade e iniciativa, fomentar o trabalho cooperativo, estimular o espírito crítico face a si próprio, aos outros e ao meio social envolvente, favorecer a aplicação prática dos conhecimentos e favorecer a socialização, para os professores o desenvolvimento de um projecto funciona também como instrumento de aprendizagem pois permite-lhe aprender a conceber planos de trabalho, a definir estratégias adequadas aos objectivos pretendidos e aos recursos disponíveis, a gerir equipas de alunos ou de colegas, a desenvolver a capacidade de tomar decisões e responder por elas.

Da necessidade de gerir o currículo emerge a elaboração do Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), nos quais se identificam estratégias de desenvolvimento do currículo nacional na perspectiva de projecto, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, de cada turma e tendo como centro os alunos, de forma a garantir a todos a igualdade de acesso a oportunidades educativas.



1.1.3 Projecto Educativo de Escola

Na sequência das políticas educativas e curriculares que pretendem que os alunos, professores, encarregados de educação e outros elementos da comunidade sintam a instituição escolar como um espaço que lhes pertence, surge pela primeira vez em Portugal o PEE, com a publicação do Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro (Estatuto do ensino particular e cooperativo), aplicável às escolas não estatais. A sua aplicação é alargada às escolas públicas pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico de autonomia das escolas oficiais), que no artigo 2º define a autonomia da escola 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”.

Presentemente, compete ao conselho pedagógico a elaboração do projecto educativo, que depois será submetido, pela direcção da escola, à aprovação do conselho geral. De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (que revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário), o PEE consagra a orientação educativa da escola e nele se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.

Para além do que está legislado, Roldão (1999a) Fernandes, Gomes e Leite (2003) entendem o PEE como um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola, na medida em que é concebido e desenvolvido pressupondo perspectivas diversas, existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade, contribuindo os diferentes intervenientes (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, ...) para um enriquecimento da cultura e saberes escolares. Neste documento são formalizadas as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. Pacheco (1996) sublinha a dimensão social do PEE na medida em que a sua concepção exige uma interacção entre a escola e a comunidade/território educativo.

Na mesma linha, Rodrigues e Sá-Chaves (2004) consideram que a elaboração do projecto educativo requer “um conhecimento profundo e autêntico das características da escola e da sua envolvência, das suas potencialidades e dos seus constrangimentos e, de igual modo, uma compreensão profunda acerca da importância da qualidade das suas relações com o meio no qual está inserida.” (p.100) Considerado por Canário (1992, citado por Costa, 2003) como “cartão de apresentação da escola” e por Rocha (1996) “o rosto filosófico –

pedagógico de cada escola”(p.103), o PEE concentra-se, fundamentalmente em duas áreas: a planificação da acção educativa e a construção de uma identidade própria de cada escola.

1.1.4 Projecto Curricular de Escola

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, adequadas ao contexto de cada escola, devem ser objecto de um PCE, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, de acordo com o artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. O PCE é um documento que se define/articula de acordo com as linhas orientadoras do PEE, fazendo parte integrante deste, mediante o qual a escola procura garantir e organizar um conjunto de aprendizagens, consideradas socialmente necessárias, num tempo e num contexto próprios, tomando como referência, entre outras, as competências essenciais definidas no currículo nacional, a legislação em vigor, a identificação das necessidades e das opções educativas da escola, a análise do contexto da realidade da escola (recursos humanos e materiais, por exemplo) e a experiência prévia dos docentes que dela fazem parte.

Na literatura da especialidade (Zabalza, 1992; Peralta, 2002; Robalo, 2008) o PCE é entendido como um instrumento de gestão/intervenção pedagógica – didáctica, que pressupõe uma equipa, esforço conjunto, colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências, de dúvidas e de (in)certezas, que fomenta o trabalho cooperativo dos actores educativos, estimula uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender. Este documento deve assumir-se, então, como um documento flexível, dinâmico e susceptível de reconstrução e ser um instrumento para a operacionalização de um desenvolvimento curricular consistente e articulado na escola, devendo estar organizado numa forma simples, de fácil leitura e manuseamento, fornecendo indicações claras e concretas para a sua implementação.

1.1.5 Projecto Curricular de Turma

De acordo com o ponto 4, do artigo 2º do Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do PCE têm de ser especificadas em função de cada grupo - turma, tornando-se objecto de um PCT, concebido, aprovado e avaliado pelos elementos que compõem o conselho de turma, o qual deve envolver

todo o conjunto de conteúdos e as actividades disciplinares e não disciplinares consideradas essenciais, cuja organização deve estar contemplada em termos de tempo e métodos. O PCT tem por referência o PEE e, de acordo com vários autores (Zabalza, 1992; Roldão, 1999a; Baleiro e Gargaté, 2001; Leite, 2002; Fernandes, Gomes e Leite, 2003), é elaborado para (cor)responder às especificidades da turma, permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos, propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber em oposição aos currículos standard, definidos a nível geral para todo o país. Assim, na elaboração do projecto curricular para cada turma, procura-se encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Este documento pressupõe uma maior capacidade de decisão por parte dos professores relativamente ao desenvolvimento e gestão curricular e uma maior articulação entre as diferentes disciplinas, servindo de base ao trabalho a desenvolver nas aulas da turma em questão, ao longo do ano, por cada professor.

Robalo (2008) defende que é no PCT que “se incorporam as componentes locais e regionais e se articulam as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com vista a uma integração dos saberes – saber, saber fazer, saber ser.... “ (p.28). O PCT integra-se na construção local do currículo e, de acordo com os artigos 4º e 36º do Decreto-Lei nº 115-A/98, deve incluir outros actores no processo educativo, nomeadamente o delegado de turma e um representante dos pais e encarregados de educação, com direito a representação nos conselhos de turma. A participação de pais no desenvolvimento curricular considerada nos normativos é valorizada por Pacheco (1995) pelo conhecimento que estes têm dos seus educandos. No entanto, Silva e Coutinho (2005) referem que a intervenção destes e dos alunos no PCT será sempre restrita, confinando-se à selecção de algumas temáticas, problemas e actividades a desenvolver/resolver.

1.1.6 Estrutura para o Projecto Curricular de Turma

Tendo por referência o currículo nacional, o PCT relaciona-se com o PEE e com o PCE, constituindo um documento de gestão curricular, elaborado pelo conselho de turma, para (re)definir as práticas educativas, para facilitar a articulação dos conteúdos e a acção de todos os professores, numa perspectiva de integração, que permita dar um sentido articulado e relevante às aprendizagens que propõem aos alunos. Os alunos de uma turma trabalham com

uma diversidade de docentes, cada um responsável pelos objectivos, conteúdos e métodos específicos do currículo da sua área disciplinar. A este propósito refere Roldão (2007),

a inter-relação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros. (Roldão, 2007, p.4)

O PCT pressupõe a adequação curricular ao contexto sócio - económico, cultural, escolar e psicológico da turma e constitui o documento guia das actividades educativas a desenvolver com esses alunos, ao longo do ano, de forma a encontrar um fio condutor. Assim, a primeira etapa para a construção do PCT consiste na caracterização da turma, que deve ser feita com base em questionários preenchidos pelos alunos e nas informações que possuem o director de turma e restantes professores do conselho de turma. A partir daí, e tendo em conta diferentes níveis (contexto escolar, comportamento e aprendizagem), é fundamental a identificação de problemas reais da turma, que constituem os pressupostos para a definição das prioridades educativas (ao nível das competências a desenvolver) e das estratégias a implementar, quer globais quer por disciplina. As actividades curriculares disciplinares e não disciplinares a promover pelo conselho de turma, os temas/contéúdos a abordar, a identificação de recursos, a calendarização e a articulação interdisciplinar devem ser definidas conjuntamente, segundo uma perspectiva integradora, e constarem do respectivo PCT.

Atendendo a que cada professor lecciona várias turmas e, portanto, contribui com a sua acção tanto na concepção como na operacionalização do PCT de cada uma delas, consideramos fundamental a existência de um guião que oriente a elaboração deste documento. Não existindo um modelo único para a construção do PCT, apresentamos a seguir um guião adaptado do que é sugerido por Carvalho e Diogo (1994), Baleiro e Gargaté (2001), Gargaté, Lemos, Macedo e Silveira (2003), Fernandes, Gomes e Leite (2003), Robalo (2008) Monteiro (2009) e Pereira (2009). Entendemos que o mesmo constitui um documento orientador e facilitador na elaboração do referido projecto, na medida em que fomenta o trabalho colaborativo, promove uma cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender, estimula a interdisciplinaridade, facilitando a adaptação do currículo nacional ao contexto educativo e que facilmente será usado como referência no desempenho do docente, tendo em conta a especificidade daquele grupo de alunos e as metas pré - estabelecidas.

1- Caracterização da turma

1.1 Perfil da turma

- Nível etário;
- Meio sócio – cultural do agregado familiar;
- Percorso escolar;
- Necessidades/motivações/expectativas dos alunos;
- Desenvolvimento cognitivo;
- Desenvolvimento psico-afectivo.

1.2 Alunos com necessidades educativas especiais

1.3 Actividades de enriquecimento curricular

(Alunos que frequentam recursos existentes na escola – clubes, participação em projectos, ...)

2- Identificação de problemas

A partir do diagnóstico feito enunciar os problemas reais da turma ao nível:

2.1 Contexto escolar;

2.2 Comportamental;

2.3 Aprendizagem.

(Exemplos: problemas de integração na turma, de relação interpessoal ou outras, casos de indisciplina, conteúdos não leccionados nos anos anteriores, dificuldades a nível da compreensão e interpretação de textos, dificuldades na organização dos trabalhos e outras situações impeditivas do sucesso escolar)

3- Prioridades educativas

Tendo em conta o ponto anterior, devem:

3.1 Identificar-se as competências gerais (definem o perfil de competências a desenvolver por todos os alunos, ao longo do ciclo de ensino em que se encontram);

3.2 Identificar-se as competências transversais (atravessam todas as áreas de aprendizagem do currículo);

3.3 Identificar-se as competências essenciais de cada área curricular (elencam as aprendizagens centrais em cada uma das áreas disciplinares).

4- Estratégia educativa global a seguir na turma

4.1 Dados obtidos com a avaliação diagnóstica

	Língua Portuguesa	Língua estrangeira I	Matemática	História	...
Descrição					

4.2 Metas a atingir (tendo em conta o projecto educativo e o projecto curricular de escola);

4.3 Critérios de actuação para a intervenção educativa, adaptados à turma;

4.4 Linha de orientação a seguir pelo director de turma;

4.5 Metodologias de ensino mais adequadas à turma;

4.6 Linhas orientadoras da socialização dos alunos (Educação para a cidadania);

4.7 Modalidades e instrumentos de avaliação.

5- Planificação das actividades curriculares disciplinares a desenvolver, por período, pelo conselho de turma

(colocar em anexo as planificações anuais e os critérios de avaliação aprovados para cada área disciplinar)

.....º Período

Disciplina	Tema/Conteúdo	Nº de aulas
Português		
...		
Articulação interdisciplinar		
Tema/Actividades		Disciplinas envolvidas

6- Planificação das actividades curriculares não disciplinares a desenvolver, por período, pelo Conselho de turma

6.1 Formação Cívica

.....º Período			
Problemas identificados	Actividades/estratégias	Recursos	Calendarização

6.2 Estudo Acompanhado

.....º Período			
Problemas identificados	Actividades/estratégias	Recursos	Calendarização

6.3 Área de Projecto

.....º Período			
Problemas identificados	Actividades/estratégias	Recursos	Calendarização

1.2. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

1.2.1 O papel do director de turma

De acordo com a legislação, o director de turma é nomeado pelo director da escola, entre os docentes da turma, preferencialmente entre os professores pertencentes ao quadro de escola, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Esta capacidade de relacionamento que lhe é exigida prende-se com a necessidade de articular a relação entre todos os que intervêm no campo educativo: alunos, quer individualmente ou em grupo, famílias, restantes professores da turma e demais elementos da comunidade educativa. Mas o papel do director de turma vai mais longe, ao “facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes, intervir na construção do projecto curricular da turma e estimular o envolvimento parental na escola.” (Marques, 2002, p.16)

As funções do director de turma em relação aos alunos, professores e pais, identificadas no Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro (Conselho consultivo das escolas), na Portaria 921/92, de 23 de Outubro (Competências específicas das estruturas de orientação educativa), no Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio (Regime Jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) e no Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho (Competências das estruturas de orientação educativa), podem ser agrupadas em três campos: funções administrativas, funções pedagógicas e funções disciplinares. No âmbito das diferentes funções que lhe são atribuídas e de acordo com o artigo 36º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, destacamos a competência do director de turma para a coordenação e desenvolvimento do PCT, enfatizando desta forma o papel de coordenador e líder de uma equipa pedagógica. A acção do Director de turma situa-se entre os domínios da docência e da gestão, o que leva Roldão (2007) a referir que “o director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.” (p.3) A propósito do processo de desenvolvimento curricular que ocorre na turma, este autor salienta ainda que o director de turma deve aí actuar como gestor e animador, assumir um papel claro de liderança e coordenação na definição de competências a desenvolver, estratégias a implementar e no debate e promoção de procedimentos, que

convirjam para uma acção concertada, coerente e eficaz. Refira-se, no entanto, que apesar da importância do director de turma, que leva Marques (2002) a considerá-lo “o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (p.15), é o aluno o regulador de todo o processo ensino - aprendizagem e é aqui que o director de turma se situa numa posição privilegiada face aos restantes elementos da “cadeia” educativa, sobretudo pela informação a que tem acesso.

1.2.2 O papel dos professores

O papel fundamental que a educação tem no desenvolvimento dos indivíduos leva a que socialmente muito se espere da escola e, em particular, dos professores. Para Zabalza, (1997) os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, atribui-se aos professores uma contribuição crucial para

preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.”(Delors, 1996, p.152)

Com o acesso fácil à informação, a separação entre a sala de aula e o mundo exterior vai-se esbatendo e cabe aos professores organizar experiências de ensino/aprendizagem que articulem os conteúdos a ensinar com as vivências quotidianas dos alunos. Na relação da escola com a comunidade local em que está inserida, Rodrigues (1999) defende que o professor deve agir como facilitador do acesso ao conhecimento e como mediador entre o futuro do aluno e aquilo que o meio envolvente espera dele. Assim, o professor tem sempre um papel marcante no apoio à construção do projecto pessoal e profissional do aluno.

Numa nova cultura de escola, sobressai um novo papel do professor (Ambrósio, 1999; Roldão, 1999b; Zabalza, 1997; Alves, 2004) a quem se exige criatividade, capacidade de gerir e desenvolver o currículo, competências para decidir e orientar uma intervenção pedagógica mais centrada nos alunos do que nos programas, devendo a organização da aula reflectir o contexto das vivências dos alunos. Roldão (1999a), Alarcão e Gonçalves (2004) entendem que os momentos decidir – desenvolver – avaliar – (re)definir, fazem parte de um ciclo contínuo, em espiral, que define e formula a acção de cada professor, visando a plena consecução dos objectivos pretendidos numa adaptação do currículo nacional à realidade

educativa. Robalo (2008) acrescenta uma quinta dimensão – a análise - que antecede o momento da definição. Neste contexto, o professor deixa de ser o funcionário que implementa decisões tomadas por outros e passa a decidir, a analisar a sua prática docente, a agir reflexivamente e em colaboração com os colegas de profissão, numa prática que se pretende mais interventiva, mais exigente mas também mais gratificante, uma vez que se reflectirá positivamente na qualidade das aprendizagens dos alunos.

A escola torna-se um espaço de gestão do currículo onde se elaboram os projectos curriculares, que são documentos onde se integram as adaptações das propostas nacionais ao território local e regional, e se interpenetram as componentes curriculares e não curriculares. A construção destes documentos requer “o reforço da dimensão colaborativa no trabalho entre os professores partilhar sistematicamente opiniões, ideias, materiais, de modo a contribuir, com a especificidade de cada disciplina, para a construção de um projecto curricular integrado.” (Costa, Neto-Mendes e Pereira, 2004, p.147) Já Delors (1996) se refere à profissão de professor como “ uma actividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais” considerando que “o trabalho em equipa é indispensável . . . para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.” (p.166)

Na concepção do PCT é necessário, de cada professor, uma atitude investigativa, reflexiva, crítica e, sobretudo, uma cultura colaborativa. Assim, cabe a cada professor enquanto elemento do conselho de turma e co-construtor deste documento (Roldão, 1999b; Marques, 2002; Gargaté, Lemos, Macedo e Silveira, 2002; Roldão, 2007):

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- Seleccionar conteúdos e planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos técnicos do Ensino Especial, em ordem à sua superação;
- Assegurar a adaptação do currículo às características individuais e específicas dos alunos, definindo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- Conceber e delinear actividades que complementem o currículo proposto;
- Prever formas de avaliação;

- Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Na operacionalização do currículo, a autonomia do professor, ainda que condicionada pelos referenciais impostos, reflecte-se, segundo Pacheco (1995), em diferentes níveis:

Objectivos – na formulação dos objectivos de aprendizagem ao nível da turma, tendo como referente os objectivos curriculares de ciclo;

Conteúdos – na transformação didáctica dos programas, isto é, na selecção, organização e sequência dos temas, de forma a torná-los apreendidos pelos alunos;

Actividades e recursos – para além das orientações metodológicas dos programas o professor pode realizar actividades propostas nos manuais, incluindo o adoptado na escola, cuja selecção é da responsabilidade dos professores, ou ainda produzir outros materiais;

Avaliação – Respeitando as modalidades e procedimentos definidos a nível central, o professor tem uma autonomia subjectiva na aplicação dos critérios definidos na escola.

O protagonismo dos docentes nas escolas, particularmente na gestão do currículo, leva Robalo (2008) a considerar que “os professores são profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções para esses problemas, no quadro de orientações nacionais”. (p.24)

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Enquadramento metodológico

O PCT, constituindo um documento de adequação local do currículo nacional é, no terceiro ciclo e ensino secundário, concebido, aprovado e avaliado pelos elementos que compõem o conselho de turma. Subjacente aos projectos curriculares, os professores surgem com um papel que se pretende activo e o conselho de turma é, por excelência, o espaço onde se alicerça a gestão curricular numa acção que se pretende contextualizada e concertada. Na tentativa de recolher a percepção dos professores sobre o PCT, enquanto documento onde se partilham decisões e reflexões, realizámos um estudo de natureza qualitativa.

Em investigação qualitativa não existe, normalmente, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados, mas antes a intenção de obter uma visão mais profunda dos problemas e identificar conceitos e relações na informação recolhida. A abordagem qualitativa consiste, de acordo com Afonso (2005), numa metodologia analítica e interpretativa, na qual é feita a análise de conteúdos de textos de diversas origens (documentos, transcrições de entrevistas, respostas a questionários, ...), explorados pelo investigador a partir dos objectivos pré-estabelecidos, “transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico).” (p. 118) Os dados são as informações resultantes das interacções entre os sujeitos e o investigador; O investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados cuja interpretação, de acordo com Afonso (2005), será sempre produto de “uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (p. 49)

2.2. Objectivos

Este estudo tem como objectivo geral avaliar de que forma o PCT é um documento que reflecte a partilha de decisões e reflexões e traduz um trabalho colaborativo dos docentes

envolvidos na sua concepção. O estudo foi feito numa Escola Secundária do concelho da Covilhã.

Os objectivos específicos deste estudo são:

1. Conhecer as representações dos docentes em relação ao currículo;
2. Identificar as representações dos docentes em relação ao PCT enquanto instrumento de desenvolvimento do currículo nacional adequado a cada escola/turma;
3. Averiguar o tipo de formação dos docentes ao nível do PCT;
4. Identificar dificuldades sentidas pelos professores na elaboração do PCT;
5. Identificar representações dos professores em relação ao PCT enquanto documento resultante de um trabalho colaborativo desenvolvido no conselho de turma;
6. Identificar a percepção dos docentes sobre o papel do director de turma na elaboração do PCT;
7. Identificar a aplicabilidade do PCT à prática lectiva dos docentes;
8. Identificar processos de avaliação/reformulação do PCT.

2.3. Instrumentos

Numa investigação naturalista a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada e “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente.” (Afonso, 2005, p.97) Para Bell (1997) a versatilidade da entrevista é a sua grande vantagem na medida em que permite ao entrevistador recolher informações, explorar respostas, ideias e sentimentos.

O grau de estruturação permite, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2005), distinguir diferentes formatos da entrevista: entrevista estruturada (de acordo com um guião que deve ser seguido sem desvios, o entrevistador responde a uma série de perguntas pré-definidas), entrevista não estruturada (a interacção verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de um determinado tema, não envolvendo qualquer guião detalhado de entrevista) e entrevista semi-estruturada que é um formato intermédio entre os dois tipos anteriores. A entrevista semi-estruturada, técnica privilegiada neste estudo, permite que todos os entrevistados respondam às mesmas questões, apesar de possibilitar alguma flexibilidade,

pois o seu desenvolvimento vai-se adaptando em função das respostas dadas, possibilitando ao investigador algumas questões que permitam um aprofundamento das perspectivas do entrevistado, tendo em conta os objectivos a que a investigação se propõe.

A entrevista semi-estruturada é conduzida a partir de um guião, que

deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (Afonso, 2005, p.99)

As questões constantes no guião da entrevista (Anexo IV), construído no âmbito desta investigação, procuraram respostas para os propósitos previamente delineados. A folha de rosto do guião da entrevista continha uma breve introdução à temática em estudo, a legitimação da entrevista na qual são dadas garantias éticas de confidencialidade e anonimato e uma recolha de dados sócio-demográficos (o sexo, a idade, as habilitações literárias, o grupo disciplinar, o tempo de serviço, a situação profissional e informação relativa ao desempenho do cargo de director de turma, na escola, nos últimos 8 anos).

A formulação das questões foi feita em função dos itens:

- i- Definição – que diz respeito ao modo como os sujeitos entendem o currículo, o PCT e a relação deste com o desenvolvimento curricular.
- ii- Planificação – no tocante ao modo como os docentes percebem o processo de elaboração do PCT, no que concerne ao tempo utilizado, ao papel do director de turma, ao papel do conselho de turma, às dificuldades sentidas e evidência de articulação ao nível de competências/conteúdos/estratégias entre as diferentes disciplinas.
- iii- Dificuldades – que se relaciona com a formação feita pelos docentes no âmbito do desenvolvimento curricular, ao longo do percurso académico e profissional, com a forma como o PCT influencia a prática pedagógica e as dificuldades sentidas pelos professores nesse contexto.
- iv- Avaliação - que se prende com o processo de avaliação do PCT, nomeadamente a existência de instrumentos de registo, de critérios e o tempo utilizado neste procedimento.

2.4. Sujeitos

Tendo em conta que a elaboração do PCT é da responsabilidade do conselho de turma, seleccionámos, como sujeitos da nossa investigação, seis docentes de uma escola pública portuguesa com terceiro ciclo e secundário, a quem realizámos entrevistas semi-estruturadas.

Partindo da ideia de que existem “informadores - chave”, a escolha dos entrevistados obedeceu a alguns critérios: os três primeiros leccionavam no terceiro ciclo e os restantes no ensino secundário, pelo que lhes foi solicitado que centrassem as respostas atendendo ao seu desempenho nos respectivos níveis de ensino; os docentes não exerciam no presente ano lectivo o cargo de director de turma; do grupo de professores correspondente ao ensino secundário seleccionámos dois que leccionavam disciplinas de opção; os professores estavam colocados na escola desde o início do ano, de forma a termos garantia da sua presença nos conselhos de turma realizados para elaboração do PCT; todos os entrevistados fazem parte do quadro da escola onde o estudo foi implementado, assegurando assim um conhecimento mais profundo dos processos inerentes ao PCT; as entrevistas foram aplicadas a professores representativos dos quatro departamentos curriculares da escola (Línguas, Ciências, Expressões e Ciências Sociais e Humanas)

O Sujeito 1 (S1) é um professor com cinquenta e quatro anos de idade, que pertence ao Departamento de Ciências e ao Grupo Disciplinar de Matemática. Exerce a sua actividade há vinte e oito anos, vinte e dois dos quais na escola actual. Iniciou a docência com o Bacharelato em Engenharia Electrotécnica tendo obtido posteriormente as licenciaturas em Electrónica e Animação Cultural. É professor do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) e nos últimos oito anos exerceu o cargo de director de turma.

O Sujeito 2 (S2) é uma professora com trinta e sete anos de idade, licenciada em Biologia/Geologia (ensino) e Mestre em Biologia Marinha. É Professora do Quadro de Nomeação Provisória (PQNP) e possui treze anos de serviço. Lecciona pela segunda vez nesta escola onde já esteve há dois anos. Nos últimos oito anos exerceu um ano a função de directora de turma mas não neste estabelecimento de ensino. Pertence ao Grupo Disciplinar de Biologia e Geologia que está integrado no Departamento de Ciências.

O Sujeito 3 (S3) é uma professora com 47 de idade, que pertence ao Grupo Disciplinar de Inglês e ao Departamento de Línguas. Possui vinte e quatro anos de serviço e lecciona nesta escola há cinco anos. É PQND e nos últimos oito anos exerceu a função de directora de turma. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Ingleses e Alemães)

O Sujeito 4 (S4) tem trinta e nove anos de idade, é uma professora do Grupo Disciplinar de Português que pertence ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Possui dezassete anos de serviço e nesta escola lecciona há quinze anos. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante em Estudos Portugueses. É PQND e nunca exerceu o cargo de directora de turma.

O Sujeito 5 (S5) tem cinquenta e três anos de idade, é licenciado em Gestão de Empresas, Mestre em Supervisão Pedagógica, lecciona na escola as disciplinas de Economia e Educação Visual e Tecnológica, pertence ao grupo de Secretariado e está inserido no Departamento de Expressões. Possui trinta e um anos de serviço trabalhando na escola actual há vinte e dois anos onde é PQND. Nos últimos oito anos exerceu o cargo de director de turma num Curso de Educação e Formação de Jovens.

O Sujeito 6 (S6) tem quarenta anos de idade e quinze anos de serviço, cinco dos quais nesta escola. É PQND, pertence ao Departamento de Ciências e ao Grupo Disciplinar de Física e Química. É licenciado em Ensino da Física e não foi director de turma nos últimos oito anos.

2.5. Procedimentos

Dado que o estudo ia ser feito num único estabelecimento de ensino, depois de elaborado o guião, foi enviada uma carta ao Director da escola onde se apresentavam o tema da investigação e os procedimentos necessários, solicitando-se autorização para a realização do projecto (Anexo II). Depois de obtido o parecer favorável, procedeu-se a um contacto informal com os docentes da escola, mais tarde formalizado numa carta na qual constava o propósito do estudo, solicitando a respectiva colaboração (Anexo III). Saliente-se que no primeiro contacto com os professores e após a apresentação sucinta do estudo, depois de sorriso(s) e do comentário “mas eu não sou director(a) de turma” todos se mostraram receptivos a colaborar no estudo.

As entrevistas decorreram numa sala da escola, onde se encontravam apenas o entrevistador e o professor entrevistado, numa hora e data previamente acordadas entre ambos e todas ocorreram durante o mês de Março. Relembrado o objectivo da entrevista, recolhidos os dados relativos à identificação do docente, garantido o anonimato e asseguradas as garantias de ética e confidencialidade, procedeu-se à entrevista, que foi gravada com o consentimento do entrevistado. Refira-se que o pequeno desconforto que alguns dos

participantes evidenciaram no início da gravação, que se notou nalguns gestos e sorrisos que denunciaram algum embaraço e também no timbre da voz quando se procedeu à audição, depressa se desfez com a envolvimento descontraída que se conseguiu no decorrer da entrevista. Na elaboração das questões existiu a preocupação de utilizar uma linguagem clara e simples, de não suggestionar os entrevistados e evitaram-se questões que possibilitassem respostas directas. Ao entrevistado foi concedido o tempo necessário de forma a facilitar a fluência do pensamento e a liberdade de expressão.

As entrevistas foram transcritas integralmente em texto, a partir dos registos áudio, e posteriormente revistas e aprovadas pelos entrevistados. As transcrições obtidas (Anexo V), sujeitas a uma leitura exhaustiva, constituíram o “*corpus documental*” (Afonso, 2005) sobre o qual se desenvolveu a análise de conteúdo, técnica utilizada no tratamento das entrevistas. Para este efeito elaborou-se uma grelha de registo (Anexo VI), revelando-se pertinente a constituição de cinco categorias, subdivididas em subcategorias, nas quais foram incluídas diferentes unidades de sentido, retiradas das entrevistas, que serviram de base às conclusões, de acordo com o modelo proposto por Afonso. (2005, p.205-209)

De acordo com este autor, a definição de categorias resulta da interacção entre os objectivos que nortearam a formulação das questões da entrevista com as regularidades, padrões e tópicos que se destacam na análise do texto resultante dessa entrevista, sublinhando que apesar da necessidade de consistência interna entre as categorias, estas devem ser distintas umas das outras. No quadro 1 apresentamos os descritivos das categorias e subcategorias, com o qual pretendemos sintetizar a informação recolhida nas seis entrevistas realizadas, tendo em conta unidades de análise.

Quadro 1 - Descritivos das categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>1.Desenvolvimento curricular</p> <p>Representações dos professores sobre desenvolvimento curricular</p>	<p>1.1 Currículo</p> <p>- Representações sobre currículo</p> <p>1.2 PCT</p> <p>- Representações sobre PCT</p>

	<p>1.3 Relação entre PCT e desenvolvimento curricular</p> <p>- Representações acerca da relação entre o PCT e o desenvolvimento do currículo na escola</p>
<p>2.Formação</p> <p>Identificação da formação realizada pelos docentes no âmbito do desenvolvimento curricular</p>	<p>2.1 Formação específica</p> <p>- Identificação de acções de formação ou cursos relacionados com PCT</p> <p>2.2 Auto-formação</p> <p>- Identificação de formação autodidacta relacionada com o PCT</p>
<p>3.Planificação do PCT</p> <p>Representações dos docentes sobre a elaboração do PCT</p>	<p>3.1 Tempo utilizado</p> <p>Identificação do tempo utilizado na planificação do PCT</p> <p>3.2 Acção do Professor</p> <p>Identificação do papel do professor na elaboração do PCT</p> <p>3.3 Acção do Conselho de turma</p> <p>Representações dos professores relativamente ao papel do conselho de turma na elaboração do PCT</p> <p>3.4 Acção do DT</p> <p>Percepções dos docentes relativamente ao papel do director de turma na elaboração do PCT</p> <p>3.5 Dificuldades</p> <p>Identificação de constrangimentos na elaboração do PCT</p> <p>3.6 Competências/Conteúdos/ Estratégias</p> <p>Identificação de competências, conteúdos e estratégias presentes no PCT</p>

	<p>3.7 Articulação interdisciplinar</p> <p>Identificação de processos que evidenciem articulação interdisciplinar na concepção do PCT</p>
<p>4.O PCT na prática pedagógica</p> <p>Representações sobre a influência do PCT na organização do ensino-aprendizagem</p>	<p>4.1 Implicações na prática lectiva</p> <p>Representações dos professores sobre a aplicabilidade do PCT à prática lectiva</p> <p>4.2 Dificuldades</p> <p>Identificação de dificuldades na aplicação do PCT à planificação lectiva</p>
<p>5.Avaliação/reformulação do PCT</p> <p>Representações dos professores relativamente ao processo de avaliação e reformulação do PCT</p>	<p>5.1 Tempo utilizado por período</p> <p>Identificação do tempo utilizado na avaliação/reformulação do PCT</p> <p>5.2 Momentos</p> <p>Identificação dos momentos, ao longo do ano lectivo, em que é feita a avaliação/reformulação do PCT.</p> <p>5.3 Critérios / registos de avaliação</p> <p>Descrição da metodologia utilizada na avaliação do PCT</p>

2.6. Resultados

Tendo em conta as categorias definidas, passamos a apresentar os resultados do estudo.

No que concerne ao conceito de **currículo**, as afirmações proferidas pelos sujeitos reflectem a diversidade de interpretações, tendo sido referido que “não tem uma definição única” (S3), “é um conceito muito vasto (...) há muitos conceitos de currículo” (S5). Associados ao currículo destacam os conteúdos (S3, S6) os objectivos (S1, S3) e as

aprendizagens definidos para cada disciplina. No entanto, para alguns sujeitos, o currículo centra-se mais no processo que se desencadeia a partir de orientações definidas superiormente, tendo mencionado o conjunto de “aprendizagens” (S2), de “actividades, de estratégias” (S4), “de tarefas” (S5) e “competências” (S6) a desenvolver com os alunos num dado contexto educativo.

O **Projecto Curricular de Turma** é referido, pela maioria dos sujeitos, como um documento que, englobando todas as disciplinas, pressupõe um trabalho do Conselho de Turma adaptado à especificidade de cada aluno e do grupo turma. Neste contexto, deve conter o “perfil dos alunos” (S3), as características da turma (S5) e promover a articulação de competências (S2). O PCT “respeitando o currículo nacional” (S4) e tendo em conta “as finalidades educacionais, definidas por cada uma das escolas, (...) pelo projecto curricular de escola” (S3), deve contemplar “estratégias” (S2, S5) e “actividades” (S4) que permitam atender às “dificuldades” (S1, S2, S4, S5), às “necessidades” (S3), às “motivações” (S2), aos “interesses, (...) expectativas, (...) currículos ocultos” (S3) e aos “pontos fortes” (S4) dos alunos. Sublinhe-se a afirmação do S5 quando refere que o PCT é um documento “que no meu tempo não existia”, contrariando o facto de ele ser ainda um professor no activo.

A **relação entre PCT e desenvolvimento curricular** assenta sobretudo na adequação do “currículo prescrito” (S5) e dos programas “definidos superiormente” (S2) pelo “Ministério da Educação” (S3) ao contexto educativo em que se labora. Com base na “diversidade” (S4), nas “dificuldades” (S1, S2, S5, S6) ou capacidades (S6) dos alunos da turma, as adaptações devem fazer-se nomeadamente ao nível dos “métodos, (...) estratégias” (S2) e da adequação de conteúdos (S3).

Os sujeitos S1 e S6 não vêem relação entre o PCT e desenvolvimento curricular, sublinhando que o PCT está mais direccionado para as atitudes e valores, aspecto também contemplado por S5.

Ao abordar a Formação todos os intervenientes com excepção do S5 referiram não ter tido qualquer tipo de **formação específica** e alguns até mencionam nunca ter tido conhecimento de acções subordinadas a esta temática (S2, S3). O S5 aprofundou este assunto ao frequentar um mestrado na área de Ciências da Educação.

Relativamente à **auto-formação** os sujeitos consideram que a informação que possuem tem sido função do saber que vão “adquirindo ao longo dos anos” (S1) ou da experiência dos colegas (S1, S2, S5). A leitura tem sido outra forma de adquirir conhecimentos relacionados com o PCT (S4, S5, S6).

No que respeita à **planificação do PCT**, a questão do **tempo utilizado** para esse efeito provocou o riso em metade dos entrevistados. A resposta não é uniforme porque a maior parte dos sujeitos reconhece não saber ou não se lembrar e estima um período de tempo que oscila entre quinze e noventa minutos.

Quando interrogados sobre a **acção do professor**, isto é identificar o próprio contributo na planificação do PCT, os sujeitos S2, S4, S5 e S6 reconhecem ter um papel pouco interventivo ou pouco importante. Alguns docentes colaboram no registo das “dificuldades” (S2, S5) e na definição de “estratégias” (S2, S5) ou actividades (S2, S6), mas mais relacionadas com a área disciplinar que leccionam. Os sujeitos S4 e S5 reconhecem que a sua participação prende-se mais com a redacção do PCT. A acção do professor está também relacionada com o conhecimento que tem dos alunos (S1) ou do “grupo turma” (S3).

Na descrição da **acção do conselho de turma** a maioria dos entrevistados (S1, S2, S4, S5, S6) reconhece que os docentes que o compõem deviam ter um papel mais activo na elaboração do PCT. Ainda assim, é referido que os professores emitem “opiniões” (S1), dão “sugestões” (S2), identificam “dificuldades” (S3), procuram “soluções” (S3, S2) e integram, no PCT, “actividades definidas em grupo disciplinar “ quando se mostram adequadas ao perfil da turma. Metade dos sujeitos inquiridos menciona que o PCT já chega quase pronto ao conselho de turma, fruto do trabalho do director de turma, (S2, S3, S4).

Quando questionados sobre a **acção do director de turma** na elaboração do PCT, as declarações convergem no sentido de reconhecer que é sobre este que recai o maior trabalho. Assim, fazem parte da acção do DT a “recolha de indicadores” (S1), a recolha de dados (S1, S4, S5), a análise de inquéritos (S3, S4), a organização (S1), a elaboração dos objectivos (S1), a elaboração/reformulação do PCT (S2, S4) e respectiva submissão a discussão/aprovação (S4), a apresentação do plano aos pais e encarregados de educação (S1) e ainda a entrega do projecto elaborado a cada um dos professores do conselho de turma (S5).

Alguns atributos foram usados para caracterizar o director de turma tendo em conta o seu papel na elaboração do PCT - tem “o papel principal” (S2); tem a “intervenção mais activa” (S2); “É o principal! (...) É fundamental!” (S2); “Acho que é o eixo” (S2); “é o ponto chave” (S3); “o coordenador do PCT” (S4); “é o dinamizador” (S4); “é o escravo” (S5). O facto do director de turma conhecer melhor os alunos, uma vez que está mais em contacto com eles, com os seus encarregados de educação e com todos os agentes que trabalham com a turma, também foram apontados pelos sujeitos S3e S4 como factores favoráveis à elaboração do PCT pela parte do DT.

Apesar dos entrevistados reconhecerem que devia haver maior envolvência dos professores na elaboração do PCT são várias as **dificuldades** apontadas nas entrevistas. Assim sendo, a que registou maior frequência prende-se com a pouca informação sobre os alunos ou a turma, que podem dever-se a factores como: “são turmas que vêm a primeira vez para a escola” (S1), “fui colocada aqui este ano” (S2), “o currículo oculto é um constrangimento (...) não conhecemos muito bem os alunos, particularmente no início do ciclo” (S3), “muitas vezes o próprio professor não conhece os alunos” (S5) ou “muitas das vezes é o primeiro contacto que tenho com essa turma e chego a ir (...) a um CT onde tenho apenas um aluno” (S6).

O tempo destinado às reuniões onde se elabora o PCT foi salientado como insuficiente, principalmente pelos professores que leccionam o terceiro ciclo. Este aspecto condiciona a realização do projecto “com a colaboração de todos os intervenientes”(S1), impede que “o projecto seja todo elaborado de raiz pelo conselho de turma” (S2) uma vez que “analisar com os professores as competências de todas as disciplinas, (...) leva muito tempo” (S2) o que compromete a “discussão do PCT” (S3).

A (in)formação sobre “um assunto, um tema, que não está muito desenvolvido” (S4) é apontada como outro aspecto negativo uma vez que o PCT tem continuado a ser elaborado pelos professores “sem terem interiorizado bem qual era o sentido” (S3), porque “as pessoas não estão muito conscientes do que é o PCE, o que muitas vezes obstaculiza a concretização daquele PCT relacionado com o PCE” (S3). A pouca importância associada ao PCT é também mencionado por um entrevistado ao referir que “aquilo fica reduzido a um documento, (...) acaba por ser uma mecanização de processos que resulta num documento final” (S3). “O tempo restrito (...) para gerir o próprio programa disciplinar” (S3), e a pressão sentida pela prestação dos alunos nos exames nacionais fazem com que o professor não se sinta “muito... tentado a participar de forma activa no PCT” (S6). A existência de exames que exigem o cumprimento dos programas, que pela sua extensão não permitem, aos professores, grandes desvios em relação ao que é planificado no grupo disciplinar, acabando por se “tentar uniformizar e criar medidas que são comuns, estratégias que são comuns”(S6).

Um dos sujeitos salienta, pela negativa, o número de professores que integram um conselho de turma do 3º ciclo quando responde que “somos muitos o que também não facilita nada.” (S2). Outro dos entrevistados salienta a “deficiente adequação da legislação às situações concretas das escolas” (S3) e S2 aponta ainda como dificuldade “por no papel”.

Uma dificuldade exclusiva dos professores que leccionam disciplinas optativas no ensino secundário prende-se com o facto das turmas correspondentes a cada uma destas

disciplinas serem “uma amálgama de alunos de diversas turmas” (S5), “uma mescla de alunos de diferentes turmas, normalmente três, quatro” (S6). Esta constatação torna “difícil definir e ter um papel (...) preponderante, interventivo e muito efectivo” (S5) fazendo com que S6 se sinta “um bocado como peixe fora de água” provocando-lhe alguma desmotivação na elaboração do PCT.

Finalmente, um único professor declarou não sentir “desconforto, nem problemas” (S4) na elaboração do PCT relacionando esta afirmação com a natural relação entre as actividades a desenvolver e o que habitualmente realiza no âmbito da sua disciplina, com o facto de não ser o DT e não ter a função de apresentar o PCT aos pais.

Relativamente à forma como as **Competências /conteúdos /estratégias** são abordados na elaboração do PCT, das respostas dadas infere-se que não se analisam nem se definem estratégias e competências tendo por base cada uma das disciplinas. Ao nível das competências é referido pelos sujeitos S3, S4 e S5 que as competências transversais são incluídas no PCT, por exemplo “os métodos de trabalho e de estudo, (...) a comunicação. (...) a utilização da língua materna” (S3), o “desenvolvimento da expressão escrita e oral dos alunos” (S4). De acordo com os docentes S2, S3 e S6 a acção do conselho de turma na definição de estratégias centra-se, principalmente, nos valores e atitudes, tendo sido mencionada a preocupação dos professores definirem formas de actuarem em sala de aula (S2) e também a educação para a cidadania (S3). O professor S5 salienta que não existe a definição de estratégias tendo em conta as diferentes disciplinas, uma vez que “procura-se arranjar uma bitola para tudo, o mesmo procedimento para todas as turmas, para todos os professores, para todos os alunos.”

A análise de conteúdos disciplinares tem pouco realce na elaboração do PCT, tendo sido apontado que a definição de estratégias “que dizem respeito aos conteúdos programáticos de cada disciplina são um pouco deixadas mais de lado” (S3), acabando “por interferir relativamente pouco a nível curricular” (S6) e ainda que as “competências (...) específicas normalmente não aparecem no PCT” (S5). Sobre esta questão os docentes foram apresentando algumas razões que justificam a pouca acção conjunta do Conselho de Turma: S1 considera que os professores “procuram fazer todo o trabalho em sala de aula ou noutros momentos”; “as competências já vêm definidas pelo Ministério da Educação”(S2) e “já estão enunciadas (...) e remete-se para os grupos disciplinares” (S3); “no ensino secundário, (...) não há vontade de alguém delegar noutra disciplina e noutro professor aquilo que pode sair no seu exame” (S6).

Ao pronunciarem-se sobre a **articulação interdisciplinar** na planificação do PCT as opiniões dos entrevistados convergem no sentido de ser pouco notória esta articulação, pelo menos entre todas as disciplinas. O S1 refere não existir “assim tanta preocupação quanto isso com as disciplinas (...) não é fácil”. Alguns docentes (S2, S3) reconhecem que nas Áreas Curriculares não Disciplinares (NAC) são muitas vezes abordadas determinadas temáticas que proporcionam uma articulação entre algumas disciplinas.

Das respostas dos entrevistados podemos inferir que há áreas em que se torna mais fácil interagir, por haver uma maior afinidade entre as disciplinas, “por exemplo entre a físico-química e as ciências” (S2), também a físico-química “no sétimo ano é com alguma facilidade que se pode articular com as ciências, no oitavo ano com a geografia, em todos os anos com a matemática” (S6). Apenas um entrevistado referiu o contributo do Português na elaboração do PCT pelo facto de “servir a transversalidade das outras disciplinas” (S4). Um sujeito refere ainda que o terceiro ciclo é mais propício à articulação entre as disciplinas e “os pontos em comum nas diferentes disciplinas são mais fáceis, apesar da maior parte das vezes ser feito de forma informal (...) é mais aquela conversa de sala de professores, entre colegas” (S6), sendo este último aspecto partilhado por S2.

Ao serem questionados sobre **as implicações na prática lectiva** apenas um professor (S3) menciona, sem restrições, utilizar o PCT a nível dos conteúdos programáticos da sua disciplina. Os restantes, alguns até sorrindo, confessam não utilizar o PCT ao nível dos currículos da disciplina que leccionam, porque “não terá muita influência, (...) não terá muita interferência” (S1), “ não se trabalha muito tendo por base o PCT” (S2), “não têm aplicabilidade no meu caso, no caso da minha disciplina” (S5) ou porque “o PCT nem sequer se adapta à minha turma” (S6). Os sujeitos S1, S2 e S4 consideram que o PCT tem maior aplicabilidade na educação para a cidadania, estando mais orientado para a promoção dos valores e atitudes. As estratégias definidas neste sentido são transversais ao currículo e com grande aplicabilidade na Formação Cívica (área curricular não disciplinar). Também foi mencionado por dois professores (S2, S5) que a existência na turma de alunos com necessidades educativas especiais ou que revelem mais dificuldades promove a aplicabilidade das estratégias e metodologias definidas no PCT para esses alunos.

Os docentes apontaram como **dificuldades** na aplicação do PCT: a extensão dos programas disciplinares (S1, S2) que se sobrepõe às indicações desse documento; a necessidade de cumprir o programa definido superiormente mas adaptando-o à turma e àqueles alunos (S1); o desfasamento dos programas (S2), uma vez que alguns conteúdos são abordados por mais do que uma disciplina mas em momentos distintos do mesmo ano ou até

em anos diferentes. Para além destas dificuldades os professores do secundário apontaram ainda a pressão exercida pela existência dos exames como um dos aspectos que condiciona a aplicabilidade do PCT (S6) e também a não existência de um projecto curricular que corresponda à turma em que o professor lecciona uma disciplina de opção (S5, S6).

O **tempo utilizado por período** para **avaliação/reformulação do PCT** foi estimado entre 5% da duração de uma reunião de avaliação (correspondente a 6 minutos) e meia hora, sendo referido que este assunto é tratado quase sempre na fase final da reunião do conselho de turma (S3, S5).

Os **momentos** em que decorre a avaliação/reformulação do PCT são as reuniões de avaliação de final de período e também as reuniões intercalares, que decorrem apenas para o terceiro ciclo, a meio dos períodos.

Relativamente aos **critérios/registos de avaliação** utilizados no PCT, os entrevistados referiram não existirem na escola instrumentos de registo (S1, S2, S5). A avaliação é feita por intuição (S5), de forma genérica (S3) e empírica (S1, S6). A análise da implementação do plano, as informações e sugestões “registam-se nas actas” (S1).

CAPÍTULO III - DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

Os dados recolhidos neste estudo apontam para uma diversidade de elementos associados à concepção de currículo: Os conteúdos, os objectivos e aprendizagens definidos para cada disciplina; as actividades; as estratégias; as tarefas e as competências a desenvolver nos alunos. A organização coerente destes elementos implica unidade, continuidade e interdependência entre o que está definido oficialmente e o que se decide no plano real, indo de encontro à opinião de Pacheco (1999).

Tomando o currículo definido a nível central como um conjunto de orientações, Roldão (1999b) refere que cabe à escola o dever de “oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto” (p.72). Entre os vários projectos que se desenvolvem actualmente nas escolas destacam-se, como instrumentos privilegiados do desenvolvimento curricular, o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma (PCT).

A propósito do PCT os entrevistados referem que a sua elaboração pressupõe um trabalho do Conselho de Turma, englobando assim todas as disciplinas, e deve responder à especificidade de cada aluno e do grupo turma. Deste documento devem constar o perfil dos alunos e as características da turma. Respeitando o currículo nacional e as finalidades educacionais da Escola, tendo em conta as dificuldades, as necessidades, as motivações e interesses, as expectativas, os pontos fortes e os currículos ocultos dos alunos, o conselho de turma deve definir as competências, as estratégias e actividades a desenvolver apropriando um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, tal como é previsto pela legislação e defendido por vários autores já citados (Roldão 1999a, Zabalza, 1992; Baleiro e Gargaté, 2001; Leite, 2002; Fernandes, Gomes e Leite, 2003).

Sendo o PCT um documento cuja elaboração é da responsabilidade do conselho de turma, os professores referem a falta de formação específica e a informação que possuem advém da auto-formação obtida através da leitura e da experiência dos colegas. Para além da pouca (in)formação os professores associaram outras dificuldades ao PCT. O pouco conhecimento sobre os discentes, nomeadamente quando se é aluno ou professor da turma ou na escola pela primeira vez; o tempo destinado nas reuniões para a respectiva elaboração, considerado insuficiente, condiciona a análise de conteúdos, de competências e a consequente

definição e articulação de estratégias e metodologias; o número de professores que integram um conselho de turma; a pouca importância atribuída ao PCT; a pressão sentida pelos professores face ao cumprimento dos programas disciplinares, prescritos pelo Ministério da Educação, cujos conteúdos são objecto de avaliação nos exames nacionais; o individualismo característico da profissão de professor; a deficiente adequação da legislação às situações concretas das escolas; a formalização num documento. Por último, destacamos um inconveniente, exclusivo de dois dos professores do ensino secundário que leccionam disciplinas de opção numa turma constituída por alunos oriundos de três turmas: A presença destes professores é obrigatória em cada um dos conselhos destas turmas onde se elabora um PCT que não é específico para o grupo de alunos com os quais se defrontam.

Apesar das dificuldades salientadas, a construção do PCT requer, teoricamente, de cada interveniente uma atitude investigativa, reflexiva, crítica e “o reforço da dimensão colaborativa no trabalho entre os professores.” (Costa, Neto-Mendes e Pereira, 2004, p.147) No entanto, os professores reconhecem ter um papel pouco activo e pouco interventivo na elaboração deste documento e, ainda assim, a pouca colaboração está direccionada para a área disciplinar que leccionam, para a definição de estratégias ao nível das atitudes e valores ou para análise de competências transversais (métodos de trabalho e estudo, comunicação, utilização da língua materna, desenvolvimento da expressão oral e escrita). A análise/definição conjunta de conteúdos, competências ou estratégias, tendo por base as diferentes disciplinas, é descurada, contrariando a convicção de Leite (2002) de que é ao nível do PCT que se torna possível a articulação da acção dos professores.

A importância do director de turma leva Marques (2002) a classificá-lo como “o eixo em torno do qual gira a relação educativa”. Também neste estudo, entre os elementos que compõem o conselho de turma foi dada ênfase ao director de turma, pelo seu desempenho, nomeadamente, na elaboração e na coordenação do desenvolvimento do PCT. Este projecto inicia-se com a caracterização do grupo turma, elaborada pelo director de turma a partir de dados recolhidos, tem a duração de um ano lectivo e culmina com a avaliação final do projecto. No desenrolar deste processo cabe ainda ao director de turma entregar na Direcção da Escola o documento que formaliza o PCT e apresentá-lo aos encarregados de educação, no decorrer do primeiro período, numa reunião oficialmente agendada para esse efeito. Pela posição do Director de Turma na cadeia educativa, que lhe permite a interacção aluno – família – escola, é-lhe comodamente imputado, pelos restantes elementos do conselho de turma, o papel principal, considerando-o ainda o ponto - chave, o dinamizador, o coordenador ou até “o escravo” do PCT.

Apesar de ser teoricamente elaborado para adequar o currículo nacional às especificidades da turma, a necessidade de cumprir programas disciplinares extensos e a prestação dos alunos nos exames nacionais, a não existência do PCT adequado àquela turma (nas disciplinas de opção do ensino secundário) e o desfasamento dos programas das diferentes disciplinas são razões que dificultam a aplicabilidade do PCT à prática pedagógica.

O tempo utilizado na planificação e posteriormente na avaliação/reformulação do PCT não é consensual mas é apontado como reduzido, tendo em conta os parâmetros que é necessário considerar. A elaboração do PCT é efectuada numa reunião de conselho de turma realizada com esse objectivo. A respectiva avaliação/reformulação ocorre nos últimos minutos das reuniões de avaliação, sendo que no terceiro ciclo são também utilizadas para este efeito as reuniões intercalares (no primeiro e segundo períodos). Os resultados provenientes de uma análise, intuitiva e empírica, da implementação do projecto são registados em acta, não existindo critérios ou instrumentos de registo específicos.

Ao longo do estudo damos conta dos constrangimentos, dificuldades e incongruências de um processo que se encontra longe dos desígnios pretendidos pela mudança decretada. Os hábitos de trabalho em equipa e as atitudes colaborativas são ainda fortemente condicionados por culturas docentes assentes no individualismo e isolamento profissional. A elaboração de um PCT, mesmo que correcta e adequadamente formalizado, não se traduz num projecto implementado.

Limitações do estudo e implicações para futuras investigações

Esta investigação, de natureza qualitativa, permitiu explorar a percepção dos professores face ao PCT, documento cuja elaboração é obrigatória por lei. Os resultados do estudo em questão não permitem generalizações dado o reduzido número de sujeitos e de dados.

Terminamos, apontando como sugestão para futuras investigações nesta área um estudo comparativo de Projectos Curriculares de Turma em diferentes escolas.

A formação de professores nesta temática e a existência de horas, contempladas no horário dos professores, destinadas a trabalho colaborativo (à semelhança do que é feito actualmente para os cursos profissionais) podem ser medidas que, apesar de mexerem com a economia do sistema educativo, contribuam para reduzir o espaço entre o formal e o real, entre o decretado e o construído.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. & Gonçalves, L. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In Andrade, A., Costa, J., Costa, N. & Mendes A. (Eds). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, M. T. (1999). Educação para o desenvolvimento. In Ministério da Educação. (1999). *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.33-43). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário. (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. (pp 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999) Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. In Ministério da Educação. (Ed.). *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.79-91) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. & Ramos, M. P. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. Costa, A. Andrade, A. Mendes & N. Costa (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.79-97) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, N., Neto-Mendes, A. & Pereira, F. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. Andrade, J. Costa, N. Costa & A. Mendes (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.A. (2007). *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro (Estatuto do ensino particular e cooperativo)

Decreto - Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico de autonomia das escolas oficiais)

Decreto - Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Regime Jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré – escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré – escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Organização e Gestão do Currículo Nacional do Ensino Básico)

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho (Competências das estruturas de orientação educativa)

Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, 82-104. Acedido em 28/11/2009 em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro (Conselho consultivo das escolas)

Gargaté, C., Lemos, J., Macedo, G. & Silveira, T. (2003). *Projecto curricular de turma. Sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editores.

Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editora.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2003). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril (Alteração ao Decreto – Lei nº 115 – A/98).

Lei nº 49/ 2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Leite, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Asa.

Monteiro, M. M. (2009). *Registos do professor*. Porto: Porto Editora, 36-37

Pacheco, J. (1995). *Educação para todos. Da componente nacional às componentes curriculares locais e regionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Minho
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. (pp.13-22). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Pereira, C. (2009). *Dossier da minha direcção de turma*. Braga: Editora Nova Educação.
- Portaria nº 921/92, de 23 de Outubro (Competências específicas das estruturas de orientação educativa)
- Ribeiro, A.(1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2008). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto editores.
- Rocha, A. P. (1996). *Projecto educativo de escola. Administração participada e inovadora*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, M. J. (1999) Novas competências para a sociedade do futuro. In Ministério da Educação. (Ed.), *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.57-77) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Rodrigues, M. A. & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In Andrade, A., Costa, J., Costa, N. & Mendes A. (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.99-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade católica editora.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, n.66, p.22-23.
- Roldão, M. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de organização e administração educacional*. Nº1. Julho 2007.1-16. Acedido em 15/12/2009 em <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/01.pdf>
- Silva, V.R. & Coutinho, V.B. (2005). Uma démarche participada de avaliação de projectos curriculares de turma. *Revista Portuguesa de Educação*, n.18, p.125-152. Acedido em 20/1/2010 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a05.pdf>
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. (pp 88-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo I

REVISÃO DA LITERATURA

I. CONCEPTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA ESCOLA

1.1 Projecto Curricular de Turma: Enquadramento histórico

O sistema de ensino português foi, durante muito tempo, assente numa perspectiva de modelo único e rígido, de uniformização e centralização das decisões. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (alterada pelas leis números 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto), iniciou-se um conjunto de alterações legislativas relativas ao regimento das escolas, uma vez que até aqui as escolas eram, quer no seu funcionamento quer no seu enquadramento legal, “serviços locais do Estado”. (Formosinho, 1989, citado por Paiva, 1996, p.22) Assim a LBSE representa, em relação à educação, a aplicação dos princípios constitucionais de descentralização, desburocratização e aproximação dos serviços à população.

A LBSE estabeleceu o actual quadro do sistema educativo e alterou a escola básica tradicional na sua função social (promovendo as condições de igualdade de acesso escolar, atenuando as diferenças sociais, perspectivando não só a continuação de estudos mas também uma preparação para a vida activa), ao nível da organização (flexível, diversificada, com estruturas coerentes e congruentes), no tipo de ensino (destinado a todos) e na autonomia (mais autónoma, responsável, criativa, empreendedora, socialmente participativa e aberta). Estas alterações têm repercussões no perfil do professor e do aluno. O professor perde o papel do transmissor do saber, tornando-se num coordenador e facilitador de situações e actividades diversificadas de ensino/aprendizagem. Ensinar e aprender requer criatividade, espírito crítico, responsabilidade, autonomia, dinâmica e abertura. O currículo que na escola tradicional era tido como uniforme, definido superiormente, centrado nos conteúdos cognitivos, no professor e no ensino, tornou-se diversificado, com componentes locais, centrado no aluno e nos processos de ensino/aprendizagem.

Com a publicação da LBSE e a legislação dos sete anos subsequentes, Rocha (1996) entende que se abriram novas perspectivas de construção e administração da escola, começando esta a ser pensada como “comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporizam num projecto educativo de escola, e onde o pluralismo, a participação, a cooperação, a criatividade, a sensibilidade e a intervenção na comunidade envolvente têm não apenas forma mas também conteúdo.” (p.23)

O conjunto das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, o contributo resultante do debate nacional e o parecer do Conselho Nacional de Educação originaram a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, presente no Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. A estrutura curricular nele aprovada procura responder ao desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia preservando, no entanto, a identidade nacional. Entre as várias opções que fundamentam a organização curricular, destaca-se, no preâmbulo do referido normativo, a necessidade de “imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar “ e o incentivar da “iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola - instituições comunitárias.”

Num processo de reflexão e debate alargado sobre os currículos do ensino básico e sua gestão, o Departamento da Educação Básica lançou, em 1996/97, um projecto denominado “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, a docentes, escolas, comunidade científica educacional e outros parceiros sociais envolvidos. No enquadramento deste projecto reconhecia-se que todas as orientações políticas e teóricas apontavam para o reforço da autonomia das escolas enfatizando o seu papel privilegiado enquanto decisoras face às necessidades específicas de cada contexto. Com este projecto pretendia-se “lançar um debate reflexivo sobre o currículo da Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas.” (Ministério da Educação, 1997, p.9) As alterações significativas no campo educativo pressupunham a interacção dos diversos elementos intervenientes: currículo, docentes, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e funcionamento das escolas.

Com o objectivo de estimular gradualmente uma mudança de fundo nas práticas e culturas das escolas do ensino básico, rumo a uma escolaridade básica única mas não uniforme, surge em 1997/98, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo Despacho nº 4848/97 (2ª série), de 7 de Julho, revogado e substituído pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, que garante, numa base de adesão voluntária, a possibilidade de cada

escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir de forma autónoma o processo ensino/aprendizagem, adoptando um currículo contextualizado à escola e aos alunos em questão, podendo ainda introduzir no currículo componentes locais e regionais. Em 1998, o Ministério da Educação (ME) publica um Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, onde estão sintetizadas os aspectos a ter em conta de forma a garantir uma efectiva ligação e coerência entre os três ciclos do ensino básico. Finalmente, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, consagra uma nova organização curricular do ensino básico, reforçando a articulação entre os ciclos que o constituem, quer ao nível curricular, quer na organização dos processos de acompanhamento, visando uma maior qualidade das aprendizagens.

A concepção de currículo e as práticas de gestão curricular, assim como o papel central da escola e dos professores na gestão do currículo constituem o enfoque da reorganização curricular estabelecida neste normativo. Partindo de um currículo definido a nível central pelo ME, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, a escola, mas sobretudo os professores, devem desenvolver processos e tomar decisões que permitam a concretização desse currículo tendo em conta a singularidade de cada contexto em que se desenrola, visando uma escola inclusiva, que responda às necessidades de todos os alunos. A concretização desta nova cultura de escola passa pela concepção e operacionalização dos projectos educativo de escola, curricular de escola e curricular de turma, os quais têm o currículo nacional como ponto de referência. Com a publicação deste decreto surge a obrigatoriedade da elaboração destes projectos, enquanto documentos que contemplam as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional em função do contexto de cada escola e turma.

1.2 Do currículo à gestão curricular

Currículo é um conceito sujeito a múltiplas interpretações no que concerne ao seu conteúdo, construção e desenvolvimento. Na Idade Média, já o currículo era definido, de acordo com Pacheco (1995), “no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objectivos”. (p.13)

De acordo com esta concepção estão as definições tradicionais que entendem o currículo como o plano de acção pedagógica e o conjunto de conteúdos a ensinar, organizados

por temas, disciplinas ou áreas. Entre as definições mais comuns, Ribeiro (1990) refere a que identifica o currículo com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas tendo em conta a obtenção de um determinado ciclo de estudos ou curso. Peralta (2002) salienta que o currículo foi “durante longos anos constituído por um conjunto mais ou menos desarticulado dos saberes das várias disciplinas, distribuídos ano a ano do percurso escolar do aluno, organizados em programas com carácter prescritivo a que professores e alunos estavam oficialmente vinculados.” (p.14)

No entanto, as transformações sociais que marcam o final do século XIX e início do século XX e as mudanças constantes que lhe estão associadas, resultantes do amplo desenvolvimento tecnológico e industrial, originam um (re)pensar do escola e do currículo, considerando-os como meios privilegiados para a consecução dos desafios constantes impostos pela sociedade. Na segunda metade do século XX, a generalização do acesso universal à escola, a crescente diversidade e multiculturalidade consequências da globalização (cultural, política e económica), exigem também à escola respostas curriculares adequadas. A exigência dos desafios com que se confrontam as escolas e instituições de formação tem contribuído para a mutação semântica do termo currículo, tornando o conceito mais abrangente.

Ao reflectir sobre o currículo, vários autores associam este conceito, não só ao conjunto de conteúdos decididos a nível central, mas também aos processos desencadeados na escola, de forma a tornar significativo, para os alunos, o ensino – aprendizagem, sendo necessário um equilíbrio entre currículo nacional e diferenciação curricular. Neste contexto, Zabalza (1997) entende o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.” (p.12) Numa perspectiva mais ampla e integradora, o autor (Zabalza, 1992, citado por Costa e Ramos, 2004) considera que o currículo pode ainda ser definido em função das experiências educativas e de aprendizagem do aluno, como “o conjunto de ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela.” (p.81)

Também Alarcão entende o currículo não como um “conjunto de conteúdos programáticos disciplinares sequencialmente organizados em planos de estudo, mas como um todo coerente englobante das actividades que a sociedade espera que, desenvolvendo-se no âmbito da escola, conduzam à aprendizagem das competências desejadas.” (Prefácio de Roldão, 1999b, p.8) Na mesma linha, Roldão (1999a) refere que o currículo assume “um

duplo significado - é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.”(p.59) Ainda segundo esta autora (1999b), se o currículo definido a nível central constitui o conjunto de orientações e de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos, à escola cabe a obrigação e o direito de “oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos.” (p.72) Esta responsabilidade da escola no desenvolvimento do currículo, presente nas concepções destes autores, é acentuada por Roldão (1999a), ao referir que “o currículo é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24) e “o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora.” (*Idem*, p.43).

A associação do currículo ao processo/situação de ensino está presente em Ribeiro (1990), salientando a necessidade de se manter a continuidade ou unidade essencial entre ambos, visando a aprendizagem dos alunos. Grundy (1987, citado por Pacheco, 1999, p.18) refere o currículo como “uma construção cultural”, acentuando que “é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”

Entre os diferentes pontos de vista sobre pensamento curricular, destaca-se o que associa o currículo a projecto (Pacheco, 1999; Mendonça, 2002; Costa e Ramos, 2004), não podendo o currículo ser percebido como uma prática pedagógica apenas a cargo da escola mas também resultante da interacção de várias estruturas (políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares), sustentada por interesses concretos e responsabilidades partilhadas. O desenvolvimento curricular implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo ensino - aprendizagem. Pacheco (1999) define o currículo também como “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino -aprendizagem.”(p.20)

Nas inúmeras definições existentes acerca de currículo parece encontrar-se então um denominador comum: o currículo está associado à ideia de projecto e prática, como refere Gimeno (1988, citado por Silva, 2007), é “ao nível do plano das intenções que currículo se relaciona com projecto, projecto esse que traz associada a ideia da sua concretização prática.” O currículo como projecto implica o envolvimento de todos os actores educativos e a

contextualização do que é prescrito a nível central, colocando de lado a ideia tão contestada por Formosinho: “O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Partindo do currículo “como um todo formativo que se vai construindo pelos intervenientes no processo de ensino - aprendizagem, a gestão curricular . . . apresenta-se como o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola.” (Alarcão & Gonçalves, 2004, p.161) Leite (2002) justifica a gestão curricular local “para se fazer melhor do que se a opção fosse a centralização e a uniformização curricular”, referindo que gerir o currículo não significa “fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo que não se coaduna com a ideia de gerir para melhorar.” (p.137)

No sistema educativo português, no corpo do Decreto-Lei número 6/2001 de 18 de Janeiro, sublinha-se a necessidade de se “desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam” referindo também que “de todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.”

No ponto 2, do artigo 2º, introduz-se uma nova definição de currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.”

Este decreto veio assim quebrar a tradição curricular que operava até então, trazendo uma nova dimensão da concretização curricular, ao deslocar o currículo dos tradicionais objectivos, gerais e específicos, para as competências essenciais e concertação entre elas, ao nível das diferentes áreas curriculares. A existência de desenvolvimento de competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência e que a sua operacionalização tenha carácter transversal. Está implementada uma nova cultura de escola, que se pretende “inclusiva, que responda às necessidades de todos os alunos, uma escola que pressupõe alterações significativas na forma de se fazer educação – uma escola com a possibilidade de gerir o seu currículo.” (Leite, 2008, p.23)

Afasta-se a noção de currículo ditado por normativos e desenvolvido por manuais - idênticos para todos os utentes do sistema. O currículo definido pelo poder central, corporizado em programas prescritos, não pode ser alterado de forma substancial, mas cada escola deve apresentar as opções que toma relativamente à oferta e gestão curricular, tendo em conta a diversidade cultural e social da população que a frequenta.

Roldão (2007) entende que a gestão curricular

envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover.” (p.1)

O currículo percebido como um projecto, aberto e dinâmico, permite adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido, “promovendo, para todos, os mais altos níveis de qualidade possíveis. Qualidade a que não só os próprios cidadãos têm direito, como as sociedades desenvolvidas o exigirão cada vez mais.” (Roldão, 2005, p.7)

As mudanças que se impõem no campo educativo impõem uma dinâmica currículo – gestão curricular, e exigem, de acordo com Robalo (2008), interacções efectivas entre currículo, docentes, alunos, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e funcionamento das escolas. Este autor refere ainda que “o essencial da gestão curricular consiste em articular o que é socialmente necessário a todos – . . . o currículo nacional – e a forma como cada escola concretiza esse currículo nacional – o seu projecto curricular.” (p.25)

1.3 Projectos na escola

As alterações profundas ocorridas na sociedade, provocadas por factores económicos e sociais e a pressão económica para responder às complexas mudanças estruturais do mercado de trabalho e da globalização da economia provocam uma crescente dificuldade do cidadão comum em lidar com a incerteza e a imprevisibilidade, produtos e condições da globalização.

Embora a incerteza sempre tenha sido um sentimento característico dos indivíduos face ao futuro, num passado recente, o mundo de cada um era mais pequeno e menos as variáveis com que tinha de lidar para o compreender. De uma sociedade em que as pessoas eram preparadas com a certeza das competências e dos saberes adequados para a intervenção social e profissional no futuro, passa-se, em poucos anos, para contextos em que a velocidade e a complexidade da mudança tornam ineficazes as respostas tradicionais da escola face à complexidade crescente das sociedades actuais, desafiando os professores a aprender a ensinar para a incerteza.

Não se espera mais da escola, como acontecia em épocas passadas, que passe o saber disponível. Hoje, a aprendizagem dos alunos processa-se em diversos contextos, nomeadamente, na interacção com a família e com o grupo, no vastíssimo e fácil acesso às novas tecnologias e meios de comunicação. No entanto, continua a ser da escola que socialmente se espera que promova e garanta a todos os cidadãos um conjunto de aprendizagens, que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação, percursos pessoais e inserção na vida social e profissional, favorecendo a coesão social.

Neste quadro de fundo, emerge a necessidade de os sistemas educativos reequacionarem as formas de conceber e trabalhar com o currículo escolar, num tempo de múltiplas mudanças da sociedade e da escola. Pretende-se que a partir da comunidade em que se inserem, otimizando as suas potencialidades, as escolas vão construindo a sua autonomia.

Ao reflectir sobre a autonomia das escolas, regulamentada pelo Decreto – Lei nº 43/89, Barroso (1999) considera que “o grande desafio da autonomia é uma mudança cultural nas escolas.” (p. 90) Esta alteração pressupõe a capacidade da escola lidar com as diferenças sociais e culturais e com as divergências de interesses, entre todos os elementos do meio escolar, social e local, tirando partido desta diversidade. A escola deve ser um espaço que privilegie relações entre o saber e experiência, entre aquisições escolares e situações da vida real, e para tal os papéis de todos os intervenientes no processo educativo exigem inovação, criatividade e dinamismo, pressupostos subjacentes a uma metodologia de projectos, que tem vindo a assumir-se cada vez mais determinante na concepção, planificação e realização de diversas actividades em diferentes níveis de funcionamento.

A referência a projectos é cada vez mais usual em diferentes contextos (projectos de arquitectura, projectos políticos, projectos de intervenção comunitária, projectos de investigação, ...). Segundo Costa (2003), a origem da utilização do projecto em pedagogia data do início do século XX e foi introduzida por John Dewey, que via no projecto uma proposta pedagógica alternativa à escola tradicional, na medida em que promovia a integração activa e participativa do aluno, na construção conjunta com o professor, das finalidades do seu processo de ensino/aprendizagem.

Num percurso pela literatura (Diogo e Carvalho, 1994; Cortesão Leite e Pacheco, 2002; Mendonça, 2002; Costa 2003, Costa, 2007) o termo projecto tem sido muito usado nos últimos tempos, no domínio da educação, tanto nos diplomas legais em que assenta a organização da escola e do currículo, como nos discursos sobre educação escolar. De acordo

com os autores referidos, um modelo pedagógico que assume o professor como promotor de inovação e mudança, o aluno como co-construtor do seu processo de aprendizagem e as escolas como unidades organizacionais às quais se reconhece poder de decisão, associado a um progressivo entendimento das escolas como espaços onde professores e alunos precisam assumir uma atitude criativa e interventiva, contribuindo com a definição e implementação de actividades do seu interesse e localmente significativas, tem contribuído para a definição de inúmeros projectos em contexto educativo.

Para Cortesão, Leite e Pacheco (2002) o conceito de projecto “está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos” (p.23). Para estes autores, a qualidade de ensino e a capacidade de dar resposta aos problemas do quotidiano estão associadas ao envolvimento das escolas em planos que, ao trabalharem esses problemas, criem condições para uma formação com sentido para todos, contribuindo para que mais alunos tenham uma maior probabilidade de sucesso na escola.

Peralta (2002) entende que um projecto é “simultaneamente intenção e realização da acção que antecipa e lhe dá sentido ao traduzi-la num ponto único e irrepitível, negando a viabilidade do currículo formal feito receita de aplicação quase universal.” (p.16) No entender de Costa (2003b), para que um projecto de escola tenha sucesso, desde a fase inicial da sua concepção, é necessária a contribuição dos diversos intervenientes, referindo ainda a propósito do seu desenvolvimento que “implica sempre uma actuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes.” (p.1331).

Para Fernandes, Gomes e Leite (2003) a metodologia de projectos, em contexto educativo, partirá de actividades pedagógicas baseadas em estratégias democráticas de participação, onde os alunos podem tomar decisões, sugerir actividades a implementar nas aulas e na escola, facilitando a interacção entre o saber e a experiência, entre o conhecimento do quotidiano e o que é transmitido na escola, considerando-os igualmente relevantes para a construção da aprendizagem. Costa (2007) referindo-se à expressão de Barbier (1993) que apelida a nossa era como “civilização de projectos”, acrescenta que também as escolas “se transformaram em organizações de projectos”. (p.71) Assim sendo, a concepção e desenvolvimento de (múltiplos) projectos em meio escolar constituem uma forma de (re)definir e contextualizar o currículo, uma vez que contribuem para envolver os vários actores educativos, na planificação, na realização e avaliação das actividades neles contempladas.

Também no campo educativo português, nas últimas duas décadas, no decorrer da reorganização curricular do ensino básico e secundário, a pedagogia de projecto enquanto metodologia de ensino-aprendizagem conquistou terreno, com o desenvolver de projectos nas escolas. A título ilustrativo refira-se a própria introdução de áreas curriculares não disciplinares - Área-escola que seria substituída pela Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica - sem programas definidos oficialmente e cujo desenvolvimento (principalmente das duas primeiras) implica a concepção local dos conteúdos a abordar e sua organização, a definição de actividades a desenvolver, a intervenção articulada dos professores da turma e a envolvência activa dos alunos na identificação, planificação e realização de actividades. Estas novas áreas, popularmente designadas pelos professores por NAC, representam a parte do currículo onde a margem de autonomia das escolas e dos docentes é maior, uma vez que o campo de decisão se situa ao nível da escola e permitem desenvolver, tanto nos alunos como nos professores, métodos de trabalho assentes na metodologia de projecto.

Neste contexto Costa (2007) é de opinião que a inserção das NAC veio provocar uma grande alteração ao nível das práticas e culturas docentes ao provocar na escola

a produção de experiências contraditórias com a cultura que tradicionalmente tem feito dos professores meros executantes de uma partitura que não sentem como coisa sua. Tratava-se de . . . melhorar a qualidade e eficácia das aprendizagens dos alunos através de um processo de *desalienação* do trabalho docente. (p.21)

A metodologia de projecto provoca alterações no processo ensino - aprendizagem tanto nos alunos como nos professores: nos alunos permite desenvolver métodos de trabalho, promover a autonomia, criatividade e iniciativa, fomentar o trabalho cooperativo, estimular o espírito crítico face a si próprio, aos outros e ao meio social envolvente, favorecer a aplicação prática dos conhecimentos e favorecer a socialização; para os docentes o desenvolvimento de um projecto funciona também como instrumento de aprendizagem, pois permite-lhe aprender a conceber planos de trabalho, a definir estratégias adequadas aos objectivos pretendidos e aos recursos disponíveis, a gerir equipas de alunos ou de colegas, a desenvolver a capacidade de tomar decisões e responder por elas.

Da margem de autonomia e decisão concedida às escolas e aos professores, enquanto gestores do currículo, emerge a elaboração de outros projectos nas escolas. Entre estes, destacam-se o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), nos quais se identificam estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, de cada turma e tendo

como centro os alunos, de forma a garantir, a todos, a igualdade de acesso a oportunidades educativas.

1.4 Projecto Educativo de Escola

Desde algum tempo, pretende-se que os alunos, professores, encarregados de educação e outros elementos da comunidade sintam a instituição escolar como um espaço que lhes pertence e, as políticas educativas e curriculares têm tomado decisões neste sentido. O PEE é um desses exemplos e surge pela primeira vez em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, aplicável às escolas não estatais. Assim, de acordo com o artigo 33, do referido Decreto, “cada escola pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente às dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado”.

Na sequência da publicação da LBSE, surge o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que no seu preâmbulo ao admitir “a tradição de uma gestão demasiado centralizada” e, na tentativa de a inverter, reconhece a relevância da escola “como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo” e através do reforço da autonomia pretende redimensionar o perfil e actuação das escolas em diferentes planos - cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Este decreto, no ponto 1 do artigo 2º, define a autonomia da escola 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”. No ponto 2 do mesmo artigo, regulamenta a aplicação do projecto educativo nas escolas públicas e refere que “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.”

Ao comparar os dois normativos, Canário (1992) refere que enquanto o de 1980 entende o projecto educativo como um conjunto de propósitos educativos da escola, nove anos depois, apesar de não se definir ainda o conceito, foram dadas orientações mais precisas.

Ao revogar o regulamento do Conselho pedagógico, o Decreto-Lei nº 43/89 levou à publicação do Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, que ao regulamentar, provisoriamente, este órgão de orientação e coordenação pedagógicas da escola, atribuíu-lhe, entre outras funções, a de “desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola”.

Nesta sequência da reforma educacional surge o Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que defende que o exercício da autonomia da escola e a afirmação da diversidade dos contextos educativos locais se faz através da elaboração de projectos educativos próprios. A elaboração e aprovação de um projecto educativo próprio, de acordo com este normativo, é uma das atribuições das escolas. Assim, no artigo 32º é referido que compete ao Conselho Pedagógico a elaboração e proposta do PEE cuja aprovação é uma das competências do conselho de escola, de acordo com o artigo 8º.

Porém, será só sete anos mais tarde que um outro diploma legal, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, define, com maior precisão, no artigo 3º, o PEE 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 função educativa.

No ano seguinte este decreto seria alterado pela Lei nº24/99, de 22 de Abril, referindo que compete ao conselho pedagógico a elaboração do projecto educativo que será depois submetido à aprovação da assembleia de escola pela direcção executiva. Presentemente, a aprovação do PEE é da competência do conselho geral, de acordo com o Decreto – Lei, de 22 de Abril (que revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98 e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário).

Desde o início da LBSE que o quadro normativo e funcional para uma nova concepção de instituição escolar se foi construindo e para Rocha (1996) a escola começou a pensar-se

como comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporizam num projecto educativo de escola, e onde o pluralismo, a participação, a cooperação e, sobretudo, a criatividade, a sensibilidade e a intervenção na área envolvente têm não apenas forma mas também conteúdo. (p.23)

Para além de um documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola, o PEE é referido na literatura (Roldão, 1999a; Fernandes, Gomes e Leite, 2003) como um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola, na medida em que é concebido e desenvolvido pressupondo perspectivas diversas, existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade, contribuindo os diferentes intervenientes (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, ...) para um enriquecimento da cultura e saberes escolares. Neste documento são formalizadas as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. Sublinhando também a dimensão social do Projecto Educativo, Pacheco (1996) entende-o como “ a definição das

opções de formação por parte da escola . . . entendida como uma comunidade integrada num território educativo ”(p.90) e a sua elaboração consiste numa tentativa de implicação dessa comunidade constituída por pais, professores, alunos, etc.

Ao abordar o enquadramento político do projecto educativo na escola, Costa refere que, nesta matéria, a reforma educativa portuguesa acompanha muitas das suas congéneres europeias e referindo Barroso e Sjorslev (1991, citado por Costa, 2003) sublinha que “a capacidade de elaborar e de executar um projecto educativo que os estabelecimentos de ensino, em países como Espanha, França, Países Baixos e Portugal usufruem, constitui a manifestação mais evidente da sua margem de autonomia”, enquadrando-se, ainda segundo Costa, na “tendência geral das políticas educativas para atribuírem maior capacidade de decisão às escolas enquanto unidades organizacionais”. (p.47)

Num percurso pela literatura portuguesa desta área, Costa (2003a, p.53) elenca algumas definições de PEE, que apresentamos no quadro 2:

Quadro 2 – Definições de PEE

<p>Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa, 1991)</p>
<p>É o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola - comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a caracterização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.</p> <p>O projecto educativo não é assim um desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos – planos de formação ou planos de actividades. É um instrumento ao serviço da nova escola. (Formosinho, 1991)</p>
<p>Este documento deve explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar e estabelecer um compromisso entre as diferentes partes envolvidas, que o discutiram e aprovaram. O documento do projecto deve ser sintético e ter uma forma adequada a uma divulgação alargada. Ele resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação. (Beatriz Canário, 1992)</p>

<p>Documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores partilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas. (Barroso, 1992)</p>
<p>O Projecto Educativo de Escola, como expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção educativa, pode considerar-se, deste modo, um elemento fundamental da vida organizativa escolar. (Berta Macedo, 1992)</p>
<p>Um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando. (Alves, 1993)</p>

As várias definições apresentadas realçam a escola e o meio envolvente como referências para a elaboração do PEE, que constituirá um documento orientador da acção educativa a desenvolver em função dos objectivos e metas que se pretendem alcançar. Nesta mesma linha podemos incluir outros autores como Rodrigues e Sá – Chaves (2004), Costa (2003b) e Mendonça (2002). Assim, Costa (2003b) ao referir-se à dimensão estratégica do projecto educativo sublinha a indispensabilidade de nesse documento “se apresentar de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir” de modo que se constitua efectivamente num “documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares.” (p.1332) Mendonça (2002) refere que as instituições escolares adquirem, através dos seus projectos educativos, “uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas.” (p.33). A elaboração do projecto educativo requer, na perspectiva de Rodrigues e Sá-Chaves (2004), “um conhecimento profundo e autêntico das características da escola e da sua envolvência, das suas potencialidades e dos seus constrangimentos e, de igual modo, uma compreensão profunda acerca da importância da qualidade das suas relações com o meio no qual está inserida.” (p.100)

Para Rocha (1996) o PEE constitui “a forma mais nobre da liberdade educativa de cada escola (...) É o rosto filosófico - pedagógico de cada escola” (p.103) na medida em que constitui um documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da acção educativa. Nesta linha de pensamento, Carvalho e Diogo (1994) para além de o considerarem como

fundamento global de toda a acção escolar, entendem-no também como “ponto de partida para uma acção educativa caracterizada pela unidade e uma clara intencionalidade dirigida necessariamente para a consecução do sucesso educativo dos alunos, que são, afinal, a razão de ser das escolas.” (p.105)

Os projectos educativos têm assim na sua origem a heterogeneidade e diversidade dos alunos (razões pedagógicas), a descentralização do poder e a autonomia das escolas (razões políticas) e factores económicos. A intervenção destes projectos concentra-se, fundamentalmente, em duas áreas: a planificação da acção educativa e a construção de uma identidade própria de cada escola. A finalidade destes projectos é a optimização da qualidade e a eficácia da resposta educativa tendo em conta a especificidade de cada contexto educativo.

1.5 Projecto Curricular de Escola

Tendo como objectivo a garantia de uma educação de base para todos e da necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um normativo a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula, emerge o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular apoiadas no contexto da crescente autonomia das escolas. Neste quadro, estabeleceu-se no artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001 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.”

Na acepção de Zabalza (1992) o PCE resulta de um trabalho realizado pelos docentes de uma escola, que conjuntamente articulam e partilham decisões e, tendo por base as orientações curriculares de âmbito nacional, definem propostas de intervenção pedagógico didáctica adequadas a um contexto específico, no sentido de dotar de maior coerência a sua actuação. O PCE é um documento que se articula com o PEE, fazendo parte integrante deste e para Fernandes, Gomes e Leite (2003) “define, em função do currículo nacional, o nível de prioridades 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.”(p.69)

A intenção de um projecto rectifica-se e reformula-se no seu desenvolvimento e a complexidade que está associada à sua (re)definição pressupõe uma equipa, esforço conjunto, colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências, de dúvidas e de (in)certezas. Nesta perspectiva, Peralta (2002) é de opinião que o PCE enfatiza a dimensão organizacional,

criando um enquadramento para a reflexão e a acção colectivas, favorecendo uma cultura de cooperação.

Costa e Ramos (2004) entendem o PCE como um documento que “explicitará um conjunto de decisões sobre a organização específica de cada escola, a partir da interpretação e da adequação do currículo nacional ao seu contexto, tendo sempre em vista que a grande finalidade da escola é garantir a igualdade de acesso a oportunidades educativas que assegurem o sucesso educativo de todos os alunos.” (p.88) Esta necessidade de contextualizar o currículo nacional e os procedimentos que daí advêm, contribuem, na opinião de Robalo (2008), para fomentar o trabalho cooperativo dos actores educativos e estimular uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, o que o leva a considerar o PEE como um instrumento de gestão pedagógica da escola.

Este documento, limitado ao campo escolar pois envolve apenas professores e alunos, deve assumir-se como um documento flexível, dinâmico e susceptível de reconstrução e ser um instrumento para a operacionalização de um desenvolvimento curricular consistente e articulado na escola, devendo estar organizado numa forma simples, de fácil leitura e manuseamento, fornecendo indicações claras e concretas para a sua implementação.

1.6 Projecto Curricular de Turma

A Reorganização Curricular do Ensino Básico trouxe uma nova dimensão de desenvolvimento curricular ao deslocar o currículo dos tradicionais objectivos, gerais e específicos, para as competências essenciais e concertação entre elas, ao nível das diferentes áreas curriculares. A existência de desenvolvimento de competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência e que a sua operacionalização tenha carácter transversal. Neste contexto e num quadro de desenvolvimento de autonomia concedido às escolas, o Decreto-Lei nº 6/2001, no ponto 4 do artigo 2º, estabelece que

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 docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Para Roldão (1999a) um PCT “expressa a forma particular de como, na escola, se processa a reconstrução e apropriação do currículo nacional pela parte do corpo docente de acordo com a realidade da comunidade educativa, definindo, opções, intencionalidades

próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os nossos alunos” (p.44). Zabalza (1992) defende que elaborar um PCT “trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standard, definidos a nível geral para todo o país.” (p. 90) Leite (2002) considera que os alunos reais são respeitados ao nível do PCT e é aí que se torna possível a articulação da acção dos diversos professores de uma turma “por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.” (p.117) Por conseguinte, é comum a estes autores que elaborar o PCT consiste em reconstruir o currículo nacional, definido uniformemente, num projecto curricular adaptado a cada situação/contexto, assente nos pressupostos da actuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos.

Assim, na elaboração do projecto curricular para cada turma, procura-se encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Este documento pressupõe uma maior capacidade de decisão por parte dos professores relativamente ao desenvolvimento e gestão curricular e uma maior articulação entre as diferentes disciplinas, servindo de base ao trabalho a desenvolver nas aulas da turma em questão, ao longo do ano, por cada professor.

Esta visão do PCT como instrumento de trabalho é partilhada por Baleiro e Gargaté (2001) e acrescentam que o mesmo “visa adequar o Currículo Nacional e o projecto de escola ao contexto próprio de cada turma. A sua elaboração permite criar situações de aprendizagem articuladas e contextualizadas, aferir estratégias, tendo em vista a resolução das dificuldades dos alunos.” (p.47)

Entendido por Robalo (2008) enquanto instrumento de gestão pedagógica da escola, é neste documento

que se definem as prioridades nas aprendizagens para cada turma específica, de acordo com as necessidades concretas dos alunos que constituem essas turmas. É aqui que se incorporam as componentes locais e regionais e se articulam as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com vista a uma integração dos saberes – saber, saber fazer, saber ser.... (p.28)

Para Fernandes, Gomes e Leite (2003) o PCT tem por referência o PEE e é elaborado para “responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos.”(p.69)

O PCT integra-se na construção local do currículo e, de acordo com os artigos 4º e 36º do Decreto-Lei nº 115-A/98, deve permitir a intervenção de outros actores no processo

educativo, nomeadamente o delegado de turma e um representante dos pais e encarregados de educação, com direito a representação nos conselhos de turma. A este propósito Silva e Coutinho (2005) referem que “a participação de pais e alunos será sempre restrita, confinando-se, entre outros eventuais aspectos, à selecção de algumas temáticas, problemas e actividades a desenvolver/resolver.” (p.129) Contudo, a colaboração dos encarregados de educação é considerada, por Pacheco (1995), um elemento fundamental no desenvolvimento do currículo, pelo conhecimento que estes têm dos seus educandos, mas nem sempre valorizada. Na sua opinião, as possibilidades de participação dos encarregados de educação na vida escolar pode ser feita directamente pelo apoio aos alunos ou indirectamente participando nas reuniões ou actividades da escola.

II. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

2.1 O papel do director de turma

De acordo com o Artigo 44º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 2 de Abril (Capítulo IV, secção I), o director de turma é nomeado pelo director da escola, de entre os professores da turma, preferencialmente entre os professores pertencentes ao quadro de escola. A competência pedagógica e a capacidade de relacionamento associadas, pela Portaria nº 921/92, de 23 de Outubro (Artigo 9º, ponto 1), ao perfil do professor para desempenhar este cargo, prendem-se com a necessidade de articular a relação entre todos os que intervêm no campo educativo: alunos, quer individualmente ou em grupo, famílias, restantes professores da turma e demais elementos da comunidade educativa. Mas o papel do director de turma vai mais longe: “facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes, intervir na construção do projecto curricular da turma e estimular o envolvimento parental na escola.” (Marques, 2002, p.16)

As funções do director de turma em relação aos alunos, professores e pais estão identificadas no Despacho 8/SERE/89, na Portaria 921/92, no Decreto-Lei 172/91 e no Decreto Regulamentar 10/99.

Estas funções podem ser agrupadas em três campos: funções administrativas, funções pedagógicas e funções disciplinares.

No que respeita às funções pedagógicas, nomeadamente ao nível dos alunos, o Director de turma tem a incumbência de agir como promotor do sucesso educativo e da cidadania, como tutor, como mediador de conflitos, como facilitador da integração na turma e na escola, como orientador prestando informações e sugestões relativas a opções disciplinares, áreas curriculares e percursos educativos. Na sua relação com os pais o Director de turma estabelece a ligação entre a escola e a família. Neste contexto, deve estimular os pais a participar activamente na vida escolar do seu educando e na concretização dos diferentes projectos da escola, auscultar sugestões e opiniões, solicitar a sua colaboração no cumprimento das estratégias definidas nos planos de recuperação decorrentes do insucesso disciplinar, garantir informações sobre os objectivos e conteúdos das disciplinas e também sobre a avaliação, comportamento e assiduidade. Com os restantes professores da turma o Director de turma tem o dever de prestar informações recolhidas juntos dos alunos ou dos pais, funcionar como intermediário entre os professores e os Encarregados de educação, presidir as reuniões de conselho de turma, coordenar a gestão curricular. Esta função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver com os restantes professores da turma um sentido de equipa, promovendo um trabalho colaborativo e reflexivo, de acordo com o estabelecido na legislação relativa às funções do conselho de turma.

No desempenho das funções administrativas, ao Director de turma compete o controlo das faltas, elaboração do processo individual do aluno, elaboração do relatório de avaliação das actividades desenvolvidas durante o ano.

Relativamente às funções disciplinares, as ocorrências de natureza disciplinar que envolvam alunos da turma, são alvo de análise por parte do Director de turma.

No Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, no artigo 36º, atribui-se ao director de turma a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pelo PCT. Este plano era definido como devendo "integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola - família." Por sua vez, o artigo 7.º do Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, determina, entre outras competências, que é da responsabilidade do director de turma, enquanto coordenador das actividades do conselho de turma, coordenar, em colaboração com os professores da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e metodologias à especificidade do grupo turma e de cada aluno; articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos.

Estes normativos enfatizam o papel do director de turma enquanto coordenador e líder de uma equipa pedagógica. Esta importância atribuída ao director de turma leva Marques (2002) a considerá-lo “o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (p.15). A acção do Director de turma situa-se assim entre duas valências: a docência e a gestão. A este propósito Roldão (2007) refere que “o director de turma é, por um lado um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.” (p.3) A propósito do processo de desenvolvimento curricular que ocorre na turma e na dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma, Roldão (2007) salienta ainda que o director de turma deve aí actuar como gestor, animador, assumir um papel claro de liderança e coordenação na definição de competências a desenvolver, estratégias a implementar e no debate e promoção de procedimentos, que convirjam para uma acção concertada, coerente e eficaz junto da turma.

Refira-se, no entanto, que o aluno é o regulador de todo este processo e é aqui que o director de turma se situa numa posição privilegiada face aos restantes elementos da “cadeia” educativa.

2.2 O papel dos professores

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Socialmente muito se espera da escola e, em particular, dos professores. Para Zabalza, (1997) os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI atribui-se aos professores uma contribuição crucial para

preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (...) Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.”(Delors, 1996,p.152)

Com o acesso fácil à informação a separação entre a sala de aula e o mundo exterior vai-se esbatendo e cabe aos professores organizar experiências de ensino/aprendizagem que articulem os conteúdos a ensinar com as vivências quotidianas dos alunos. A este propósito Rodrigues (1999) defende que o professor “tem de ser uma espécie de animador desse acesso

ao conhecimento”. (p.76) Nesta relação da escola com a comunidade local em que está inserida, uma vez que o projecto da escola se faz de forma contextualizada, este autor atribui também ao professor a função de mediador entre o futuro do aluno e aquilo que o meio envolvente espera dele. Assim, o professor tem sempre um papel marcante no apoio à construção do projecto pessoal e profissional do aluno.

O papel do professor está a ser profundamente reequacionado e Ambrósio (1999) refere que um docente para além do ensino desempenha as funções de educação, tutoria, acompanhamento e orientação. O professor deixou de ser o especialista de uma disciplina e “o papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente.” (Roldão, 1999b, p.39) Zabalza (1997) refere que o docente “não pode continuar a ser visto como um consumidor de previsões, prescrições ou orientações vindas do exterior.” (p.46) O docente deve-se “curricularizar” uma vez que é ele o principal protagonista do desenvolvimento do currículo. Alves (2004) é de opinião que o currículo formulado em termos de competências promove nas escolas uma cultura dialógica na sala, onde a intervenção pedagógica deve ser mais centrada nos alunos do que nos programas, devendo a organização da aula reflectir o contexto das vivências dos alunos. Numa nova cultura de escola sobressai, segundo estes autores, um novo papel do professor a quem se exige criatividade, competências para decidir e orientar, capacidade de gerir e desenvolver o currículo em prol do sucesso dos alunos.

Roldão (1999a), Alarcão e Gonçalves (2004) entendem que os momentos decidir – desenvolver – avaliar – (re)definir, fazem parte de um ciclo contínuo, em espiral, que define e formula a acção de cada professor, visando a plena consecução dos objectivos pretendidos” numa adaptação do currículo nacional à realidade educativa. Robalo (2008) acrescenta uma quinta dimensão – a análise - que antecede o momento da definição.

Segundo Peralta (2002) o professor assume também o estatuto de profissional do currículo, uma vez que interpreta o currículo formal adaptando-o a cada situação real, decide em cada momento de construção do currículo, delibera após exame prévio, toma a decisão adequada à situação concreta, é construtor e, “numa perspectiva construtivista, é também aquele cuja aprendizagem é produto da sua acção sobre o meio, elaborando progressivamente o produto cuja visão inicial o moveu à acção: o projecto.” (p.16)

A urgência em dar respostas diferenciadas a situações diversas e particulares de cada turma e de cada aluno, trazem aos professores, na opinião de Roldão (1999a) “uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.”

(p.19) Assim sendo, os professores são “os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas”. (Roldão, 2007,p.3)

A autonomia concedida aos docentes sobre o que fazer na escola para que os alunos aprendam, pressupõe uma alteração significativa na relação dos professores com a sua actividade profissional. Saraiva e Ponte (2003) referem que

em vez do semi-profissional dependente das intenções de quem faz os currículos, o professor pode aparecer numa nova luz, como alguém que pensa e age com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e agir de acordo com as necessidades da sua situação concreta.(p.26)

O professor deixa de ser o funcionário que implementa decisões tomadas por outros e passa a decidir, a analisar a sua prática docente, a agir reflexivamente e em colaboração com os colegas de profissão, numa prática que se pretende mais interventiva, mais exigente mas também mais gratificante, uma vez que se reflectirá positivamente na qualidade das aprendizagens dos alunos. Já Delors (1996) se refere à profissão de professor como “ uma actividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais” considerando que “o trabalho em equipa é indispensável . . . para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.” (p.166)

A nova cultura de escola, que a torna um espaço de gestão do currículo, permite aos professores decidir e organizar, com alguma autonomia, o processo ensino – aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas da escola em que se encontra inserido, do departamento/grupo disciplinar e conselhos de turma a que pertence. Neste contexto, elaboram-se os projectos curriculares, que são documentos onde se integram as adaptações das propostas nacionais ao território local e regional, e se interpenetram as componentes curriculares e não curriculares. A construção destes documentos requer “o reforço da dimensão colaborativa no trabalho entre os professores partilhar sistematicamente opiniões, ideias, materiais, de modo a contribuir, com a especificidade de cada disciplina, para a construção de um projecto curricular integrado.” (Costa, Neto-Mendes e Pereira, 2004, p.147)

Na concepção do PCT é necessário, de cada professor, uma atitude investigativa, reflexiva e crítica e sobretudo uma cultura colaborativa. Assim, cabe a cada professor enquanto elemento do conselho de turma e co-constridor deste documento (Roldão, 1999b; Marques, 2002; Gargaté, Lemos, Macedo e Silveira, 2002; Roldão, 2007):

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;

- Seleccionar conteúdos e planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos técnicos do Ensino Especial, em ordem à sua superação;
- Assegurar a adaptação do currículo às características individuais e específicas dos alunos, definindo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- Conceber e delinear actividades que complementem o currículo proposto;
- Prever formas de avaliação;
- Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Na operacionalização do currículo a autonomia do professor, ainda que condicionada pelos referenciais impostos, reflecte-se, segundo Pacheco (1995), em diferentes níveis:

Objectivos – na formulação dos objectivos de aprendizagem ao nível da turma, tendo como referente os objectivos curriculares de ciclo;

Conteúdos – na transformação didáctica dos programas, isto é, na selecção, organização e sequência dos temas de forma a torná-los apreendidos pelos alunos;

Actividades e recursos – para além das orientações metodológicas dos programas o professor pode realizar actividades propostas nos manuais, incluindo o adoptado na escola cuja selecção é da responsabilidade dos professores, ou ainda produzir outros materiais;

Avaliação – Respeitando as modalidades e procedimentos definidos a nível central, o professor tem uma autonomia subjectiva na aplicação dos critérios definidos na escola.

Assim sendo, Robalo (2008) entende que os professores procuram solucionar problemas educativos, que identificam e interpretam, tendo por base as orientações nacionais.

Referências

- Alarcão, I. & Gonçalves, L. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In A. Andrade, J. Costa, N. Costa & A. Mendes (Eds). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, M. T. (1999). Educação para o desenvolvimento. In Ministério da Educação. (1999). *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.33-43). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. (pp 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999) Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. In Ministério da Educação. (Ed.). *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.79-91) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Canário, M. B. (1992). Escolas profissionais e Projecto Educativo. In Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. (pp 109-134). Lisboa: Educa,
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003b). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educ.Soc., Campinas, vol.24, n.85*, 1319-1340. Acedido em 15/12/2009 em <http://www.cedes.unicamp.br>

Costa, J. A. & Ramos, M. P. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. Costa, A. Andrade, A. Mendes & N. Costa (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.79-97) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, N., Neto-Mendes, A. & Pereira, F. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. Andrade, J. Costa, N. Costa & A. Mendes (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.A. (2007). *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Coutinho, V.B. & Silva, V.R. (2005). Uma démarche participada de avaliação de projectos curriculares de turma. *Revista Portuguesa de Educação*, n.18, p.125-152. Acedido em 20/1/2010 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a05.pdf>

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro (Estatuto do ensino particular e cooperativo)

Decreto - Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico de autonomia das escolas oficiais)

Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Estrutura curricular do ensino básico e secundário)

Decreto - Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré – escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré – escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Organização e Gestão do Currículo Nacional do Ensino Básico)

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho (Competências das estruturas de orientação educativa)

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário

Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo:UNESCO, MEC, Editora Cortez, 82-104. Acedido em 28/11/2009 em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro (Conselho consultivo das escolas)

Despacho nº 4848/97 (2ª série), de 7 de Julho (Protocolos entre o DEB e os estabelecimentos de ensino, para desenvolvimento de projectos de gestão flexível dos currículos do ensino básico)

Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio (Gestão flexível do currículo do ensino básico)

Gargaté, C., Lemos, J., Macedo, G. & Silveira, T. (2003). *Projecto curricular de turma. Sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editores.

Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editora.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2003). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril (Alteração ao Decreto – Lei nº 115 – A/98).

Lei nº 49/ 2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Leite, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Asa.

Ministério da Educação (1997). *Relatório do projecto Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (1998). *Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Monteiro, M. M. (2009). *Registos do professor*. Porto: Porto Editora, 36-37

Pacheco, J. (1995). *Educação para todos. Da componente nacional às componentes curriculares locais e regionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Minho

Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão flexível do currículo Reflexões de formadores e*

investigadores. (pp.13-22). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

Pereira, C. (2009). *Dossier da minha direcção de turma*. Braga: Editora Nova Educação.

Portaria nº 921/92, de 23 de Outubro (Competências específicas das estruturas de orientação educativa)

Ribeiro, A.(1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Robalo, F. (2008). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto editores.

Rocha, A. P. (1996). *Projecto educativo de escola. Administração participada e inovadora*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, M. J. (1999) Novas competências para a sociedade do futuro. In Ministério da Educação. (Ed.), *Forum escola diversidade e currículo*. (pp.57-77) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Rodrigues, M. A. & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In Andrade, A., Costa, J., Costa, N. & Mendes A. (Eds.). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp.99-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999c). Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores. In Ministério da Educação. (Ed.). *Fórum escola diversidade e currículo*. (pp.45-55) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade católica editora.

Roldão, M. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de organização e administração educacional*. Nº1. Julho 2007.1-16. Acedido em 15/12/2009 em <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/01.pdf>

Saraiva, M. & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), 25-52

Silva, M. I. (2007). *O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma consenso ou conflito?* Porto: Universidade Portucalense. Acedido em 30/11/2009 em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/150/1/TME%20356.pdf>

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In Canário, R. (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp 88-107). Lisboa: Educa.

Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexo II

Solicitação de autorização ao Órgão de Direcção da Escola

Exmo. Senhor Director

Da Escola (...)

Ana Luisa Gonçalves Ratado Salcedas, portadora do Bilhete de Identidade nº 6585433, do Arquivo de Identificação de Castelo Branco, a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, estando a desenvolver um projecto de investigação intitulado “Projecto curricular de turma: partilha de decisões e reflexões”, orientado pela Professora Doutora Maria Luisa Branco, vem por este meio solicitar autorização para uma recolha de dados através de entrevista a docentes da escola que V. Ex^a. superiormente dirige. Tal como é sugerido pelo título este trabalho destina-se a conhecer as representações dos professores em relação ao PCT enquanto produto do trabalho colaborativo entre os docentes. A recolha de dados será feita num único momento, irá ocorrer no segundo período do corrente ano lectivo e envolverá seis docentes repartidos pelos dois ciclos de ensino. No final, será facultada à escola uma cópia do projecto desenvolvido.

Agradecendo desde já a atenção de V. Ex^a. Para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 3 de Novembro de 2009

(Ana Luísa Salcedas)

Anexo III

Solicitação de colaboração aos professores

Caro(a) Colega

Encontrando-me a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, estando a desenvolver um projecto de investigação intitulado “Projecto curricular de turma: partilha de decisões e reflexões”, orientado pela Professora Doutora Maria Luisa Branco, venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que pretendo efectuar. Tal com o título sugere este trabalho destina-se a conhecer as representações dos professores em relação ao PCT enquanto instrumento de desenvolvimento do currículo nacional na escola/turma, nomeadamente como resultado de um trabalho colaborativo dos docentes pertencentes ao conselho de turma. Asseguro desde já a confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas e que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados.

Saliento a importância da sua participação, enquanto entrevistado(a), sendo esta decisiva para a concretização deste projecto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 25 de Janeiro de 2010

(Ana Luísa Salcedas)

Anexo IV

Guião da entrevista

Esta entrevista tem como objectivo a recolha de informação para a realização de um trabalho de investigação, que visa conhecer as representações dos docentes sobre o Projecto Curricular de Turma: partilha de decisões e reflexões.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A colaboração de cada professor é fundamental para a concretização do meu projecto, pelo que agradeço antecipadamente a sua disponibilidade.

A gravação áudio da entrevista possibilita a sua transcrição literal, contribuindo para uma efectiva recolha de dados, pelo que solicito a sua permissão para a gravação.

As informações recolhidas são confidenciais e anónimas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Idade:_____ Sexo: Masculino Feminino

Habilitações literárias: licenciatura mestrado outra

Grupo Disciplinar:_____ Tempo de serviço_____

Cargo de Director de Turma nesta escola:

nunca teve teve: há mais de 8 anos nos últimos 8 anos

Situação profissional: PQND¹ PQNP² Professor contratado

1 Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

2 Professor do Quadro de Nomeação Provisória

DEFINIÇÃO/OBJECTIVOS

1- O que entende por currículo?

2- O que entende por PCT?

3- De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

PLANIFICAÇÃO

1- Enquanto elemento do conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

2- De que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

3- Qual a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT?

4- Como caracteriza o papel do director de turma na elaboração do PCT?

5- Na elaboração do PCT como são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas?

6- Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo conselho de turma na elaboração do PCT?

7- Explícite sentimentos/reacções/dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

1- Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

2- Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

AVALIAÇÃO

1- Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT?

(Frequência das reuniões/Instrumentos de avaliação/Critérios de avaliação)

2- Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT

Obrigada pela sua colaboração

Anexo V

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Sexo- Masculino	Idade - 54 anos
Departamento Curricular – Ciências	Grupo Disciplinar – Matemática
Tempo de serviço - 29 anos	Habilitação Académica Bacharelato em Engenharia Electrotécnica Licenciatura em Electrónica Licenciatura em Animação Cultural
Situação Profissional – PQND	Experiência como director de turma – Exerceu o cargo nos últimos oito anos

E: A primeira pergunta que tenho para lhe colocar é o que entende por currículo?

P: Currículo é o conjunto de indicadores que permitem a realização de um trabalho, neste caso que como estamos a falar de alunos, será portanto os indicadores que nos permitem o trabalho para podermos atingir os objectivos a que a disciplina se propõe, no caso de ser uma disciplina.

E: E o que entendo por PCT?

P: O PCT, em minha opinião, será um projecto que pretende englobar todas as áreas disciplinares e ir de encontro às dificuldades que os alunos possam demonstrar em algumas das suas posições dentro da sala de aula, tanto afectivas, como de conhecimentos, como dificuldades a nível de escrita, e o PCT devia permitir que essas dificuldades fossem de alguma forma minimizadas.

E: De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

P: Não costuma haver uma preocupação, pelo que me tenho apercebido, uma grande preocupação no sentido de fazer com que o currículo ou melhor o PCT se identifique com os currículos das diversas disciplinas. No entanto, em áreas mais sensíveis como o Português em que existe às vezes a necessidade da escrita, da pontuação, sei lá até do significado das palavras, normalmente procura-se que o PCT resolva esses problemas ou os minimize. O PCT vira-se também muito mais, possivelmente, para as atitudes e valores, em que se pretende que os alunos de alguma forma corrijam a sua posição dentro da sala de aula, a relação com os colegas, a relação com os professores. Normalmente o PCT avança mais por esse campo não se preocupando tanto com os currículos das diversas disciplinas, com a ressalva do Português.

E: Enquanto elemento do Conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: Portanto é sabido que o tempo dado às reuniões onde se preparam os PCT não é muito significativo e daí alguma dificuldade em realizar um projecto com a colaboração de todos os

intervenientes, nomeadamente os professores e posteriormente até os pais e os alunos. Normalmente o DT procura fazer uma recolha de indicadores junto dos colegas e vai preparando o projecto para depois apresentar na reunião com a finalidade de diminuir o tempo de trabalho para a preparação desse projecto. No entanto, todos os professores no CT devem pronunciar-se e devem emitir opinião no sentido de contribuírem para que o projecto seja efectivamente abrangente e que se identifique com todos os professores ali presentes.

E: E no seu caso pessoal?

P: Eu sempre que estou num PCT, eu procuro colaborar com aquilo que conheço dos alunos. Muitas das vezes nós temos as turmas ao longo de vários anos e então pelo menos nos anos consequentes é muito fácil saber que os alunos têm determinados comportamentos e tentar corrigi-los. É mais a esse nível que procuro intervir e é isso que tenho feito ao longo dos anos.

E: De que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

P: Portanto a minha disciplina por ser muito específica, talvez não seja das disciplinas que mais beneficia com o PCT. Há outras que são mais utilizadas para isso, como o português, até a geografia, ... A minha é mais específica e nós procuramos fazer todo o trabalho mais em sala de aula ou noutros momentos, que são opções que a escola tem para podermos desenvolver os conhecimentos dos alunos. Aqui o que nós podemos contribuir é com os nossos conhecimentos acerca da análise de dados e de outras coisas que poderão efectivamente ajudar no complemento e na análise dos objectivos a que se propõe o PCT.

E: Qual é a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT?

P: Como disse anteriormente o director de turma tem praticamente todo o trabalho porque vai perguntando aos colegas quando o faz, para tentar avançar com esse plano. Os restantes intervenientes na reunião dentro do CT manifestam a sua opinião no sentido de melhorar e otimizar esse plano. Todas as pessoas deviam colaborar mais activamente mas, como as pessoas não são todas iguais, umas participam mais outras nem tanto. O que se pretende fazer é que dali resulte uma base de trabalho para que a relação, mais até a relação entre os alunos melhore. A relação entre os alunos para com os professores, para com os funcionários, ...

E: Fez já alguma referência ao papel do DT na elaboração do referido projecto, não sei se quer complementar com alguma coisa que se lembre.

P: É assim o DT como é ele que tem que apresentar esse plano aos pais, aos encarregados de educação, é ele que ao fim e ao cabo tem um trabalho suplementar, fazer a recolha de todos os dados, organizá-los, fazer os objectivos, portanto ele tem um trabalho suplementar pelo menos na organização dos dados que ali são recolhidos.

E: Na elaboração do PCT como são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas?

P: Como disse não há assim tanta preocupação, pelo menos na minha opinião, não há assim tanta preocupação quanto isso com as disciplinas. Portanto não é fácil, não é fácil fazer essa articulação. Claro que, muitas das vezes em sala de aula procura minimizar-se as dificuldades que são detectadas, todos os professores aí têm indicações muitas das vezes para organizarem as turmas de determinada forma, colocarem os alunos de uma determinada maneira, para evitarem certas situações até de barulho e até de mau estar dentro da sala de aula, mas mais a nível das atitudes e valores, sempre, do que até dos conhecimentos das disciplinas.

E: Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo conselho de turma na elaboração do PCT?

P: Na sua totalidade... talvez uma hora e pouco. Muito mais para o director de turma para realizar esse trabalho, mas esse trabalho não é feito no CT é a posteriori, é um trabalho que só o DT é que tem.

E: Explícite sentimentos/reacções/dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

P: É sempre muito difícil porque, pronto se o DT já tem algumas orientações, já traz o plano mais ou menos elaborado, já com linhas orientadoras, as coisas tornam-se mais fáceis. Quando são turmas que a gente já conhece de anos anteriores, se conhecemos os alunos, sabemos as suas dificuldades, as relações entre eles, também se torna mais fácil. Quando são turmas que vêm pela primeira vez para a escola e que nenhum dos professores ali na sala, na reunião, tem indicações sobre os alunos, torna-se mais difícil e depois muitas das vezes é já depois de se fazer um primeiro projecto onde se tende a encontrar algumas linhas orientadoras, com o decorrer do tempo e com as dificuldades encontradas é que se vai fazer a correcção e a alteração e encontrar novos caminhos para que efectivamente o plano seja um plano com sucesso. Como digo não há muito, se calhar será errado, mas não há muito a interferência da disciplina, do currículo da disciplina, a influenciar o PCT.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

P: Não houve qualquer formação. A formação que vamos tendo é a que vamos adquirindo ao longo dos anos, cometendo erros, emendando, recebendo novas ideias de colegas que vêm de outros lados, e assim fomos construindo, porque efectivamente nunca tive formação específica para essa área.

E: Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

P: (Sorri) Indo de encontro aquilo que já disse (rindo) não terá muita influência. Nós temos os currículos das disciplinas, preocupamo-nos com os conteúdos, eles são no meu caso bastante, bastante longos e pronto o que nós fazemos é efectivamente tentar atender aos pedidos no sentido das relações entre os alunos, no saber estar, ... É essa parte que nós tentamos melhorar, porque na disciplina propriamente dita, nos currículos das disciplinas não terá muita interferência.

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT?

P: É feito normalmente nas reuniões de avaliação de final de período e nas reuniões intercalares. Nunca se fez, pelo menos que eu tenha conhecimento, uma reunião própria para fazer a análise desse plano.

E: E existem instrumentos de registo?

P: Não, por norma não existe um documento tipo que seja utilizado por exemplo por toda a escola. De uma forma mais ou menos empírica registam-se nas actas os avanços e recuos bem como algumas sugestões.

E: Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT?

P: Em cada período? Sei lá! Aí vinte minutos da reunião de avaliação.

E: Resta-me agradecer a sua colaboração. Obrigada

ENTREVISTA 2

Género - Feminino	Idade - 37 anos
Departamento Curricular – Ciências	Grupo Disciplinar - Biologia e Geologia
Tempo de serviço - 13 anos	Habilitação Académica Licenciatura em Biologia e Geologia (ensino) Mestrado em Biologia Marinha
Situação Profissional – PQNP	Experiência como director de turma – Exerceu o cargo nos últimos oito anos

E: A primeira pergunta que tenho para lhe colocar é o que entende por currículo?

P: É o conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas num dado contexto educativo, num certo período de tempo e, pode desenvolver-se ao longo de ciclos de aprendizagem. Como eu dizia, ao longo de um período de tempo e num determinado espaço.

E: E o que entendo por PCT?

P: O PCT é um conjunto de estratégias que pretendem assegurar que os alunos desenvolvam competências gerais que estão definidas para um ciclo de escolaridade. Deve ser desenvolvido pelo Conselho de Turma e deve ser adequado à especificidade de cada turma, tendo em conta o meio, ... sei lá as motivações, as aprendizagens, as dificuldades. Portanto deve ser adequado à turma

E: De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na própria escola?

P: (Pausa) Por exemplo no PCT podem ser implementadas estratégias comuns para colmatar determinadas dificuldades. Sei lá! Os programas são definidos superiormente e depois no PCT podem ser adaptadas as formas como se ensina, sei lá, os métodos, por exemplo. Tudo isto a pensar naquela turma e naqueles alunos, mas sem fugir àquilo que é definido superiormente. Mas isto não é fácil na prática.

E: Enquanto elemento do conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: Propondo estratégias, por exemplo. Claro que actuo mais a nível da minha disciplina, propondo estratégias para superar as dificuldades que vou detectando. Sei lá! Qual é o meu papel? Normalmente no PCT o papel do ... normalmente tem de ser o papel mais... não é? Normalmente o papel principal é mesmo o do director de turma, não é? O meu é procurar dificuldades na minha área curricular e propor algumas estratégias, que podem ser específicas para a minha disciplina ou não, podem ser estratégias comuns encontradas entre todos para superar essas dificuldades. Proponho actividades que estejam relacionadas com a minha área

curricular, sei lá, visitas de estudo, estratégias para alunos com necessidades educativas especiais, tudo isso entra no PCT.

E: De que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

P: O PCT pretende que haja uma articulação das competências que são para desenvolver em cada disciplina que possam ser articuladas, por exemplo nas áreas curriculares não disciplinares. Portanto o PCT envolve todas as disciplinas, é um trabalho conjunto de todas as disciplinas. Agora mais especificamente, as competências da minha disciplina estão presentes na educação para a saúde, no desenvolvimento da educação sexual em meio escolar, que podem ser desenvolvidas na minha disciplina ou até nas NAC.

E: Qual é a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT?

P: Como disse há bocadinho a intervenção mais activa é a do director de turma. No fundo é ele que elabora o PCT. Nós vamos intervindo, vamos dando sugestões... Não tem... Supostamente o CT deveria ter um papel mais activo do que aquele que tem na elaboração do PCT, penso eu.

E: Como é que o PCT é elaborado nos conselhos das turmas a que pertence?

P: (Rindo) Já chega elaborado. Vamos dando sugestões, vai-se acrescentando alguma coisa de acordo com as sugestões dos restantes intervenientes, mas o grosso do PCT fica a cargo do director de turma

E: E como é que caracteriza o papel do director de turma na elaboração do PCT?

P: É o principal! (rindo) É fundamental! É quem está a cargo da elaboração do PCT, é quem está a cargo da reformulação, é quem está a cargo das sugestões ... Acho que é o eixo!

E: Na elaboração do PCT como são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas?

P: Deveria haver articulação entre as disciplinas. Não é obrigatória mas devia haver. É mais fácil fazer-se articulação nas áreas curriculares não disciplinares. Os professores articulam mais estratégias ao nível das atitudes, aí pensamos mais em formas de actuar, por exemplo pensar na planta da sala, como devem sentar-se os alunos. Depois organizam-se visitas de estudo onde se faz a articulação por exemplo de objectivos de mais do que uma disciplina. Por exemplo entre a físico-química e as ciências, que é a minha área, se há conteúdos comuns, uns desenvolvem num aspecto, a outra área desenvolve noutro. Mas penso que isto devia ser mais trabalhado.

E: Mas essa abordagem de que fala fica definida no PCT?

P: Nem sempre, também depende da escola e dos professores com quem se trabalha. Isto acaba por ser mais combinado fora das reuniões, informalmente. Mas estas directrizes penso que deviam estar já contempladas nos próprios currículos. Os programas são muito extensos e

algumas vezes só sabemos que aquela disciplina já abordou este tema pelos próprios alunos, porque os programas das disciplinas estão desfasados. Mas como disse isto podia ser melhor trabalhado, haver mais envolvimento e mais articulação entre as diferentes disciplinas. Isto é um bocadinho à... fica ao critério dos colegas, este trabalho conjunto.

E: Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo conselho de turma na elaboração do PCT?

P: Pouco (risos) ... Oficialmente pois não sei qual é o tempo contemplado oficialmente, mas efectivamente foi pouco. Pouco porque o PCT já chega até nós quase pronto, não é? Já pré-cozinhado. Não me lembro muito bem mas sei lá uma hora, 90 minutos. Mas sei que o tempo não chega, não é de todo suficiente para que o projecto seja todo elaborado de raiz pelo conselho de turma.

E: Explícite sentimentos/reacções/dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

P: (Rindo) Tenho de ser sincera não é?

E: Convém!

P: A sensação que tenho é que é um documento que está ali, ao qual se vai acrescentando em todos os momentos de avaliação, em todas as reuniões, vai-se acrescentando alguma coisa mas, efectivamente, não se trabalha muito tendo por base o PCT. Há coisas que são integradas no PCT mas que, na realidade, não há portanto... um trabalho baseado nos tais interesses, nas dificuldades reais. No fundo é assim, aquilo que se faz já se fazia antes de existir o PCT, porque esta articulação sempre se fez. A dificuldade é por no papel, naquele documento... Eu acho que a grande dificuldade é o tempo, porque analisar com os professores as competências de todas as disciplinas, para poder fazer essa articulação, leva muito tempo. Depois um CT do terceiro ciclo tem muitos professores. Somos muitos o que também não facilita nada. No meu caso encontrei outra dificuldade que tem a ver com o estar a trabalhar com estas turmas pela primeira vez, porque fui colocada aqui este ano, portanto não as conhecia. No início quase que limitei o meu papel mais a ouvir do que a contribuir.

E: Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

P: Na planificação das minhas actividades lectivas talvez onde haja... o que é que está no PCT que eu possa utilizar? Talvez mesmo tendo em conta os alunos com mais dificuldades, algumas estratégias que estão no PCT que depois podem ser implementadas nas minhas actividades lectivas... talvez mais a nível dos valores, de resto não estou assim a ver. Eu acho que pode ser mais utilizado nas áreas curriculares não disciplinares.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

P: Formação, formação efectiva não recebi nenhuma (rindo). Vamos seguindo, no fundo vamos seguindo todos as mesmas directrizes, vamos fazendo assim ... é um saber que se vai adquirindo pelo fazer mesmo. É aprender com as experiências dos outros. Agora formação

específica para o desenvolvimento de um PCT nunca tive nenhuma, nem sei se há sequer, nunca me apercebi que haja alguma formação nesse sentido

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT?

P: É feita durante os momentos de avaliação de final de período. Avaliação nem sei se é bem, é mais uma actualização do PCT, sim se as medidas estão a ser implementadas ou não estão, mas é durante os momentos de avaliação.

E: E existem instrumentos de registo?

P: Os instrumentos de registo não existem, medimos é o grau de sucesso dos alunos.

E: Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT?

P: Em cada período? Sei lá! Aí vinte minutos da reunião de avaliação.

E: E para terminar resta-me agradecer a sua colaboração.

ENTREVISTA 3

Sexo - Feminino	Idade - 47 anos
Departamento Curricular – Línguas	Grupo Disciplinar – Inglês
Tempo de serviço – 24 anos	Habilitação Académica Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Ingleses e Alemães)
Situação Profissional – PQND	Experiência como director de turma – Exerceu o cargo nos últimos oito anos

E: O que entende por currículo?

P: Bom então o currículo não tem uma definição única. Num sentido mais restrito é os conteúdos e os objectivos duma determinada disciplina ou de uma área de estudos e num sentido mais lato o conjunto dos diversos saberes que integram os planos de estudos num curso e o modo como eles se articulam e integram.

E: Projecto curricular de turma, o que é que entende?

P: Bom! Projecto curricular de turma penso que se deve constituir, como a adequação dos diversos conteúdos das diversas disciplinas, definidos pelo ministério da educação ... e que se deve aplicar num ano, a uma turma e deve ser a adequação desses conteúdos às características específicas do grupo de alunos aos quais se destinam. Penso ainda que se deve articular com as metas gerais que são definidas pelo projecto curricular de escola.

E: De que forma é que o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

P: Bom! Os projectos curriculares de turma devem centrar-se nas finalidades educacionais, definidas por cada uma das escolas, e pelas experiências de aprendizagem que visam atingir essas finalidades. No entanto, devem ter sido tidas em conta as especificidades que se relacionam à personalidade de cada grupo de turma. Essas especificidades têm a ver com o perfil dos alunos, as necessidades dos alunos, os interesses, as expectativas, os currículos ocultos que muitas vezes ficam esquecidos e outros aspectos mais abrangentes.

E: Enquanto elemento do conselho de turma qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: Ah, bom ... da minha experiência, na generalidade o director de turma traz já uma proposta do projecto curricular. Ummm ... o Director de turma, em princípio, chegou a essa proposta através da análise de inquéritos ou questionários para conhecimento da turma e depois cada professor acaba por ser um bocado limitado e relacionar-se mais com a integração das actividades definidas em grupo disciplinar naquilo que pode ser trabalhado naquele grupo

turma. Portanto é mais no sentido de uma articulação interdisciplinar do que propriamente na construção do projecto desde o início.

E: Mas considera que tem um papel activo nessa elaboração?

P: Na medida em que se tenta uma interdisciplinaridade procuro ter um papel mais ou menos activo de acordo com as especificidades do grupo turma e portanto a minha acção depende do conteúdo, da personalidade genérica daquele grupo.

E: De que forma é que as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT da turma em que lecciona?

P: Bom as competências já vêm definidas pelo Ministério da Educação e portanto elas constam sempre do PCT, nomeadamente as competências transversais. Aquelas que normalmente se trabalham em termos de conselho de turma são aquelas que se relacionam com os métodos de trabalho e de estudo, com a educação para a cidadania, basicamente e com a comunicação. De um modo geral está mais virado para a utilização da língua materna, para as capacidades de comunicação individuais de cada aluno. Depois, ... as competências de cada uma das disciplinas também já estão enunciadas e remete-se normalmente no PCT para os grupos disciplinares, ficando nalguns casos em anexo ao PCT e noutros não.

E: E essas competências são analisadas nas reuniões?

P: Não, as competências não costumam ser analisadas nas reuniões.

E: Qual é a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT?

P: A participação dos outros professores situa-se mais ao nível das dificuldades e no diagnóstico dessas dificuldades e também na proposta de resoluções e de soluções para colmatar essas dificuldades que são diagnosticadas. Ahnn... também muitas vezes é um pouco a interpretação dos dados que o director de turma já traz a partir do tratamento que fez dos questionários, dos inquéritos, que já aplicou previamente aos seus alunos.

E: Como caracteriza o papel do director de turma na elaboração do PCT?

P: Diria que o papel do director de turma é o ponto chave, uma vez que é ele que também melhor conhece o grupo, que está a apresentar, entre aspas, portanto tem um papel mais activo.

E: Na elaboração do projecto curricular de turma como é que são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas?

P: Normalmente o PCT centra-se muito mais na definição de estratégias gerais e essas estratégias devem ser implementadas ao nível de todas as disciplinas. Normalmente ... estas estratégias mais gerais são aquelas que têm a ver com as atitudes e valores e com a formação para a cidadania. Aquelas que dizem respeito aos conteúdos programáticos de cada disciplina são um pouco deixadas mais de lado.

E: Portanto a articulação entre as diferentes disciplinas?

P: Poderá ocorrer ou não, ... dependendo de temáticas propostas pelas NAC, que poderão integrar-se nos conteúdos programáticos de cada uma das diferentes disciplinas. Mas aqui há uma questão importante que tem a ver talvez com o tempo restrito que nós temos para gerir o nosso próprio programa disciplinar e que temos que responder por ele. Portanto esse é um dos constrangimentos que, efectivamente, muitas vezes inviabiliza a articulação mais abrangente no PCT das diversas áreas disciplinares curriculares.

E: Mas quando se faz a elaboração do PCT chegam a ser contempladas ou há espaço para os professores discutirem estratégias a implementar?

P: Espaço em termos de tempo?

E: Sim.

P: Não, acho que é um dos problemas justamente, o tempo destinado à discussão do PCT. O espírito do PCT é justamente essa articulação, mas muitas vezes depois na prática não é possível fazer isso. Aquilo fica reduzido a um documento.

E: Quanto tempo foi utilizado oficialmente pelo Conselho de turma na elaboração do PCT?

P: Eu diria que não se pode falar do tempo oficialmente. Ele é feito dentro das reuniões do conselho de turma e nessas reuniões há um espaçozinho reservado à discussão do PCT. Não me parece que seja o fulcro das reuniões do conselho de turma, não me parece que seja o PCT.

E: Mas existe uma reunião com o objectivo dessa elaboração?

P: Existem escolas onde isso acontece outras onde isso não acontece. Nesta escola não.

E: Explícite sentimentos, reacções, dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT?

P: Acaba por ser uma mecanização de processos que resulta num documento formal. Alguns constrangimentos são relativamente ao tempo da concretização dos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas, que não nos permite justamente fazer a articulação interdisciplinar dentro do PCT. Depois para além disso há uma questão que eu acho que é fundamental, que era toda a gente deveria conhecer o Projecto Curricular de Escola (PCE) e quando vamos para as reuniões as pessoas não estão muito conscientes do que é o PCE, o que muitas vezes obstaculiza a concretização daquele PCT relacionado com o PCE. Também existem outros agentes que têm a ver de forma mais ou menos directa com o PCT. Há pouco falámos do currículo oculto e também o currículo oculto é um constrangimento na elaboração do PCT porque muitas vezes nós não conhecemos muito bem os alunos, particularmente no início de ciclo, não conhecemos muito bem os alunos que temos à frente, o que causa alguns constrangimentos na elaboração do PCT. Para além disso ... parece-me existir, diria uma deficiente adequação da legislação às situações concretas das escolas. A legislação prevê alguma coisa que teoricamente é meritória, mas que depois na prática do dia-a-dia se revela muito complicado concretizar.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente descreva a formação que recebeu no domínio curricular, nomeadamente relacionada com o PCT

P: Ora bem, em termos académicos eu ainda sou da velha guarda e a minha licenciatura não é uma licenciatura via ensino, portanto seria uma licenciatura para investigação. A minha formação posterior foi uma formação mais em termos da pedagogia mas já a trabalhar. Não me recordo sinceramente ao longo do meu percurso profissional até agora, mesmo aquando da reorganização curricular do ensino básico, neste caso, e da gestão flexível do currículo, não me recordo de ter visto anunciadas acções de formação específicas quer desta reorganização curricular do ensino básico quer da gestão flexível do currículo, muito menos do PCT. No fundo penso que aquilo que as pessoas têm como percurso prático é muito empírico, demasiadamente empírico, talvez sem terem interiorizado bem qual era o sentido do PCT. Não sei se é uma lacuna de informação da minha parte ou se outras pessoas sentirão da mesma forma. É um percurso que se faz fazendo-se, aliás como nós vamos estando habituados em educação há muito tempo. Se nos dizem que é preciso fazer alguma coisa, sem qualquer tipo de informação, vamos fazendo e vamo-nos saindo relativamente bem!

E: Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

P: Devo dizer que se centra mais nos conteúdos programáticos relativos à minha disciplina e aqueles que fazem parte das metas gerais das competências a atingir pelo aluno na disciplina que lecciono.

E: Tem os PCT de todas as turmas que lecciona?

P: Não, não tenho os PCT de todas as turmas.

E: Se precisar de recorrer a eles?

P: Se precisar de recorrer a eles consulto o director de turma. Isto pode trazer-me dificuldades mas também estamos numa fase de desmaterialização, que nos traz algumas vantagens pouparamos dinheiro, árvores, pouparamos recursos, mas também muitas vezes nos pode escapar alguma informação que pode ser importante.

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é que é feita a avaliação do PCT?

P: É feita nas reuniões destinadas à avaliação dos alunos. Eventualmente pode ocorrer uma avaliação de forma extraordinária sempre que haja alguma situação que possa implicar uma reformulação do PCT, o que digo-lhe já que não ocorre com muita frequência.

E: Existem instrumentos de avaliação, critérios para avaliar o Projecto.

P: Já vi de tudo um pouco.

E: E nesta escola?

P: Também nesta escola. Já vi situações em que o conselho de turma se pronuncia sobre a forma como o PCT se aplicou àquela turma e se faz uma avaliação de modo genérico e se decide pela reformulação ou manutenção das medidas que se decidiu implementar, já vi

outras situações em que o DT faz uma grelha de avaliação, por pontos, e que é preenchida no Conselho de turma mas devo dizer que são situações muito raras. A mais frequente é a avaliação genérica.

E: Em cada período lectivo quanto tempo é utilizado em média na avaliação/reformulação do PCT?

P: Em cada período? Em cada período o tempo utilizado... em circunstâncias normais é a parte final da reunião do conselho de turma que é destinada à avaliação das medidas preconizadas no PCT.

E: Consegue atribuir uma percentagem do tempo total da reunião?

P: Diria que corresponderia a uns 10 % da reunião.

E: Chegámos ao fim. Obrigada pela sua colaboração.

ENTREVISTA 4

Sexo - Feminino	Idade – 39 anos
Departamento Curricular – Ciências Sociais e Humanas	Grupo Disciplinar – Português
Tempo de serviço - 17 anos	Habilitação Académica Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Portugueses
Situação Profissional – PQND	Experiência como director de turma – nunca teve

E: A primeira pergunta que tenho para lhe colocar é o que entende por currículo?

P: Por currículo entendo todo o conjunto de actividades, de estratégias, que se desenvolvem com os alunos quer no que diz respeito à parte lectiva quer no que diz respeito à parte extra-lectiva, não só as actividades preparadas, visitas de estudo, acontecimentos na escola a própria formação geral que nós damos aos alunos, o cumprimento das planificações dos programas claro, portanto todo o conjunto de actividades que são desenvolvidas.

E: O que entendo por PCT?

P: Por PCT parece-me ser como o próprio nome indica um projecto uma planificação, um plano que é feito no início do ano lectivo para contemplar, em relação à turma, todos os aspectos desde as planificações das disciplinas passando pelas, pelas actividades que nos propomos realizar com os alunos, actividades essas e planificações essas que respeitam o currículo nacional e os programas nacionais mas também têm muito a ver com as dificuldades detectadas nos alunos, os pontos fortes observados nos alunos não é? Porque nós sabemos que as turmas, cada turma tem uma dinâmica diferente, características diferentes de turma para turma e dentro da própria turma os alunos são todos completamente diferentes. Portanto no PCT penso que se procura contemplar a diversidade dos alunos e também aquilo que eles têm em comum no sentido do desenvolvimento global. Portanto será sempre com base no no no geral mas particularizando para a turma em questão.

E: De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

P: Cada, penso que cada PCT nos aspectos que dizem, que se relacionam como, como por exemplo com actividades actividades, digamos assim ou com estratégias de melhoria por exemplo das aprendizagens acabam por estar, por seguir a política educativa da escola, imagine, exemplificando se me é permitido, se eu, se eu, se na escola é parte da política educativa da escola implementar os grupos de nível, imaginemos para Português para Matemática por exemplo, é natural que no nosso projecto curricular da turma que está a ser trabalhada se utilize como estratégia a inserção de alguns alunos nesse grupos uma vez que é

uma medida curricular geral da escola mas que se adapta também à nossa turma. Outra, a escola tem vários projectos a decorrer, no caso da nossa por exemplo, o projecto do empreendedorismo ou os intercâmbios que fazemos entre com a se... que se intitulam “entre a serra e o mar”, não é?, obviamente que se nós notarmos ou se verificarmos que na turma se pode, que a turma tem alguma apetência para alguma dessas áreas, é natural que se coloque no projecto curricular de turma actividades nesse âmbito e que vão de encontro àquilo que se está a fazer. No que diz respeito ao próprio, ao próprio currículo mais restrito, o PCT tem de cumprir o que está, o que a escola faz porque o que a escola faz é o que se faz no geral do país em termos de política educativa e de programas a desenvolver, não é?

E: Enquanto elemento do conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: O papel (risos) o meu papel e quase que corria o risco de dizer o papel dos professores de modo geral e costumo distinguir no conselho de turma e penso que, não sei se por inerência ou não, há o director de turma e há os outros professores da turma, não é? O professor da turma, o director de turma que é o coordenador de tudo aquilo que diz respeito à turma e que é também, geralmente, por inerência, o coordenador do PCT, que não sei se tem que ser o director de turma ou se pode ser outro professor, acho que nunca ninguém se questionou sobre isso, pelo menos eu nunca... ouvi ninguém questionar sobre isso nem questiono, portanto o meu papel na elaboração do PCT é contribuir para aquilo que muitas vezes o director de turma já traz alinhavado, ou porque, porque por um lado, porque é ele que conversa com os alunos, que está mais que com eles, elabora aqueles inquéritos para levantamento de uma série de dados que são importantes, não é? A caracterização da turma é um dos ... parece-me um dos pilares da elaboração do PCT para que a pessoa se possa, possa depois orientar a acção mediante aquilo que verificaram, não é? Uma turma em que o nível sócio-económico dos pais seja mais baixo com certeza que não terá o o o o PCT talvez idêntico a um, a uma outra turma em que o nível sócio cultural dos pais e económico seja superior, não é? Portanto o DT tem esse papel importantíssimo porque está mais ... conhece os alunos melhor e portanto traz algumas ideias. Os professores, os elementos do Conselho de Turma no meu caso específico colaboro na (silêncio) ... na e participo na questão da elaboração propriamente dita porque a minha área é o português, é a língua portuguesa ... a minha disciplina... está também envolvida directamente em todos os aspectos que dizem que têm a ver com o desenvolvimento da da da expressão escrita e oral dos alunos, que vai ser utilizada em todas as disciplinas, não é? Faz parte do ser humano falar e escrever e em todas as disciplinas é importante, portanto a mim cabe-me geralmente essa questão. O meu papel não costuma ser muito activo na elaboração depois na na na na consecução ... como sou professora portanto dou as minhas aulas, cumpro o programa da minha disciplina, procuro contribuir para a formação cívica geral do aluno que também é um aspecto muito importante que nós costumamos contemplar no PCT mas, ... fico-me um bocadinho por aí.

E: Já deu algumas respostas que se podiam enquadrar na próxima pergunta mas de qualquer forma se quiser completar, de que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

P: Posso agora talvez sistematizar ideias que abordei, que aflorei na questão anterior. Realmente as competências da expressão escrita e da expressão oral que, que fazem parte do plano da minha disciplina, não é, Estão presentes no PCT em tudo o que diz respeito ao desenvolvimento dessas áreas nos alunos, o que não quer dizer que não haja outros, outros aspectos do do do programa e do currículo da minha disciplina que não possam surgir no PCT, é como eu disse há pouco, depois surge um pouco ... na dinâmica daquilo que se pretende, eu dou um exemplo: eu posso trabalhar por exemplo no décimo ano, estamos a falar do ensino secundário, nós no décimo ano temos algumas áreas que são bastante genéricas, são de cultura geral, por exemplo os artigos científicos, os artigos técnicos, são uma matéria, ou o regulamento, ou ou relatório não é? São aspectos programáticos do português que podem, não é, servir a transversalidade das outras disciplinas e do PCT na medida em que noutras disciplinas os alunos vão necessitar também destes, destes temas e de conhecer estes tópicos para desenvolver o seu trabalho na matemática, na físico-química, na biologia não é verdade? Portanto, há bastante contributo do português nesse aspecto na elaboração do PCT.

E: Qual é a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT? O papel dos restantes professores?

P: Eu acabei por quando, quando respondi à outra questão generalizar um bocadinho aquilo que vejo. Penso que a nossa, a nossa intervenção enquanto conselho de turma penso que é um bocadinho passiva penso que é, que é no sentido de elaborar, vamos lá elaborar esse documento porque tem de ser elaborado mas penso que é passivo no sentido de por vezes não termos muita consciência, não sabemos muito bem o que estamos a fazer e para que serve..., não é? O projecto parece que é um documento escrito que existe quando se calhar o PCT é uma espécie de entidade que pode até não ser ... podia até não ter um corpo físico um conjunto de coisas, um conjunto de estratégias, de atitudes, de decisões que têm de ser tomadas e que temos que registar para que haja testemunho de que existiram, não é? E eu acho que o papel do conselho de turma é um bocadinho passivo.

E: Então e o papel do DT na elaboração do PCT?

P: O DT tem sido o coordenador desse tal projecto, é o dinamizador, é aquela pessoa que diz vamos lá fazer o PCT, vamos lá elaborar, apresenta a caracterização da turma, a tal feita com base nos tais levantamentos, inquéritos e contactos com os encarregados de educação e conhecimento que tem do percurso académico dos alunos, não é? Porque o DT tem acesso ao aluno, tudo o que diz respeito a cada aluno desde que entraram para a escola e tudo isso vai contribuir, portanto ele inicialmente o DT deveria ser alguém que poria o CT a par daquilo que se sabe sobre cada aluno e sobre o conjunto dos alunos, depois acaba, como disse há pouco por se tornar o coordenador do PCT, a pessoa que, que constrói aquela estrutura, que traz o documento, que o põe à discussão, que o completa,... (silêncio) Parece-me que tem sido esse o papel que eu vejo nos DT fazer. Talvez o DT deva, deva, deva ter esse papel porque realmente é a pessoa que está em contacto com todos os agentes que trabalham com a turma.

E: Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo conselho de turma na realização do PCT? De uma das turmas a que pertence, em média.

P: Em média? O PCT é elaborado no início do ano lectivo, na primeira reunião de CT que temos diria... em média.... Meia hora?

E: Essa reunião tem quanto tempo previsto?

P: Também depende das turmas, mas previsto têm uma hora. Depende das reuniões, se for de avaliação têm duas horas, penso que são duas horas, mas se for uma reunião preparatória do arranque penso que é uma hora, que nos é dada. Portanto, talvez tivesse extrapolado quando disse meia hora! Não sei, varia, talvez quinze, vinte minutos, meia hora. (Rindo) Nós não conseguimos cumprir à risca a hora. Há turmas onde se consegue há outras em que não se consegue.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

P: Nenhuma.

E: Nem dentro da própria instituição onde trabalha?

P: Na própria escola? Uhn! Ultimamente não me lembro de nada, já trabalhámos, trabalhámos há alguns anos, eu disse nenhuma, porque com a terminologia PCT, não me lembro de ter participado em nenhuma, em nenhuma formação ... formal, ou em nenhuma situação formal. Há alguns anos fiz formação numa temática que era a gestão flexível do currículo e que se prendia exactamente com a discussão das questões do currículo, o que é o currículo, o currículo restritivo, a diferença entre currículo e programa, portanto fiz alguma formação nessa área, mas seguramente há dez anos. Agora, ultimamente, PCT tenho algumas, tenho, tenho... comprei já alguma coisa para ler mas confesso que não tem sido uma área à qual me tenha dedicado muito nos últimos tempos, até porque nós confiamos sempre que o DT tem as ideias e nós seguimo-las.

E: Explícite sentimentos/reacções/dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

P: Olhe no meu caso específico, eu penso que talvez as dificuldades ...um professor quando não é DT... pode sentir alguma dificuldade se calhar por estar a ser abordado e estar-lhe a ser pedido que participe, que intervenha, que contribua, que procure colaborar e o professor pode estar com dificuldade em colaborar, não saber muito bem o que é que há-de fazer. No meu caso particular, há sempre quem me solicite, não quer dizer que seja o DT, os próprios colegas do CT, uma vez que eu sou professora de Português, acham sempre que como eu sou professora de português, que tenho que ter ideias e ajudar na redacção e ler o que está e opinar. Muitas vezes acontece estar o DT coitado, entre aspas, a fazer o seu papel e a procurar coordenar o PCT e depois está mais um ou outro, um deles posso ser eu, a ler o que já está e a ver a adequação e a contribuir nesse aspecto da formalização do PCT, ... a minha reacção não costuma ser muito positiva. Eu costumo dizer que somos todos professores de português e se calhar a colaboração que nós temos que dar não é essa, se calhar é mais profunda do que apenas isso. PCT lá está, é como lhe dizia há pouco, eu penso que é um assunto, um tema, que não está muito desenvolvido nós ainda não percebemos assim também como funciona, acaba

por não criar muita reacção, nem desconforto, nem problemas, porque nós nem somos o DT, nem temos que apresentar, nem temos que ser nós a apresentar o PCT aos pais, etc e portanto contribuimos na reunião, sabemos temos consciência de que há uma série de actividades que nós vamos ter de levar a cabo e vamos levando, não é? Mas como estão muito ligadas àquilo que nós fazemos na nossa disciplina, acaba por ser natural, não me oferece uma grande preocupação o PCT.

E: Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

P: (Sorrindo) Eu tenho o PCT! ... E confesso que não recorro muita vez e porquê? Porque o que diz respeito ou o que eu acho que diz respeito à minha actuação enquanto membro do CT e elemento envolvido no PCT também existe nos documentos que eu uso para a preparação das minhas actividades, não é? Quantificar é difícil, vamos vendo, mas recorremos pelo menos quando estamos todos a olhar para o PCT que é sempre que o CT reúne, portanto três, quatro vezes por ano, pelo menos!

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT? (Frequência, instrumentos e que estratégias)

P: É feita em reunião de CT, vemos de que forma está a ser desenvolvido o que consta no plano, no que diz respeito às planificações, às actividades, ao desenvolvimento de estratégias para superação de dificuldades que nós diagnosticámos nos alunos e portanto é assim.

E: Fala-me que é feito várias vezes e com que frequência ao longo do ano lectivo?

P: Nas reuniões de avaliação, no caso do secundário nas reuniões de avaliação de conselho de turma, nas reuniões em que damos notas aos alunos, fazemos esse balanço. Portanto três vezes mais a reunião inicial para elaboração.

E: Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT?

P: É o tal tempo que é usado em cada reunião, sei lá meia hora, depende também se a turma tiver, que mesmo no secundário, como sabe, nós temos, podemos ter alunos com necessidades educativas especiais e sendo alunos da turma, aquilo que se faz com eles também faz parte do PCT, não é? Que contempla o geral, a generalidade dos alunos mas também contempla a especificidade de cada um. Portanto em turmas onde não haja muitas complicações sei lá meia hora por aí.

E: Chegámos ao fim da entrevista, agradeço a colaboração prestada.

ENTREVISTA 5

Sexo- Masculino	Idade - 53 anos
Departamento Curricular – Expressões	Grupo Disciplinar – Secretariado
Tempo de serviço - 31 anos	Habilitação Académica Licenciatura em Gestão de empresas Mestrado em Supervisão pedagógica
Situação Profissional – PQND	Experiência como director de turma – nos últimos oito anos foi director de turma de um curso de educação e formação de jovens

E: O que entende por currículo?

P: O conceito de currículo é É um conceito muito vasto, aliás melhor dizendo há muitos conceitos de currículo, nomeadamente currículo prescritos, currículo formal, currículo oculto, etc. Portanto o conceito de currículo ... não há um único conceito de currículo. Para mim o currículo é de facto, é o conjunto de tarefas levadas a cabo pelo professor e alunos, devidamente e antecipadamente planificadas, não é, que depois se traduzem e que dão corpo e significado às decisões curriculares previamente definidas e assumidas e que já tendem, efectivamente já tendem para um currículo que já foi traduzido e já foi prescrito, emanado do ministério, dos órgãos da administração central e depois de organismos de outra índole, nomeadamente as direcções regionais, as próprias, as próprias associações profissionais de professores, professores de matemática, professores de economia, de português, etc, etc até as próprias editoras, portanto tudo isso é que constitui o currículo.

E: O que entendo por PCT?

P: O PCT é efectivamente é um documento que no meu tempo não existia, não se falava, não se falava nisso, é uma coisa mais recente, e eu encaro-o como um documento que deve traduzir o trabalho de interdisciplinaridade, fundamentalmente encaro-o assim. É um documento onde figurarão as características da turma, e isso é um papel que cabe ao director de turma, retirar esses dados, mas muito mais que isso devem-se definir estratégias comuns. As turmas são caracterizadas devem seguir, devem, devem diagnosticar-se problemas, dificuldades nos alunos e da turma em geral e a partir daí elaborar estratégias comuns e eu entendo que isso é que deve ser um PCT. E isto implica um trabalho um trabalho conjunto um trabalho de inter e transdisciplinaridade.

E: De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

P: Portanto se admitirmos que o desenvolvimento curricular assenta num plano curricular o que podemos designar pelo currículo prescrito, que são directrizes emanadas pelo próprio

ministério e os seus organismos é evidente que todo o desenvolvimento curricular assenta aí, mas todo o trabalho produzido na escola é muito mais do que as directrizes emanadas do ministério e é esse, esse, esse muito mais que se deve traduzir depois num PCT. Portanto diagnosticar, fazer o levantamento das dificuldades dos alunos, da turma, quer em aspectos cognitivos, quer em aspectos comportamentais, quer em aspectos de toda a índole. Portanto o PCT tem que efectivamente entroncar aí.

E: Enquanto elemento do conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: Bem eu aí tenho que reconhecer e tenho de dar a mão à palmatória que o papel de cada professor...

E: Estamos a falar primeiro do seu papel

P: O meu papel (rindo) acaba por ser igual ao dos outros, não é um papel muito importante. É evidente que eu vou emitir as minhas opiniões, o que é que sinto, a minha percepção da turma e dos alunos e também, também dar depois as minhas opiniões e o meu contributo para a definição de estratégias, de metodologias que possam vir ao encontro e tentar resolver essas dificuldades e esses problemas todos que venham a ser diagnosticados. Não é um papel muito activo, tenho de reconhecer que não é. E muitas vezes o próprio professor não conhece os alunos. O meu caso até é um caso muito particular porque dou uma disciplina onde não tenho turmas, tenho as minhas turmas são uma amálgama de alunos de diversas turmas, portanto é sempre muito difícil definir e ter um papel muito, de facto muito preponderante, interventivo e muito efectivo. Isto poderá, poder-se-á melhorar ao longo do ano mas inicialmente é sempre um papel mais de ouvir do que intervir.

E: Falou-me há pouco que a sua turma não é uma turma mas é uma amálgama de turmas, então quais são os sentimentos, reacções, dificuldades na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

P: Eu estou sempre presente nos trabalhos de elaboração ou pelo menos no trabalho teórico do PCT, mas na verdade depois quando passo à prática, verifico que não tenho lá os alunos, não tenho lá a turma, tenho lá alguns alunos da turma e nem sempre, nem sempre aquilo que se procurou fazer transparecer nos PCT dessas turmas depois tem aplicabilidade ou quase nunca tem aplicabilidade, porque aquilo foi o documento que foi concebido, foi idealizado para um corpo, não é, a turma aqui é considerada aqui como um corpo, como um organismo que reage e eu não estou perante esse organismo, estou perante fragmentos dele e que reagem de maneira diferente. Portanto, alunos que estão fora da sua turma normal, nem sempre reagem da mesma maneira, nem sempre têm as mesmas posturas, nem sempre... portanto se me perguntarem se eu aplico os projectos curriculares dos alunos dessas turmas, não, não aplico, não têm aplicabilidade no meu caso, no caso da minha disciplina.

E: Se bem entendi, tem uma turma mas tem vários projectos curriculares de turma para essa turma.

P: Exactamente. A disciplina é de opção e tenho alunos de quatro turmas, logo tenho vários PCT. O que acontece é que de facto, e depois são projectos que dificilmente terão

aplicabilidade, pode acontecer num caso ou outro, um aluno perfeitamente identificado, sobretudo nos alunos NEE, aí efectivamente as estratégias, as metodologias, os instrumentos, que possam vir a ser discutidos para serem utilizados em relação a esse aluno e que venham a ser introduzidos no PCT, eu aí poderei utilizar, tudo o resto não faz muito sentido.

E: De que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

P: (rindo) Pois esse é outro problema, é outro problema. Quer dizer, o que eu sinto, bem as competências, há competências que são transversais e são universais a qualquer disciplina, agora as específicas, normalmente não aparecem no PCT. Agora há competências que têm que estar presentes porque são comuns, não é, são transversais a qualquer disciplina.

E: E relativamente aos outros professores do CT, qual é a intervenção no PCT?

P: No fundo acabamos quase todos por desempenhar, ter o mesmo papel. Quem conhece melhor os alunos, quem conhece melhor a turma tem um papel mais interventivo, os outros nem tanto, que é o meu caso... mas de uma maneira geral todos dão o seu melhor contributo para, para a elaboração e para detectar os verdadeiros problemas e tentar arranjar soluções para eles.

E: E o papel do DT?

P: Ah! O papel do DT aqui é fundamental, diria até que é o escravo, não é? Acaba por ter que elaborar (rindo) elaborar de facto todo aquele papel de recolha, de diagnóstico, portanto esse papel cabe-lhe todo a ele, ouve, sonda e ouve as opiniões dos seus pares do conselho de turma e depois vai transcrever tudo isso para o PCT e depois encarrega-se de entregar a cada um (rindo).

E: Na elaboração do PCT como são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas e pelos diferentes professores do CT?

P: Dá-me impressão que não há estratégias das diferentes disciplinas, é aquilo que eu tenho sentido. Aparecem estratégias comuns, fundamentalmente estratégias comuns, normalmente tenta-se delinear, isto pode até ser um erro, admito, porque... procura-se arranjar uma bitola para tudo, o mesmo procedimento para todas as turmas, para todos os professores, para todos os alunos, isto pode ser um erro, mas há sempre a tendência a fazer isso. É tentar uniformizar e criar medidas que são comuns, estratégias que são comuns.

E: E ao nível dos conteúdos, estão presentes no PCT?

P: umm! A minha percepção é que não, é que não, que não. Os conteúdos não estão, não estarão assim muito presentes a não ser em situações onde se reconheça, onde o CT reconheça que é necessário, de facto, mexer nos conteúdos das disciplinas, por alguma razão, ou porque os alunos apresentam dificuldades de algum carácter, de carácter físico ou cognitivo, porque de resto não é, não me parece que seja, pelo menos essa é a minha percepção, que os conteúdos disciplinares estejam muito visíveis.

E: Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo Conselho de Turma na elaboração do PCT?

P: Ora quanto tempo?! Os conselhos, acho que quanto tempo? Eu acho que aquilo foi, não considerando todo o trabalho previamente desenvolvido pelo DT, a fase de recolha, a fase de toda aquela caracterização da turma, por vezes até ele ... vai fazendo alguns diagnósticos, faz contactos com os diversos ... com a comunidade educativa, tirando esse trabalho, depois digamos assim em termos oficiais, em termos formais é uma reunião de uma hora normalmente.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

P: É como digo este, este conceito de PCT é um conceito relativamente recente ... e é claro que eu não tinha formação nenhuma nesta área, não tinha. Depois disto, fui lendo algumas coisas, partilhando informações com colegas meus, tenho feito alguma formação a esse nível e fundamentalmente fiz o meu mestrado também onde estas questões foram abordadas com alguma profundidade.

E: De que forma recorre ao PCT para planificação das suas actividades lectivas?

P: Eu continuo a dizer que não serei a pessoa mais indicada até pelas características das minhas turmas. Tenho muita dificuldade, como é que, que aplicabilidade é que eu vou dar a um PC de uma turma de secundário que eu tenho, quando tenho meia dúzia de alunos de uma turma, outra meia dúzia de outra, é difícil e acabo por não o utilizar.

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT, com que frequência e com que instrumentos de registo.

P: A frequência nesta casa, a frequência é nos momentos de avaliação, de avaliação e para o terceiro ciclo também nas reuniões intercalares que se costumam fazer a meio dos períodos, onde também ainda agora há pouco tempo se fizeram, onde se faz a análise e avaliação do PCT. Agora instrumentos, que eu tivesse dado conta, nunca se utilizaram assim instrumentos muito formais, aquilo é mais, funciona mais por intuição (rindo). (Rindo) Nalguns casos funciona mesmo pela intuição e pelas informações que os professores vão dando.

E: Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT, nesses tais momentos de avaliação?

P: Não muito tempo, tenho que reconhecer. (Silêncio) Atribuindo as classificações, ou propondo as classificações que depois serão rectificadas, ratificadas pelo CT, mais elaboração de tanta papelada, projectos de recuperação, projectos disto, projectos daquilo, aquilo fica quase sempre na parte final da ordem de trabalhos, portanto é sempre muito rápido. Sempre muito rápido!

E: Resta-me agradecer a sua colaboração, obrigada!

ENTREVISTA 6

Sexo- Masculino	Idade - 40 anos
Departamento Curricular - Ciências	Grupo Disciplinar – Física e Química
Tempo de serviço - 15 anos	Habilitação Académica Licenciatura em Ensino da Física
Situação Profissional – PQND	Experiência como director de turma – não teve nos últimos oito anos

E: A primeira pergunta que tenho para lhe colocar é o que entende por currículo?

P: Por currículo, no meu entender é o conjunto de conteúdos e competências a desenvolver no âmbito de cada disciplina, os conteúdos programáticos e essencialmente as competências, o saber fazer por um lado, o saber interpretar, o saber manipular informação, no caso da minha disciplina informação a nível de texto, a nível de gráficos, a nível de tabelas, tudo isso, essencialmente o que me preocupa mais desenvolver é essas capacidades, não tanto a manipulação de alguns conteúdos.

E: E o que entendo por PCT?

P: O PCT, no meu entender, será o conjunto de linhas que poderão orientar o trabalho da turma e que poderão por todos os professores a remar no mesmo sentido. Isto fará sentido e o PCT terá interesse se for o reflexo de um trabalho prévio de conhecimento da turma: quais as dificuldades ou pelo contrário quais as capacidades, de maneira a poder articular da melhor forma o projecto às necessidades da turma.

E: De que forma o PCT se relaciona com o desenvolvimento curricular na escola?

P: No meu caso, sou sincero, não vejo uma grande relação, ou pelo menos eu não vejo uma relação do trabalho que eu desenvolvo.

E: Mas existe essa relação a nível do currículo que é prescrito, a nível oficial e o que se faz na escola?

P: Eu falo mais a nível do trabalho do secundário. A nível do secundário há pouca margem de manobra em termos de PCT atendendo à pressão que nós temos da preparação dos alunos para o exame. De certa forma sinto-me mais condicionado por isso do que propriamente por algumas estratégias que possam ser delineadas a nível do PCT. E acabo, penso que no secundário o PCT, na definição de estratégias que tem, acaba por interferir relativamente pouco a nível curricular, acaba por ter uma maior interferência se calhar até às vezes a nível atitudinal do que propriamente a nível curricular, pelo menos essa é um pouco a minha sensação.

E: Enquanto elemento do conselho de turma, qual o seu papel na elaboração do PCT?

P: (Silêncio) Quase nula (risos). Se calhar estou a ser demasiado sincero, mas pronto, se calhar serei pouco interventivo a nível do CT na elaboração do PCT, muito pouco interventivo e isso também de certa forma justifica-se um pouco por aquilo que eu acabei de dizer, pois eu sinto-me muito mais pressionado, entre aspas, entre aspas não, acaba mesmo por ser uma pressão real que nós sentimos enquanto professores e que acabamos também por tentar transmitir isso para os alunos, para que eles próprios também tomem consciência o mais rápido possível, da necessidade de se prepararem correctamente depois para um momento que para muitos deles é um momento chave, que é a feitura do exame e a implicação que isso depois tem em termos da vida futura deles. Então, eu acabo por não sentir muito ... tentado a participar de forma activa no PCT, exactamente por causa disso e além do mais também, como eu disse e tendo essa sensação de que as coisas funcionam um pouco mais na base atitudinal do que propriamente conceptual, dos próprios conceitos, da parte do currículo, daí achar que acabo por não ter um papel muito, muito activo nisso, de uma forma directa. Acabo obviamente também por contribuir de alguma forma para o PCT através de algumas actividades que posso desenvolver e que desenvolvo com alunos das turmas, posso dar um exemplo, um desenvolvimento de um projecto de trabalho com alguns alunos de uma turma, isso acaba por enriquecer o PCT. Portanto vejo o meu contributo mais dessa forma.

E: De que forma as competências a desenvolver no âmbito da disciplina que lecciona estão presentes no PCT?

P: Estão presentes, no PCT há um pouco também essa associação ao próprio currículo de cada disciplina. Agora, em termos transversais acaba sempre por haver alguma relação com a matemática, mas não encontro assim muito mais uma ligação muito mais forte do que isso.

E: E havendo essa ligação que me diz com essa disciplina, existe articulação entre os conteúdos que lecciona cada um dos professores em cada uma das disciplinas?

P: Articulação no sentido da planificação, não. A nível da planificação, pelo menos, não tenho sentido isso a nível do secundário. A nível do básico já fiz isso, já articulei a planificação com outra disciplina para que haja um encadeamento lógico dos conceitos a leccionar nas duas disciplinas. No caso da minha disciplina era a geografia, no oitavo ano. Mas, a nível do secundário não. A articulação às vezes existe mas não é tanto aquela articulação no PCT mas é mais aquela conversa de sala de professores, entre colegas, que partilham um bocado algumas dificuldades diagnosticadas nos alunos para poderem trabalhar no mesmo sentido.

E: Então e as estratégias com são abordadas pelos CT?

P: Para mim há uma distinção clara entre PCT do 3º ciclo e do secundário, porque no 3º ciclo a articulação e os pontos em comum nas diferentes disciplinas são mais fáceis, apesar da maior parte das vezes ser feito de forma informal. No ensino secundário, atendendo a que a disciplina tem um exame ao fim, penso que falo por todos, não há vontade de alguém delegar noutra disciplina e noutro professor aquilo que pode sair no seu exame.

E: E estratégias?

P: Em termos de estratégias o que nós podemos falar? Estratégias, estratégias se calhar não me consigo lembrar de alguma vez ter delineado estratégias em conjunto com alguém. Poderemos ter falado, olha nesta parte dá-lhe lá mais uma acheça, agora alguma estratégia definida em comum não.

E: Qual é a intervenção do conselho de turma a que pertence na elaboração do PCT?

P: Nos conselhos de turma em que participo, em grande medida há que dar o contributo principal, obviamente, é do director, do director de turma, embora seja dentro da responsabilidade do CT, recai, quase que, uma boa parte do PCT, recai na pessoa do director de turma. Portanto o tronco é feito pelo director de turma e depois, alguns professores, uns mais ou menos na mesma linha que eu, praticamente com pouca contribuição e outros com mais alerta poderão ter outras contribuições mais profundas do que aquela que eu normalmente faço.

E: Mas nota-os interventivos?

P: Alguns sim outros mais parecidos comigo (risos).

E: Eu ia perguntar-lhe qual o papel do DT mas creio que já respondeu. Na elaboração do PCT como são abordados os conteúdos, os percursos e as estratégias a implementar nas diferentes disciplinas?

P: Aí é mesmo uma questão... há uma distinção clara entre o PCT de 3º ciclo e o do ensino secundário, porque no 3º ciclo a articulação e os pontos em comuns em diferentes disciplinas são bastantes, por exemplo, a título de exemplo na minha disciplina, no sétimo ano é com alguma facilidade que se pode articular com as ciências, no oitavo ano com a geografia, em todos os anos com a matemática, nomeadamente no nono ano em parte da matemática fazem análise de gráficos muito também de acordo com alguns exemplos vindos da física. Portanto essa é uma parte em que é fácil e em que se proporciona a articulação de estratégias e como já disse há pouco, algumas vezes isso é feito mais de uma forma informal mas algumas vezes já o fiz de forma formal tendo ficado isso explícito no PCT. No ensino secundário atendendo que a disciplina tem um exame ao fim, penso que falo por todos, não há vontade de alguém delegar noutra disciplina aquilo que pode sair num exame.

E: Quanto tempo foi oficialmente utilizado pelo conselho de turma na realização do PCT?

P: (Risos) A duração da reunião de conselho de turma.

E: Que é de quanto tempo?

P: Acho que a reunião que foi para isso, nalgumas delas, acho que uma hora.

E: Explícite sentimentos/reacções/dificuldades presentes na sua acção enquanto interveniente na concepção do PCT.

P: Algumas vezes senti-me um bocado peixe fora de água para esse ... e falta quase que de motivação e interesse na elaboração do projecto embora volte sempre a dizer e para mim é

fácil distinguir as coisas entre terceiro ciclo e secundário não é? Acho que o terceiro ciclo de adapta sempre melhor à interdisciplinaridade do que propriamente o secundário o que permite como a gente já disse uma melhor, uma maior articulação. Outra questão tem a ver com o facto de ser professor de uma disciplina optativa, por exemplo no décimo segundo ano, traz-me muitas dificuldades, porque aquilo que eu chamo a minha turma é uma mescla de alunos de diferentes turmas, normalmente três, quatro turmas. Ora bem quando eu chego a uma reunião de CT para dar o meu contributo ao PCT, muitas das vezes é o primeiro contacto que tenho com essa turma e além do mais chego a ir a reuniões, este ano não mas aconteceu-me o ano passado, ir a um CT onde tenho apenas um aluno. Aqui não é só uma questão de eu me sentir pouco à vontade às vezes para o trabalho relacionado com o PCT, mas também é mesmo quase uma incapacidade lógica derivada dos números, pois se só tenho um aluno qual é o contributo que eu vou dar para o projecto curricular dessa turma, é uma questão prática digamos assim.

E: Ao longo do seu percurso académico e prática docente, descreva a formação que recebeu no domínio do desenvolvimento curricular, nomeadamente relacionada com o PCT.

P: Em termos de formação contínua nunca fiz nada. Em termos de experiência profissional só fui director de turma uma vez desde que é necessário fazer o PCT, e aí sim senti-me muito mais atraído para o PCT, enquanto director de turma, por inerência da função, nós sentimos o PCT como o nosso projecto. Aí acabei por tentar, de alguma forma, colmatar essa lacuna, lembro-me que li um ou dois livros relacionados com a temática. No início do ano, como era uma turma nova que tinha, fiz um tratamento estatístico das classificações do ano anterior, tentei elaborar, ver em que áreas é que havia maior insucesso, para quando mais uma vez chegasse à primeira reunião de CT, levar um corpo de proposta para o PCT, que depois é normalmente os conselhos de turma acabam sempre por ratificar.

E: Como utiliza o PCT na planificação das suas actividades lectivas?

P: Não, não utilizo (rindo)... Em termos de secundário o PCT nem sequer se adapta à minha turma. As estratégias que eu tenho de delinear para a minha turma por exemplo de décimo segundo podem nem ter nada a ver com as estratégias que o CT de uma das turmas pretende. Por exemplo posso ter de uma turma dois alunos e esse conselho de turma entender que um dos aspectos a melhorar na turma é a assiduidade e eu posso nem me queixar disso ou o contrário. Portanto pode haver uma discrepância entre a minha turma e as turmas donde vem esses alunos.

E: Ao longo do ano lectivo de que forma é feita a avaliação do PCT? (Frequência, instrumentos e que estratégias)

P: Nas reuniões de CT. Os instrumentos são os instrumentos empíricos da avaliação qualitativa que nós fazemos do cumprimento e sublinho cumprimento efectivo do PCT

E: Em cada período lectivo, quanto tempo é utilizado, em média, na avaliação/reformulação do PCT?

P: Ora bem será cerca do tempo correspondente a cinco por cento da duração da reunião do CT.

E: Chegámos ao fim da entrevista. Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO VI

Análise de Conteúdo das Entrevistas

categorias	Subcategorias	Unidades de análise
1. Desenvolvimento curricular	1.1 Currículo	<p>conjunto de indicadores que permitem a realização de um trabalho (...) para podermos atingir os objectivos a que a disciplina se propõe (S1p1)</p> <p>Conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas num dado contexto educativo, num certo período de tempo (...) ao longo de ciclos de aprendizagem (S2p1)</p> <p>não tem uma definição única. (...) é os conteúdos e os objectivos duma determinada disciplina ou de uma área de estudos e (...) o conjunto dos diversos saberes que integram os planos de estudos num curso e o modo como eles se articulam e integram. (S3p1)</p> <p>todo o conjunto de actividades, de estratégias, que se desenvolvem com os alunos quer no que diz respeito à parte lectiva quer no que diz respeito à parte extra-lectiva, não só as actividades preparadas, visitas de estudo, acontecimentos na escola, a própria formação geral que nós damos aos alunos, o cumprimento das planificações dos programas (S4p1)</p> <p>É um conceito muito vasto, aliás melhor dizendo há muitos conceitos de currículo (...) é o conjunto de tarefas levadas a cabo pelo professor e alunos, devidamente e antecipadamente planificadas, (...) que depois se traduzem e que dão corpo e significado às decisões curriculares previamente</p>

		<p>definidas e assumidas e já tendem (...) para um currículo que já foi traduzido e já foi prescrito, emanado do ministério, dos órgãos da administração central e depois de organismos de outra índole, nomeadamente as direcções regionais, as (...) próprias associações profissionais de professores, (...) até as próprias editoras (S5p1)</p> <p>conjunto de conteúdos e competências a desenvolver no âmbito de cada disciplina, os conteúdos programáticos e essencialmente as competências, o saber fazer por um lado, o saber interpretar, o saber manipular informação (...) (S6 p1)</p>
	<p>1.2 PCT</p>	<p>projecto que pretende englobar todas as áreas disciplinares e ir de encontro às dificuldades que os alunos possam demonstrar (...) tanto afectivas, como de conhecimentos, como (...) a nível de escrita (S1p1)</p> <p>conjunto de estratégias que pretendem assegurar que os alunos desenvolvam competências gerais que estão definidas para um ciclo de escolaridade. Deve ser desenvolvido pelo CT e (...) adequado à especificidade de cada turma, tendo em conta o meio, (...) as motivações, as aprendizagens, as dificuldades. (S2p1)</p> <p>pretende que haja uma articulação das competências que são para desenvolver em cada disciplina que possam ser articuladas, por exemplo nas áreas curriculares não disciplinares. (...) envolve todas as disciplinas (S2p2)</p> <p>devem centrar-se nas finalidades educacionais, definidas por cada uma das escolas e pelas experiências de aprendizagem que visam atingir</p>

		<p>essas finalidades (...) devem ter sido tidas em conta as especificidades que se relacionam à personalidade de cada grupo de turma, (...) o perfil dos alunos, as necessidades dos alunos, os interesses, as expectativas, os currículos ocultos (...) e outros aspectos mais abrangentes. (S3p1)</p> <p>se deve articular com as metas gerais que são definidas pelo projecto curricular de escola. (S3p1)</p> <p>um plano que é feito no início do ano lectivo para contemplar, em relação à turma, todos os aspectos desde as planificações das disciplinas passando pelas actividades que nos propomos realizar com os alunos, (...) que respeitam o currículo nacional e os programas nacionais mas também têm muito a ver com as dificuldades detectadas nos alunos, os pontos fortes (S4p1)</p> <p>é um documento que no meu tempo não existia (S5p1)</p> <p>É um documento onde figurarão as características da turma (...) devem diagnosticar-se problemas, dificuldades nos alunos e da turma em geral e a partir daí elaborar estratégias comuns (...) implica um trabalho conjunto (...) de inter e transdisciplinaridade. (S5p1)</p> <p>conjunto de linhas que poderão orientar o trabalho da turma e que poderão por todos os professores a remar no mesmo sentido. (S6p1)</p>
	<p>1.3 Relação entre PCT e desenvolvimento curricular</p>	<p>devia permitir que essas dificuldades fossem de alguma forma minimizadas (S1p1)</p> <p>não costuma haver (...) uma grande preocupação (...) de fazer com que (...) o PCT se identifique com os currículos das diversas disciplinas (S1p1)</p>

		<p>não se preocupando tanto com os currículos das diversas disciplinas, com a ressalva do Português (S1p1)</p> <p>vira-se (...) muito mais (...) para as atitudes e valores, (...) que os alunos de alguma forma corrijam a sua posição dentro da sala de aula, a relação com os colegas, a relação com os professores (S1p1)</p> <p>podem ser implementadas estratégias comuns para colmatar determinadas dificuldades (S2p1)</p> <p>Os programas são definidos superiormente e (...) no PCT podem ser adaptadas as formas como se ensina, sei lá, os métodos (...) Tudo isto a pensar naquela turma e naqueles alunos, mas sem fugir àquilo que é definido superiormente. (S2p1)</p> <p>a adequação dos diversos conteúdos das diversas disciplinas, definidos pelo ministério da educação (...) e que se deve aplicar num ano a uma turma e deve ser a adequação desses conteúdos às características específicas do grupo de alunos aos quais se destinam. (S3p1)</p> <p>contemplar a diversidade dos alunos e também aquilo que eles têm em comum no sentido do desenvolvimento global. Portanto será sempre com base no geral mas particularizando para a turma em questão. (S4p1)</p> <p>o desenvolvimento curricular assenta num plano curricular o que podemos designar pelo currículo prescrito, que são directrizes emanadas pelo próprio ministério e os seus organismos (...) mas todo o trabalho produzido na escola é muito mais, (...) que se deve traduzir depois num PCT. Portanto diagnosticar, fazer o levantamento das dificuldades</p>
--	--	---

		<p>dos alunos, da turma, quer em aspectos cognitivos, quer em aspectos comportamentais, quer em aspectos de toda a índole. (S5p1-2)</p> <p>se for o reflexo de um trabalho prévio de conhecimento da turma: quais as dificuldades ou pelo contrário quais as capacidades, de maneira a poder articular da melhor forma o projecto às necessidades da turma. (S6p1)</p> <p>não vejo uma grande relação, ou pelo menos eu não vejo uma relação do trabalho que eu desenvolvo. (S6p1)</p> <p>as coisas funcionam um pouco mais na base atitudinal do que propriamente conceptual, dos próprios conceitos, da parte do currículo (S6p2)</p>
<p>2. Formação</p>	<p>2.1 Formação específica</p>	<p>Não houve qualquer formação (...) específica para essa área (S1p3)</p> <p>Formação ... efectiva não recebi nenhuma (rindo) (...) formação específica para o desenvolvimento de um PCT nunca tive nenhuma, nem sei se há sequer, nunca me apercebi que haja alguma formação nesse sentido. (S2p3-4)</p> <p>não me recordo de ter visto anunciadas acções de formação específicas quer desta reorganização curricular do ensino básico quer da gestão flexível do currículo, muito menos do PCT. (S3p4)</p> <p>com a terminologia PCT, não me lembro de ter participado em (...) nenhuma formação. (S4p4)</p> <p>fundamentalmente fiz o meu mestrado também onde estas questões foram abordadas com alguma profundidade. (S5p4)</p> <p>formação contínua nunca fiz nada. (S6p4)</p>

	<p>2.2 Auto- formação</p>	<p>é a que vamos adquirindo ao longo dos anos, cometendo erros, emendando, recebendo novas ideias de colegas que vêm de outros lados (S1p3) no fundo vamos seguindo todos as mesmas directrizes, vamos fazendo assim (...) é um saber que se vai adquirindo pelo fazer mesmo. É aprender com as experiências dos outros. (S2p3) É um percurso que se faz fazendo-se (S3p4) comprei já alguma coisa para ler mas confesso que não tem sido uma área à qual me tenha dedicado muito nos últimos tempos (S4p4) fui lendo algumas coisas, partilhando informações com colegas meus (S5p4) enquanto director de turma (...) acabei por tentar (...) colmatar essa lacuna, lembro-me que li um ou dois livros relacionados com a temática (S6p4)</p>
<p>3. Planificação do PCT</p>	<p>3.1 Tempo utilizado</p>	<p>talvez uma hora e pouco (S1p3) Pouco (risos) (...) não sei qual é o tempo contemplado oficialmente, mas efectivamente foi pouco. (...) Não me lembro muito bem mas sei lá uma hora, 90 minutos. (S2p3) há um espaçozinho reservado à discussão (S3p3) Meia hora? (...) Não sei, varia, talvez quinze, vinte minutos, meia hora. (Rindo) (S4p4) é uma reunião de uma hora normalmente. (S5p4) (Risos) A duração da reunião de conselho de turma (...) acho que uma hora. (S6p3)</p>
	<p>3.2 Acção do Professor</p>	<p>procuro colaborar com aquilo que conheço dos alunos (S1p2) actuo mais a nível da minha disciplina, propondo estratégias para superar as dificuldades que vou detectando. (S2p1) procurar dificuldades na minha área curricular e</p>

	<p>propor algumas estratégias, que podem ser específicas para a minha disciplina ou não, podem ser estratégias comuns encontradas entre todos para superar essas dificuldades. Proponho actividades que estejam relacionadas com a minha área curricular, ..., visitas de estudo, estratégias para alunos com necessidades educativas especiais (S2p1-2)</p> <p>No início quase que limitei o meu papel mais a ouvir do que a contribuir. (S2p3)</p> <p>procuro ter um papel mais ou menos activo de acordo com as especificidades do grupo turma e portanto a minha acção depende do conteúdo, da personalidade genérica daquele grupo. (S3p2)</p> <p>participo na questão da elaboração propriamente dita porque a minha área é o português (S4p2)</p> <p>O meu papel não costuma ser muito activo na elaboração (S4p2)</p> <p>O meu papel (rindo) acaba por ser igual ao dos outros, não é um papel muito importante. (S5p2)</p> <p>vou emitir as minhas opiniões, o que é que sinto, a minha percepção da turma e dos alunos e também (...) dar depois as minhas opiniões e o meu contributo para a definição de estratégias, de metodologias que possam vir ao encontro e tentar resolver essas dificuldades e esses problemas todos que venham a ser diagnosticados. Não é um papel muito activo, tenho de reconhecer que não é. (S5p2)</p> <p>estou sempre presente nos trabalhos de elaboração ou pelo menos no trabalho teórico (S5p2)</p> <p>(Silêncio) Quase nula (risos). (...) pouco interventivo a nível do CT na elaboração do PCT</p>
--	---

		<p>(...) Acabo obviamente também por contribuir (...) através de algumas actividades que posso desenvolver (...) com alunos das turmas, (...) um desenvolvimento de um projecto de trabalho (S6p2) na mesma linha que eu, praticamente com pouca contribuição. (S6p3)</p>
	<p>3.3 Acção do Conselho de turma</p>	<p>todos os professores no CT devem pronunciar-se (...) e emitir opinião (...) para que o projecto seja efectivamente abrangente e que se identifique com todos os professores ali presentes (S1p2)</p> <p>contribuir com os nossos conhecimentos acerca da análise de dados (S1p2)</p> <p>manifestam a sua opinião no sentido de melhorar e otimizar esse plano (S1p2)</p> <p>Todas as pessoas deviam colaborar mais activamente (...) umas participam mais outras nem tanto. (S1p2)</p> <p>Nós vamos intervindo, vamos dando sugestões. (...) o CT deveria ter um papel mais activo do que aquele que tem na elaboração (S2p2)</p> <p>Vamos dando sugestões, vai-se acrescentando alguma coisa de acordo com as sugestões dos restantes intervenientes. (S2p2)</p> <p>Já chega elaborado. (S2p2)</p> <p>cada professor acaba por ser um bocado limitado e relacionar-se mais com a integração das actividades definidas em grupo disciplinar naquilo que pode ser trabalhado naquele grupo turma (...) é mais no sentido de uma articulação interdisciplinar do que propriamente na construção do projecto desde o início. (S3p1)</p> <p>já chega até nós quase pronto (...) Já pré-cozinhado. (S2p3)</p>

		<p>situa-se mais ao nível das dificuldades, (...) na proposta de resoluções e de soluções para colmatar essas dificuldades. (S3p2)</p> <p>interpretação dos dados que o director de turma já traz (S3p2)</p> <p>contribuir para aquilo que muitas vezes o director de turma já traz alinhavado (S4p2)</p> <p>a nossa intervenção (...) penso que é um bocadinho passiva penso que é no (...) sentido de elaborar, vamos lá elaborar esse documento porque tem de ser elaborado mas (...) por vezes não termos muita consciência, não sabemos muito bem o que estamos a fazer e para que serve (S4p3)</p> <p>Quem conhece melhor os alunos, quem conhece melhor a turma tem um papel mais interventivo, os outros nem tanto (...) mas de uma maneira geral todos dão o seu melhor contributo (...) para a elaboração e para detectar os verdadeiros problemas e tentar arranjar soluções para eles. (S5p3)</p> <p>alguns professores, uns (...) com pouca contribuição e outros com mais alerta poderão ter outras contribuições mais profundas (S6p3)</p>
	<p>3.4 Acção do DT</p>	<p>fazer uma recolha de indicadores (...) e vai preparando o projecto (...) com a finalidade de diminuir o tempo de trabalho para a preparação desse projecto (S1p2)</p> <p>muito mais para o director de turma para realizar esse trabalho, (...) não é feito no conselho de turma (...) é um trabalho que só o DT é que tem. (S1p3)</p> <p>tem praticamente todo o trabalho (S1p2)</p> <p>tem que apresentar esse plano aos pais, aos encarregados de educação (S2p1)</p>

		<p>tem um trabalho suplementar, fazer a recolha de todos os dados, organizá-los, fazer os objectivos (S1p2)</p> <p>Normalmente o papel principal é mesmo o do director de turma (S2p1)</p> <p>a intervenção mais activa é a do director de turma. No fundo é ele que elabora o PCT. (S2p2)</p> <p>o grosso do PCT fica a cargo do director de turma (S2p2)</p> <p>É o principal! (rindo) É fundamental! É quem está a cargo da elaboração do PCT, (...) da reformulação, das sugestões (...) Acho que é o eixo! (S2p2)</p> <p>o director de turma traz já uma proposta do projecto curricular (...) chegou a essa proposta através da análise de inquéritos ou questionários para conhecimento da turma (S3p1)</p> <p>é o ponto chave, (...) é ele que (...) melhor conhece o grupo (...) tem um papel mais activo. (S3p2)</p> <p>o coordenador do PCT (...) é ele que conversa com os alunos, que está mais com eles, elabora aqueles inquéritos para levantamento de uma série de dados que são importantes. (...) o DT tem esse papel importantíssimo porque (...) conhece os alunos melhor (S4p2)</p> <p>é o dinamizador, é aquela pessoa que diz vamos lá fazer o PCT, vamos lá elaborar, apresenta a caracterização da turma a tal feita com base nos tais levantamentos, inquéritos e contactos com os encarregados de educação e conhecimento que tem do percurso académico dos alunos. (...) que constrói aquela estrutura, que traz o documento, que o põe à discussão, que o completa (...) que está em contacto com todos os agentes que trabalham</p>
--	--	--

		<p>com a turma. (S4p3)</p> <p>nós confiamos sempre que o DT tem as ideias e nós seguimo-las. (S4p4)</p> <p>e isso é um papel que cabe ao director de turma, retirar esses dados (S5p1)</p> <p>é fundamental, diria até que é o escravo (...) Acaba por ter que elaborar (rindo) de facto todo aquele papel de recolha, de diagnóstico, portanto esse papel cabe-lhe todo a ele, ouve, sonda e ouve as opiniões dos seus pares do conselho de turma e depois vai transcrever tudo isso para o PCT e depois encarrega-se de entregar a cada um (rindo). (S5p3)</p> <p>todo o trabalho previamente desenvolvido pelo DT, a fase de recolha, a fase de toda aquela caracterização da turma, (...) vai fazendo alguns diagnósticos, faz contactos com os diversos, com a comunidade educativa (S5p4)</p> <p>o contributo principal, obviamente, é (...) do director de turma, (...) uma boa parte do PCT, recai na pessoa do director de turma . Portanto o tronco é feito pelo director de turma (S6p3)</p>
	<p>3.5 Dificuldades</p>	<p>o tempo dado às reuniões onde se preparam os PCT não é muito significativo e daí alguma dificuldade em realizar um projecto com a colaboração de todos os intervenientes (S1p2)</p> <p>Quando são turmas que vêm pela primeira vez para a escola e que nenhum dos professores ali na sala, na reunião, tem indicações sobre os alunos (S1p3)</p> <p>isto podia ser melhor trabalhado, haver mais envolvimento e mais articulação entre as diferentes disciplinas. (S2p3)</p> <p>o tempo não chega, não é de todo suficiente para</p>

	<p>que o projecto seja todo elaborado de raiz pelo conselho de turma (S2p3)</p> <p>A dificuldade é por no papel, naquele documento (...) a grande dificuldade é o tempo, porque analisar com os professores as competências de todas as disciplinas, para poder fazer essa articulação, leva muito tempo. (...) um CT do terceiro ciclo tem muitos professores. Somos muitos o que também não facilita nada. (S2p3)</p> <p>o estar a trabalhar com estas turmas pela primeira vez, porque fui colocada aqui este ano, portanto não as conhecia (S2p3)</p> <p>o tempo restrito que nós temos para gerir o nosso próprio programa disciplinar e que temos que responder por ele. (S3p3)</p> <p>o tempo destinado à discussão do PCT (...) na prática não é possível fazer isso. Aquilo fica reduzido a um documento. (S3p3)</p> <p>Acaba por ser uma mecanização de processos que resulta num documento formal. (...) o tempo da concretização dos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas que não nos permite justamente fazer a articulação interdisciplinar dentro do PCT (S3p3)</p> <p>as pessoas não estão muito conscientes do que é Projecto Curricular de Escola, o que muitas vezes obstaculiza a concretização daquele PCT relacionado com o PCE. (S3p3)</p> <p>o currículo oculto é um constrangimento na elaboração do PCT porque muitas vezes nós não conhecemos muito bem os alunos, particularmente no início de ciclo (S3p3)</p> <p>uma deficiente adequação da legislação às</p>
--	---

	<p>situações concretas das escolas. A legislação prevê alguma coisa que teoricamente é meritória, mas que depois na prática do dia-a-dia se revela muito complicado concretizar. (S3p3)</p> <p>aquilo que as pessoas têm como percurso prático é (...) demasiadamente empírico, talvez sem terem interiorizado bem qual era o sentido do PCT. (S3p4)</p> <p>é um assunto, um tema, que não está muito desenvolvido nós ainda não percebemos assim também como funciona (S4p4)</p> <p>acaba por não criar muita reacção, nem desconforto, nem problemas, porque nós nem somos o DT, (...) nem temos que ser nós a apresentar o PCT aos pais, (...) temos consciência de que há uma série de actividades que nós vamos ter de levar a cabo (...) Mas como estão muito ligadas àquilo que nós fazemos na nossa disciplina, acaba por ser natural, não me oferece uma grande preocupação o PCT (S4p4-5)</p> <p>E muitas vezes o próprio professor não conhece os alunos. (S5p2)</p> <p>dou uma disciplina onde (...) as minhas turmas são uma amálgama de alunos de diversas turmas, portanto é sempre muito difícil definir e ter um papel muito (...) preponderante, interventivo e muito efectivo. (...) inicialmente é sempre um papel mais de ouvir do que intervir. (S5p2)</p> <p>sinto-me muito mais pressionado, (...) uma pressão real (...) que acabamos também por (...) transmitir isso para os alunos, (...) a feitura do exame e a implicação que isso depois tem em termos da vida futura deles. (...) acabo por não me sentir muito ...</p>
--	---

		<p>tentado a participar de forma activa no PCT (S6p2)</p> <p>Algumas vezes senti-me um bocado peixe fora de água para esse ... e falta quase que de motivação e interesse na elaboração do projecto (S6p3)</p> <p>ser professor de uma disciplina optativa (...) traz-me muitas dificuldades, porque aquilo que eu chamo a minha turma é uma mescla de alunos de diferentes turmas, normalmente três, quatro turmas. (...) para dar o meu contributo ao PCT, muitas das vezes é o primeiro contacto que tenho com essa turma e chego a ir (...) a um CT onde tenho apenas um aluno. Aqui não é só uma questão de eu me sentir pouco à vontade (...) para o trabalho relacionado com o PCT, mas também é mesmo quase uma incapacidade lógica (...) pois se só tenho um aluno qual é o contributo que eu vou dar para o projecto curricular dessa turma (S6p4)</p>
	<p>3.6 Competências /Conteúdos/ Estratégias</p>	<p>a minha disciplina por ser muito específica, talvez não seja das disciplinas que mais beneficia com o PCT (...) e nós procuramos fazer todo o trabalho mais em sala de aula ou noutros momentos (...) para podermos desenvolver os conhecimentos dos alunos. (S1p2)</p> <p>não há muito a interferência da disciplina, do currículo da disciplina, a influenciar o PCT. (S1p3)</p> <p>as competências da minha disciplina estão presentes na educação para a saúde, no desenvolvimento da educação sexual em meio escolar, que podem ser desenvolvidas na minha disciplina ou até nas NAC (S2p2)</p> <p>Os professores articulam mais estratégias ao nível das atitudes, aí pensamos mais em formas de actuar, por exemplo pensar na planta da sala, como</p>

	<p>devem sentar-se os alunos. (S2p2)</p> <p>as competências já vêm definidas pelo Ministério da Educação e portanto elas constam sempre do PCT, nomeadamente as competências transversais. (...) normalmente trabalham em termos de conselho de turma são aquelas que se relacionam com os métodos de trabalho e de estudo, com a educação para a cidadania, (...) com a comunicação. De um modo geral está mais virado para a utilização da língua materna, para as capacidades de comunicação individuais de cada aluno. ... as competências de cada uma das disciplinas também já estão enunciadas e remete-se normalmente no PCT para os grupos disciplinares, ficando nalguns casos em anexo ao PCT e noutros não. (S3p2)</p> <p>as competências não costumam ser analisadas nas reuniões. (S3p2)</p> <p>centra-se muito mais na definição de estratégias gerais (...) aquelas que têm a ver com as atitudes e valores e com a formação para a cidadania. Aquelas que dizem respeito aos conteúdos programáticos de cada disciplina são um pouco deixadas mais de lado. (S3p2)</p> <p>a minha disciplina... está também envolvida directamente em todos os aspectos que (...) têm a ver com o desenvolvimento da expressão escrita e oral dos alunos que vai ser utilizada em todas as disciplinas. (S4p2)</p> <p>as competências da expressão escrita e da expressão oral que fazem parte do plano da minha disciplina (S4p3)</p> <p>há competências que são transversais e são</p>
--	---

		<p>universais a qualquer disciplina, agora as específicas, normalmente não aparecem no PCT. (S5p3)</p> <p>não há estratégias das diferentes disciplinas (...) procura-se arranjar uma bitola para tudo, o mesmo procedimento para todas as turmas, para todos os professores, para todos os alunos (...) É tentar uniformizar e criar medidas que são comuns, estratégias que são comuns. (S5p3)</p> <p>os conteúdos não estão (...) muito presentes a não ser em situações (...) onde o CT reconheça que é necessário (...) mexer nos conteúdos das disciplinas, por alguma razão, ou porque os alunos apresentam dificuldades de algum carácter, de carácter físico ou cognitivo (S5p3)</p> <p>na definição de estratégias que tem, acaba por interferir relativamente pouco a nível curricular, acaba por ter uma maior interferência se calhar até às vezes a nível atitudinal do que propriamente a nível curricular (S6p2)</p> <p>No ensino secundário, atendendo a que a disciplina tem um exame ao fim, (...) não há vontade de alguém delegar noutra disciplina e noutro professor aquilo que pode sair seu exame. (S6p2)</p> <p>estratégias se calhar não me consigo lembrar de alguma vez ter delineado estratégias em conjunto com alguém. (S6p3)</p>
	<p>3.7 Articulação interdisciplinar</p>	<p>não há assim tanta preocupação quanto isso com as disciplinas. Portanto (...) não é fácil fazer essa articulação (S1p3)</p> <p>Deveria haver articulação entre as disciplinas. É mais fácil fazer-se articulação nas áreas curriculares não disciplinares. Depois organizam-se</p>

	<p>visitas de estudo onde se faz a articulação por exemplo de objectivos de mais do que uma disciplina. Por exemplo entre a físico-química e as ciências, que é a minha área, se há conteúdos comuns, uns desenvolvem num aspecto, a outra área desenvolve noutro. Mas penso que isto devia ser mais trabalhado. (S2p2)</p> <p>acaba por ser mais combinado fora das reuniões, informalmente. (S2p2)</p> <p>Poderá ocorrer ou não, ... dependendo de temáticas propostas pelas NAC, que poderão integrar-se nos conteúdos programáticos de cada uma das diferentes disciplinas. (S3p3)</p> <p>nós no décimo ano temos algumas áreas que são bastante genéricas, são de cultura geral, por exemplo os artigos científicos, os artigos técnicos, (...) o regulamento, ou relatório (...) são aspectos programáticos do português que podem (...) servir a transversalidade das outras disciplinas e do PCT. Portanto, há bastante contributo do português nesse aspecto na elaboração do PCT. (S4p3)</p> <p>em termos transversais acaba sempre por haver alguma relação com a matemática, mas não encontro assim muito mais uma ligação muito mais forte do que isso. (S6p2)</p> <p>Articulação no sentido da planificação, não. (...) A articulação às vezes existe mas não é tanto aquela articulação no PCT mas é mais aquela conversa de sala de professores, entre colegas, que partilham um bocado algumas dificuldades diagnosticadas nos alunos para poderem trabalhar no mesmo sentido. (S6p2)</p> <p>no 3º ciclo a articulação e os pontos em comum nas</p>
--	--

		<p>diferentes disciplinas são mais fáceis, apesar da maior parte das vezes ser feito de forma informal. (S6p2)</p> <p>a título de exemplo na minha disciplina, no sétimo ano é com alguma facilidade que se pode articular com as ciências, no oitavo ano com a geografia, em todos os anos com a matemática (S6p3)</p>
<p>4. O PCT na prática pedagógica</p>	<p>4.1 Implicações na planificação lectiva</p>	<p>uma base de trabalho para que a relação (...) entre os alunos melhore (...) entre os alunos para com os professores, para com os funcionários (S1p2)</p> <p>os professores aí têm indicações (...) para organizarem as turmas de determinada forma, colocarem os alunos de uma determinada maneira, para evitarem certas situações até de barulho e até de mau estar dentro da sala de aula, mas mais a nível das atitudes e valores, sempre, do que até dos conhecimentos das disciplinas. (S1p3)</p> <p>(rindo) não terá muita influência (S1p3)</p> <p>atender aos pedidos no sentido das relações entre os alunos, no saber estar (...) tentamos melhorar (...) na disciplina propriamente dita, nos currículos das disciplinas não terá muita interferência. (S1p3)</p> <p>efectivamente não se trabalha muito tendo por base o PCT (S2p3)</p> <p>tendo em conta os alunos com mais dificuldades, algumas estratégias que estão no PCT (S2p3)</p> <p>talvez mais a nível dos valores (...) pode ser mais utilizado nas áreas curriculares não disciplinares. (S2p3)</p> <p>mais nos conteúdos programáticos relativos à minha disciplina e aqueles que fazem parte das metas gerais das competências a atingir pelo aluno na disciplina que lecciono. (S3p4)</p>

		<p>cumpro o programa da minha disciplina, procuro contribuir para a formação cívica geral do aluno que também é um aspecto muito importante que nós costumamos contemplar no PCT mas, ... fico-me um bocadinho por aí. (S4p2)</p> <p>(Sorrindo) Eu tenho o PCT!... E confesso que não recorro muita vez (...) vamos vendo, mas recorremos pelo menos quando estamos todos a olhar para o PCT que é sempre que o CT reúne, portanto três, quatro vezes por ano, pelo menos! (S4p5)</p> <p>se me perguntarem se eu aplico os projectos curriculares dos alunos dessas turmas, não, não aplico, não têm aplicabilidade no meu caso, no caso da minha disciplina. (S5p2)</p> <p>nos alunos NEE, aí efectivamente as estratégias, as metodologias, os instrumentos, que possam vir a ser discutidos para serem utilizados em relação a esse aluno e que venham a ser introduzidos no PCT, eu aí poderei utilizar (S5p3)</p> <p>é difícil e acabo por não o utilizar. (S5p4)</p> <p>não utilizo (rindo) (...) o PCT nem sequer se adapta à minha turma. (S6p4)</p>
	<p>4.2 Dificuldades</p>	<p>preocupamo-nos com os conteúdos, eles são no meu caso bastante, bastante longos (S1p3)</p> <p>Tudo isto a pensar naquela turma e naqueles alunos, mas sem fugir àquilo que é definido superiormente. Mas isto não é fácil na prática (S2p1)</p> <p>Os programas são muito extensos e algumas vezes só sabemos que aquela disciplina já abordou este tema pelos próprios alunos, porque os programas das disciplinas estão desfasados (S2p3)</p>

		<p>não tenho os PCT de todas as turmas. (...) muitas vezes nos pode escapar alguma informação que pode ser importante. (S3p4)</p> <p>quando passo à prática, verifico que (...) não tenho lá a turma, tenho lá alguns alunos da turma e (...) nem sempre aquilo que se procurou fazer transparecer nos PCT dessas turmas (...) quase nunca tem aplicabilidade, porque aquilo foi o documento que foi concebido, foi idealizado para um corpo, (...) e eu não estou perante esse organismo, estou perante fragmentos dele e que reagem de maneira diferente. Portanto, alunos que estão fora da sua turma normal, nem sempre reagem da mesma maneira, nem sempre têm as mesmas posturas (S5p2)</p> <p>A disciplina é de opção e tenho alunos de quatro turmas, logo tenho vários PCT. (S5p2)</p> <p>Tenho muita dificuldade, (...) que aplicabilidade é que eu vou dar a um PC de uma turma de secundário que eu tenho, quando tenho meia dúzia de alunos de uma turma, outra meia dúzia de outra, é difícil (...) (S5p4)</p> <p>A nível do secundário há pouca margem de manobra em termos de PCT atendendo à pressão que nós temos da preparação dos alunos para o exame. De certa forma sinto-me mais condicionado por isso do que propriamente por algumas estratégias que possam ser delineadas a nível do PCT. (S6p1)</p> <p>pode haver uma discrepância entre a minha turma e as turmas donde vem esses alunos. (S6p4)</p>
<p>5. Avaliação/refor-</p>	<p>5.1 Tempo</p>	<p>Aí vinte minutos da reunião de avaliação (S1p4)</p> <p>Aí vinte minutos da reunião de avaliação (S2p4)</p>

<p>mulação do PCT</p>	<p>utilizado por período</p>	<p>a parte final da reunião do conselho de turma (...) 10% da reunião. (S3p5)</p> <p>sei lá meia hora, depende também se a turma tiver (...) alunos com necessidades educativas especiais, (...) portanto em turmas onde não haja muitas complicações sei lá meia hora por aí. (S4p5)</p> <p>Não muito tempo, tenho que reconhecer. (Silêncio) (...) fica quase sempre na parte final da ordem de trabalhos, portanto é sempre muito rápido. Sempre muito rápido! (S5p4)</p> <p>cinco por cento da duração da reunião do CT. (S6p5)</p>
	<p>5.2 Momentos</p>	<p>nas reuniões de avaliação de final de período e nas reuniões intercalares. (S1p4)</p> <p>É feita durante os momentos de avaliação de final de período. (S2p4)</p> <p>nas reuniões destinadas à avaliação dos alunos (S3p4)</p> <p>É feita em reunião de CT (...) Nas reuniões de avaliação (S4p4)</p> <p>(...) nos momentos de avaliação e para o terceiro ciclo também nas reuniões intercalares que se costumam fazer a meio dos períodos (S5p4)</p> <p>Nas reuniões de CT. (S6p4)</p>
	<p>5.3 Critérios / registos de avaliação</p>	<p>não existe um documento tipo. De uma forma mais ou menos empírica registam-se nas actas os avanços e recuos bem como algumas sugestões. (S1p4)</p> <p>Avaliação nem sei se é bem, é mais uma actualização do PCT, sim se as medidas estão a ser implementadas ou não (S2p4)</p> <p>instrumentos de registo não existem (S2p4)</p>

		<p>A mais frequente é a avaliação genérica. (S3p5)</p> <p>vemos de que forma está a ser desenvolvido o que consta no plano, no que diz respeito às planificações, às actividades, ao desenvolvimento de estratégias para superação de dificuldades que nós diagnosticámos nos alunos e portanto é assim. (S4p5)</p> <p>nunca se utilizaram assim instrumentos muito formais, aquilo (...) funciona mais por intuição (rindo) (...) e pelas informações que os professores vão dando. (S5p4)</p> <p>Os instrumentos são os instrumentos empíricos da avaliação qualitativa que nós fazemos do (...) cumprimento efectivo do PCT. (S6p4)</p>
--	--	--

