

(RE) PROJECTAR A ESCOLA: IMPORTÂNCIA DO PCT NUMA ESCOLA REFLEXIVA



DISCIPLINA: Projecto

DOCENTE: Laureano Silveira

FORMANDAS: Adriana Gonçalves, Amélia Gomes e Filomena Madureira

Novembro de 2007

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	4
II. FUNDAMENTAÇÃO	8
2.1- Reorganização curricular e autonomia	8
2.2 - Natureza social do currículo escola	10
2.3 - Autonomia e gestão curricular	12
2.4 - O currículo como projecto	15
2.5 - Os projectos na escola e a cultura profissional dos professores	21
2.6 - Investigação-acção na escola reflexiva	22
2.7 - O papel da supervisão pedagógica na formação de professores	24
2.8 - Avaliar o projecto de gestão curricular	29
2.9 - O portfolio como instrumento de avaliação das aprendizagens e do processo de formação	29
III. APRESENTAÇÃO DO PROJECTO	32
3.1- Público-alvo e cronograma	32
3.2 - Objectivos da formação	33
3.3 - Linhas estratégicas	34
3.4 - Modelização do projecto	36
3.5 - Caracterização da escola	37
IV. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DOS PCT NA ESCOLA	44
4.1 - Instrumentos de diagnóstico	44
4.1.1 - Inquérito aos professores	44
4.1.2 - Análise documental	45
4.1.3 - Grelha de análise do PCT	45
4.1.4 - Entrevistas semi-estruturadas a directores de turma e Professores	46
4.2 - Resultados do diagnóstico da situação dos PCT da Escola	46

V. VERIFICAÇÃO DO GRAU DE CONSECUÇÃO	
DOS OBJECTIVOS -----	49
5.1 - Observação de desempenho -----	49
5.2- Avaliação do Portfolio -----	49
VI. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO-----	51
6.1 - Avaliação da satisfação na formação -----	51
6.2 - Avaliação da transferência -----	51
6.3 - Avaliação de impacte -----	52
VII. CONCLUSÃO -----	53
ANEXOS -----	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

*Se queres compreender uma certa realidade, procura
mudá-la*

W. F. Dearborn

I. INTRODUÇÃO

O presente projecto, **(Re) projectar a escola: importância do PCT¹ numa escola reflexiva²**, elaborado no âmbito do curso de pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tem como finalidade principal melhorar o desempenho escolar e os resultados dos alunos de uma turma do ensino básico através do desenvolvimento, nos professores, de competências que lhes permitam, de forma analiticamente sustentada, orientar o seu trabalho para os alunos e para os contextos reais com os quais e nos quais exercem a sua actividade educativa.³

O projecto constitui-se como resposta ao desafio lançado às escolas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, prevista no decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e parte da constatação, praticamente unânime entre os investigadores, de que a aplicação de um currículo único, pela sua incapacidade de dar resposta à heterogeneidade social e cultural dos públicos que compõem a escola pública em Portugal, compromete seriamente o sucesso escolar dos alunos e a realização do direito à educação.

¹ Projecto Curricular de Turma

² O conceito de *escola reflexiva* é apresentado por Alarcão como o de "uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta como o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo. (Alarcão, 2000:13)

³ Não sendo cada professor apenas professor de uma só turma, decorre desta opção um *efeito multiplicador* óbvio, já que cada docente mobilizará, naturalmente, as competências adquiridas na formação no trabalho com as outras turmas que lecciona.

(Re) projectar a escola: importância do PCT numa escola reflexiva é um projecto que assenta no conceito de aprendizagem como processo pessoal e dinâmico de apropriação do conhecimento e fundamenta-se nos pressupostos teóricos que apresentam a investigação-acção como estratégia de actuação e modo de conhecimento capaz de dar conta da complexidade das questões em jogo no espaço educativo e de contribuir para a formação de profissionais reflexivos, aptos a intervir activa e lucidamente nos contextos em que se inserem e a propor e implementar práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às situações com que se deparam.

A modelização de um programa de formação/acção de um grupo de professores de uma turma do 3º ciclo do ensino básico da Escola Secundária/3 de Alfena, orientada pelas autoras do projecto na figura de formadoras/ supervisoras, aposta na formação cultural e pedagógica dos professores como formação para a mudança, encarada esta no duplo vector de "reconfiguração dos sistemas de representações, valores e disposições dos actores em presença" e de "desenvolvimento de modificações nas relações sociais que mais directa ou indirectamente presidem às práticas educativas" (Benavente, *et al.*, 1999:64) trata-se de intervir ao nível dos processos de construção e produção dos saberes, na mudança de atitudes e de perspectivas, na construção de novos relacionamentos e novas identidades pessoais e profissionais.

O projecto **(Re) projectar a escola: importância do PCT numa escola reflexiva** utiliza como núcleo aglutinador da reflexão e acção a desenvolver um documento fundamental de concretização do currículo ao nível micro, o *projecto curricular de turma*, considerando-o na sua dupla vertente de *produto*, isto é, instrumento de gestão curricular elaborado pelo grupo de docentes de uma turma, e *processo* de

aprendizagem dos professores, ou seja, projecto realizado numa base de trabalho colaborativo, propiciador da aquisição e desenvolvimento de competências fundamentais para a construção de uma profissionalidade docente de qualidade.

O que pretendemos provar é que uma utilização eficaz e pedagogicamente sustentada do projecto curricular de turma, balizada por uma atitude cooperativa de investigação-acção, em que a figura das formadoras/supervisoras assumirá um carácter facilitador e orientador, conduz a melhores e mais fundamentadas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a melhores resultados dos alunos em termos académicos e comportamentais. Acreditamos também que as competências desenvolvidas pelos professores envolvidos num projecto desta natureza terão um carácter multiplicador pela sua capacidade de transferência para outras situações da vida escolar.

O potencial heurístico e problematizador do projecto impõe que se constitua desde logo como um documento aberto, em permanente construção e reformulação, colocado à discussão dos professores que o levarão à prática. Com efeito, o carácter flutuante e imprevisível do campo de análise num projecto desta natureza contraria a lógica de restrição analítica a uma determinada situação/objecto; é essencial ter em conta o carácter sistémico e integrado dos processos em causa e olhá-los na sua complexidade e, mesmo que se delimite, por uma questão metodológica, um determinado objecto de estudo, será necessária a sua reconfiguração a breve trecho, o que resulta na multiplicidade e imprevisibilidade das dimensões a analisar. Daí, insistimos, a indispensabilidade de se considerar este projecto como intrinsecamente interdisciplinar, plural, aberto à discussão e reformulação constantes pelos próprios intervenientes.

Finalmente, cumpre-nos mencionar que as problemáticas que conduziram à elaboração deste projecto surgem na sequência das aprendizagens por nós realizadas como formandas do supra-citado curso de pós-graduação e são, pois, como que uma consequência natural ou o culminar de um complexo e aliciante processo de descoberta e questionamento permanentes que nos conduziram ao longo do último ano a novos territórios e cenários educativos, percorridos num diálogo constante connosco próprias, com os outros formandos e formadores, com autores e investigadores das mais diversas proveniências.

Essencialmente, diríamos que foi a compreensão, no quadro da escola actual, da enorme responsabilidade da supervisão, entendida como a promoção do “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000:7), que esteve na base da construção, – não a três vozes, antes, se assim se pode dizer, a uma única voz *múltipla*, – deste projecto.

II. FUNDAMENTAÇÃO

2.1 - REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AUTONOMIA

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, prevista no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar aponta, nas suas linhas principais, para a progressiva autonomização da escola e constitui-se como um importante desafio à autonomia e espírito de investigação-acção de toda a comunidade educativa.

Efectivamente, a substituição de uma lógica centralista, em que o essencial das decisões se situa ao nível das políticas e orientações do Ministério da Educação, por uma lógica de decisão local, em que cada escola se assume como espaço próprio de construção de conhecimento, passa necessariamente pela consideração do meio em que esta se insere, da especificidade das suas condições materiais e humanas e das características sócio-económicas dos seus alunos e só pode alicerçar-se a partir do envolvimento da comunidade educativa na procura de caminhos adequados a essas especificidades.

Esta autonomização progressiva da escola, em que a atribuição de novos poderes e responsabilidades conduz a novas formas de auto-regulação institucional, faz da instituição escolar, cada vez mais, um sistema de aprendizagem organizacional (Santiago, 2000) em que os actores, em interacção, são capazes de negociar e estabelecer acordos para melhorar capacidades, criar normas e valores e resolver colectivamente os problemas.

Das interacções humanas no seio da organização, resultantes da acumulação de experiências, representações, valores e interesses

individuais e colectivos, emerge o clima organizacional de cada escola, directamente correlacionado com o nível de qualificação dos seus membros. Quanto mais qualificados estes, mais qualificada a organização. Quanto mais qualificada esta, mais propiciadora de novas aprendizagens e mais enriquecedora em termos formativos será para os que dela fazem parte.

Ora uma organização como a que assim se descreve assenta necessariamente na contínua reflexão dos seus processos, meios, estruturas e finalidades, auto-regulados por uma atitude institucional permanentemente avaliativa e formativa e exige, da parte dos seus membros, uma atitude investigativa e reflexiva, bem como a capacidade de trabalhar em equipa, de pensar estratégias comuns e de articular metodologias e conteúdos.

A realidade, porém, mostra-nos em geral cenários bem diferentes na maioria das nossas escolas. Com efeito, não obstante o discurso, aparentemente consensual, quer dos decisores, quer dos próprios professores, que apontam para a necessidade de autonomia da escola, para a importância do papel dos professores e para a indispensabilidade de se diferenciar e gerir localmente os currículos, a verdade é que a escola não tem vindo a alterar de forma significativa a sua organização e o seu modo de funcionamento.

Creemos que, não obstante as tentativas feitas no sentido de se autonomizar a escola, nomeadamente incentivando-se à gestão local dos currículos em função da sua própria realidade e da realidade dos seus alunos, as instituições continuam a ter dificuldade em se libertar de uma certa visão centralizada do currículo e do programa, continuando a trabalhar numa lógica de fragmentação do saber e de imposição de um currículo em formato único.

2.2 - NATUREZA SOCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR

Tal como a apreensão da realidade se faz através de um quadro conceptual construído socialmente, também os programas de formação constituem construções sociais, sendo resultado daquilo que é considerado, numa determinada sociedade e num determinado momento, julgado como válido e digno de ser transmitido às gerações mais novas pela instituição escolar.

O termo currículo, tomado na sua definição mais ampla, designa "tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada" (Pires *et al.*, 1991: 150). Esta designação remete não só para os programas de formação que a escola deve "oficialmente" transmitir, isto é, o chamado currículo formal, mas também para todas as aprendizagens que a escola veicula, ainda que de forma implícita, que, não se constituindo como objecto de ensino formal, não deixam de ser interiorizadas através do contexto e das interacções que o meio escolar produz. De facto, para além da soma de aprendizagens previstas no currículo formal, os alunos assimilam noções, valores e normas de comportamento inerentes ao quotidiano escolar e que vão desde o saber estar no espaço restrito que é a sala de aula, ao aprender a lidar com a situação de competição que constitui a avaliação e a selecção escolares, – com a interiorização da cultura meritocrática assente no postulado do valor do mérito individual, – ou mesmo à utilização de estratégias relacionais com professores, colegas e funcionários. Não sendo de negligenciar estas aprendizagens, contidas no chamado "currículo oculto", centrar-nos-emos, no entanto, naquilo que é a cultura intencional, "oficial", da escola, para constatarmos, desde logo, o carácter claramente arbitrário e centralista das opções que presidem, ao longo da história da educação escolar, à elaboração dos currículos escolares. O cunho socialmente selectivo dos seus conteúdos

manifesta-se no seu vínculo às culturas letradas, nacionais e urbanas e aos saberes proposicionais, conduzindo a que o sistema formal de ensino privilegie as crianças dos meios socioeconómicos mais favorecidos, ou seja, perpetue a relação directa entre sucesso académico e privilégio social. Com efeito, a cultura académica, pelas suas características – abstracta, dedutiva, teórica e compartimentada – é a que mais se aproxima do discurso e universo conceptual dos alunos de meios mais instruídos, pelo que, à partida, estes terão mais probabilidades de sucesso que os oriundos de meios desfavorecidos, para os quais a escola representará o esforço suplementar de integração numa linguagem que não é a sua. Em suma, longe de constituir o veículo privilegiado entre os saberes e os alunos, os currículos escolares têm contribuído de forma decisiva para manter a distância, por vezes intransponível, entre o que se ensina na escola e aqueles a quem esse ensino, supostamente, se dirige.

Para além destes constrangimentos de ordem social e cultural, o currículo formal constrói-se ainda segundo imperativos de ordem pedagógica ou didáctica que consistem na transposição do saber científico num saber julgado acessível ao aluno, o saber escolar. Ao contrário do que possa parecer, a transformação do saber científico num saber escolar não diz respeito apenas à quantidade ou forma dos conteúdos seleccionados, afecta também a sua própria natureza. Dito por outras palavras, a escolha deste ou daquele conteúdo num universo de saberes é já um juízo de valor sobre a importância de determinados conhecimentos em relação a outros.

Por conseguinte, a construção arbitrária e centralizada do currículo escolar conduziu frequentemente a uma dissociação entre a cultura escolar e a(s) cultura(s) dos alunos, ou, pelo menos, de uma parte

significativa dos alunos e afastou quase sempre “os agentes efectivos do currículo – os professores” (Roldão,1999) das mais importantes tomadas de decisão a ele relativas, remetendo-os para a posição de simples transmissores de conteúdos.

Hoje, porém, numa escola cuja composição social é mais diversificada e heterogénea do que nunca, o divórcio entre o modelo cultural escolar e a(s) cultura(s) dos alunos faz-se sentir de modo mais agudo e o fosso entre a escola e os seus alunos – que são o seu centro e a sua razão de ser – acentua-se e adquire outros contornos. Novos agentes de formação cultural – designadamente os *media* – emergem como fontes poderosíssimas de informação e conhecimento, impondo novas culturas, novos estilos de vida, novas concepções do mundo.

Num cenário de sobre-informação e de crise de valores, em que a única certeza prevalecente é a mudança acelerada de padrões de vida e a importância crescente do conhecimento nas relações de poder, cada escola encontra-se perante o desafio de ser capaz de gerir localmente o currículo, adaptando-o às exigências dos seus alunos, de forma a que estes possam desenvolver-se integralmente, acedendo ao conhecimento, aprendendo a lidar com ele e a serem capazes de fazê-lo ao longo da vida.

2.3 - AUTONOMIA E GESTÃO CURRICULAR

As questões ligadas ao currículo não são, no entanto, novas.

Desde sempre o acto de ensinar impôs um certo número de opções que se prendem com a selecção dos conteúdos a ensinar, o modo como o fazer e a escolha de instrumentos e estratégias para avaliar o resultado alcançado. No entanto, se “**a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, a natureza da opção, os níveis de**

decisão e os **papéis dos actores** envolvidos” variam consideravelmente.” (Roldão, 1999:13)

Com efeito, em face das novas realidades e das profundas alterações do tecido social de que se compõe a escola actual, o modelo curricular de cariz “academicista e tecnicista”, em que os conteúdos são pouco ou nada significativos para a maioria dos jovens que frequentam a escola, e em que o conhecimento é tido como algo “externo, linear e compartimentado” torna-se cada vez mais obsoleto. (Alonso, 2001)

De facto, a parcelização do saber em disciplinas, a simplificação, redução, compartimentação para “ordenar”, para “melhor perceber” acabam por conduzir a uma visão fragmentada e incompleta da realidade. A isto Morin chama a “inteligência cega”: isola todos os objectos daquilo que os envolve. “Não concebe o elo inseparável entre o observador e coisa observada” (Morin, 1991:16), isola o fenómeno do contexto em que ele se produz. Estamos perante uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados em disciplinas, e, por outro lado, realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias.” (Morin, 2000, cit, Alarcão 2000: 15).

O predomínio de uma lógica de instrução, em detrimento de uma lógica de educação, foi-se revelando profundamente desadequado às exigências das novas estruturas sociais. Aponta-se pelo contrário para a necessidade de se encarar o acto de aprender como o de “dar sentido e significado à realidade” e de se criarem contextos de aprendizagens *activas, significativas, integradoras e funcionais* (Alonso, 2001)). É necessário responsabilizar o aprendente pelo seu próprio processo de aprendizagem buscando estratégias cognitivas e metacognitivas que

propiciem ao aluno a possibilidade de reflectir sobre o próprio processo de construção do conhecimento: trata-se, no fundo, de aprender, reflectindo sobre os conteúdos da aprendizagem e ainda percebendo *como* se aprende.

Assim, recomenda-se a necessidade de se “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”, incentivando-se ao desenvolvimento de “novas práticas de gestão curricular” e procurando-se “respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente”⁴. Ora tal só é possível se as escolas assumirem decisões importantes relativas ao desenvolvimento e gestão do currículo, aumentando e diversificando o leque de ofertas, quer ao nível das estratégias e experiências de aprendizagem, quer mesmo criando novas e mais adequadas propostas educativas.

É pois no quadro da adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola que adquire especial importância a participação dos professores, cujo papel no processo educativo ao longo de décadas não foi mais do que o de meros transmissores de um saber criado para um aluno artificial, o aluno-médio, independentemente dos alunos reais com que cada professor tem que se confrontar na sua escola. Do que se trata agora é de atribuir ao professor um papel activo, preponderantemente reflexivo, que lhe permita fazer opções e ser capaz de reflectir sobre elas, avaliando-as e reajustando-as em função dos contextos educativos em que trabalha.

O Decreto-Lei nº 6/2001 estipula que, no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, “as estratégias de desenvolvimento do currículo

⁴ Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.” Do currículo imposto em formato único para consumo universal passa-se assim para uma noção de currículo gerado e gerido (Roldão, 1991) como projecto e concebido e reajustado em função dos diferentes contextos educativos.

2.4 - O CURRÍCULO COMO PROJECTO

Repensar o currículo escolar implica necessariamente pensá-lo numa perspectiva de diferenciação, uma vez que, como vimos, o público que compõe hoje a escola é, cada vez mais, diferenciado e heterogéneo. Ora tal não é mais do que, “substituindo o discurso da norma pelo discurso da contextualidade” pensar o currículo em termos de “projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores” (Roldão, 1999: 38). Lembramos que “por **projecto** curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” (Roldão, 1991:44)

O conceito de projecto educativo de escola, operacionalizado no projecto curricular de escola e, por sua vez, articulado, ao nível micro, com o projecto curricular de turma, radica precisamente numa perspectiva da

comunidade escolar como centro das tomadas de decisão relativas à vida escolar.

Assim, o projecto educativo de escola torna-se uma espécie de contrato que compromete todos os actores da comunidade educativa numa finalidade comum, definindo princípios e linhas orientadoras gerais e servindo de suporte ao projecto curricular de escola e projecto curricular de turma, nos quais o currículo é encarado como algo aberto, dinâmico e flexível, capaz de se ajustar às especificidades da escola em geral e de cada turma em particular.

Ora, o conceito de *projecto*, amplamente utilizado na escola actual, tem sido, não raras vezes, objecto de uma "reconceptualização", isto é, tem-se limitado frequentemente a "dar um nome a práticas organizacionais e pedagógicas que se mantiveram inalteráveis." (Nunes, 2000). Com efeito, um olhar atento à realidade das nossas escolas permite perceber que a banalização do conceito de *projecto*, – consubstanciado, concretamente, nos três grandes projectos associados à autonomização da escola, o projecto educativo de escola, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, – os torna, em muitas instituições, apenas mais um documento a preencher no início de um ano ou ciclo, sem que lhes seja dada qualquer utilidade ulterior.

Por outro lado, o procedimento mais comum nas nossas escolas aponta para um trabalho que se inicia no projecto educativo de escola, elaborado por uma comissão designada para o efeito, e parte em seguida para o projecto curricular de escola, também da responsabilidade de um grupo de professores, para depois se articular, ao nível micro, com o projecto curricular de turma, elaborado pelos professores de cada turma. Cremos porém que as potencialidades de

um projecto como o projecto curricular de turma, que possui a enorme vantagem de envolver *todos* os professores de uma turma num esforço comum, fazem deste documento, em simultâneo, um *produto*, para trabalhar com e para os alunos, e um *processo* de aprendizagem dos próprios professores.

De facto, o projecto curricular de turma é definido como “a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”, competindo assim “aos professores titulares de turma e ao Conselho de Turma:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;

g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.”⁵

Da lista de incumbências do Conselho de Turma apresentadas, se conclui que as especificidades de um projecto como o projecto curricular de turma fazem dele não só um instrumento de gestão curricular mas também, como dizíamos, uma importante estratégia de aprendizagem dos próprios professores.

Por outras palavras: enquanto que o projecto educativo de escola e o projecto curricular de escola, elaborados por um grupo de professores (ainda que após consultada toda a comunidade escolar) podem ser documentos “distantes” da maioria dos docentes, que o desconhecem ou que o utilizam raramente, o projecto curricular de turma é um documento que (a ser bem utilizado) implica *todos* os professores de forma contínua e sistemática, pois constrói-se para e a partir das suas práticas pedagógicas concretas e quotidianas. Assim, quer-nos parecer que, não obstante as orientações que apontam no sentido de uma articulação vertical em sentido descendente, *projecto educativo de escola – projecto curricular de escola – projecto curricular de turma*, o interesse, a motivação e o envolvimento dos professores nos projectos da escola podem emergir em sentido inverso, isto é, do projecto curricular de turma para o projecto educativo de escola. Elaborar um projecto curricular de turma exige a capacidade de trabalhar em equipa, de pensar estratégias comuns e articular metodologias e conteúdos. Este trabalho, se orientado, permite a formação de professores reflexivos, cooperantes, capazes de orientar a sua acção para um fim

⁵ Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar

comum. Ao elaborar em equipa o projecto curricular de turma, ao avaliá-lo e reformulá-lo ao longo do ano projectando-o na sua prática pedagógica com os alunos, o professor está simultaneamente a *formar-se*, desenvolvendo competências de reflexão, análise das situações, proposta de resolução de problemas e trabalho colaborativo que serão, com vantagem para a instituição, transferidas e aplicadas em muitas outras situações da vida escolar. O professor torna-se assim *um formador que aprende* e que é capaz de transferir e aplicar o seu saber noutros contextos da sua vida profissional, empenhando-se na melhoria da instituição de que faz parte. Pensamos por conseguinte que o envolvimento dos professores na escola e nos seus projectos pode iniciar-se a um nível micro, no trabalho desenvolvido com a equipa de professores que têm a seu cargo a mesma turma, partindo depois para desafios mais abrangentes.

Julgamos contudo que o quadro agora traçado não corresponde à realidade da maioria das nossas escolas, incluindo aquela em que trabalhamos. A banalização do conceito de projecto, de que falávamos acima, remeteu estes importantes documentos da vida escolar para a condição de simples *papéis*, de cuja elaboração apenas um pequeno número de professores se encarrega penosamente e que, uma vez terminados, se guardam em local próprio para não mais serem utilizados. Quem são os professores que, recém integrados numa nova escola, pedem para ver o projecto educativo de escola? O Conselho Executivo, ou o responsável que os recebe, faculta-lhes de imediato esse documento? E no entanto, ele é, ou devia ser, a identificação da escola, a sua forma de apresentação, o seu *bilhete de identidade*. Quanto ao projecto curricular de turma, quem o elabora (quando existe)? O colectivo de professores da turma, ou o director de turma, sozinho no seu gabinete, a braços com a obrigação de cumprir o prazo

imposto? Quem são os professores, que pela primeira vez leccionam uma turma, que acedem a este documento fundamental para um primeiro contacto com as características e especificidades daquele grupo dos alunos? Onde se encontra o documento? Ao alcance fácil de todos os professores da turma? E uma vez feito no início do ano e entregue ao Conselho Executivo, torna-se documento acabado, ou é alvo de reformulações constantes de cada vez que, reunidos os professores da turma, se verifica haver necessidade de readaptar, reajustar, reformular prioridades, estratégias e metodologias?

A resposta a todas estas questões parece apontar, globalmente, para uma utilização meramente burocrática do projecto curricular de turma, documento que acaba por se tornar “mais um papel” a preencher no início do ano escolar e a avaliar – apressadamente – no seu termo.

A constatação desta realidade é reforçada pelo facto de termos vindo a verificar que a utilização do projecto curricular de turma coexiste frequentemente nas escolas com a exigência de uma planificação, anual e trimestral, feita em sede de departamento curricular e entregue e aprovada no conselho pedagógico, *única* para as turmas de um determinado ano de escolaridade, independentemente das suas especificidades, facto que parece encerrar uma enorme contradição com a filosofia subjacente ao projecto curricular de turma. Por outro lado, o número de retenções nas turmas do básico, muitas delas duplas ou mesmo triplas, isto é, ocorridas no mesmo ano de escolaridade, bem como os casos de indisciplina dos alunos, parecem deixar em aberto a hipótese de que a articulação entre os professores duma mesma turma, quer ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, quer ao nível da gestão da disciplina na aula e do trabalho com os alunos em torno do desenvolvimento de competências transversais ligadas a valores e atitudes, não está a ser uma realidade e que, por conseguinte, a função

principal do projecto curricular de turma não está a ser levada a cabo de forma coesa, reflectida e consequente.

Creemos que, pelo contrário, uma utilização eficaz e pedagogicamente sustentada do projecto curricular de turma conduz a um melhor desempenho dos professores e, conseqüentemente, a melhores resultados dos alunos em termos académicos e comportamentais. Acreditamos também, como já dissemos, que as competências desenvolvidas pelos professores envolvidos num projecto desta natureza terão um carácter multiplicador pela sua capacidade de transferência para outras situações da vida escolar.

2.5 - OS PROJECTOS NA ESCOLA E A CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

As potencialidades abertas pelo deslocamento dos centros de decisão – da onnipotência da administração central para lógicas de decisão local – esbarra, no terreno, com lógicas de cultura profissional como “a realização repetida de rotinas pré-estabelecidas, a uniformidade securizante, a dependência quase exclusiva de manuais, a escassa iniciativa e a tradição de trabalho docente individual não partilhado ou discutido com os outros profissionais” (Roldão, 1999), que se configuram, frequentemente, como entraves sérios à consecução de uma gestão curricular ao nível local, através do envolvimento dos professores na concepção, operacionalização e avaliação dos projectos na escola.

Dito por outras palavras, não se alteram, por decreto, práticas enraizadas e hábitos antigos e criar nas escolas uma cultura interdisciplinar, de trabalho em equipa e de decisão local, implica modos organizativos diversos que por sua vez assentam em lógicas de trabalho completamente distintas. Para que a escola assuma opções e

prioridades e construa o seu **projecto curricular**, necessita de profissionais capazes de reflectirem sobre a sua acção e de buscarem conjuntamente soluções para os problemas que contínua e imprevisivelmente lhes vão surgindo na sua prática quotidiana. Tal implica pensar diferentemente os processos de formação dos professores, assumindo em tais processos “uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo.” (Roldão, 1999). Exige, acima de tudo, a ruptura com lógicas de formação de professores (inicial ou contínua) de matriz escolar, em que um certo número de teorias, encaradas como receituário na formação do professor, seriam aprendidas e posteriormente aplicadas às situações concretas, permanecendo como fórmulas a aplicar ao longo de toda uma vida profissional.

2.6 - INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NA ESCOLA REFLEXIVA

A implicação de todos os actores no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar na escola, impõe uma dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, ou seja, impõe uma atitude investigativa baseada na e orientada para a acção (Sanchez, 2005). Trata-se de um processo “em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado.” O ponto de partida é pois, em geral, uma situação real problemática e problematizadora e pode mesmo ser formulado em forma de questão. Por exemplo: “o que posso fazer para evitar situações de indisciplina na sala de aula?” A identificação de um problema conduz à avaliação da situação inicial. Proceder-se pois à recolha de informação, procurando perceber-se todas as variáveis ligadas ao problema detectado. O envolvimento, nesta

análise da situação, do maior número possível de intervenientes tem vantagens óbvias. Da partilha de dúvidas e dificuldades, ao levantamento, em conjunto, de pontos fracos e pontos fortes no interior da equipa, chega-se à quebra de isolamento do professor, ao debate, à identificação dos problemas e das suas causas e à procura conjunta de soluções. A porta da sala de aula, normalmente fechada, abre-se, e o professor cruza a informação com os demais, confronta-a com informação teórica disponível, discute-a, vê-a sob novos ângulos de análise. Seguidamente, há que tomar decisões sobre a intervenção a operar para chegar à situação desejável. Do plano de intervenção elaborado em conjunto constarão as estratégias delineadas, as actividades, os recursos, a calendarização e, naturalmente, as estratégias e instrumentos de avaliação a utilizar. Ao longo da implementação do plano de intervenção vai-se processando a necessária reflexão/avaliação que, por sua vez, desencadeará novos reajustes no plano inicialmente previsto. A operacionalização do plano é pois de previsão impossível, uma vez que ela depende dos resultados da reflexão contínua e sistemática que se vai realizando. Ou seja, o caminho a percorrer será ditado pelo próprio processo de reflexão e pelas novas tomadas de decisão que tal reflexão implicar. (Sanches, 2005: 138)

O facto de as várias etapas de investigação-acção, desde o diagnóstico à avaliação, decorrerem nos próprios contextos em que os problemas se fazem sentir, possibilita uma avaliação das situações mais adequada e propostas de acção mais pertinentes e oportunas; os intervenientes tornam-se responsáveis pelas próprias decisões, assumem compromissos em equipa, tornam-se mais criativos e capazes de proporem soluções para os problemas detectados. A sua prática, informada pela reflexão e pela fundamentação teórica, torna-se mais

lúcida e cientificamente sustentada. O professor passará a compreender não só por que razão ocorrem determinadas situações, mas também os fundamentos das suas próprias opções, já que, ao utilizar uma metodologia de investigação-acção, “combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa”. (Moreira, 2001, cit Sanches, I)

Em suma, encarando a investigação-acção, como propõe Dewey (1933), como um processo de compreender melhor a acção e tomar decisões a partir do levantamento de questões, com vista à melhoria do ensino, o professor será desafiado a produzir o seu próprio saber, elaborado com base na reflexão sobre a sua prática e na informação teórica pesquisada. A autonomia daqui resultante não é de negligenciar: em lugar de estar limitado à teoria que outros elaboraram (distante frequentemente dos problemas reais com que se depara) o professor será o autor de um saber ditado pela sua própria acção e pela sua reflexão sobre ela.

2.7 - O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto de uma formação de professores contínua e reflexiva, como a que acima apresentamos, torna-se fundamental o papel do supervisor pedagógico como facilitador e mediador das relações interpessoais que possam conduzir a uma escola mais qualificada, enquanto grupo humano capaz de utilizar as suas competências individuais e colectivas ao serviço da regulação de procedimentos conducentes a melhores resultados. Sustentada por um conjunto de quadros conceptuais e de acção, a supervisão visará, não apenas o sujeito individual, mas o conjunto humano de que se compõe o tecido da organização escolar,

promovendo as competências de reflexão e comunicação necessárias à criação de um clima organizacional propício ao desenvolvimento dos seus membros, enquanto indivíduos e enquanto organização.

Sabemos porém que, na maioria dos casos, a supervisão pedagógica restringe o seu campo de acção ao acompanhamento dos professores em processo de profissionalização, limitando-se à observação do seu desempenho em sala de aula. Em todo este processo resta à escola o papel de mera instituição acolhedora dos professores em processo de profissionalização.

É justamente rejeitando esta perspectiva da supervisão pedagógica que vários autores têm procurado salientar a importância de se alargar e repensar o âmbito da supervisão pedagógica, realçando o seu papel no “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes.” (Alarcão, 2001:35)

Ora a importância do conceito de escola e profissionais reflexivos como instituição e pessoas que nela se pensam, continuamente reflectindo sobre as suas práticas e tomando consciência da necessidade de lidar com a imprevisibilidade das situações, impõe um saber profissional contextualizado e dinâmico capaz de se alimentar da relação entre acção e reflexão.

Schon considera o saber-fazer do professor competente, que assenta na teoria e na prática e na articulação entre ambas, possibilitando uma acção inteligente e flexível em íntima relação com a realidade, como a

base da sua proposta de uma "epistemologia da prática" radicada nas competências que, considera, fazem os "bons profissionais".

O que Schon defende é um aprender a fazer fazendo, acompanhado da verbalização do pensamento sobre a acção, quer se trate de uma reflexão em simultâneo com a acção, que nos permite pensar e reajustar a nossa prática à medida que a acção decorre (*reflection-in-action*/ reflexão na acção), quer de uma reflexão posterior à acção quando regressamos mentalmente à situação para a analisar. (*reflection-on-action*/ reflexão sobre a acção)

Mas o estágio mais completo da reflexão é quando, por um processo de distanciamento, reflectimos sobre as formas de pensarmos as nossas acções e de construirmos o nosso conhecimento (*reflection-on-reflection in action*/ reflexão sobre a reflexão na acção). Trata-se de "conhecimento contextualizado" (Alarcão, 2000:17) resultado de uma construção pessoal e subjectiva ancorada na acção. Este conhecimento existe para além do científico e técnico e resulta da prática e da reflexão sobre ela, devendo ser proporcionado pela exposição do formando a situações reais ou simuladas que conduzam à verificação, experimentação, identificação de erros, postulado de hipóteses na resolução de problemas e na reflexão sobre a acção e os processos que a ela conduzem. Trata-se de um processo de descoberta pessoal, no qual, contudo, não deixa de ser fundamental a consideração dos elementos relacionais, nomeadamente a necessidade de vínculos emocionais em que estejam presentes a confiança e o apoio, condições essenciais à prática e integração de novas experiências: "no attachment, no exploration, no exploration, no change and growth" (Soares, I, 1995: 145, cit. Marcia, 1995). O cruzamento de diferentes olhares sobre crenças, representações e expectativas envolvidas nas diferentes situações e a ponderação e análise de alternativas diversas sobre uma

mesma problemática ganha uma importante dimensão no quadro da supervisão, assim considerada.

Só através do pensamento as experiências adquirem sentido. Se as experiências não forem objecto de uma reflexão que possa conduzir à construção de sentidos mais amplos e abrangentes, então tornam-se improdutivas, da mesma forma que o pensamento desligado de acções que lhe dêem sentido é árido e estéril.

Nesta perspectiva o conhecimento emana do próprio processo de reflexão, ao mesmo tempo que sustenta tal processo.

Schon critica os actuais currículos de supervisão pedagógica em que a ciência de base se torna uma espécie de ciência "mágica" onde se vão buscar as soluções para os problemas surgidos na prática do professor estagiário. Por outro lado, no estágio aplicam-se os conhecimentos, as teorias e as técnicas aprendidas na ciência. Daqui resulta, segundo o autor, uma hierarquia de conhecimentos em que o conhecimento teórico se destaca e se assume como base de sustentação de todos os outros tipos de conhecimento. Esta perspectiva radica numa postura positivista do conhecimento, encarado como único e não influenciável pela interpretação pessoal que fazem os sujeitos envolvidos nas situações reais e problemáticas. A ciência seria então a passagem do saber ao saber-fazer, simples transferência da teoria para a prática. Ora a necessidade de trabalhar em permanente diálogo com a realidade, obriga a actuar em "zonas de incerteza" (Alarcão, 1996), uma vez que a realidade não é única e imutável. Assim, o saber terá que ser um saber dinâmico, resultante de um vaivém permanente entre teoria e prática e libertando-se do que Sá-Chaves (2000) apelida de *receitas*, prescritas pelos orientadores de estágio, ou saídas dos normativos, as quais, desligadas dos contextos, não constituem solução para os problemas emergentes na realidade quotidiana do formando. Trata-se de valorizar,

pelo contrário, um saber-fazer simultaneamente teórico e prático, que misture ciência e intuição, criatividade e inteligência, técnica e capacidade de agir e reagir em contexto, em diálogo constante com a realidade.

Este processo, que como dissemos, exige vínculos emocionais e securizantes na figura do supervisor, não pode deixar de assentar na autonomia e liberdade do próprio formando, sujeito do seu próprio conhecimento, actor principal desta aventura da construção de uma personalidade e profissionalidade docente. Porque “ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio.” (Alarcão, 1996: 18)

Uma cultura profissional como a que vem sendo descrita é ainda relativamente estranha aos modos de socialização profissional dos professores e à tradição de funcionamento das escolas e não se forja sem a promoção de uma consciência e análise crítica relativamente às práticas curriculares, por parte dos docentes e da escola no seu todo. Sem menosprezar a importância de um saber científico e didáctico sólido, parece-nos que o fundamental se passa ao nível da reflexão, na tripla acepção que lhe confere Schon. Reflexão na e sobre a acção da prática docente e organizacional e também reflexão sobre a própria reflexão, capazes de permitir “modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo”. (Roldão, 1999: 112) Assim entendida, a reflexão é “fonte de novo saber pedagógico” (Roldão, 1999: 21), permite o questionamento das práticas à luz de novas teorias e o destas esclarecidas no confronto com aquelas.

2.8 - AVALIAR O PROJECTO DE GESTÃO CURRICULAR

Todo o processo de aprendizagem inclui necessariamente a verificação da adequação das opções feitas, o levantamento dos problemas, a proposta de introdução de reajustes, ou mesmo a redefinição das metas em função dos resultados alcançados. Isto é, todo o processo de aprendizagem incorpora, para além da avaliação das aprendizagens efectivamente realizadas pelos alunos/formandos, a avaliação do próprio processo de ensino. Definidas as metas e feitas as opções metodológicas e estratégicas decorrentes dessas mesmas metas e operacionalizadas tais opções, há que avaliar todo o processo para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, introduzindo ajustes para alcançar as metas visadas.

Esta dimensão avaliativa do projecto curricular é essencial à consecução dos objectivos do próprio projecto e não deve confundir-se com a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos.

“Todos os processos de gestão em qualquer sector da vida social privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projectos.” (Roldão, 1999:51)

Em suma, gerir o projecto curricular é um processo estruturado em várias etapas, não necessariamente lineares, que passam pela decisão, análise, operacionalização, avaliação e redefinição constantes.

2.9 - O PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Um dos instrumentos que recentemente tem vindo a ser utilizado na avaliação das aprendizagens dos professores em contexto de formação é o *portfolio*. Instrumento com um potencial riquíssimo, já que permite, para além da citada avaliação das aprendizagens dos formandos, avaliar

também o próprio processo de formação e constituir-se como estratégia fundamental de aprendizagem e construção pessoal de conhecimento, o *portfolio* estimula um constante olhar reflexivo sobre o desenrolar da própria formação e incentiva a autonomia no formando, tornando-o *dono* do seu próprio saber. A responsabilidade e “sentido de autoria” (Sá-Chaves, 2005:7) que decorrem da utilização de um *portfolio* de matriz reflexiva, quer como instrumento de avaliação do formando e da própria formação, quer como estratégia de aprendizagem, contribuem para que o aprendente se torne o principal responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-o a forjar uma “mais profunda consciência de si” (Grilo, J., Machado, M., 2005:36). A reflexão dinâmica e constante propiciada por um tal instrumento constrói-se, por assim dizer, a partir de uma respiração própria, incitando à autonomia, à singularidade, à construção de um percurso pessoal e possibilitando, a todos os envolvidos, um olhar abrangente sobre o processo de formação. Um olhar construtivo e otimista sobre o processo de formação e respectiva avaliação, sustentados na aposta, crença e convicção nas potencialidades do seu autor, já que, ao invés de se enfatizarem *deficits* e carências, salientar-se-ão os aspectos positivos da aprendizagem, procurando perceber-se o que o formando sabe, o que aprendeu e de que modo o fez. Desses olhares emergirão informações importantes para o próprio formando, os outros formandos e o supervisor, sobre o processo de ensino e os diferentes modos de aprender. O *portfolio* será assim o alimento da própria formação uma vez que ela se irá reajustando em função da avaliação que ele vai permitindo. Trabalho dinâmico, de construção pessoal, o *portfolio* reflexivo permitirá a progressão a um ritmo próprio e a observação de todo um percurso e respectiva evolução, em lugar de se cingir a momentos estanques e determinados. Uma tal visão do processo de aprendizagem será abrangente, possibilitando, mesmo, ver *para além*

de, isto é, apreciar e ter em conta aspectos da aprendizagem dos alunos não esperados inicialmente pelo formador, tendo em conta que a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de formação passa igualmente pela consideração do *imprevisto*, do *incerto*, do *inesperado*, como factores importantíssimos de aprendizagem colectiva.

III. APRESENTAÇÃO DO PROJECTO

O projecto que ora apresentamos, "(Re) projectar a escola: importância do PCT numa escola reflexiva", parte da convicção de que a formação dos professores e a construção de um saber profissional verdadeiramente sólido e fundamentado só pode operar-se numa base reflexiva, contínua e sistemática. Como afirma Arends (1995: 526), citando Stenhouse, "a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas."

O projecto preconiza que tal atitude reflexiva se centre na elaboração, operacionalização e avaliação de um documento fundamental na prática quotidiana dos professores, o projecto curricular de turma, que se constituirá assim simultaneamente como o ponto de partida e de chegada da investigação-acção a desenvolver pelos professores implicados.

3.1 - PÚBLICO-ALVO E CRONOGRAMA

O modelo de intervenção proposto destina-se ao grupo de professores de uma dada turma e partirá de um diagnóstico de necessidades de formação que adiante exporemos, constituindo-se como *formação/investigação na acção*, orientada pelas três autoras do projecto que actuarão como formadoras/supervisoras pedagógicas ao longo de um ou mais anos escolares e incidindo no trabalho desenvolvido nas reuniões de professores da turma, em torno do projecto curricular de turma e das suas linhas de acção.

O projecto desdobra-se em três fases: numa primeira fase, proceder-se-á ao diagnóstico da situação inicial, envolvendo-se as formadoras/supervisoras e o órgão de gestão da escola. Desejavelmente, esta fase ocorrerá durante os meses de Junho e Julho, após o término das aulas, para que a implementação do projecto possa iniciar-se no começo do ano lectivo seguinte. A fase de implementação do projecto decorrerá ao longo de todo o ano lectivo. A avaliação, de que falaremos mais adiante, decorrerá antes, durante e no final do processo.

A adopção de uma estratégia faseada, por períodos escolares, procura respeitar o ritmo do ano lectivo, uma vez que o modelo proposto preconiza a *formação na acção* e, logo, a intersecção entre a formação e a prática quotidiana dos professores.

3.2 - OBJECTIVOS FORMATIVOS DO PROJECTO

No final do processo, os professores deverão ser capazes de:

- Caracterizar o grupo-turma a partir da análise de documentos, observação de situações/comportamentos e contacto pessoal com os alunos.
- Definir finalidades educativas no trabalho pedagógico a desenvolver com os alunos.
- Estabelecer estratégias globais de acção adequadas a um grupo de alunos.
- Definir prioridades na actuação pedagógica.
- Avaliar regularmente o projecto.
- Avaliar o grau de consecução das estratégias implementadas.
- Reajustar as propostas em função dos resultados obtidos.

- Definir consensos.
- Articular o seu trabalho pedagógico com o dos outros professores da turma.
- Elaborar, em consenso, critérios e estratégias avaliativas dos alunos.
- Analisar problemas em equipa.
- Propor soluções para responder a problemas da prática pedagógica.

A prossecução destes objectivos implicará o desenvolvimento das seguintes **competências**, necessárias para a elaboração e concretização, numa base pedagogicamente sustentada, do projecto curricular de turma:

- Análise e resolução de problemas
- Gestão do tempo
- Pensamento crítico
- Trabalho cooperativo
- Relacionamento interpessoal
- Planeamento e organização

3.3 - LINHAS ESTRATÉGICAS

O projecto orientar-se-á segundo as seguintes linhas estratégicas:

- Criação de condições que estimulem e favoreçam a reflexão dos professores sobre as suas práticas, nomeadamente a implementação de metodologias activas e o privilégio de técnicas como a dinâmica de grupos (discussão em grupos, estudo e análise de casos, chuva de ideias, debate, partilha e resolução de problemas) e a construção de um *portfolio* conjunto.

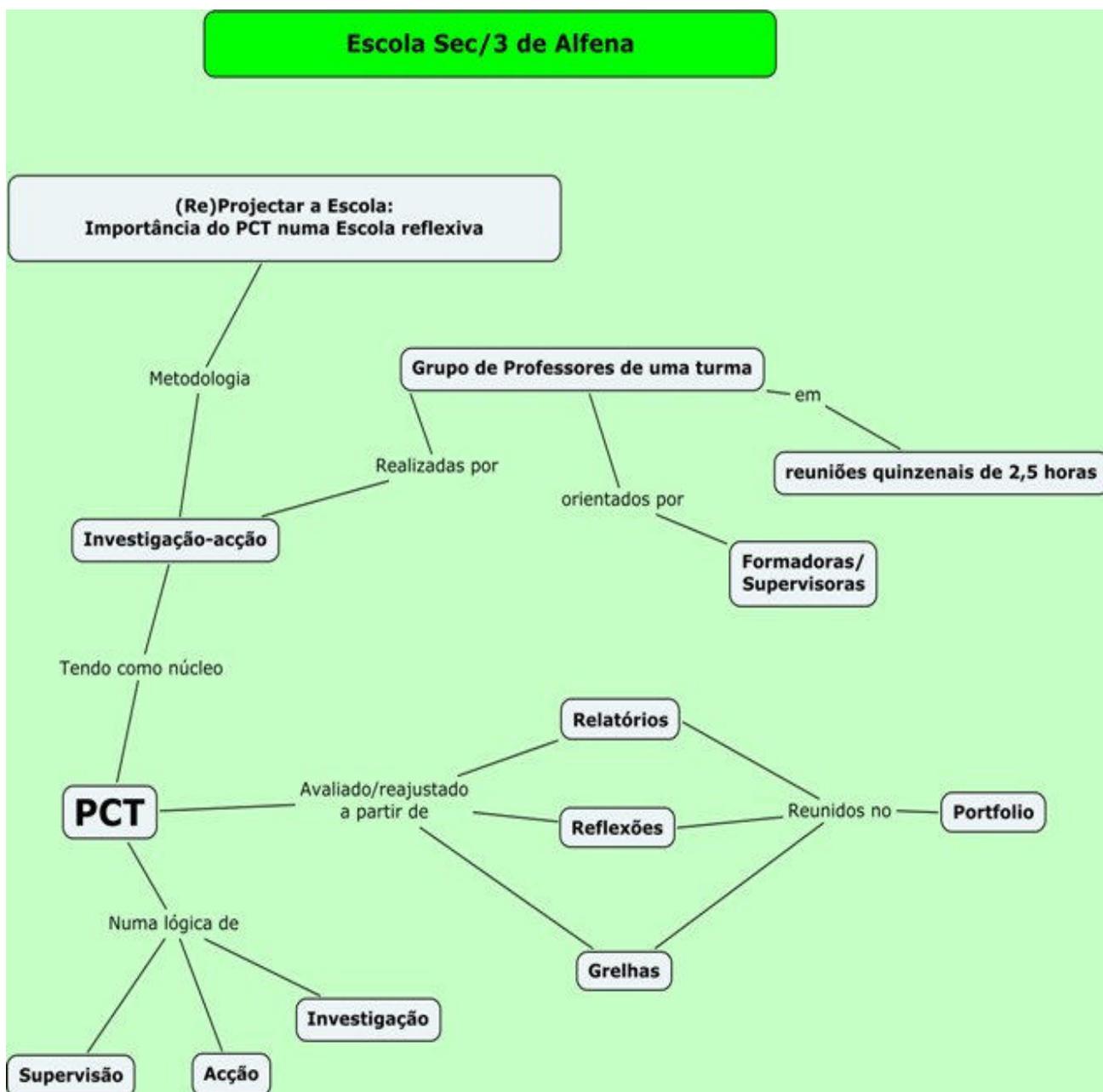
- Orientação das reuniões, pelas formadoras/supervisoras, partindo da análise de situações para o questionamento e debate a que se seguirá a proposta de resolução de problemas.⁶
- Apoio e enquadramento conceptual e teórico em função das carências e interesses detectados, que pode ser fornecido antecipadamente para funcionar como estímulo à reflexão/debate.
- Promoção de um ciclo de conferências com temas e conferencistas a designar, em função das necessidades decorrentes da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento pessoal dos formandos.
- Programação de visitas a escolas com experiências pedagógicas diferenciadas, como forma de conhecer e confrontar modos e práticas pedagógicas diversas.
- Estabelecimento de parcerias com organizações e/ou individualidades que de algum modo se encontrem num percurso ou projecto de investigação similar.
- Pesquisa activa sobre trabalhos, teses de mestrado, monografias e afins de modo a proporcionar um leque mais vasto de opções de estudo aos formandos.
- Utilização da plataforma da escola como meio de partilha de saberes (criação duma área dedicada a este projecto que contenha nomeadamente: fórum, *portfolio*, notícias, divulgação de leituras e pesquisas...)
- Partilha de “boas práticas” com outras escolas e instituições.
- Gravação em registo áudio/vídeo das reuniões, para posterior transcrição e análise.

⁶ Evitar-se-á o discurso desligado dos problemas da prática pedagógica. De cada reunião devem sair sempre propostas concretas de acção.

Estas linhas estratégicas não são momentos lineares e estanques, antes se articulam de forma transversal ao longo do processo.

3.4 - MODELIZAÇÃO DO PROJECTO

O projecto será organizado de acordo com a modelização apresentada no seguinte mapa:



3.5 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA⁷

Em termos socioculturais, Alfena é uma freguesia cuja população apresenta um baixo índice de escolaridade, salientando-se a prevalência do 1º e 2º ciclos do ensino básico e um índice de analfabetismo que ronda os 7,7%,⁸ com maior incidência no grupo etário dos idosos. Os núcleos familiares são pouco numerosos, coexistindo neles várias gerações. Acresce a existência de uma população acentuadamente jovem, que, embora residente nesta freguesia, tem os seus empregos e lazeres na cidade do Porto, o que acaba por dar origem a uma população dormitório, desenraizada, que conduz à descaracterização do meio, hábitos e tradições.

A Escola Secundária de Alfena é uma escola pública, inaugurada a 15 de Setembro de 2003, e situa-se numa zona periférica da vila, escassamente povoada, e com reduzida acessibilidade no que diz respeito a transportes públicos.

Actualmente, a escola funciona com a totalidade dos anos de ensino, apresentando a seguinte oferta curricular:

Disciplinas de Oferta da Escola		
Ensino Básico - 7º, 8º e 9º anos		Atelier de Artes
Ensino Secundário - 10º, 11º e 12º anos	Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias
	Cursos Tecnológicos	Ciências Sociais e Humanas
		Desporto

⁷ Dados recolhidos no Projecto Educativo da Escola Secundária/3 de Alfena

⁸ Fonte: INE, Censur 2001

COMUNIDADE EDUCATIVA (Os dados apresentados reportam-se a 2006/2007)

ALUNOS

Os alunos provêm, na sua maioria, da Escola EB 2/3 de Alfena e alguns de outras escolas de Ermesinde, Valongo e Santo Tirso.

Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
233 alunos	186 alunos	419 alunos

PROFESSORES

Total	Idades		Habilitações Académicas				Situação Profissional			
	≤ a 40	> de 40	B.	L.	M.	D.	Q.E.	Q.Z.P.	Dest.	Cont
49	24	25	1	42	5	1	24	11	10	4

PESSOAL ADMINISTRATIVO

Total	Idades		Habilitações Académicas		Situação Profissional	
	≤ a 40	> de 40	12.º Ano	9.º Ano	Q. E.	Contratados
5	3	2	3	2	3	2

PESSOAL AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA

Total	Idade		Habilitações Académicas			Situação Profissional	
	≤ a 40	> de 40	12.º	9.º	6.º	Q.E.	Contratados
11	7	4	5	5	1	2	9

SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

1. PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

A escola contou, nos últimos anos lectivos, com a colaboração de uma psicóloga, contratada anualmente através da medida 01 – Acção 1.4 – Programa de Orientação e Informação, para desempenhar funções na área da Orientação Vocacional.

2. EQUIPA DE ACÇÃO TUTORIAL

Enquadramento e competências

Criada à luz do previsto no Decreto Regulamentar 10/99 de 21/07/99 e em articulação com o Regulamento Interno da Escola, em especial nos seus artigos 127º e 132º, esta equipa tem como competências principais:

- a. a promoção e desenvolvimento de estratégias de integração e socialização de alunos com problemas ao nível do comportamento, com enfoque especial na prevenção de situações de conflito, quer na escola, quer ao nível familiar e social;
- b. o aconselhamento, apoio e orientação no estudo a alunos com dificuldades ao nível da organização e realização das tarefas escolares;
- c. a articulação entre os vários actores envolvidos no processo educativo dos alunos (famílias, director de turma, professores e outros profissionais em ambiente escolar, nomeadamente dos serviços de psicologia e orientação), por forma a criar redes de apoio ao aluno orientadas para objectivos comuns.

PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A maioria dos alunos provém de famílias de recursos moderados, constatando-se também um relevante índice de desemprego dos pais e

encarregados de educação, cujo nível médio de escolarização é baixo, entre o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

O número de alunos que vivem situações familiares que não potenciam o sucesso escolar não é ainda muito elevado, mas é já preocupante, e manifesta-se fundamentalmente na falta de motivação para a aprendizagem, conseqüente insucesso escolar e indisciplina de uma parte do corpo discente, que, embora minoritária, é já visível.

Apesar da política de abertura da escola ao diálogo com os pais, continua a verificar-se, da parte de muitos destes, uma atitude de pouca participação e até de algum alheamento relativamente à vida escolar dos seus educandos.

Existe, desde o ano lectivo de 2003/2004, uma Comissão de Pais, que tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais interventivo.

RECURSOS FÍSICOS

INSTALAÇÕES

A Escola é constituída por um edifício único, de três andares, cujos espaços se distribuem da seguinte forma:

Piso 0	Hall de entrada
	Serviços Administrativos
	P.B.X.
	Gabinete de Trabalho dos Directores de Turma
	Gabinete de Atendimento dos Encarregados de Educação
	Gabinete da Associação de Pais
	Gabinete do Conselho Executivo
	Elevador para os pisos 1 e 2
	Auditório

	Cantina/Refeitório
	Gabinete da Rádio Escolar
	Papelaria
	Bufete, com espaço polivalente para os alunos
	Gabinete da Associação de Estudantes
	Arrecadações várias
	Instalações sanitárias, também para deficientes
Piso 1	Gabinete de Estágio
	Salas de aula (6)
	Salas de TIC (2)
	Laboratórios de Biologia, Geologia, Química, Física, Física e Química
	Câmara Escura
	Biblioteca/Centro de Recursos
	Sala de Estudo/OPTÉ
	Salas OPTÉ (3)
	Sala de Exposições
	Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional e Ensino Especial
	Sala de Professores/Sala de Trabalho
	Sala de Reuniões/Sala de Departamentos
	Sala do Pessoal não Docente
	Reprografia
	Gabinete Médico
	Instalações sanitárias
	Arrecadações várias
	Piso 2
Sala de Educação Tecnológica	

	Salas de Educação Visual (2)
	Arrecadações várias
	Instalações sanitárias

OPTE – Ocupação Plena dos Tempos Escolares

As Instalações Desportivas são constituídas por:

Um Pavilhão Gimnodesportivo com:

- Campo de jogos
- Ginásio
- Balneários masculino e feminino, com casa de banho
- Gabinete dos professores, com casa de banho
- Bancada
- Espaço de apoio às aulas de Educação física
- Arrecadação de material desportivo
- Arrecadação de material de limpeza
- Instalações sanitárias para o público

Existe ainda um Campo Polidesportivo, no exterior, apetrechado para a prática de desportos colectivos e de atletismo.

EQUIPAMENTOS

A escola está apetrechada com material audio-visual, informático, laboratorial e desportivo.

Em termos genéricos, encontra-se apetrechada com o equipamento mínimo necessário, podendo até destacar-se a existência de dois projectores multimédia portáteis e uma estação meteorológica.

ASPECTOS RELEVANTES

A Biblioteca/Centro de Recursos Educativos encontra-se integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, desde o início do ano lectivo 2005/2006. Durante este ano lectivo, considerou-se prioritário o apetrechamento

informático e audiovisual da biblioteca, a aquisição de fundo documental, nos seus vários suportes, e a organização do espaço e do funcionamento, conforme normas gerais emanadas do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

A Escola encontra-se envolvida no Projecto de Actividades para a “Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis” no âmbito da Equipa de Missão Computadores Redes e Internet na Escola (CRIE). Esta candidatura viu aprovado o projecto trienal da escola e foi contemplada com alguns equipamentos.

A equipa dinamizadora desenvolve um conjunto de actividades, recorrendo ao uso de computadores, redes e Internet, que visam implementar, progressivamente, novas metodologias de trabalho junto de professores, alunos e funcionários, tendo em conta o combate à infoexclusão, o trabalho em equipa ao nível dos Departamentos, a modernização dos processos de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade, a produção de materiais multimédia para utilização em contexto de aula e a produção e divulgação de conteúdos específicos e relevantes junto da comunidade educativa.

Existem dois núcleos de estágio para profissionalização de professores: o de Educação Física, que já funciona na escola desde o ano lectivo de 2004/2005, e o de Filosofia.

IV. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DOS PCT NA ESCOLA

Conforme referido na introdução, este projecto é um documento aberto, colocado à discussão dos professores e órgão de gestão nele envolvidos. Daí que, logo na caracterização da situação de entrada, seja desejável o envolvimento, para além das formadoras/supervisoras, dos professores que participarão no projecto, bem como do órgão de gestão da escola. Esta fase, que ocorrerá durante os meses de Junho e Julho, após o término das aulas, permite avaliar a situação de entrada relativa à utilização do projecto curricular de turma na nossa escola para que o projecto possa iniciar-se no começo do ano lectivo seguinte. Tratar-se-á, nesta fase de diagnóstico de necessidades de formação, de procurar responder às seguintes questões:

- Quem elabora o projecto curricular de turma?
- Como é elaborado?
- Com que fim?
- Que utilização pedagógica é feita deste documento?

Para fornecer respostas às questões colocadas, serão utilizados os seguintes instrumentos de diagnóstico:

4.1 - INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

4.1.1 - Inquérito aos professores (anexo 1)

Este instrumento de diagnóstico pretende obter informação sobre as diferentes representações, opiniões e modos de agir dos professores face ao PCT, fornecendo, designadamente, respostas às seguintes questões:

- Quem elabora o PCT e quando, em que momento(s) do ano escolar?
- Qual o seu conteúdo, quais as características a que obedece a sua elaboração?
- Como é utilizado o PCT, que aplicação pedagógica é feita deste instrumento?
- Que necessidades, relacionadas com a sua utilização, sentem os professores?
- Que potencialidades encontram na sua elaboração e aplicação pedagógica?
- Que dificuldades encontram na sua implementação?

4.1.2 - Análise documental

A análise dos projectos curriculares de turma existentes na escola permitirá verificar a conformidade das suas rubricas com as do modelo apresentado e das suas sucessivas reformulações. A listagem de parâmetros que apresentamos no anexo 2 constituir-se-á como o referente a ter em conta na análise dos projectos curriculares de turma. Este instrumento pretende constituir-se como auxiliar do preenchimento da grelha apresentada no anexo 3.⁹

4.1.3 - Grelha de análise do PCT¹⁰ (Anexo 2)

Este instrumento de diagnóstico pretende dar conta do grau de rigor e de sucesso na elaboração e aplicação de cada um dos PCT analisados. As informações recolhidas serão expostas numa base descritiva, dado que o aspecto quantitativo pode não ser relevante ou indiciador de uma

⁹ Note-se que a estrutura do PCT não é rígida, pelo que o documento apresentado é mero auxiliar de análise.

¹⁰ O preenchimento desta grelha não se reporta a nenhum caso particular, antes pretende explicitar o significado de cada um dos seus parâmetros.

boa utilização pedagógica do PCT. Exemplo: um documento pode respeitar na íntegra todos os parâmetros previstos no ponto anterior e, no entanto, as propostas nele contidas não serem exequíveis, ou não terem qualquer correspondência com os resultados.

4.1.4 - Entrevistas semi-estruturadas a directores de turma e professores

Este instrumento de diagnóstico pretende complementar e/ou esclarecer a informação recolhida através do inquérito preenchido pelos professores, bem como dúvidas surgidas na análise documental. Trata-se de uma entrevista individual, composta por perguntas abertas de acordo com o guião que se apresenta no anexo 3.

4.2 - Resultados do diagnóstico da situação dos PCT na escola

Os resultados da aplicação destes instrumentos de diagnóstico serão avaliados pelas formadoras/supervisoras e apresentados ao conselho executivo que, por sua vez, dará deles conhecimento aos professores da escola, em reunião geral de professores. Os resultados serão apresentados através de um relatório descritivo, o qual incluirá toda a informação recolhida, de acordo com os seguintes indicadores:

Indicadores:

- Os professores conhecem o(s) PCT da(s) sua(s) turma(s).
- O PCT é elaborado por todos os professores da turma.
- Os professores têm acesso ao PCT das respectivas turmas.
- O PCT caracteriza a turma de acordo com os seguintes parâmetros:

a) sócio-económicos;

- b) culturais;
- c) nível etário e desenvolvimento psicológico;
- d) expectativas, motivações e interesses dos alunos;
- e) percurso escolar dos alunos
- f) situação familiar dos alunos
- g) casos-problema
 - O PCT define prioridades de actuação pedagógica.
 - O PCT define uma estratégia educativa global para a turma, mencionando:
 - a) competências a promover ou objectivos a atingir;
 - b) linhas de orientação para a actuação de cada professor;
 - c) linhas de orientação em termos de educação para os valores;
 - d) principais metodologias a utilizar em função das características da turma;
 - e) estratégias de diferenciação pedagógica;
 - f) critérios de avaliação a utilizar;
 - O PCT define a planificação das actividades a realizar na turma:
 - a) temas/projectos interdisciplinares com a indicação dos conteúdos, estratégias, metodologias, actividades, tempo e modalidades de avaliação propostas;
 - b) planificação anual e trimestral por disciplina ou área disciplinar;
 - c) momentos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação.
 - O PCT é avaliado e reajustado periódica e regularmente pelos professores da turma.
 - As estratégias propostas/avaliadas/reformuladas no PCT conduzem a melhorias significativas nos resultados dos alunos.

Após a apresentação dos resultados, o órgão do Conselho Executivo, em consenso com os professores e com as formadoras/supervisoras reúne um grupo de professores voluntários, um de cada disciplina, que será alvo da formação no ano escolar seguinte. ¹¹

¹¹ Na impossibilidade de pôr em prática este projecto em tempo útil, partimos do princípio de que o *output* deste diagnóstico aponta para a necessidade de formação, ao nível do PCT, dos professores desta escola.

V. VERIFICAÇÃO DO GRAU DE CONSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS

As formadoras/supervisoras avaliarão de forma continua as aprendizagens dos formandos, a partir das metodologias/instrumentos a seguir elencados. A avaliação terá um carácter essencialmente formativo, continuo e processual, sendo fornecido o respectivo *feedback* aos formandos.

5.1 - OBSERVAÇÃO DE DESEMPENHO

Esta metodologia pressupõe uma atitude activa, participante e sistemática das formadoras/supervisoras e ao mesmo tempo algum distanciamento, que lhes permita observar e analisar comportamentos e atitudes.

O instrumento a utilizar será uma grelha composta por uma lista de comportamentos observáveis (anexo 4) e será utilizado com a maior regularidade possível, idealmente durante ou no final de cada reunião. Destina-se a permitir o registo da observação das formadoras/supervisoras sobre os formandos e servirá de base às decisões sobre avaliação das aprendizagens; o mesmo instrumento é utilizado também pelos formandos para procederem à sua auto-avaliação.

5.2 - AVALIAÇÃO DO PORTFOLIO

O *portfolio*, – importante instrumento de avaliação que se constitui também, como dissemos, como estratégia de aprendizagem fundamental, – será elaborado com a participação de todos os intervenientes, incluindo as formadoras/supervisoras, e deverá conter

registos de ocorrências, narrativas, relatos de situações, reflexões e memórias descritivas, bem como quaisquer outros contributos julgados pertinentes pelos participantes.

A grelha de análise do *portfolio* (anexo 5) poderá ser utilizada quer pelos formandos quer pelas formadoras/supervisoras, nas modalidades de auto e hetero-avaliação e reporta-se aos registos de cada formando incluídos no *portfolio*. Será preenchida no final de cada período por todos os participantes, através de uma atribuição quantitativa numa escala de 1 a 5, seguida, facultativamente, de um comentário descritivo. Os seus resultados serão analisados e debatidos conjuntamente no início de cada período escolar, com vista a permitirem a avaliação contínua e formativa da formação.

VI. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

6.1 AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO NA FORMAÇÃO

A avaliação da formação será feita por todos os participantes, incluindo as formadoras/supervisoras, através do preenchimento, no final de cada período escolar, de uma grelha de avaliação destinada a avaliar o grau de satisfação e as necessidades e expectativas dos participantes e a permitir eventuais reajustes no modelo de formação e/ou nos desempenhos dos formandos e das formadoras/supervisoras. (anexo 6)

A opção por um questionário de resposta aberta visa permitir o levantamento de um maior leque de fragilidades e pontos fortes da formação, bem como a análise mais livre e abrangente da formação por parte dos formandos. Os questionários, analisados pelas formadoras/supervisoras através da metodologia de análise de conteúdo, serão tidos em conta, no início de cada período, procedendo-se, se por todos for entendido como desejável, às reformulações propostas pelos participantes.

6.2 - AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA

Esta modalidade de avaliação destina-se a avaliar a aplicação das competências adquiridas pelos formandos às situações concretas da sua prática pedagógica, e será feita pelas formadoras/supervisoras e pelos formandos no final da formação, isto é, no final de cada ano lectivo, através do instrumento apresentado no anexo 7.

Assim, tendo em conta os objectivos da formação, tratar-se-á de verificar, através da análise dos documentos produzidos pelo conselho de turma ao longo do ano e da evolução e resultados obtidos pelos

alunos da turma, se tais competências foram adquiridas e aplicadas e os seus resultados observáveis.

6.3 - AVALIAÇÃO DE IMPACTE

Pretende-se, nesta modalidade de avaliação, avaliar o impacto da formação na escola onde decorreu, isto é, perceber de que forma as competências adquiridas/desenvolvidas no contexto da formação foram aplicadas ao trabalho com outras turmas e a outros domínios da vida escolar. Procura-se perceber se as aprendizagens realizadas trouxeram benefícios ao nível de vários indicadores da vida escolar. A avaliação será feita pelas formadoras/supervisoras, em colaboração com o órgão do Conselho Executivo, no ano subsequente ao da formação e terá como ponto de partida a análise da organização segundo os indicadores apresentados no anexo 8, em confronto com os resultados da avaliação de diagnóstico feita a montante da formação.

VII. CONCLUSÃO

O papel dos professores no processo educativo, simples transmissores de um saber criado centralmente, a compartimentação dos tempos escolares, a parcelização das disciplinas e o isolamento, face à sociedade, do trabalho desenvolvido na escola, têm vindo a ser contestados pelos vários actores envolvidos na educação. Reclama-se mais autonomia para decidir e gerir localmente os currículos e a formação de profissionais activos, críticos, capazes de trabalhar em equipa e de articular estratégias e procedimentos com vista à adequação dos currículos às particularidades do público escolar e às exigências da actual complexidade.

O projecto que apresentámos insere-se nesta lógica de trabalho criativo, investigativo e colaborativo e pretende contribuir para uma escola mais adequada ao contexto real dos alunos que a compõem e mais preparada para enfrentar os desafios das novas e complexas dinâmicas sociais.

A nossa prática tem-nos demonstrado que, mais do que alterações e reformas introduzidas por decreto, a escola actual precisa de profissionais críticos e flexíveis, capazes de articular acção e reflexão, por forma a regularem e reajustarem permanentemente as suas práticas, enquadrando as suas tomadas de decisão na recolha e análise de informação proveniente quer dessa reflexão sobre a prática, quer de um sólido enquadramento conceptual e teórico.

Acreditamos que o projecto curricular de turma, documento essencial do trabalho pedagógico quotidiano dos professores de uma turma que veio dar consistência à tão reclamada autonomia das escolas, contém

potencialidades que devem ser exploradas, nomeadamente a de se constituir simultaneamente como um instrumento para trabalhar com e para os alunos, e um processo de aprendizagem dos próprios professores, pelas competências que a sua elaboração em equipa neles desenvolve.

Creemos pois que a operacionalização deste projecto terá repercussões muito positivas na nossa escola, permitindo a formação de professores mais informados e reflexivos, capazes de decidirem em conjunto e de articularem as suas práticas educativas, sustentando teoricamente as suas opções e reflectindo analiticamente sobre as suas acções, numa articulação constante entre o pensar e o agir. Serão profissionais mais atentos aos seus alunos, aos seus trajectos e projectos pessoais, aos seus contextos de vida, códigos e universos de referência; serão profissionais capazes de encarar o aluno como um "sistema aberto", (Alarcão, 2000:17) em interacção constante com o que o envolve, o interpela e o faz desenvolver-se como ser completo; serão profissionais aptos a ajudar os seus alunos, na riqueza, na pluralidade e na diversidade, a construírem, em liberdade, os seus próprios projectos de vida.

Só assim a escola poderá cumprir a sua missão educativa, assumindo, na linha do que preconiza Tedesco (2000), o carácter de *instituição total*, ou seja, uma instituição que visa não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também o núcleo básico da sua personalidade. Uma instituição capaz de promover nos alunos o desejo de saber e, simultaneamente, desenvolver neles a capacidade de lidar com esse saber, aprendendo a aprender, e a fazê-lo de forma autónoma, fundamentada e consciente, ao longo das suas vidas.

ANEXOS

Anexo 1

INQUÉRITO

O conceito de projecto está hoje amplamente divulgado no campo da educação e enquadra-se na crescente autonomização da escola, cada vez mais responsável pela elaboração e concretização dos seus próprios projectos: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma são exemplos de como os novos papéis atribuídos à escola e seus actores passam necessariamente pela capacidade de estes reflectirem em conjunto na procura de caminhos que se adequem aos contextos reais de cada instituição.

O presente inquérito destina-se a avaliar as perspectivas, necessidades e expectativas que os professores possuem relativamente a um importante documento da vida escolar, o Projecto Curricular de Turma.

Solicitamos a sua colaboração, pedindo-lhe que responda a cada uma das questões que se seguem. Por favor, responda com a maior sinceridade e rigor possível e não deixe nenhuma questão por responder, para que as conclusões do nosso estudo sejam válidas e fiáveis. A sua opinião é para nós fundamental. As respostas são confidenciais e em nada o/a identificam.

Obrigada pela sua colaboração!

Tenha em conta, na sua resposta, a realidade da escola onde trabalha.

Assinale com uma cruz o número correspondente à opção que melhor se adequa à sua opinião segundo as seguintes equivalências:

1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 - Concordo Totalmente; 5 – Não sei	1	2	3	4	5
1. Conheço os PCT das turmas que lecciono.					
2. O PCT é elaborado em reunião no início do ano escolar.					
3. Na elaboração do PCT os professores têm em conta o documento elaborado no ano anterior pelos professores da turma.					
4. No início do ano escolar, os professores que leccionam uma turma têm conhecimento prévio do PCT.					
5. Os professores que leccionam uma turma têm acesso fácil, sempre que o pretendam, ao PCT dessa turma.					
6. Os PCT obedecem a um modelo pré-definido pelo coordenador dos DT ou pelo CE.					
7. O resultado da implementação das estratégias propostas no PCT é avaliado regularmente pelos professores. (no mínimo duas vezes por período).					
8. A avaliação do grau de sucesso de tais estratégias dá lugar a reformulações do PCT.					
9. Todos os professores da turma participam na elaboração/reformulação do PCT.					
10. Na elaboração do PCT existe a preocupação de articulação com o PCE e o PEE.					
11. O PCT operacionaliza, ao nível da turma, os objectivos e metas definidos no PCE.					
12. O PCT apresenta a caracterização completa da turma.					
13. O PCT identifica os principais problemas da turma.					
14. O PCT define uma estratégia educativa global para a turma.					
15. O PCT estabelece prioridades nas estratégias definidas para a turma.					

16. O PCT apresenta a planificação das actividades curriculares disciplinares e não disciplinares e de complemento curricular.					
1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 - Concordo Totalmente; 5 – Não sei	1	2	3	4	5
18. O PCT prevê os momentos de avaliação do próprio PCT.					
19. O PCT incentiva ao trabalho em equipa dos professores da turma.					
20. O PCT estabelece planos de recuperação e estratégias de remediação para os alunos com dificuldades de aprendizagem.					
21. Uma das dificuldades na utilização do PCT reside na falta de tempo dos professores nas reuniões.					
22. Um dos obstáculos à realização do PCT é a dificuldade dos professores em trabalharem em equipa.					
23. O PCT é uma forma de os professores conhecerem melhor a turma que vão leccionar.					
24. O PCT permite a articulação transversal e vertical do trabalho desenvolvido com a turma.					
25. A utilização adequada do PCT contribui para uma melhoria do desempenho dos alunos.					
26. Os professores devem reunir quinzenalmente para avaliar o grau de consecução das estratégias definidas no PCT.					
27. O Coordenador dos DT ou o CE devem fornecer grelhas, guiões e outros materiais para auxiliarem os professores na elaboração e reformulação do PCT.					
28. Deve haver, na escola, uma “comissão de acompanhamento “ do PCT para orientar os professores no trabalho em torno do PCT.					
29. Nas reuniões de professores, o PCT é um documento fundamental sempre que se discutem e avaliam as dificuldades e os progressos da turma.					
30. O PCT, na minha escola, é um procedimento essencialmente burocrático de pouca utilidade pedagógica.					
31. A formação dos professores da minha escola na área do PCT é uma necessidade.					
32. As sugestões dos alunos são tidas em conta na elaboração do PCT.					
33. A avaliação do PCT, feita pelos professores, dá lugar a reformulações do seu conteúdo.					
34. O PCT permite a aferição e uniformização de estratégias dos professores de uma mesma turma.					

Dados do(a) Professor(a)

1. Idade: < a 30 anos De 31 a 45 anos De 46 a 60 anos > a 60 anos

2. Tempo de serviço no ensino: < a 10 anos De 11 a 20 anos De 21 a 35 anos > de 35anos

3. Habilitações Académicas: Bacharelato Licenciatura Mestrado Outras (Quais) _____

4. Cargos que exerce actualmente : Professor Director de Turma Coord. de DT
Coord de Departamento Curricular Outros (Quais) _____

5. Estatuto Profissional : Prof. QND Prof. Contratado Outro (Qual) _____

6. Número de Turmas que lecciona : < a 4 De 4 a 6 > a 6

7. Já frequentou formação em PCT? Sim Não

Anexo 2

Estrutura do PCT

1. Caracterização da turma - informação obtida através de:
 - a) inquéritos aos alunos
 - b) consulta dos seus processos individuais
 - c) percurso escolar dos anos anteriores
2. Dificuldades diagnosticadas – elaboração do perfil da turma a partir da sua caracterização com referência às principais dificuldades.
3. Estratégias e actividades a desenvolver – estratégias comuns e diferenciadas, delineadas em função da caracterização da turma, das suas dificuldades e interesses.
4. Análise de competências gerais – a partir do perfil de competências gerais definido para o ensino básico são estabelecidas as competências gerais a serem trabalhadas na turma.
5. Conteúdos/competências específicas – adaptação dos conteúdos e competências de cada disciplina às metas definidas em 4.
6. Articulação interdisciplinar - os conteúdos/competências/metodologias são articulados horizontalmente de forma a que uma mesma actividade/tema/conteúdo possam ser trabalhados em várias disciplinas.
7. Áreas não curriculares e de complemento curricular – planificação do trabalho a desenvolver nestas áreas de acordo com os pontos anteriores.
8. Avaliação: definição de critérios, modalidades de avaliação, instrumentos.
9. Avaliação do projecto: calendarização; instrumentos; critérios.

Anexo 3

Grelha de análise do PCT

Parâmetros	PCT 1	PCT 2	PCT 3
Inclusão de todas as rubricas	Inclui todas as rubricas previstas, mas a caracterização da turma não está completa dado que não há referência aos principais interesses dos alunos.		
Adequação do conteúdo/Articulação entre as várias rubricas	Atendendo à caracterização da turma, seriam de esperar mais propostas de estratégias no campo do desenvolvimento das competências em língua materna.		
Exequibilidade das propostas	Certas propostas, como por exemplo a actividade X, não parecem ser exequíveis, atendendo ao nível etário dos alunos		
Avaliação/Propostas de reformulação	Foram feitas propostas de reformulação a partir da análise do grau de sucesso das estratégias implementadas no 1º período		
Grau de sucesso das estratégias propostas/reformuladas	A segunda versão do PCT revela que as propostas de actividades para desenvolvimento do cálculo matemático obtiveram alguns resultados positivos.		
Comentário global			

Anexo 4

Guião orientador da entrevista

Nome do entrevistado _____

Função/Cargo _____ Data da entrevista _____

Temas	Objectivos	Questões	Tópicos
Legitimação	Apresentar os objectivos da entrevista; obter autorização para a sua gravação;		
Participação na elaboração do PCT	Obter informação sobre o grau de participação do entrevistado na elaboração do PCT	Participa na elaboração/reformulação do PCT das suas turmas? Porquê? Como? Quando?	Trabalho em equipa; rotinas; interacções nos conselhos de turma
Relevância pedagógica do PCT	Conhecer as representações do entrevistado relativamente à relevância pedagógica do PCT	Porquê e para quê elaborar o PCT? Acha que existe conformidade entre o conteúdo do PCT e a actuação pedagógica dos professores? Porquê? Parece-lhe que o PCT é uma mais-valia para a turma e respectivos professores? Porquê?	Perspectivas; expectativas; enquadramentos; metodologias

Dificuldades na elaboração do PCT	Identificar os principais problemas sentidos na elaboração do PCT. Equacionar formas de lhes fazer face	Quais as principais dificuldades sentidas? Quais as causas de tais dificuldades? Como lhe parece que se poderia solucioná-las?	Propostas; dúvidas; aquisições
Propostas para melhorar a eficácia do PCT	Recolher sugestões para melhorar a utilização do PCT	De que modo lhe parece que o PCT se poderia tornar mais eficaz em termos pedagógicos?	Sugestões; críticas

Anexo 5

Grelha de observação de desempenho

Indicadores	<u>Sim</u>	<u>Não</u>	<u>Às vezes</u>
Pronuncia-se sobre as situações, demonstrando capacidade de análise e espírito crítico.			
Escuta os outros e toma em conta as suas opiniões.			
Propõe soluções para resolver conflitos.			
Aponta as causas de determinado problema.			
Define finalidades educativas no trabalho pedagógico a desenvolver com os alunos			
Propõe estratégias adequadas a um grupo de alunos			
Avalia uma determinada situação ponderando os seus aspectos negativos e positivos			
Auto-critica-se, identificando as causas dos seus erros			
Propõe estratégias de articulação com outros professores da turma			
Elabora, numa base de consenso, critérios e estratégias avaliativas dos alunos			
Propõe soluções para responder a problemas da prática pedagógica			

Anexo 6

Grelha de avaliação do portfolio

Formando: _____

Obs: preencher de 1 (muito insuficiente); 2 (insuficiente); 3 (suficiente); 4 (bom); a 5 (muito bom)

Critérios	1	2	3	4	5
Pertinência dos registos (adequação à prática pedagógica)					
Capacidade de auto-crítica					
Formulação de juízos de valor					
Capacidade de análise das situações					
Capacidade de articulação entre a teoria e a prática					
Espírito crítico					
Rigor formal (organização textual e escrita de acordo com as normas)					
Apropriação e transformação do conhecimento					

Anexo 7

Questionário de avaliação da satisfação

Este formulário destina-se a avaliar o grau de satisfação dos formandos e a permitir reajustar a formação às suas necessidades e expectativas.
Preencha-o, por favor, de acordo com as sugestões seguintes:

TEMA 1: O Modelo de Formação-Supervisão

Reflecta sucintamente sobre as virtudes e defeitos do modelo de formação-supervisão em que está a participar. O que está em causa é a adequação da formação e suas metodologias às suas necessidades e expectativas .

Classifique-a agora segundo o grau de pertinência:

Muito Pertinente		Pertinente		Pouco Pertinente		Nada Pertinente	
------------------	--	------------	--	------------------	--	-----------------	--

TEMA 2: Condições da formação-supervisão: tempo, espaço, equipamentos...

Importa aqui apreciar a qualidade dos recursos utilizados e a sua adequação à formação. Dê sugestões, caso o entenda.

Muito Adequados		Adequados		Pouco Adequados		Nada Adequados	
-----------------	--	-----------	--	-----------------	--	----------------	--

TEMA 3: Desempenho das formadoras/supervisoras

Trata-se de apreciar o desempenho das formadoras/supervisoras e de reflectir sobre o papel da supervisão neste modelo de formação e na qualificação da organização-escola e dos seus profissionais. Deve reflectir, igualmente, sobre o carácter de novidade que esta formação constitui, eventualmente, para si.

Qualidade Formadores	Excepcional	Muito Bom	Bom	Banal	Fraco
Formadora A					
Formadora B					
Formadora C					

TEMA 4: O grupo de formandos e a sua dinâmica

Estão em causa as relações interpessoais e o modo como influenciaram o processo de formação-supervisão e foram influenciados por ele, mas também a dinâmica das aprendizagens em grupo, das partilhas de experiências, das narrativas reunidas no portfolio, os processos de reflexão conjunta, de exposição, etc...

Na sua opinião, a dinâmica criada entre os formandos foi

Muito Positiva		Positiva		Negativa		Muito Negativa	
----------------	--	----------	--	----------	--	----------------	--

TEMA 5: Meu desempenho pessoal e profissional

Trata-se de avaliar o seu desempenho pessoal nesta formação e o efeito que o processo está a ter em si, tanto ao nível pessoal como profissional.

Na sua opinião, esta experiência foi:

Muito Marcante		Marcante		Pouco Marcante		Nada Marcante	
----------------	--	----------	--	----------------	--	---------------	--

TEMA 6: Propostas para melhorar os pontos menos positivos

Gostaríamos que fizesse comentários, observações ou sugestões não contemplados nos pontos anteriores.

Nome do formando: _____ Data ___/___/___

Anexo 8

Grelhas de avaliação da transferência

A. O professor:

<u>Indicadores</u>	<u>Sim</u>	<u>Não</u>	<u>Às vezes</u>
participa na elaboração do PCT das suas turmas			
aplica as estratégias propostas no PCT			
avalia o grau de sucesso das estratégias implementadas			
propõe alterações/reformulações ao PCT			
é receptivo às sugestões alheias			
identifica dificuldades e suas causas			
propõe alternativas para a resolução de problemas			
dialoga na procura de soluções			
participa na elaboração do PCT das suas turmas			
avalia o grau de sucesso das estratégias implementadas			

B. O projecto curricular de turma:

<u>Indicadores</u>	<u>Sim</u>	<u>Não</u>	<u>Às vezes</u>
inclui as rubricas referidas na estrutura do PCT propostas nas pág. 46 e 47			
permitiu um melhor conhecimento da turma			
foi objecto de avaliação/reformulação ao longo do ano			
as estratégias nele propostas foram implementadas na turma com sucesso			
facilitou a articulação interdisciplinar			
favoreceu a reflexão dos professores			
contribuiu para o sucesso escolar dos alunos			

Anexo 9

Grelha de avaliação de impacte

<u>Indicadores</u>	<u>descrição</u>
Utilização deste modelo de formação noutras turmas da escola	
Número de professores envolvidos na dinamização de projectos	
Envolvimento dos professores nas propostas do PCT	
Melhoria geral nos resultados dos alunos	
Redução de problemas e conflitos disciplinares	
Melhorias nas relações interpessoais: professores/professores; professores/alunos; alunos/alunos	
Envolvimento dos professores no plano anual de actividades	
Outros indicadores, não previstos neste documento	

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. *et al.* (1995) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Alarcão, I. *et al.* (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* Porto, Porto Editora.

Alarcão, I. (1996) *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

Alonso, L. (2001). O Projecto de Gestão Flexível do Currículo em Questão, *Noesis*, Nº 58, p. 27 – 30

Benavente, A. *et al.* (1990), "Práticas de mudança e de investigação - conhecimento e intervenção na escola primária". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago:Henry Regnery.

Leite, C. (2000). *Proj. Educativo de Escola, Proj. Curricular de Escola, Proj. Curricular de Turma – O que têm em comum? O que os distingue?* Lisboa, Departamento da Educação Básica

Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Morin, E. (1991) *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget

Nunes, J.M. (2000) *O Professor e a Acção Reflexiva (CRIAPASA 10)*, Porto, Ed. Asa

PIRES, E. *et al.* (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

Soares, I. (1995) "Supervisão e Inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento", *in* Alarcão, I. *et al.* *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Centro de investigação, Difusão e Intervenção Educacional Aveiro

Sá-Chaves, (2000) "Supervisão Reflexiva – A passagem do eu solitário ao eu solidário", *in* Alarcão, I *et al.* *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora

Sanches, I, (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*, *Revista Lusófona de Educação*, nº 5, pp127-142

Santiago, R. (2000) "A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional", *in* Alarcão, I *et al.* *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora

Tedesco, J. (2000), "Modelo Escolar em Transformação e Formação da Personalidade", *in* M. Pinto et al., *As Pessoas que Moram nos Alunos*: Porto, Asa