

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

CADERNOS PEPT 2000

EDUCAÇÃO PARA TODOS

**INOVAÇÃO CURRICULAR E MUDANÇA ESCOLAR:
O CONTRIBUTO DO PROJECTO
"PROCUR"**



**MARIA LUISA G. ALONSO (Coord.)
MARIA JOSÉ DE SOUSA MAGALHÃES
MARIA OLÍVIA SANTOS SILVA**

11

*Educação
Para Todos*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA TODOS

Inovação Curricular
e Mudança Escolar:
O Contributo do Projecto
"PROCUR"

cadernos PEPT

M.^a Luisa G. Alonso (Coordenação)

Cadernos Publicados:

- 1 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
UMA MUDANÇA EM CONSTRUÇÃO
- 2 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
PONTE PARA UM OUTRO FUTURO
- 3 — FORUM NACIONAL
ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS 93
- 4 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
COMPONENTES LOCAIS E REGIONAIS
DOS CURRÍCULOS
- 5 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
A CONSTRUÇÃO LOCAL DOS CURRÍCULOS
A RELAÇÃO ESCOLA-MEIO
- 6 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
GOSTAR DE LER — OS LIVROS E A ESCOLA
UM CAMINHO PARA O SUCESSO ESCOLAR
- 7 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
DA COMPONENTE NACIONAL
ÀS COMPONENTES CURRICULARES REGIONAIS E LOCAIS
- 8 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
A GESTÃO LOCAL E REGIONAL DOS CURRÍCULOS
- 9 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
PARA UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA
- 10 — FORUM NACIONAL
ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS 94
- 11 — EDUCAÇÃO PARA TODOS
INOVAÇÃO CURRICULAR E MUDANÇA ESCOLAR:
O CONTRIBUTO DO PROJECTO "PROCUR"

FICHA TÉCNICA

Ministério da Educação

— PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS
Av. Elias Garcia, 137-3.º — 1050 Lisboa
Tel.: (01) 795 69 57 - (01) 795 69 95 / 6

Direcção e Coordenação — Presidente da Comissão Interministerial do PEPT
e Coordenadora do Programa Educação Para Todos — Maria Márcia Trigo

Autoria — M.^a Luisa G. Alonso (coordenação); M.^a José Magalhães; M.^a Olívia Silva

Organização — Dulce Carrapiço

Grafismo — Teresa Meneses

1.^a Edição — 7 500 exemplares — Novembro 1996

ISBN — 972-95851-9-9

Composição, impressão e acabamento

 Editorial do Ministério da Educação

Depósito Legal N.º 72 981/93

ÍNDICE

	Pág.
NOTA DE ABERTURA	5
1.ª Parte	
PREFÁCIO	9
1. A GÉNESE DO PROJECTO PROCUR.....	10
2. OS FUNDAMENTOS E METODOLOGIA	12
Os princípios	12
O modelo de inbvação	12
O projecto curricular integrado	14
Os objectivos	15
A metodologia	15
O sistema organizativo	16
3. OS PROCESSOS, AS PRÁTICAS E AS MUDANÇAS	18
3.1. Organização e lançamento do <i>Design Global</i> do PROCUR	18
3.1.1. Formação das Equipas e definição dos Factores Condicionantes	18
3.1.2. Elaboração do <i>Design Global</i> dos Projecto Curriculares e início das “Actividades Integradoras” ..	20
3.2. Desenvolvimento e avaliação	26
3.2.1. Planificação, Desenvolvimento e Avaliação das “Actividades Integradoras”	26
3.2.2. Reflexão e avaliação	28
• Contributos dos Relatórios e do Questionário Final	30
• Contributos do 4.º Encontro PROCUR	43
4. ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLECTIR	48
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
Anexo I. Participantes no PROCUR	53
Anexo II. Documentos do PROCUR consultados	55
2.ª Parte	
1. Relatório do Questionário de Diagnóstico do PROCUR	57
2. Bibliografia	80
3. Anexo 1. Questionário Diagnóstico	81

NOTA DE ABERTURA

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DO ENSINO BÁSICO PARA TODOS

“Os nossos conhecimentos acerca de Projecto Curricular limitavam-se ao currículo emanado do Ministério, através dos programas.”

Testemunho de uma das equipas de escola integrada no PROCUR.

Com a publicação deste CADERNO damos sequência à divulgação de experiências, estudos e materiais pedagógicos decorrentes dos Projectos que se desenvolvem em parceria com o PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS¹. No caso presente trata-se de uma parceria entre o PEPT e o CEFOPE — Universidade do Minho.

Como os próprios autores referem trata-se de um projecto cujos pressupostos teóricos remetem para uma *abordagem construtiva do currículo e da inovação*, com destaque para o movimento de professores e dos alunos como construtores do próprio saber e, também, para os modelos de inovação e de formação centrados na escola, nos professores e nos alunos. As práticas pedagógicas daqui decorrentes não podem deixar de ter em atenção os contextos locais e de trabalho dos professores e dos alunos, de forma a tornar as **aprendizagens significativas para a totalidade dos alunos**. Ora, uma das características fundamentais das **escolas de sucesso para todos** consiste precisamente na celebração das diferenças; na organização sistemática do apoio às aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas capacidades, seus saberes, sua cultura, sua origem social e económica, sua língua materna; e, ainda, no desenvolvimento curricular a partir do que é conhecido e integra a experiência dos alunos (componente local do currículo).

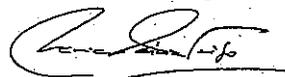
O PROCUR, *Projecto Curricular e Construção Social* desenvolveu-se, na sua 1.^a fase, de 1991/94, em escolas do 1.º ciclo, passando a integrar escolas dos demais ciclos do ensino básico no ano de 1995/96, tendo em vista fundamentalmente:

- a elaboração e desenvolvimento de **projectos curriculares integrados**, ao nível de ano, de escola, de ciclo e para o conjunto dos três ciclos que integram a escolaridade básica de nove anos;
- a melhoria da **qualidade do ensino básico para todos**, através da adequação do currículo à heterogeneidade de professores, dos alunos e dos respectivos contextos locais e de trabalho, enquanto contextos reais de vida;
- o desenvolvimento de um **projecto de formação de professores**, centrado na escola, privilegiando a metodologia de investigação-acção.

Um dos objectivos estratégicos do PROCUR é a criação de um CENTRO DE INVESTIGAÇÃO CURRICULAR, o qual conta já com uma primeira unidade funcional, ao serviço dos professores e da sua formação inicial e contínua: o Centro de Recursos sobre Projecto Curricular.

Março de 1996

A Presidente da Comissão Interministerial
e Coordenadora do Programa



Maria Márcia Trigo

¹ Ver Cadernos PEPT 2000 n.ºs 4 e 5 (1993) e n.º 8 (1995) e, ainda, a obra “Renunciar a Escola” (Ana Benavente e outros), 1994

1.ª Parte

**Relatório do Processo de Investigação-Acção no
PROCUR
(1994-95)**

Autoras

M.ª Luisa G. Alonso

M.ª José de Sousa Magalhães

M.ª Olívia Santos Silva

Com a colaboração das Acompanhantes

Luísa M.ª Barros Cruz

Constança Figueiredo

Isabel M.ª Campos Portela

M.ª dos Anjos Flor Dias

M.ª da Conceição Bueso

M.ª Olívia Santos Silva

Graça Maria Lourenço

**e das equipas de professores/as que integram a rede
PROCUR**

PREFÁCIO

O trabalho que aqui se apresenta integra-se num projecto de *inovação curricular* que, desde 1994, estamos a desenvolver, numa rede de escolas do ensino básico, coordenado por uma equipa formada por docentes do IEC da Universidade do Minho e professores do ensino básico, denominado "PROCUR — Projecto Curricular e Construção Social". Desde o seu início, o Projecto está inserido no Centro de Estudos de Educação da Criança da Universidade do Minho, sendo apoiado e financiado pelo Programa Educação Para Todos.

Este projecto, que se reclama simultaneamente de *investigação e intervenção*, surge da necessidade de formar e apoiar, nas escolas, equipas de professores capazes de desenvolver o currículo de forma *integrada e adequada* às características e necessidades dos diferentes contextos educativos, possibilitando, assim, o sucesso educativo óptimo para todos os alunos. Para isso, tem vindo a ser elaborado um modelo curricular e pedagógico centrado em torno da abordagem de "*Projecto Curricular Integrado*", cujos fundamentos nos remetem para um paradigma construtivista e sócio-crítico de currículo, concretizado através da utilização de metodologias de ensino-aprendizagem investigativas, reflexivas e colaborativas.

Depois de percorrida a primeira fase deste Projecto em que nos orientámos por uma metodologia de "formação centrada na escola" e de "investigação-acção colaborativa", pareceu-nos necessário divulgar o conhecimento até agora produzido acerca da *mudança* verificada, tanto no discurso como nas práticas e nos contextos sociais em que o projecto foi desenvolvido.

A primeira parte deste trabalho tem como base o Relatório de actividades e de investigação elaborado no final do ano lectivo 1994-95. Neste relatório, à luz dos pressupostos e objectivos que orientam o Projecto, pretendeu-se realizar uma reflexão sobre o percurso realizado e os resultados obtidos, no processo de inovação desenvolvido em cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base na informação produzida no processo de investigação-acção utilizado: questionários, entrevistas, relatórios, dossiers, registos, materiais curriculares, notas de campo, etc...

Pensamos que a leitura deste relatório pode oferecer ensinamentos valiosos acerca das potencialidades, dificuldades, dilemas, implicações e energias que um processo de inovação arrasta consigo, assim como dos cuidados e apoios necessários para que este se traduza em melhoria da qualidade da educação nas escolas.

Na segunda parte, em jeito de abertura para a 2.ª etapa do Projecto a ser desenvolvida durante o ano de 1995-96, apresenta-se a análise e reflexão críticas sobre os dados recolhidos através de um "Questionário Diagnóstico" aplicado a todos os professores/as das oito escolas que viriam a integrar a rede PROCUR neste ano, com vista à adequação do projecto às suas expectativas, motivações, nível de conhecimentos e de formação. A riqueza que a análise de conteúdo do discurso dos professores nos oferece, mostra até que ponto a participação daqueles, em projectos desta natureza, pode incidir sobre a sua formação, melhorando a construção do seu conhecimento prático e da sua consciência profissional.

Esperamos que este trabalho de pesquisa e de reflexão, que pretendemos rigoroso mas nem sempre desapaixonado, já que foi escrito por quem viveu no dia-a-dia a sua complexidade, problemática, incerteza e procura constante, sirva de incentivo e desafio a todos aqueles que se encontram comprometidos com a mudança educativa.

Braga, 15 de Maio de 1996

M.ª Luisa Alonso

“E, no entanto, o currículo — entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes — está no centro mesmo da actividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objectivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de facto — como o tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente — funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjectividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afectivas corporificadas no currículo.”

(Tadeu da Silva, 1995:126)

1. A GÉNESE DO PROCUR

O Projecto PROCUR enquadra-se na Reforma do Sistema Educativo Português como uma tentativa teórico-prática de transformar em realidade algumas das propostas da Reforma que, devido a factores de diversa ordem, acabaram por ficar em meras declarações de intenção.

Apesar de ter surgido, a nível de discurso educacional, uma nova concepção de escola, de professor, de aluno e de currículo, existem práticas, muito arraigadas na tradição e cultura das escolas, que funcionam como poderosos obstáculos à mudança, impedindo a concretização daquele modelo.

Num levantamento destes **problemas** ou **obstáculos para inovação**¹, constatamos como mais prioritários os seguintes:

Em relação ao *currículo*:

(a) A falta de um Projecto claro e estruturado de formação que fundamente, articule e oriente todas as intervenções educativas; (b) o entendimento do Currículo como algo prescritivo o que se traduz numa percepção do papel dos professores como técnicos, executores acrícos e consumidores de currículo; (c) a estrutura curricular vista como justaposição de matérias e conteúdos, desarticulada e desintegrada o que pressupõe uma divisão da cultura em partes compartimentadas impedindo uma visão integrada da realidade e, por último (d) a uniformização e homogeneização das práticas que limita a possibilidade de adequar o currículo à diversidade.

Em relação à *aprendizagem* do aluno:

(a) A visão da aprendizagem como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos; (b) o domínio da função instrutiva que denota uma falta de preocupação com a formação integral; (c) a concepção limitada de “conteúdos” de aprendizagem em que se dá prioridade aos conteúdos factuais e conceptuais em detrimento dos procedimentais e atitudinais e (d) a separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares com a consequente falta de significatividade e funcionalidade das aprendizagens.

Em relação à *escola*:

(a) A escola como unidade institucional sem projecto formativo próprio; (b) o domínio do individualismo e falta de participação; (c) a falta do reforço de estruturas de coordenação pedagógica intermédia e (d) a escola como instituição fechada, descontextualizada das necessidades e problemas do meio.

¹ Para aprofundar este ponto sobre “obstáculos para inovação curricular” consultar L. Alonso (1994, b).

Em relação à *formação de professores*:

(a) Centração na transmissão de conhecimentos e técnicas; (b) falta de participação dos professores na definição dos conteúdos da formação; os conteúdos são decididos por "outros"; (c) os professores como receptores de formação em que não é valorizado o seu "conhecimento prático"; (d) a formação é descontextualizada dos problemas da realidade escolar acentuando a desconexão teoria/prática e (e) predomínio do individualismo, reforçado pela aquisição e avaliação individual de conhecimentos e estratégias.

A reflexão sobre estes problemas, realizada com equipas de professores e de especialistas em diversos contextos de formação e de investigação, levou-nos à necessidade de elaborar um Modelo para a Inovação Curricular que mais tarde acabaria por concretizar-se no Projecto PROCUR. Assim, partimos de uma concepção de Currículo entendido como:

"Projecto Integrado de Cultura e de Formação para a educação das novas gerações que fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário. Isto exige que as escolas clarifiquem o seu Projecto Curricular, especificando as suas opções acerca do que consideram valioso, em termos de capacidades, conteúdos, metodologias e processos de avaliação a serem desenvolvidos, de maneira consistente e coordenada, nos diferentes âmbitos de intervenção (...) Considerar o Currículo como um projecto a construir significa aceitar a sua natureza aberta e dinâmica, ressaltando a importância dos processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão necessários à sua construção... (Alonso, 1994. c)

2. OS FUNDAMENTOS E A METODOLOGIA

Com base nesta concepção de currículo e no sentido de ultrapassar aqueles problemas, foi elaborado um quadro teórico sobre inovação curricular² que viria a orientar todo o desenvolvimento metodológico do PROCUR nas escolas.

• Os princípios

- Concepção do Currículo como o Projecto de cultura e de formação que dá sentido e articula todas as experiências educativas que o aluno realiza na escola.
- Necessidade de clarificar este Projecto Curricular, através de processos de reflexão e discussão conjunta (trabalho colaborativo), de forma a oferecer aos alunos um currículo mais integrado, significativo e adequado às suas necessidades.
- Necessidade de alterar a cultura escolar, baseada no individualismo e no isolamento da realidade, para se transformar numa comunidade democrática de vida e de aprendizagem.
- Acentuar a importância de tornar as aprendizagens significativas (reconstrução do conhecimento e da experiência) e funcionais (valiosas para a compreensão e resolução de problemas de vida). Concepção construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento.
- Valorizar a abertura e o diálogo com a comunidade envolvente (famílias, parceiros sociais, outras escolas...) de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e coerência das posições e intervenções educativas.

Como se pode apreciar nestes princípios, os fundamentos teóricos que estão na base deste modelo, remetem-nos para as perspectivas “construtivistas”, “ecológicas” e “sociocríticas” do Currículo (Alonso, 1995, Gimeno, 1988) e da Inovação, com especial relevo para o movimento do professor como investigador — investigação-acção colaborativa, (Kemmis e McTaggart, 1988; Carr, 1989; Elliot, 1991; Stenhouse, 1984) e os modelos de inovação e formação centrada na escola (Canário, 1992; Escudero, 1994; Fullan, 1993).

• O Modelo de Inovação

A reflexão sobre estas abordagens levou-nos a elaborar um Modelo de Inovação que servisse como referente para organizar e orientar o processo de mudança nas escolas. Seguindo Escudero e Gonzalez (1987:16), entendemos por inovação educativa um processo planificado, orientado a introduzir e facilitar melhorias (mudanças qualitativas), tendentes a substituir o estado das práticas actuais por outro considerado mais desejável, à luz de determinadas opções de valor (princípios e concepções educativas).

A análise sobre o **objecto central da inovação** do PROCUR, ou seja, a **melhoria da integração do currículo** na escola, convenceu-nos da necessidade de trabalhar, simultaneamente, em várias frentes: no “*desenvolvimento organizacional*” da escola e na “*formação dos professores*”, criando condições para melhorar os processos de “*desenvolvimento curricular*” com vista a oferecer aos alunos um currículo mais “*integrado, significativo e adequado*” às suas necessidades.

² Para um maior desenvolvimento do quadro teórico que orienta o PROCUR, consultar L. Alonso (1994 a,d). Acerca da temática sobre “inovação curricular” pode-se consultar L. Alonso (1994 b) e o trabalho de revisão sobre este tema de C. Marcelo (1995).

Nesta perspectiva ressalta a ideia de que para levar em frente uma inovação é preciso utilizar estratégias que permitam incidir, de forma interrelacionada, na mudança do *pensamento e do discurso* (concepções, crenças, representações, atribuições, perspectivas), *nas práticas* (atitudes, comportamentos, formas de actuar e de intervir), assim como nos *contextos sociais e organizativos* em que aquelas são geradas e desenvolvidas (Kemmis e McTaggart, 1988). Ou seja, melhorar a compreensão, transformar as práticas e mudar os contextos. Por isso, nos processos de inovação deve-se articular estreitamente a formação com a intervenção.

Por outro lado, a inovação escolar processa-se num *contexto social e político* característico (a escola com a sua cultura feita de tradições, pautas de interacção, rotinas, valores e normas, sistema de distribuição do poder...), contexto esse que condiciona radicalmente as possibilidades de mudança e com o qual é preciso contar e conhecer sob risco de a inviabilizar. Sendo a inovação um projecto social de mudança que pretende alterar concepções e práticas instaladas e cotas de poder adquiridas, deve-se ter em conta a existência de interesses e visões diferentes, geradores de resistências, não podendo ser entendido, por isso, como um processo técnico ou burocrático. Assim, é preciso considerar o *conflito* como fazendo parte dos processos de inovação, utilizando estratégias de negociação para o ultrapassar. As visões simplistas em que o consenso é dado por suposto ou imposto não servem para entender os processos de mudança.

Do mesmo modo, e numa perspectiva mais *psicológica dos processos de mudança individual*, geram-se nas pessoas desequilíbrios cognitivos que vêm desestabilizar estruturas cognitivas e pautas de acção preexistentes, gerando insegurança e ansiedade própria deste fenómeno. Daí serem tão importantes os processos de supervisão e ajuda para ultrapassar esta fase, respeitando os ritmos pessoais de mudança.

Estas duas dimensões da inovação — sociológica e psicológica — levam-nos a considerar que a mudança, como um *processo lento, complexo, interactivo, problemático e evolutivo*, tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, exigindo por isso perseverança e esforço para serem diferentes (Fullan, 1993).

Assim, o que nos diz a investigação acerca destes processos construtivos de mudança escolar é que a inovação deve obedecer a algumas condições:

- (a) trabalhar em torno da explicitação, investigação e resolução de problemas práticos, sentidos como necessidades, nos contextos reais;
- (b) mobilizar o maior número de participantes numa instituição;
- (c) formar equipas de trabalho colaborativo que equilibrem o trabalho individual com o colegial;
- (d) desenvolver metodologias de trabalho que estimulem a “reflexão” (na acção e sobre a acção) enquanto processo mediador entre o pensamento e as práticas;
- (e) utilizar o apoio e suporte de “facilitadores externos”;
- (f) utilizar sistemas de acompanhamento, avaliação e divulgação da inovação.

Estando o conceito de inovação intimamente ligado ao conceito de qualidade parece necessário reflectir acerca do que entendemos por **qualidade da educação** escolar enquanto capacidade de se organizar de forma a adequar o currículo e a intervenção educativa — através da qual aquele se torna visível — as necessidades dos contextos educativos, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos os alunos, o qual não pode deixar de ser diferenciado.

A qualidade não é algo dado e estável, um traço ou uma característica, senão *uma procura, um processo de aprendizagem, um compromisso com a mudança*. A qualidade, como o currículo, constrói-se permanentemente.

A abordagem de Projecto Curricular pretende fundamentalmente melhorar a qualidade de educação, e para isso tentamos incidir sobre todas as dimensões da vida e da cultura das escolas (curriculares, organizacio-

nais, formativas e materiais. Porém, ao considerar o professor (a equipa de professores) como o mediador fundamental da qualidade educativa, não poderá deixar de ser esse o nosso campo prioritário de trabalho.

• O Projecto Curricular Integrado

O instrumento que o PROCUR utiliza para articular a mudança nestas frentes é o *Projecto Curricular Integrado*³ entendido como:

“O conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa docente de uma escola ou território educativo, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica adequadas a um contexto específico” (adapt. de Carmen e Zabala, 1991).

Segundo L. Alonso, (1994 a) os Projectos Curriculares são um espaço importante, quer de *reflexão e discussão* sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade), quer de *tomada de decisões* pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. Esta procura de coerência somente será possível se os professores se assumirem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular, enquanto mediadores-chave entre as propostas educativas e a sua adequação aos alunos e contextos.

Por isso, o trabalho desenvolvido em torno do Projecto Curricular numa perspectiva de investigação-ação, deve estimular *mudanças* no pensamento, no discurso e nas práticas em todos os que integram a escola — contexto social concebido como uma comunidade democrática de vida e de aprendizagem: alunos, professores, famílias, funcionários e outros intervenientes.

Durante os anos de 1991-94 o Modelo PROCUR foi sendo construído e adaptado ao contexto português. O terreno propício para esta construção foi a reflexão e experimentação curricular desenvolvida prioritariamente em duas situações de formação de professores: na Prática Pedagógica da formação inicial de professores, realizada em estreita ligação com a disciplina de “Desenvolvimento Curricular” e nos cursos de DESE em que funciona também a mesma cadeira. O trabalho desenvolvido nestes dois contextos articula-se em torno da elaboração, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares adequados a um contexto escolar específico. Esta perspectiva de formação tem-nos permitido ir clarificando a teoria do Projecto Curricular e, simultaneamente, elaborar materiais curriculares para orientar a sua construção. São muitos os professores formados nesta perspectiva (aprox. 300 nos DESES e 120 na formação inicial, para além de alguns cursos de formação contínua) e que têm tido alguma incidência no terreno, através de novas perspectivas curriculares que foram aparecendo em algumas escolas da região.

Como fruto deste trabalho, possuímos actualmente uma grande diversidade de Projectos Curriculares, catalogados por temáticas, que têm servido como material de consulta muito positivo e enriquecedor para a construção de outros Projectos e que serviram também como base para a organização de um Centro de Recursos sobre “Projecto Curricular”. Os núcleos organizadores destes projectos situam-se em torno do que hoje se consideram *temas transversais do currículo* ressaltando entre outros: educação ecológica, educação do consumidor, educação para a saúde, educação para a paz, educação rodoviária, preservação das tradições culturais, educação para a igualdade de oportunidades de ambos sexos, educação para a comunicação, educação intercultural, etc. A concretização destes temas em problemas significativos a pesquisar, utilizando metodologias investigativas, reflexivas e interactivas através da planificação, realização e avaliação de actividades integradoras, que mobilizam saberes e técnicas diversificados e interrelacionados, é o que caracteriza esta abordagem de Projecto Curricular.

³ Acerca deste tema de Projecto Curricular Integrado, pode-se consultar os seguintes autores: Alonso, 1994a e 1995b; Bonafé, 1991; del Carmen e Zabala, 1991; Torres, 1994 e Porlan, 1993.

• Os Objectivos

Foram definidos então os *objectivos gerais* que orientariam todo o processo de inovação a desenvolver no PROCUR.

- Formar e apoiar equipas de investigação e desenvolvimento curricular nas escolas capazes de elaborar, desenvolver e avaliar “Projectos Curriculares Integrados” adequados às características e necessidades dos diferentes contextos educativos.
- Contribuir para melhorar as condições organizativas das escolas de forma a possibilitar um trabalho mais participado e articulado.
- Possibilitar a melhoria da qualidade do Ensino Básico (sucesso educativo para todos) através da adequação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos.
- Desenvolver, nos participantes, atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências que contribuam para melhorar a consciência e satisfação profissional.
- Criar um Centro de Investigação Curricular para produzir conhecimento sobre esta área e para elaborar materiais curriculares de apoio aos Projectos.

• A Metodologia

Quanto à metodologia do projecto, as nossas opções basearam-se na reflexão sobre as teorias de inovação da escola e as teorias de formação de professores, que nos levou a definir algumas orientações metodológicas específicas dos modelos de *formação centrados na escola* e da *investigação-acção colaborativa*⁴.

- Compreensão da *escola* como *unidade básica da mudança* educativa o que significa dar grande importância à criação de estruturas organizativas, às redes de comunicação e de participação, à formação e funcionamento das equipas, aos processos de resistência e conflitos, à negociação, etc.
- Reconsideração do *papel e tipo de apoio* que os investigadores e outros agentes externos podem dar à escola. Isto obrigou-nos a reflectir sobre o papel dos facilitadores externos, a quem decidimos chamar “acompanhantes”, assim como sobre os dispositivos de investigação e o seu papel no processo de inovação, numa perspectiva aberta e democrática, dirigida a melhorar o ensino e não apenas a descrever ou compreender o seu funcionamento.
- As *estratégias investigativas* convertem-se, simultaneamente, em *estratégias formativas*, pelo que se concebeu todo um programa de formação baseado, fundamentalmente, em ajudar os professores, com apoios teóricos e técnicos, a resolver, de forma reflexiva, os problemas surgidos na elaboração do Projecto Curricular, através de ciclos continuados e interactivos de planificação intervenção — reflexão, orientados pela observação e pela pesquisa.
- Criação de uma *comunidade PROCUR* com valores educativos partilhados através de uma organização em rede e de utilização de momentos e de estratégias facilitadores de discussão, troca de experiências e reflexão crítica conjunta a nível de equipa, de escola e de interescolas.

A intencionalidade comum que subjaz a esta metodologia vem caracterizada pelo objectivo de *melhorar a educação*, mediante a sua mudança e *aprender* a partir da reflexão sobre as *consequências* dessa mesma mudança. Daí, a importância e o cuidado que no PROCUR temos dado aos processos de reflexão e teorização

⁴ Conf. a fundamentação e bibliografia antes apresentadas sobre estes temas.

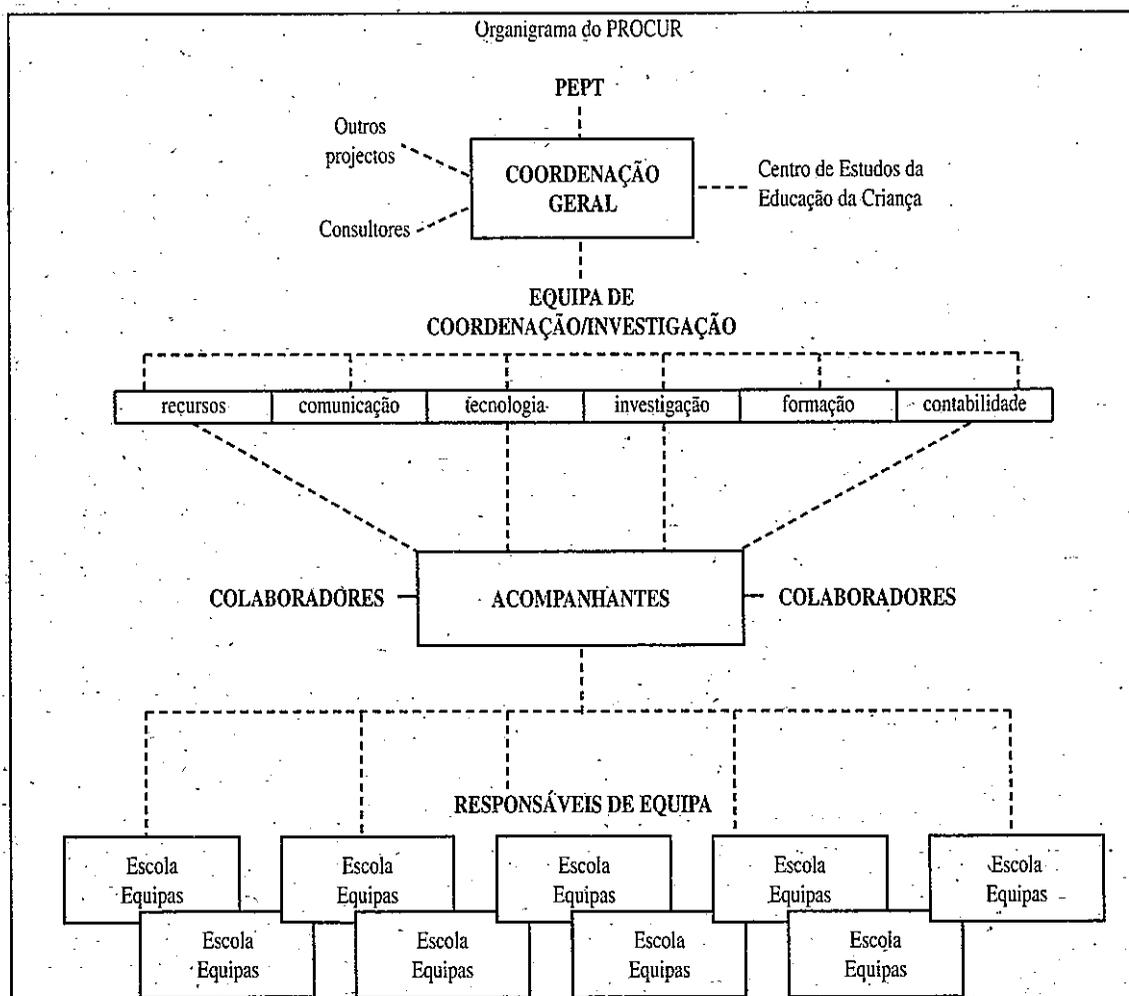
da prática e das suas consequências, utilizando, para isso, instrumentos e técnicas característicos da investigação-acção: registos, entrevistas, diários, relatórios, dossiers, encontros, etc. Porque, segundo afirmam Kemmis e McTaggart (1988:34),

A investigação-acção permite-nos dar uma justificação fundamentada da nossa prática perante outras pessoas, porque podemos mostrar de que modo as provas-obtidas e a reflexão crítica desenvolvida nos tem ajudado a criar uma argumentação fundamentada, comprovada e crítica para defender o nosso trabalho. Isto possibilita ir construindo uma "teoria prática" capaz de justificar a actividade desenvolvida.

• O Sistema Organizativo

Com vista a implementar esta metodologia de projecto foi concebido um modelo organizativo facilitador da inovação, o qual foi sendo ajustado à medida que o projecto se desenvolvia, na procura constante de melhores condições para a coordenação e articulação dos diferentes contextos, práticas e processos, num Projecto unitário e comum. O organigrama que apresentamos pretende esquematizar este sistema organizativo. Ressalta, neste modelo, a interligação entre a equipa de investigação e coordenação, formada prioritariamente por docentes universitários ou professores com formação académica relevante, e as equipas escolares integradas por professores das escolas da rede, sendo esta ligação facilitada pelo facto das acompanhantes funcionarem como elo de ligação entre ambas. Durante este ano o papel de investigação/coordenação e acompanhamento foi desempenhado pelas mesmas pessoas, ainda que, no que respeita à investigação houvesse uma maior responsabilização de três elementos da equipa.

Figura 1



Chegados a este ponto, estavam, pois, criadas as condições para passar à concretização do PROCUR no terreno, que consistiu, com base numa perspectiva de formação centrada na escola e de investigação-acção, em lançar o Projecto numa rede de escolas com vista a induzir uma inovação planificada.

É assim que se iniciam os primeiros contactos com o PEPT — Programa Educação Para Todos, com vista a uma candidatura ao Concurso “A Escola É Para Todos, 94-95” que permitisse obter apoios para poder levar a cabo o Projecto. Simultaneamente, começa a formar-se a equipa de investigação/coordenação e a estabelecer-se os primeiros contactos com as escolas. Estes contactos foram feitos através da mediação de professores que tinham ou estavam a receber formação num DESE, pois pareceu importante que, em todas as escolas da rede, existissem professores formados nesta perspectiva.

3. OS PROCESSOS, AS PRÁTICAS E AS MUDANÇAS

Muito embora alguns cientistas ou leigos afirmem que em educação não se produz conhecimento científico nem que se trabalha com base em resultados de investigação, o certo é que as Ciências da Educação em geral e a área do Currículo em particular têm conseguido dar visibilidade a um conjunto relevante de saberes, resultados, práticas e processos que visam apontar caminhos mais correctos para levar a cabo a tarefa gigantesca de educar numa sociedade complexa como a de hoje. O projecto PROCUR, apesar de se encontrar ainda numa fase incipiente, mostra já como se pode produzir conhecimento valioso no campo do Currículo e, de uma forma geral, no campo da Educação. Neste sentido, este projecto assenta numa dinâmica de investigação-acção colaborativa entre investigadores académicos e investigadores práticos — professores reflexivos — no sentido de produzir conhecimento desde já utilizável na melhoria das práticas. É de alguma desta produção de “teoria — prática” que se pretende dar conta neste relatório.

No ano lectivo de 1994/95, o PROCUR desenvolveu-se em dois grandes momentos:

- Organização e lançamento do *Design Global* do PROCUR.
- Desenvolvimento e Avaliação.

Em cada um destes momentos, o PROCUR articulou, em maior ou menor grau, cinco dimensões:

- (i) construção de projectos curriculares pelas equipas escolares;
- (ii) acompanhamento pela equipa de coordenação /investigação;
- (iii) investigação, reflexão, formação;
- (iv) comunicação e divulgação;
- (v) estrutura organizativa.

São dimensões extremamente articuladas entre si e a sua divisão, neste relatório, é apenas no sentido de possibilitar a sua descrição. Mais ainda, cada momento determinou a sua ordem e maior ou menor investimento numa delas. A dimensão organizativa tem, neste projecto, uma autonomia muito relativa, na medida em que se articula estreitamente com as restantes. Por isso, na maior parte das vezes ela será apresentada de forma articulada e integrada.

Assim, nem sempre por esta ordem, e nestas dimensões que serão apresentados os processos e as práticas nos diferentes momentos e fases do PROCUR.

3.1. Organização e Lançamento do *Design Global* do PROCUR

Este momento foi subdividido em duas fases, que corresponderam, essencialmente, a primeira à formação das equipas e a segunda à elaboração dos projectos curriculares.

3.1.1. Formação das Equipas e Definição dos Factores Condicionantes do Projecto (Outubro a Dezembro de 1994)

(I) a construção da fundamentação teórica e da estrutura organizativa

É o momento de arranque que privilegia a construção e divulgação dos fundamentos teóricos e da estrutura organizativa.

São elaborados alguns materiais curriculares de apoio à elaboração de *projectos curriculares*: “princípios orientadores”, “levantamento das necessidades e recursos”; “caracterização do contexto educativo”. Mais

ainda, a fundamentação teórica que está na base da candidatura ao Programa Educação Para Todos serve de incentivo à reflexão na equipa de coordenação e investigação e às próprias equipas escolares. Elaboram-se dois questionários: "Condições do contexto escolar" e "Perspectivas curriculares", com o objectivo de conhecer a situação de partida das escolas que pertencem à rede PROCUR.

A equipa de investigação/coordenação fica definitivamente construída com uma primeira definição e distribuição de tarefas: comunicação, formação, investigação, tecnologia, contabilidade.

(II) acompanhamento

Para o acompanhamento, a equipa subdivide-se em grupos de dois elementos (díades), ficando cada par responsável pela orientação de um grupo específico de equipas escolares. Em alguns momentos do desenrolar do processo, considerou-se necessário introduzir alguma rotação nos pares de acompanhantes pelas diferentes equipas de escola.

Assim, as díades de acompanhamento realizam as primeiras visitas as escolas ainda em finais de Setembro com vista à preparação da constituição das equipas escolares de docentes e também à planificação do 1.º encontro.

(III) comunicação e divulgação

Organiza-se o 1.º Encontro "PROCUR", a 14 de Outubro, no sentido de coincidir com a organização do ano escolar. São aqui apresentadas, mutuamente, as equipas escolares intervenientes na rede, assim como a equipa de coordenação/investigação. Apresentam-se os objectivos do Projecto, o seu modelo de gestão, organização e acompanhamento, a metodologia de trabalho a ser utilizada, o seu faseamento e o diagnóstico da situação inicial das escolas participantes. Definiram-se as actividades a realizar na primeira fase do Projecto, ou seja, até Janeiro de 1995.

São, ainda, apresentados e analisados os materiais de apoio ao arranque e elaboração de *projectos curriculares* nas escolas, nomeadamente para a definição dos "princípios orientadores", para o "levantamento das necessidades" e para a "caracterização do contexto educativo".

Administram-se os dois questionários, acima referidos. Neste encontro, tal como nos seguintes, é distribuída uma pasta com documentos relevantes para a fundamentação teórica dos projectos curriculares e para a formação dos professores.

Posteriormente ao 1.º Encontro, elaborou-se a *Folha Informativa do PROCUR — n.º 1*, onde se dá conta do que se passou no referido encontro e se apresentam as etapas do projecto PROCUR até Janeiro, com especial ênfase na secção referente à elaboração dos *projectos curriculares*. Esta "Folha Informativa" aparece ainda com uma apresentação informal, mas ao longo do ano lectivo vai revelar-se de importância crucial em termos de comunicação, e ganhará um aspecto mais formal nos números seguintes.

Ainda nesta fase, realiza-se o 2.º Encontro "PROCUR", a 25 de Novembro de 1995. Cada uma das equipas escolares apresentou o trabalho desenvolvido nas escolas até à data, estimulando a discussão e análise dos diferentes *projectos curriculares*, assim como dos problemas e dificuldades encontrados. Apresentou-se, também, uma síntese da análise dos dados recolhidos pelos questionários acima mencionados e aos quais faremos referência detalhada mais à frente. Isto insere-se na lógica de *investigação-acção* que subjaz à filosofia do PROCUR, devolvendo aos participantes a informação do processo de investigação e reflexão que se vai operando no seio do projecto.

Para além disso, foram efectuados ajustamentos ao sistema de organização e acompanhamento e ao faseamento seguinte do projecto. Definiram-se, ainda, o plano de formação contínua e a respectiva calendarização.

Como veremos adiante, este aspecto da formação contínua constituiu um dos espinhos mais grossos com que o PROCUR se confrontou devido às vicissitudes e ambiguidades das políticas e financiamentos da formação de professores que caracterizou o ano lectivo de 1994/95.

(IV) a formação das equipas escolares e a construção de projectos curriculares de escola

Lançadas as bases, começa a elaboração dos projectos curriculares nas escolas, tendo por base as equipas escolares, com o apoio e acompanhamento da equipa de coordenação/investigação.

Em algumas escolas, a exigência de trabalho em equipa presente na concepção de *projecto curricular* confronta o habitual individualismo e isolamento dos profissionais docentes, o que juntamente com o atraso da colocação de professores, e aspectos específicos da cultura das escolas (conflitos, resistências), levou ao abandono de três escolas.

Assim, em finais de Outubro a rede PROCUR estava constituída por 5 escolas do 1.º Ciclo, englobando 9 equipas escolares, num total de 45 professoras/es e de aproximadamente, 900 alunos. Para consolidar bem o trabalho com o 1.º ciclo, decidiu-se adiar para o ano seguinte a intervenção nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ao mesmo tempo que se ia preparando a adequação do modelo a estes níveis. Nesta fase, deu-se especial atenção aos aspectos organizacionais das escolas, nomeadamente, à constituição de condições para o bom funcionamento das equipas escolares: escolha do/a responsável, distribuição de papéis, horários de reuniões, forma de registo das reuniões e das actividades, etc.. Este foi um processo lento e custoso, tendo em conta a falta de condições nas escolas do 1.º ciclo e tradição de reduzida colaboração entre os professores.

As equipas escolares debruçaram-se, então, sobre o "Levantamento dos Factores Condicionantes", tarefa crucial para a elaboração de projectos curriculares de escola.

Durante esta primeira fase, procedeu-se também à montagem de uma sala de recursos ao serviço do projecto, na qual se pretende organizar diferentes tipos de documentação (audio/escripto-visual/informática) relacionada com a temática de "Projecto Curricular". Para além desta documentação, iniciou-se a aquisição (em regime de aluguer) de alguns equipamentos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do Projecto: impressora, máquina de filmar, máquinas fotográficas, gravador de entrevistas e dictafone. Todos estes materiais podem ser utilizados e requisitados pelos professores do PROCUR.

3.1.2. Elaboração do *Design* Global dos projectos curriculares e início das actividades integradoras (Jan. a Mar. de 1995)

(I) a investigação e a reflexão

A equipa de investigação/coordenação analisa os resultados obtidos através da administração dos dois questionários já referidos, elaborando os respectivos relatórios, que se encontram arquivados na "Sala de Recursos" do CEFOPE-UM: *Relatório do Questionário sobre "Condições do Contexto Escolar"* e *Relatório do Questionário sobre "Perspectivas Curriculares"*.⁵

No *Relatório do Questionário sobre "Condições do Contexto Escolar"*, descreve-se o tipo e a estrutura do questionário administrado, as escolas pertencentes à amostra e à descrição dos dados obtidos, divididos em "sete blocos". Assim, em termos de "contextualização das escolas e espaços físicos", este relatório dá conta que, das nove escolas envolvidas, cinco inserem-se em meio rural, três em meio urbano e uma na periferia de Braga. Só uma das escolas possui cantina, apenas duas tem salas especializadas (polivalente, sala de reunião de professores, mediateca, etc.). Em cinco escolas, as condições sanitárias foram consideradas fracas e os

⁵ É de notar que estes relatórios se referem às escolas inicialmente afectas ao Projecto e que, como já dissemos, não coincide com a actual rede PROCUR. Na medida em que os questionários foram anónimos, não foi possível identificar os dados que se delimitavam ao universo das escolas que actualmente participam no projecto.

recreios nem sempre satisfatórios do ponto de vista das possibilidades que criam de distensão emocional, desenvolvimento físico, níveis de segurança e de privacidade da escola.

Quanto aos recursos humanos, em termos maioritários, as escolas apresentam um quadro consistente, na medida em que, num total de 112 professores, 76% pertencem ao Quadro Geral e 24% ao Quadro Distrital de Vinculação.

Todavia, segundo o mesmo relatório, a situação é bem mais problemática no que se refere a pessoal auxiliar e técnicos especializados:

“Para um total de 1843 alunos, dispõe-se de 17 auxiliares, o que corresponde a um *ratio* de 108 alunos por auxiliar. (...) os psicólogos têm sido considerados, pelas diferentes políticas educativas, como um luxo ou, se quisermos, como um bem raro. Do universo analisado, apenas uma escola dispõe de psicólogo: escola das Caxinas-Vila do Conde.”

A ausência de pessoal especializado pode ser considerada uma carência na medida em que, em termos gerais, as escolas apresentam índices de crianças com problemas de aprendizagem na ordem dos 13% (55 casos com necessidades educativas comprovadas e 181 com dificuldades de aprendizagem).

Ao nível dos recursos materiais, da totalidade das escolas, apenas duas se encontram muito bem apetrechadas e uma possui equipamento diversificado, embora não em quantidade suficiente para as suas 43 turmas (Caxinas-Vila do Conde). As restantes podem considerar-se carenciadas. Quanto ao funcionamento das bibliotecas, em três das escolas aquelas estão inactivas, enquanto que as outras seis parecem ter alguma animação, embora o questionário não tenha permitido perceber mais especificamente sobre esta actividade.

No que diz respeito ao funcionamento, na maioria destas escolas pratica-se horário duplo e apenas 25 turmas funcionam em regime normal. As reuniões, exceptuando as obrigatórias do Conselho Escolar, são “pouco sistemáticas, sem regularidade ou periodicidade”.

Na relação escola-comunidade, só cinco escolas relatam a existência de **associações** ou Comissões de pais. O relatório conclui:

“Em traços largos, poderemos concluir que as relações entre a escola e a comunidade são débeis, atingindo alguma notoriedade com as autarquias, por razões que se prendem com o seu funcionamento: pequenas obras ou reparações, apoio financeiro (...) No entanto, a escola de Bom Sucesso declara não ter qualquer colaboração da autarquia e a escola de S. Lázaro traduz esse apoio em “promessas”.

No que se refere a Projectos e, na medida em que este aspecto era importante para o desenvolvimento do PROCUR, constata-se que duas escolas (Bom Sucesso e Telheirinhas) não têm projectos, sete afirmam ter em curso projectos de escola, seis das quais afirmam ser “novos”.

Sobre as expectativas em relação ao PROCUR, neste relatório afirma-se que, em termos gerais, as escolas:

“... desejam tornar as suas práticas mais consistentes e fundamentadas, melhorar o processo pedagógico (das metodologias aos materiais didáctico-pedagógicos) e o funcionamento da escola, aprender a fazer um projecto, estimular a cooperação entre alunos/professores nos vários sentidos, obter formação, adquirir materiais educativos, conhecer a comunidade.”

O Relatório do Questionário sobre “Perspectivas Curriculares” tenta fazer uma caracterização do(s) modelo(s) predominante(s) que orienta(m) as práticas de construção/mediação do currículo nas escolas do PROCUR. O questionário “Perspectivas Curriculares” foi preenchido por 49 docentes pertencentes às equipas escolares do PROCUR. De entre a riqueza de dados que este relatório nos ofereceu para fazer um diagnóstico inicial das escolas integrantes do PROCUR, vamos aqui ressaltar apenas alguns pontos que consideramos de especial interesse para os objectivos deste Projecto.

Assim, deste universo, 90% dos inquiridos afirmam ter já participado em projectos, tendo sido a maioria deles com a duração de um e dois anos. Refere-se no dito relatório que:

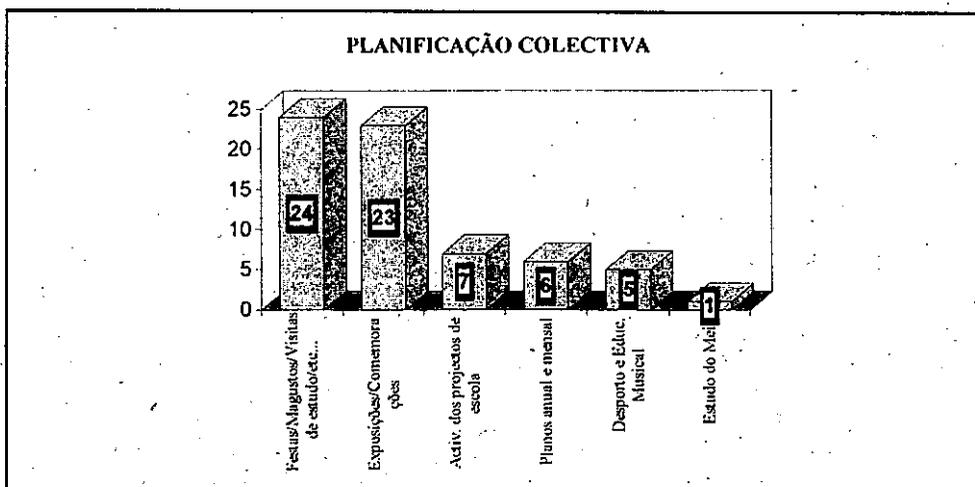
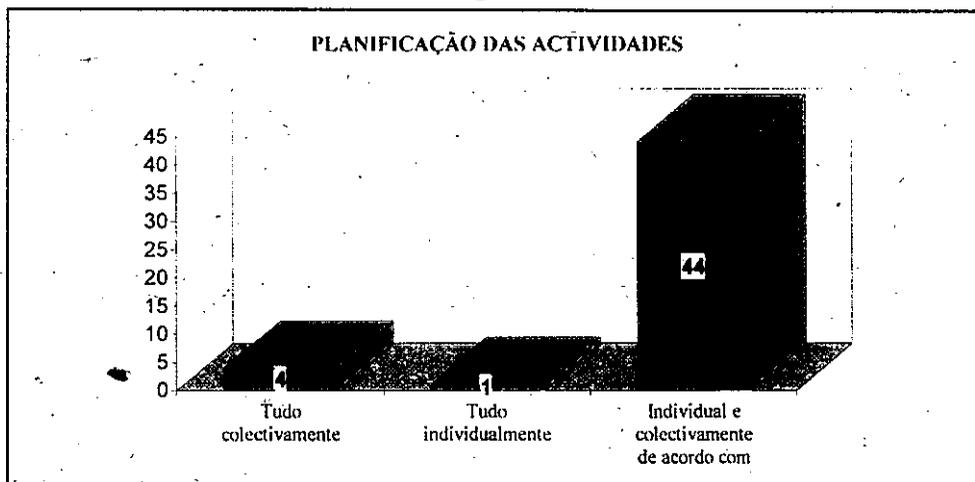
“As áreas temáticas desses projectos poderão ser agrupadas e apresentadas com as seguintes designações: Ambiente/Ecologia, Alimentação, Património Cultural e Edificado, Estudo do Local, Os Livros, As Bibliotecas, As Mediatecas, Construção de Sociabilidade, Criação de Redes de Solidariedade.”

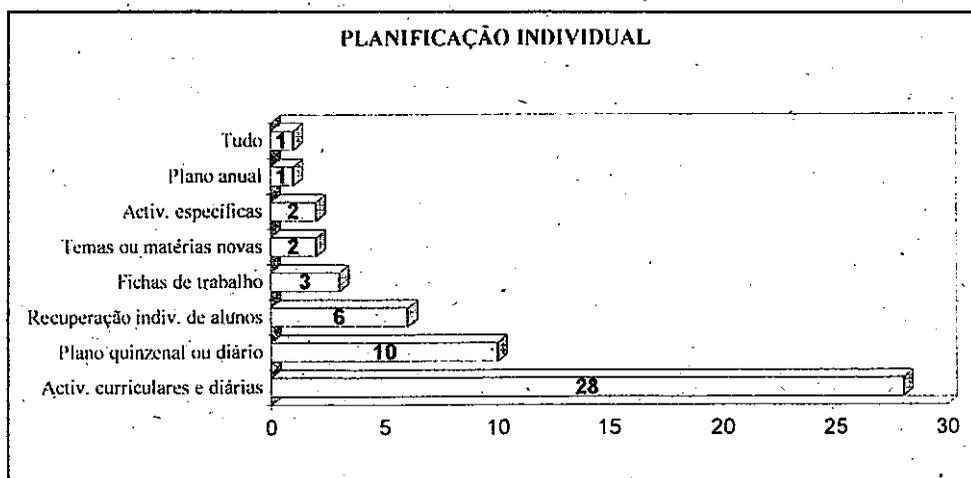
Quanto às metodologias e estratégias utilizadas, a maior frequência diz respeito às actividades de pesquisa (20), produção de trabalhos (12), visitas de estudo (8) e dinamização de leitura (7). No que se refere aos participantes nos projectos das escolas, as respostas incidem em maior número sobre “toda a comunidade escolar” (29), “famílias” (14) e autarquias (5).

A avaliação dos projectos tem sido, fundamentalmente, realizada através de “relatório final” (9), “inquérito/questionário” (6), “reuniões escolares” (5) e “análise de trabalhos” (3). A divulgação, “muitas vezes interligada com a avaliação”, tem incidido sobre “exposições” (15), “revistas /jornais /boletins/ folhetos escolares” (12), “produções áudio-visuais” (11) e “intercâmbios entre alunos e escolas” (7).

Estes dados considerados isoladamente poderiam indiciar uma prática curricular integrada e de trabalho em-equipa. Porém, se os cruzarmos com as respostas dadas a outras questões como, por exemplo, a forma como se planificam as actividades, constata-se que a maioria dos professores apenas planifica colectivamente festas, magustos, visitas de estudo, exposições e comemorações, como se pode verificar nos gráficos seguintes:

Figura 2





Isto vem confirmar o nosso conhecimento de como é, por vezes, entendido “um projecto” nas escolas. É neste sentido que se afirma, neste relatório que:

“A leitura destes dados permite-nos questionar a concepção de projecto predominante nestas escolas. Em primeiro lugar alguns projectos aparecem como algo “extra-curricular”, ou seja, como justaposição de uma série de actividades “interessantes, sem uma sequencialidade orientada por uma metodologia clara e sem se interligarem com as práticas quotidianas da escola, isto é, sem alterar o currículo.”

Mais ainda, especifica-se:

“Constata-se que, na maior parte dos casos, se remetem para o colectivo as áreas consideradas menos íntimas do currículo, em que o professor não tem que se expôr ou negociar conceitos, concepções, princípios pedagógicos, metodologias, formas de agir. A sala de aula e o seu território é o seu domínio privado, onde, sendo soberano e dispondo de inteira liberdade, não necessita de se questionar e de questionar os outros. As actividades que os professores dizem planificar colectivamente são as realizadas fora da sala de aula e, portanto, as colocadas em zonas de visibilidade!”

Em suma, e de acordo com este *Relatório de Perspectivas Curriculares*, constatamos que, inicialmente, nas escolas que integram a rede PROCUR, não se verificava uma perspectiva de construção integrada e colaborativa do Currículo, apesar de algumas dessas escolas serem consideradas “inovadoras”.

(II) comunicação e divulgação

Sai o n.º 2 de PROCUR — *Folha Informativa* — Jan./95, onde se dá conta do que se passou no “2.º Encontro Procur”, do qual se salienta a apresentação, aos participantes, dos relatórios dos inquiridos sobre “Condições do Contexto” e “Perspectivas Curriculares” (acima referidos), e a ênfase no trabalho em equipa nas escolas com a subsequente procura de espaços e tempos nas escolas para a sua concretização. Mais ainda, destaca-se o incentivo para:

“A necessidade de conhecer e caracterizar cuidadosamente cada uma das comunidades educativas a fim de se poderem desenhar e desenvolver projectos curriculares adequados a cada contexto específico (...) utilizar alguns processos mais sistemáticos e rigorosos para fazer o diagnóstico das necessidades, ultrapassando o mero impressionismo.”

Neste boletim, relatam-se também as actividades de acompanhamento das equipas escolares (incluindo a lista das equipas acompanhantes por escolas) e a divulgação da data de 15 de Janeiro para finalização do “desenho inicial do projecto curricular” de cada escola. Informa-se também sobre o processo de candidatura ao FOCO, a abertura do Centro de Recursos com:

“a preciosa colaboração de Amélia Magalhães, a qual se encontra à vossa disposição no horário ...”

Mais ainda, dá-se conta da participação no encontro “A Escola É Para Todos”, em Espinho, em Novembro, e dos contactos estabelecidos com o Projecto Interescolar “Viver pela Qualidade”, do distrito de Aveiro.

Em Março sai *PROCUR — Folha Informativa n.º 3*, que revela já a importância que este meio de comunicação interno adquiriu. Conta já com diferentes secções, de entre as quais se destacam: Editorial, da autoria da responsável do projecto (M.^a Luisa Alonso); “A Voz das Equipas da Escola”, que constitui um espaço a ser elaborado pelas equipas escolares e que dá conta do andamento dos seus projectos curriculares, Formação Contínua, Acompanhamento.

Mais especificamente, esta folha informativa constituiu um veículo importante de preparação do 3.º encontro do Procur, cujos objectivos de avaliação intermédia e de intercâmbio de experiências determinam que se vá designar “Seminário: *O PROCUR em Reflexão*”.

(III) a construção de projectos curriculares pelas equipas escolares

Depois do levantamento dos factores condicionantes, todas as equipas escolares elaboraram um *Projecto Curricular Integrado* para o qual dispuseram de um crédito financeiro, disponibilizado pelo PROCUR, para aquisição de materiais didácticos necessários ao desenvolvimento dos projectos.

Os **NÚCLEOS INTEGRADORES** de cada projecto são:

S. Lázaro.....	“Aprender a amar a Natureza: Prozoó”
Lemenhe.....	“À descoberta do Património Local”
Cachada.....	“Humanizar a escola”
Bom Sucesso.....	“A biblioteca da escola como espaço lúdico e de aprendizagem”
Caxinas.....	“Atenção, olha à tua volta”
— Equipa 1.....	— “A saúde”
— Equipa 2.....	— “Solidariedade — Caminhar com/ao lado...”
— Equipa 3.....	— “Jogos e brincadeiras”
— Equipa 4.....	— “O respeito: por quê e por quem”
— Equipa 5.....	— “Consumismo — Dizer sim e dizer não”
Eirol — Aveiro.....	
À-dos-Ferreiros — Águeda.....	“Viver pela qualidade”
Sobreiro — Águeda.....	

Cada equipa escolar, nas fases seguintes do PROCUR, procurou dar expressão e concretização às actividades integradoras do seu projecto curricular.

- **em síntese**

Tendo em conta que um dos objectivos do PROCUR consiste na criação e acompanhamento de **equipas de investigação e desenvolvimento curricular**, numa perspectiva de **investigação-acção**, capazes de elaborar, desenvolver e avaliar Projectos Curriculares adequados às necessidades e aos problemas específicos da comunidade educativa, pode dizer-se que neste momento do projecto, estão criadas as condições para concretizar esta meta que vai ser desenvolvida e aprofundada nas fases seguintes.

Assim, as nove equipas escolares elaboram o “design” geral dos *projectos curriculares* para o que começaram por fazer uma análise exaustiva das necessidades e potencialidades da comunidade educativa, com especial incidência nas necessidades dos alunos, apoiadas em instrumentos de recolha de dados fornecidos pelo PROCUR. Simultaneamente, iniciaram a planificação e realização das actividades integradoras.

Estão, também, criadas as equipas de acompanhamento (acompanhantes) do PROCUR que têm encontros regulares (mais ou menos quinzenais) nas escolas para apoio teórico e reflexão. As actividades, quer das equipas escolares, quer das de acompanhamento são registadas sistematicamente com base numa ficha elaborada pela equipa de investigação/coordenação. Mais ainda, está criada a equipa de investigação e avaliação com o propósito de desenvolver uma abordagem de investigação sobre o Projecto.

Um outro objectivo importante diz respeito ao desenvolvimento, nos participantes, de **atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências** sobre as suas práticas educativas, numa perspectiva de inovação e mudança. Para este propósito, foram importantes os Encontros realizados mas, sobretudo, a ênfase no rigor e sistematicidade de:

- conhecer e descrever as condições do contexto para a elaboração de projectos curriculares de escola;
- registar as actividades desenvolvidas, através da elaboração de um “dossier do projecto curricular” segundo algumas normas comuns a todas as equipas;
- registar o processo e decisões tomadas nas reuniões de equipa;
- estudar os materiais curriculares elaborados pela equipa de investigação /coordenação.

Mais ainda, o PROCUR pretende possibilitar a **melhoria da qualidade do ensino básico** através da adequação do currículo à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos assim como aos problemas específicos da comunidade educativa. Se bem que nem tudo foi conseguido nesta fase, o certo é que as bases estão lançadas, na medida em que as equipas, para elaborarem os seus projectos curriculares, foram incentivadas a fazer um levantamento o mais rigoroso possível das necessidades e potencialidades da comunidade educativa: questionários aos alunos, aos familiares, levantamentos de dados através de entrevistas, pesquisa documental, etc... Tal como afirma Luisa Alonso:

“esta ideia de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas de intervenção educativa, adequadas a um contexto específico, é central à abordagem de Projecto Curricular. Por isso, incentiva-se cada equipa, a realizar um diagnóstico rigoroso das condições do contexto (alunos, famílias, escola, meio envolvente) de forma a ir encontrando propostas de actividades relevantes e significativas para todos os alunos, estimuladoras do sucesso educativo. O PROCUR pretende, assim, tornar possível a ideia do professor (equipa de professores) como “construtor crítico de currículo”.

Estavam, pois, construídos os alicerces para o desenvolvimento do projecto PROCUR.

3.2. Desenvolvimento e Avaliação

Este momento pode, também, ser dividido em duas fases, uma mais dedicada à planificação e ao desenvolvimento das “actividades integradoras” e a outra à reflexão e avaliação.

3.2.1 Planificação, Desenvolvimento e Avaliação das “Actividades Integradoras” (Abril a Junho de 1995)

(I) comunicação e divulgação

Este momento do Projecto fica positivamente marcado com o Seminário “O Procur em Reflexão”. Realizado nos dias 31 de Março e 1 de Abril, os seus objectivos foram:

- Realizar uma avaliação intermédia do “PROCUR”, através de alguns processos de reflexão com os responsáveis de equipa e com cada professor/a;
- Dar a conhecer os diferentes *Projectos Curriculares*, propiciando, desse modo, um espaço de troca de experiências e de reflexão entre as diferentes escolas da rede PROCUR;
- Perspectivar a fase seguinte, através da fundamentação teórica e das orientações metodológicas do trabalho a realizar.

Neste seminário, no primeiro dia, participaram a equipa de investigação, os/as responsáveis das equipas escolares e as/os directoras/es das escolas. Os trabalhos centraram-se, de manhã, numa reflexão orientada, com base num guião de entrevista registada (em gravador), sobre o percurso das equipas e, de tarde, na fundamentação e planificação do desenvolvimento dos *projectos curriculares* das escolas.

O segundo dia, que contou com a presença da Dr.^a M.^a Márcia Trigo, coordenadora do “Programa Educação Para Todos”, foi dedicado à apresentação dos *projectos curriculares* por parte das equipas escolares. No final do dia, foi ainda efectuada a avaliação intermédia pela administração de um questionário.

Simultaneamente, continua o processo constante de comunicação, sobretudo através do sistema de acompanhamento e da utilização, pelas equipas escolares, do Centro de Recursos do PROCUR.

(II) Investigação e reflexão

O sucesso deste seminário deveu-se, em grande parte, a dois factores fundamentais: em primeiro lugar, à preparação cuidadosa e atempada por parte das equipas escolares e das equipas acompanhantes; em segundo lugar, à metodologia utilizada que assentava na responsabilização e na participação activa das equipas escolares em parte do seminário.

A equipa de investigação preparou, sob a coordenação de Luisa Alonso, dois instrumentos: um questionário, intitulado “Questionário de Avaliação Intermédia”, e um guião para a “Entrevista de Avaliação Intermédia”, tal como foi referido no ponto anterior.

Em continuidade com o processo já iniciado na fase anterior, as equipas de escola elaboraram os registos das reuniões e das actividades integradoras, agora de uma forma mais sistemática e rigorosa.

(III) a construção de projectos curriculares pelas equipas escolares

Todas as equipas estão a desenvolver *actividades integradoras*⁶ no âmbito do projecto curricular de acordo com o modelo elaborado no PROCUR. Tal como foi dito no ponto anterior, todas as actividades são *sistematicamente* planificadas, registadas e avaliadas, numa perspectiva de “reflexão na acção” e “reflexão sobre a acção” (Shön 1992), pois “é através desta reflexão continuada sobre a prática que os professores vão reestruturando o seu conhecimento profissional e elaborando o seu pensamento prático” (Alonso, 1994 a).

Este momento foi especialmente rico, por constituir a concretização e a visibilidade de todo um trabalho de preparação, onde é possível destacar novas formas e metodologias de trabalho nas escolas, possibilitando uma nova vivência do Currículo e dos processos de ensino-aprendizagem em que aquele se evidencia: novas dinâmicas, novos estilos de interacção educativa, novas perspectivas de aceder ao/e construir o conhecimento, em suma, todo um novo modelo de ensino que está a emergir nestas escolas. Este modelo, centrado na metodologia de *investigação de problemas*, pretende fundamentalmente estimular a pesquisa, a reflexão, a integração de saberes e as atitudes colaborativas.

Em termos de produtos, cada equipa foi elaborando um *dossier* organizado segundo algumas orientações constantes do boletim PROCUR — *Folha Informativa n.º 4*:

Nele deverá constar o Design Global do Projecto, de acordo com o modelo elaborado no PROCUR. No que respeita ao Desenvolvimento do Projecto interessa apresentar as questões geradoras trabalhadas e respectivas actividades integradoras acompanhadas de exemplos de trabalhos realizados e respectivos materiais curriculares, assim como da avaliação e reflexão correspondente.

Também deverão constar deste dossier o registo de reuniões, enquanto testemunhos importantes do caminho percorrido, com os seus problemas e dilemas, decisões e resoluções.

Atendendo à especificidade de cada equipa escolar, esta poderá entender a inclusão de outros elementos considerados relevantes para a compreensão do seu percurso formativo.

Estes dossiers são, por isso, um elemento fundamental para se ter uma ideia do modelo PROCUR, apesar das equipas ainda se debaterem com dificuldades para ultrapassar um conceito de *dossier* como justaposição de materiais didácticos e trabalhos dos alunos.

(IV) acompanhamento

É nesta fase que o acompanhamento se torna mais intenso para apoiar as equipas na planificação e avaliação das actividades integradoras. Existem registos de acompanhamento de todas as sessões de trabalho realizadas com as equipas escolares, de acordo com um guião comum pré-estabelecido, do qual constam os seguintes itens: (a) resumo do percurso da reunião; (b) problemas, dúvidas e dilemas levantados e (c) decisões tomadas. Estes registos revelaram-se de grande importância para organizar o processo de acompanhamento e para a análise da história particular do desenvolvimento do projecto em cada equipa; com os seus problemas, conflitos e dilemas e respectivas estratégias de superação.

⁶ Para a clarificação deste conceito de “actividades integradoras” consultar L. Alonso (1995.b). Neste texto a autora indica “...o Projecto Curricular assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos e as capacidades a desenvolver em seqüências de aprendizagem interligadas — actividades integradoras — orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e funcionalidade.

3.2.2. Sistematização e apresentação do trabalho desenvolvido. Reflexão e Avaliação desta Etapa (Jun.-Jul. 1995)

(I) comunicação e divulgação

Mais uma vez, o PROCUR assenta os seus processos de comunicação e de divulgação em duas formas privilegiadas: boletim informativo e seminário. É assim que sai em Junho *Procur — Folha Informativa 4*, e se realiza, a 6 e 7 de Julho, o 4.º Encontro subordinado ao tema “Que Processos, Que Resultados, Que Futuro?”. Tal como se dá conhecimento neste boletim, pretendia-se com este encontro propiciar a possibilidade de:

- avaliar os processos e resultados obtidos no primeiro ano;
 - sistematizar a teoria construída ao longo deste processo;
 - mostrar o trabalho desenvolvido nos diferentes “Projectos Curriculares” pelas equipas na escola;
 - perspectivar a fase seguinte do PROCUR a ser desenvolvida durante o próximo ano lectivo.”
- (Procur — Folha Informativa 4)

O encontro organizou-se em torno de 4 painéis: Projecto Curricular e Desenvolvimento da Comunidade Educativa; Trabalho Colaborativo e Construção do Currículo; Perspectivas de Integração Curricular no PROCUR e Aprendizagem Significativa no Projecto Curricular.

Cada uma das equipas escolares, de acordo com os seus interesses e a natureza dos projectos, inscreveu-se num dos painéis, apresentando uma reflexão sobre a sua experiência. Para além disto, analisaram-se os diferentes dossiers das equipas, permitindo a troca e enriquecimento de experiências e perspectivas.

No que diz respeito à divulgação do conhecimento produzido, o PROCUR tem sido apresentado em vários Encontros junto da comunidade científica e profissional, entre os quais ressaltamos:

- “III Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural”, Set., Évora;
- Seminário da Rede de Projectos “A Escola É Para Todos”, Nov., Espinho;
- XII Encontro Nacional de Professores — “A Escola e a Vida”, Fev., Braga;
- Encontro do Programa Arion “Ser Professor em Portugal”, Fev., Braga.

Sobre a divulgação dos fundamentos teóricos da abordagem de Projecto Curricular, têm saído algumas publicações:

- ALONSO, Luisa G. (1994) “Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa”, in *Actas do Encontro PROFMAT-93*, Ponta Delgada;
- ALONSO, Luisa G. (1994) “Novas perspectivas Curriculares para a qualidade da Educação Básica”, in *Cadernos da Escola Cultural — 26*, Lisboa).
- ALONSO, Luisa G. e outros (1994) *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Quanto à divulgação do Procur junto da comunicação social, este tem sido noticiado em alguns jornais:

“Escolas de Braga desenvolvem investigação curricular e construção social”, in *Público*, 15 de Out. 1995;

“Professores do Ensino Básico em Formação no PROCUR”, in Diário do Minho, 15 de Out. 1994;

“CEFOPE reuniu Projecto ‘Procur’”, in Correio o Minho, 18 de Out. de 1994;

“PROCUR/Universidade do Minho — PEPT apoia Projecto de Desenvolvimento Curricular”, in A Escola É Para Todos, 6 de Janeiro de 1995;

“Professores reflectem em Braga sobre inovação curricular no Básico”, in Diário do Minho, 31 de Março 1995;

“PROCUR em fase de avaliação”, in Correio o Minho, 2 de Abril, de 1995;

“No âmbito de Projecto de Investigação na Universidade do Minho, Professores Primários Avaliam Nove Meses de Formação”, in Diário do Minho, 7 de Julho de 1995.

Para além deste corpus, o Canal 1 da RTP estabeleceu contactos com vista à realização de uma reportagem sobre o Projecto no final do ano lectivo. Todavia, não foram realizadas reportagens nas escolas em virtude da chegada às escolas de uma circular da DREN proibindo a sua realização sem autorização prévia. A RTP1 fez uma reportagem do 4.º Encontro, incluindo uma entrevista à coordenadora do PROCUR, Luisa Alonso⁷.

(II) formação

Com o objectivo de ajudar as equipas a sistematizar e fundamentar teoricamente e a pesquisar e reflectir sobre o trabalho desenvolvido nas escolas no âmbito do projecto, foi concebida uma acção de formação sistemática que acompanhasse o desenvolvimento do projecto durante todo o ano lectivo. Todavia, devido à incompatibilidade com os prazos do sistema de candidatura à creditação e ao FOCO, aquela somente pode ser iniciada em Março, depois de ter sido creditada.⁸

Os conteúdos foram organizados em torno de três grandes temas: (1) Reforma educativa e Inovação curricular no ensino básico; (2) Desenvolvimento curricular e investigação-acção colaborativa e (3) A organização dos processos de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo. De cada sessão de trabalho, em que se juntaram as diferentes equipas em duas turmas, foram elaborados relatórios de reflexão tendentes a estimular a capacidade para relacionar a teoria com a prática.

(III) investigação e reflexão:

Este foi o momento dedicado à avaliação. O processo fundamental utilizado na avaliação foi a elaboração dos Relatórios Finais de Equipa, de acordo com as indicações constantes no boletim *PROCUR — Folha Informativa n.º 4*, e trabalhadas pelas díades de acompanhamento:

(...) pensámos que este documento se organizaria em 5 pontos: (1) introdução (motivação inicial e expectativas, constituição da equipa, dificuldades iniciais...); (2) etapas da acção (design global de Projecto Curricular e desenvolvimento); (3) acompanhamento e formação contínua (fundamentação, apoio, encontros, comunicação); (4) avaliação global do projecto (impacto nos alunos, professores, comunidade educativa) e (5) propostas para o desenvolvimento do PROCUR no futuro.

Esperamos que, conjugando o desejável com o possível, cada equipa encontre espaços físicos e psicológicos para cumprir com esta tarefa tão proveitosa para a sua formação e para fechar este ciclo do

⁷ Infelizmente, como acontece com a maior parte da informação sobre educação, a reportagem passou à hora do almoço tendo, por isso, sido vista por poucas pessoas.

⁸ De acordo com os nossos planos, iniciámos imediatamente a acção, esperando que esta viesse a ser financiada, o que não aconteceu, devido, segundo fomos informadas, a ter começado antes da comunicação oficial, a qual só se viria a processar no mês de Julho. Isto teve como consequências o não cumprimento de compromissos assumidos com os formadores, os quais não receberam pagamentos pela formação. (Constata-se assim, uma incompatibilidade entre a modalidade projecto, que decorre num ano lectivo, e os prazos das candidaturas).

PROCUR com consciência do trabalho realizado, dos objectivos conseguidos e do caminho a percorrer no futuro.

Lembramos que este relatório deverá ser entregue até ao dia 20 de Julho.

Tal como se afirma neste mesmo boletim, “pretendeu-se que este relatório constituísse um instrumento de reflexão e avaliação final de cada uma das equipas”.

Constituíram também momentos de avaliação a apresentação dos projectos curriculares no 4.º Encontro e a administração do *Questionário de Avaliação Final: O Processo de Inovação no PROCUR*.

• contributos dos Relatórios das Equipas e do Questionário Final para a avaliação

Os relatórios expressam bem o que, para as equipas de professores/as, foi mais relevante nesta abordagem de Projecto Curricular. Foram elaborados num momento difícil da vida docente: as equipas escolares preparavam a apresentação, no 4.º Encontro, do trabalho desenvolvido ao nível dos projectos curriculares de escola; estava em curso a avaliação final de ano das crianças; algumas equipas tinham ainda a seu cargo tarefas burocráticas, nomeadamente as que dizem respeito à transição das crianças do 1.º para o 2.º ciclo.

O Questionário de Avaliação Final, preenchido pelos professores no 4.º Encontro Procur, constitui um reforço às ideias apresentadas nos Relatórios, embora a sua natureza semi-fechada, nos tivesse permitido recolher informação mais específica e detalhada sobre questões não contidas nos Relatórios.

Da informação contida nestes instrumentos ressaltaremos, sobretudo: (a) os primeiros contactos, isto é, a forma como conheceram o PROCUR, as motivações, objectivos e expectativas; (b) a organização das equipas; (c) as dificuldades e problemas e as estratégias para os ultrapassar; (d) o conhecimento do contexto escolar; (e) o trabalho em equipa [colaborativo]; (f) o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; (g) as mudanças nos alunos; (h) as acções de formação sistemática; (i) a integração curricular; (j) as relações na escola/comunidade educativa; (k) o sistema de acompanhamento; e (l) as propostas para o 2.º ano.

(a) Algumas questões se levantam, na análise do percurso já feito. Em primeiro lugar costuma perguntar-se: **Como se envolveram os/as professores/as neste projecto? Como se conseguiu chamar as/os professoras/es?** Para além do já exposto sobre este assunto na primeira parte deste documento, os relatórios das equipas escolares respondem a estas duas questões, realçando as suas motivações. Algumas escolas referem:

“a motivação inicial que nos levou a aderir [ao PROCUR] foi o entrar num processo de investigação-acção, donde resultaria sucesso na aprendizagem” (pg. 1 Rel. S. Lázaro)

“Todos fomos motivados inicialmente pelo facto de o projecto ter um carácter investigativo e que nos dava acções de formação contínua, o que nos agradou. (...) o projecto PROCUR nos iria proporcionar uma postura mais consciente de forma a apercebermo-nos e trabalharmos os problemas existentes na comunidade educativa” (pg. 1 Rel. Caxinas “Sólidariedade”)

Tendo sido a curiosidade que as levou a Braga a 14 de Outubro (1.º Encontro PROCUR), avaliam que:

“A reunião, orientada pela Dr.ª Luisa Alonso, esclareceu-nos sobre as grandes finalidades do Projecto Curricular centrado na Inovação Educativa/Investigação-Acção, com vista à ‘Escola de Qualidade’ (...) Este facto e o da formação das professoras envolvidas ser centrado na escola, foram incentivos que nos levaram a participar e entusiasmar outros.” (pg. 3 Rel. Caxinas Sim e Não).

Fica evidente, neste documento, como as professoras destas escolas ligam intrinsecamente a investigação-acção no campo educativo com o sucesso na aprendizagem. Mais ainda, explicitam o papel que atribuem ou esperam ser desempenhado pela universidade:

“... proporcionar um aumento qualitativo de aprendizagens teóricas e melhorar as nossas práticas...” (pg. 1 Rel. S. Lázaro).

De Lemenhe, os professores ressaltam que:

“O primeiro contacto surgiu da coordenação do PROCUR através da Dr.^a Luisa Alonso. Os professores da escola de Prelada 2 mostraram-se interessados e aceitaram o convite para poderem desenvolver um projecto curricular centrado na escola” (pg. 1 Rel. Lemenhe).

No Relatório de Caxinas “Tempos Livres”, foi através da documentação enviada para a escola que “alguns professores dos que tomaram conhecimento decidiram inscrever-se no PROCUR”. Para esta equipa:

“melhorar o desempenho profissional e a aprendizagem dos alunos” (pg. 1 Rel. Caxinas Tempos Livres).

Nesta mesma escola, a equipa da “Saúde” refere que “o director executivo desta escola contactou algumas professoras para saber da possibilidade de participação”. Determinante na decisão de integrar a rede parece ter sido o encontro realizado a 14 de Outubro de 1994, em Braga, no qual participaram o director executivo e algumas professoras. Na sequência deste encontro realizaram uma reunião a 19 de Outubro, onde esclareceram colegas e constituíram as equipas escolares (pg. 1 Rel. Caxinas Saúde).

A equipa do “Respeito” afirma:

“Sentimos que este trabalho iria melhorar a aprendizagem dos alunos, as nossas competências como docentes, aumentando os nossos conhecimentos sobre o campo do Currículo, melhorar a escola nos seus aspectos organizativos, e conseguir melhorá-la em equipamento e material...” (pg. 1 Rel. Caxinas Respeito).

A equipa “Sim e Não” explicita mesmo:

“Os nossos conhecimentos acerca de Projecto Curricular limitavam-se ao currículo emanado do Ministério através dos programas”.

Já a escola do Bom Sucesso foi sensibilizada para o PROCUR pelo facto de um dos elementos integrantes da equipa de investigação e coordenação ter sido lá colocada. No relatório referem:

“No início, as professoras (4 professoras) mostraram-se hesitantes porque não tinham experiência de trabalho de projecto mas todas iriam tentar fazer o melhor.” (pg. 1 Rel. Bom Sucesso).

A equipa interescolar de Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro lembram que os primeiros contactos se fizeram no Encontro promovido pela A.E.P.E.C. em Setembro de 1994, na Universidade de Évora. Afirmam:

“Houve uma identificação recíproca entre a apresentação teórica da Dr.^a Luisa Alonso e a prática em curso do projecto interescolar ‘Viver pela Qualidade’. A nossa motivação foi encontrar suporte teórico para o apoio ao nosso projecto de investigação-acção. Já há algum tempo procurávamos o apoio científico para a sistematização de um trabalho prático em intercâmbio escolar iniciado no ano lectivo 1991/92. Ao conhecermos o projecto PROCUR,

criamos algumas expectativas no sentido de encontrarmos resposta para as nossas dúvidas, conseqüentemente um enriquecimento pessoal e profissional de forma a tornarmos mais rigoroso, cientificamente, o nosso trabalho de investigação-acção. Outra expectativa criada pelo grupo foi o de encontrar parceiros, nesta área, de forma a trocarmos experiências..." (pg. 1 Rel. interescolar Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro).

Neste ponto dos motivos que levaram os/as professores/as a participar no PROCUR, as respostas dadas no Questionário de Avaliação Final confirmam estes dados, já que aparecem em 1.º lugar no elenco das suas motivações ("melhorar as minhas competências como docente", "melhorar a aprendizagem dos alunos" e "aumentar os conhecimentos sobre o campo do currículo"), sendo de realçar que as razões de ordem pessoal ("curriculum vitae" e "obtenção de créditos") e material ("conseguir materiais e equipamentos para escola") são os menos valorizados.

(b) **A organização das equipas** de professoras/es é também um aspecto relevante tratado em alguns relatórios. S. Lázaro, por exemplo, refere a calendarização das reuniões, incluindo as que realizavam com a equipa de acompanhamento.

No Questionário Final a avaliação sobre este ponto é globalmente "boa" ou "muito boa" onde se sublinham aspectos como "a participação de todos os membros", o "estilo de liderança dos responsáveis de equipa" e a "produtividade das reuniões". Contudo, o "tempo investido no projecto" é considerado como razoável, sendo que seis professores julgaram como insuficiente "a periodicidade das reuniões".

(c) **As dificuldades e problemas** sentidos pelas equipas escolares concentram-se à volta das exigências do trabalho em equipa, do tipo de organização das escolas do 1.º ciclo, da falta de formação e da tradição de individualismo do professorado. Assim, uma das equipas escreve:

"As dificuldades iniciais sentidas surgiram do desconhecimento dos elementos que integraram a equipa, dos seus ritmos, das suas capacidades e da sua disponibilidade. O problema de tempo gasto nestes projectos que à partida não tem efeitos visíveis imediatos, levam ao distanciamento e à dificuldade de acreditar que chegam a bom termo" (pg. 2 Rel. S. Lázaro).

Esta equipa acrescenta ainda que procuraram "envolver o maior número possível de elementos da escola", o que, implicitamente, se refere a professores e a estratégia para ultrapassar uma dificuldade por vezes sentida nalgumas escolas — sentirem-se um foco de atenção e de críticas negativas em função da visibilidade da actividade do projecto escolar.

Lemenhe salienta o tipo de organização das escolas do 1.º CEB, como problema que tiveram que enfrentar, nomeadamente de espaços físicos e temporais para o trabalho de equipa:

"Entre os problemas com que nos debatemos ao longo do projecto, salientamos a dificuldade de nos reunirmos, em virtude de trabalharmos em horários desencontrados e em edifícios separados e não morarmos todos no mesmo concelho. Estes problemas foram remediados pontualmente com o nosso esforço e bom relacionamento" (pg. 2 Rel. Lemenhe).

Os mesmos problemas foram enfrentados pela equipa do Bom Sucesso:

"Logo à partida as primeiras dificuldades centraram-se na conjugação dos horários, pois uma das professoras trabalhava no turno da manhã, enquanto duas em regime normal e, por fim, o quarto elemento no turno da tarde. Na tentativa de solucionar este constrangimento, decidiu-se aproveitar parte do Conselho Escolar para tratar de questões relativas ao projecto." (pg. 1 Rel. Bom Sucesso).

Lemenhe acrescenta também que outra dificuldade importante situava-se no campo da formação:

“A principal dificuldade inicial foi a elaboração do projecto curricular, uma vez que só um professor tinha tido formação na área de Desenvolvimento Curricular” (pg. 1 Rel. Lemenhe).

A acrescentar a estas dificuldades, no Questionário Final, surgem ainda outras relacionadas com a “falta de tempo para realizar as tarefas” e “falta de experiência em metodologia de projecto”. É interessante constatar que, em contraste com os receios iniciais verificados nos dados recolhidos no início do ano, o Projecto não veio colocar limitações ao “cumprimento do Programa” enquanto que estimula o “interesse na aprendizagem dos alunos e o gosto pela escola”. De acordo com as respostas à questão sobre as relações na equipa, foi possível constatar que os professores não sentiram dificuldades com os “conflitos e a implicação e compromisso dos colegas”, ou foram ultrapassadas, conforme se depreende da pergunta acerca da gestão dos conflitos.

(d) O trabalho colaborativo (em equipa) é uma das dimensões essenciais do Projecto PROCUR enquanto condição indispensável para o desenvolvimento integrado do currículo. Apesar de alguns autores terem salientado aspectos negativos do trabalho colectivo, sobretudo como obstáculo à educação para a criatividade⁹; a evidencia tem mostrado que o trabalho colaborativo entre professores aumenta a possibilidade de inovação e mudança social introduzindo nas escolas uma dinâmica de energia, implicação, envolvimento, não conseguido pelo trabalho individual dos docentes. A este propósito, uma das equipas refere, por exemplo:

“É nestes confrontos e dificuldades que sentimos a força dinâmica do trabalho em grupo” (pg. 3 Rel. S. Lázaro).

O trabalho em grupo (colaborativo), apesar das exigências que coloca é, desta feita, referenciado como um dos principais processos de superação de dificuldades, dilemas, limitações, contribuindo para que sejam:

“superados e ultrapassados através da conjugação de variadas ideias e sugestões que se vão adequando e ajustando como peças de um puzzle.” (pg. 3 Rel. S. Lázaro).

A este respeito, no questionário Final, a opinião dos professores/as sobre a qualidade das suas relações na equipa enfatiza “a troca de experiências”, a “responsabilidade e aceitação de compromissos” e o “respeito pelas opiniões e atitudes individuais”, seguido da “coesão entre os seus membros”.

Isto vem ao encontro do afirmado por O. Silva (1995:4) no 4.^o Encontro PROCUR.

“No respeito pelos princípios da metodologia que o enquadra, o PROCUR opôs-se ao individualismo e privilegiou o trabalho colaborativo através da constituição de equipas interactivas (com relações recíprocas entre a equipa coordenadora e as equipas de escola e destas entre si) concebidas como espaços fecundos de reflexão, de liberdade, de diálogo, de cooperação, de amizade e confiança”.

(e) O conhecimento do contexto escolar é um aspecto essencial da abordagem de projecto curricular, de forma a adequar o currículo à diversidade de necessidades e características dos contextos educativos. Assim as equipas fizeram aquilo que costumamos chamar “levantamento dos factores condicionantes” e que referem com algum pormenor. Estes relatórios mostram que as equipas escolares começam a ultrapassar o empirismo,

⁹ Segundo Fullan, citado por Escudero (1994:100-110), “o trabalho partilhado e a tomada de decisões colegiais não deverão impedir o trabalho individual de cada professor. (...) Uma certa colegialidade pode promover (...) o conformismo acrítico do grupo, levar a aceitar as soluções propostas por alguém, suprimir a dissidência individual, coarctar a criatividade, de modo que a máxima de conseguir conjugar necessários graus de construção pessoal da mudança com a imperiosidade da sua construção colegial, está abrindo caminho para novos modos emergentes de pensar e promover a inovação em educação”.

o conhecimento intuitivo e impressionista e caminham em direcção a um conhecimento mais fundamentado e sistematizado. Por exemplo, uma das equipas afirma:

“... decidiu-se fazer um levantamento das preocupações da nossa comunidade educativa, através de um inquérito” (pg. 1 Rel. Caxinas Tempos Livres).

A objectividade e o rigor revelam-se mesmo na descrição dos procedimentos técnicos utilizados neste levantamento:

“Este inquérito com respostas abertas e fechadas foi aplicado a seis pais de cada turma envolvida no projecto, a alguns professores e auxiliares de acção educativa”. (idem).

Este levantamento envolve alunos, encarregados de educação e comunidade educativa em geral. S. Lázaro escreve:

“Para além de conversas esporádicas e pontuais com professores e pais, partiu-se para convocatórias de reuniões conjuntas dirigidas a toda a comunidade no ‘Polivalente da Escola’.” (pg. 3 Rel. S. Lázaro).

As ideias e interesses da comunidade educativa foram registadas em “actas lavradas sobre as opiniões expressas pelos participantes”, recolhidas através de “sondagens orais e escritas”, manifestadas pelos alunos através de “desenhos e/ou textos” e através de questionários que “incluíam perguntas fechadas e abertas” (pg. 3 Rel. S. Lázaro).

Bom Sucesso escreve:

“Em Dezembro, numa reunião realizada na nossa escola tivemos o primeiro contacto com a filosofia do projecto e ficou estabelecido que iríamos fazer a caracterização da escola e o levantamento das necessidades dos alunos. Para tal, foi feito um inquérito aos pais dos alunos para saber a sua situação socioprofissional com o objectivo de caracterizarmos o meio” (pg. 2 Rel. Bom Sucesso).

Apesar dos avanços registados neste domínio, em rompimento com as práticas tradicionais de uma escola fechada sobre si mesma, ainda encontramos nas respostas ao Questionário Final onze professores/as que reconhecem como insuficiente o conhecimento do meio envolvente e o seu aproveitamento como recurso educativo, no sentido da construção de uma comunidade educativa.

(f) Acerca da influência do Procur no **desenvolvimento profissional e pessoal dos professores**, verifica-se uma apropriação, lenta mas consistente, dos princípios que orientam o processo de inovação no PROCUR, ressaltando especialmente a sua capacidade para reflectir sobre as práticas e para partilhar esta reflexão com os colegas.

“(...) veio trazer-nos uma nova dimensão da escola, quer no sentido dos saberes oferecidos aos alunos, quer mesmo na maneira de, conjuntamente, planificar sessões, combinar festas, organizar contactos alunos/alunos, professores/alunos, professorês/comunidade.” (pg. 8 Rel. S. Lázaro)

“Como professores crescemos, pois toda a participação, quer em seminários, quer com os professores acompanhantes e com os colegas da escola, nos ajudaram a enriquecer, estruturar e aumentar os nossos conhecimentos. Toda esta troca e partilha de experiência e saberes nos ajudou a reflectir sobre o que ensinamos e por que ensinamos. (...) Sentimos que todos, professores e alunos, estamos a construir uma escola mais activa e mais significativa em que todos sairemos vencedores” (pg. Rel. Cachada)

“O grande impacto nos professores foi a necessidade que sentiram em reunir, trocar experiências e sentir que essas reuniões e essas trocas eram imprescindíveis para si e para o seu trabalho com os alunos” (pg. 7). “O suporte teórico deu-nos a segurança de que necessitávamos para empreender um trabalho que se adivinhava difícil” (pg. 6, Rel. Dizer sim, dizer não).

“Serviu também, para as professoras terem um papel mais aberto no seu trabalho de equipa e de reflexão nas suas práticas. (...) Este projecto conseguiu reunir todos os professores e alunos da freguesia de Lemenhe. Pensamos desta forma cumprir com uma das finalidades do nosso projecto: o da solidariedade (Rel. Lemenhe).

A análise à questão do Questionário Final sobre as mudanças nos professores evidencia, tal como no Relatório, uma percepção ampla da incidência do Procur numa multiplicidade de dimensões. Não se verificando a concentração das respostas num número reduzido de aspectos, surgem, com uma frequência aproximada (muito ou bastante), as seguintes dimensões: “questionar e fundamentar teoricamente as práticas”, “registar e avaliar a intervenção”, desenvolver atitudes e métodos de investigação”, “desenhar e desenvolver projectos curriculares adquirindo a noção de trabalho de projecto”, “melhorar a consciência profissional”, “responder melhor às necessidades e interesses dos alunos” ou, ainda, consideradas como mudanças razoáveis: “compreender a complexidade e problematicidade das decisões educativas” e “trabalhar em equipa”.

(g) Relativamente às **mudanças nos alunos**, o que se verifica pelo Questionário Final, é que são consideradas como “muitas” ou “bastantes” pese o facto de, durante este primeiro ano da intervenção, o Procur se ter direccionado mais para a formação dos professores, enquanto mediadores fundamentais do currículo, o que se traduzia, por vezes, numa certa insatisfação e ansiedade, por parte dos professores, em constatar efeitos observáveis nos alunos. As mudanças mais positivas incidem nos seguintes aspectos: “participação activa nas tarefas”, “aquisição de atitudes e de conhecimentos”, “motivação e interesse” e “significatividade das aprendizagens”. Contudo, são apontadas, ainda, como “razoáveis”: “autonomia e tomada de decisões”, “atitudes e processos de pesquisa e resolução de problemas” e desenvolvimento do espírito crítico e de reflexão”, sendo inexistentes as respostas no “pouco”.

Estas percepções das mudanças são expressas, de forma ainda mais explícita, nos Relatórios.

A escola da Cachada ressalta o contributo da perspectiva de Projecto Curricular para melhorar a significatividade das aprendizagens escolares:

“Somos da opinião que trabalhando neste sistema, as aprendizagens tornam-se mais activas e significativas. O entusiasmo dos alunos pela escola é maior e a solidariedade entre professores sai reforçada” (pg. 4, Rel. Caxinas Solidariedade).

“Pensamos que as aprendizagens trabalhadas deste modo se tornaram mais significativas para os alunos (...) Destacamos também a vertente socializadora, já que as visitas foram feitas colaborativamente com os três estabelecimentos de ensino” (pg. 4 Rel. Lemenhe).

S. Lázaro explicita que as turmas realizam, semanalmente, encontros duas a duas todas as Sextas-feiras, das 14h as 16h, o 1.º com o 2.º ano e o 3.º com o 4.º ano. Uma vez por mês, fazem um plenário de “projecto” com todas as turmas envolvidas, no polivalente. A equipa escreve que alguns encontros tiveram que ser reformulados porque:

“Por vezes coincidiam com feriados ou outras festas de âmbito geral da escola. As crianças não perdoavam e os encontros de turmas passavam ao dia seguinte” (pg. 8 Rel. S. Lázaro).

“Partimos para esta actividade um pouco receosas mas o impacto nas crianças foi tão grande que foram elas próprias que nos deram “força” para continuarmos a trabalhar” (pg. 2, Rel. Bom Sucesso).

Este relato singelo mostra bem o entusiasmo que deve ter sido gerado no seio dos alunos que participavam neste projecto curricular. Entusiasmo contagiante às crianças que não pertenciam às turmas envolvidas:

“Há que fazer referência ao empenho doutros alunos que, não estando propriamente incluídos no PROZOO, se sentiam envolvidos nele, conjuntamente com os seus professores. Então, ofereciam animais, participavam nos cuidados da manutenção e frequentemente vinham pedir a chave para ir ao pátio, quando por acaso não estava aberto. Participavam juntamente com os seus professores nos plenários gerais, levantando questões interessantes que discutiam animadamente”. (pg. 7 e 8 Rel. S. Lázaro)

Este entusiasmo é também explicitado pela equipa do “Respeito” das Caxinas que assim se lhe referem:

“O impacto que o PROCUR teve nos alunos foi o seguinte: novo comportamento, nas atitudes dentro da sala de aula, nos recreios, em casa, na interiorização de regras e na valorização do ambiente. Foi raro o dia em que não trouxeram pilhas para que o ambiente ‘não fosse estragado’!” (pg. 5 Rel. Caxinas Respeito)

Por seu turno, Lemenhe afirma:

“Verificamos que o tema era mais possível de abordagem e integração curricular a partir do segundo ano. Os alunos da pré-primaria e do primeiro ano participavam, essencialmente, ao nível das Expressões. Relativamente aos alunos do segundo, terceiro e quarto anos foi possível abordar os temas com mais profundidade e fazer uma melhor integração curricular.” (pg. 3 Rel. Lemenhe)

Para além do entusiasmo dos alunos, as equipas referem as aprendizagens realizadas, nomeadamente no que se refere a estar em grupo, em assembleias, a trabalhar em equipa, mesmo que isso tenha, algumas vezes, originado conflitos pontuais posteriormente solucionados:

“O conhecimento interpessoal do grupo tornou-se harmonioso. Cada elemento, sem se despojar da sua determinação e maneira de ser, consegue fazer-se ouvir e ser ouvido. Sentimos que isto foi enriquecedor, embora houvesse momentos quentes, para chegar a um consenso” (pg. 8 Rel. S. Lázaro).

Outras capacidades foram também apontadas como tendo sido desenvolvidas nos alunos através das actividades dos projectos curriculares:

“Os alunos foram levados a colaborar de uma forma mais activa e com mais sentido de reflexão e de serem mais solidários nas suas atitudes” (pg. 5 Rel. Caxinas “Solidariedade”).

“Foi notória a modificação das suas atitudes e procedimentos, não só em relação aos animais, como também a tudo o que faz parte da natureza. É nesta idade que se criam hábitos, que se desenvolvem competências e se preparam jovencinhos para a cidadania. Aprender a observar, conhecer/reflectir e saber criticar é a ponte de ligação entre nós, as coisas e os outros. Amar para preservar, leva-nos ao equilíbrio...” (pg. 11, Rel. S. Lázaro)

(h) A formação sistemática, que acompanhou o desenvolvimento do projecto, é vista pela maioria das equipas, como um estímulo à relação teoria-prática:

“Foi extremamente importante a formação contínua desenvolvida no âmbito do projecto, uma vez que não se limitou à transmissão e clarificação conceptual, mas forneceu alicerces para construir e prosseguir este projecto de investigação-acção, com os consequentes reflexos positivos nas práticas desenvolvidas na escola” (pg. 4, Rel. Cachada).

“A formação contínua possibilita-nos a aplicação da teoria à prática imediata e vice-versa, o que outro tipo de acções de formação não nos permite” (pg. 5, . Solidariedade — Caxinas).

“A formação contínua, embora surgisse tarde, veio aclarar ideias e conceitos sobre modelos de ensino, adaptação e integração curricular. Inicialmente os professores tiveram algumas dificuldades em se integrarem nos novos conceitos e entraram numa fase de ‘desequilíbrio cognitivo’ o que é natural, mas que com o decorrer da acção foi sendo ultrapassado” (p. 3, Relat. Lemenhe).

“A informação dada ao longo da formação foi muito útil principalmente para percebermos o porquê da nossa prática” (p. 4 Rel. Bom Sucesso).

Algumas críticas ao facto do atraso na resposta de acreditação:

“Embora se entenda, pelo que foi exposto em relação à não creditação atempada pelo FOCO, seria bom que tivessem usado outra estratégia que viesse cobrir esta lacuna, visto entendermos que num projecto de investigação-acção, a teoria não pode estar dissociada da prática” (pg. 9, Rel. S. Lázaro).

(i) A avaliação feita pelos professores/as, quer nos Relatórios, quer no Questionário, acerca do contributo do trabalho realizado para melhorar a **integração curricular**, objecto central deste Projecto, indica que este é um dos aspectos mais conseguidos na acção do Procur.

Nos Relatórios, esta dimensão é sentida pelos professores da seguinte maneira:

“A planificação de actividades integradoras foi feita de acordo com o projecto de escola, em que a solidariedade foi introduzida nas varias áreas curriculares, de maneira a abranger todo o programa” (pg. 4, Relat. Solidariedade-Caxinas).

“As actividades integradoras foram planificadas em reuniões do Conselho escolar, normalmente na segunda hora, fazia-se um esboço das actividades que cada professor podia desenvolver na sala. As actividades em grande grupo, como visitas, resultantes das questões geradoras, eram realizadas por todos os professores e alunos” (pg. 2, Relat. Lemenhe).

“Os alunos do 4.º e do 3.º anos contaram aos dos 1.º e 2.º anos respectivamente a visita à biblioteca explicando-lhes como funcionava e mostrando fotografias” (p. 2, Rel. Bom Sucesso).

“Embora o projecto PROCUR pretenda desenvolver projectos curriculares globalizadores, entendeu-se ser prioritário, nesta primeira fase, a criação dos ateliers referidos, por um lado, para funcionarem como infraestrutura de apoio ao exercício diário de desenvolvimento curricular na sala de aula e, por outro lado, para romperem com o isolamento das actividades lectivas” (...) Tendo iniciado o projecto, logo se constatou a necessidade de alguma reformulação, nomeadamente no que se refere à articulação dos conteúdos curriculares com as actividades desenvolvidas nos ateliers de forma integradora, já que no projecto inicial apenas surgiam listagens de conteúdos relacionados com o tema, por área curricular” (Pg. 3, Rel. Cachada).

“Após este colóquio foram realizados em cada turma envolvida no nosso projecto, trabalhos de exploração dos temas desenvolvidos pela Dr.ª Rosa Maria, nas diversas áreas programáticas: entrevistas, recolha de documentação, reprodução do colóquio em banda desenhada, produção de textos, trabalhos de expressão plástica, recolha de provérbios (...) e outras formas de trabalhos integrados nas diferentes áreas de aprendizagem. Este projecto contribuiu para que, por parte dos professores e dos alunos, houvesse um alerta no sentido de valorizar mais os conteúdos relacionados com atitudes, valores e normas, integrando-os nos conhecimentos programáticos a transmitir/adquirir” (pg. 5 Rel. Saúde — Caxinas).

No Questionário Final, as mudanças no desenvolvimento curricular integrado são, globalmente consideradas como “boas”, destacando-se como aspectos mais valorizados: “a planificação e desenvolvimento de actividades integradoras com uma maior articulação das áreas do currículo”, “fazer o levantamento e análise das necessidades”, “utilizar metodologias investigativas” e “fazer mapas de conteúdos”. Contudo, “elaborar materiais curriculares alternativos” “adequar o currículo à diversidade” e “procurar recursos humanos e materiais alternativos na comunidade” aparecem cotados como “suficiente” por cerca de metade dos docentes.

(j) **As relações escola / comunidade educativa** constituem um dos pressupostos da abordagem *projecto curricular*¹⁰, no sentido de melhorar a coerência e continuidade entre linguagens, conteúdos, modelos relacionais, pautas de intervenção, ritmos de vida, valores, etc. Estas relações são, nos relatórios das equipas, bastante ressaltadas. Se nalgumas escolas as relações se mantiveram boas e intensas como já fazia parte do seu *ethos*, noutras a situação mudou radicalmente. Podemos citar, na escola do Bom Sucesso, o papel que o projecto curricular desenvolveu na motivação dos pais e no arranjo das suas relações com a escola, até aí tensas e, por isso difíceis, apesar de, na interacção com a Junta de Freguesia os avanços não terem sido significativos:

“O projecto foi um meio de banir certos atritos que existiam com os pais. Eles mostraram-se receptivos e participativos com a escola (...) Não conseguindo um interesse da parte da Junta de Freguesia (pensamos que o seu desinteresse passa por esta querer o edifício para um Centro de Saúde), conseguimos que a Câmara Municipal [de Vila Verde] nos desse apoio para a criação da Biblioteca (oferta da estante).” (pg. 5 Rel. Bom Sucesso).

Em alguns casos, o processo das relações com a comunidade efectua-se através das próprias actividades integradoras do projecto curricular:

“[O projecto] chegou à comunidade através do testemunho dos alunos, de trabalhos onde os alunos questionavam os pais e as pessoas mais velhas sobre temas da freguesia e finalmente através (...) do jornal *A Voz da Nossa Escola* que há um ano se encontrava adormecido” (pg. 4 Rel. Lemenhe).

A participação da comunidade foi-se fortalecendo através das suas sugestões em reuniões convocadas pelas docentes, mesmo quando os portões da escola não se conseguiam abrir, os pais insistiam que as reuniões se fizessem mesmo tendo que ser num café, como aconteceu com a equipa de S. Lázaro. Nesta escola, que tem já uma Associação de Pais, esta assumiu encargos humanos e financeiros para apoiar o projecto curricular: contribuindo para o arranjo do pátio, para a construção dos habitáculos dos animais escolhidos, para a manutenção do espaço e tratamentos dos animais e até com informação científica para ajudar à escolha e selecção dos animais a colocar no pátio.

No Bom Sucesso, é também a colaboração de algumas mães que se deve o embelezamento da sala da biblioteca que anteriormente mais parecia uma sala “bombardeada pela 2.^a guerra mundial”: contribuíram com almofadas e fizeram a cortina que escondia o facto de a janela não ter vidro e proporcionava aquela luz coada que torna qualquer ambiente mais íntimo e acolhedor.

O projecto Interescolar “Viver pela Qualidade” expressa assim as suas relações com a comunidade:

“A comunidade educativa tem vindo progressivamente a participar de forma empenhada envolvendo-se em diferentes actividades das quais destacamos: participação em diferentes encontros entre professores

¹⁰ Neste sentido, L. Cruz no 4 Encontro PROCUR (1995:4) afirma: “através da construção social do currículo pretende-se uma aproximação aos valores da comunidade, o que implica uma metodologia de trabalho em equipa, uma participação que já não pode ser tão restrita do corpo docente, dado que o contributo de todos é fundamental para um melhor conhecimento da realidade e uma melhor adequação a cada situação. É esta nova atitude e prática que sustenta a construção do projecto curricular e que constitui como uma via correcta de edificação de uma verdadeira comunidade educativa”.

e pais na programação e avaliação gradual do projecto; disponibilização em colaborar nas entrevistas, recolha de objectos antigos para a criação do Museu, levantamento de tradições, etc.; confecção, com respectiva explicação de receitas tradicionais; vinda à escola para dar testemunho de como era a vida há 40/50 anos (vestuário, transportes, actividades, fauna, flora, etc.); participação activa em Festas Interescolares." (pg. 5 Rel. Interescolar Eiol, A-dos-Ferreiros e Sobreiro).

Mesmo em escolas onde já existia dinâmica com a comunidade educativa, o PROCUR veio reforçá-la:

"Apesar de, nesta escola, já ser prática o envolvimento da comunidade educativa na escola, o Projecto PROCUR veio estreitar mais essa colaboração" (pg. 5 Rel. Caxinas "Solidariedade").

A este propósito, uma outra equipa refere que as relações com os pais espelharam "a modificação que se deu nos professores", proporcionando:

"mais contactos com os pais havendo uma dinâmica mais fundamentada, maior intencionalidade..." (pg. 5 Rel. Caxinas "Respeito").

Apesar de esta escola ser atravessada por diversos "projectos", parece-nos que, pelos testemunhos colhidos, o PROCUR veio dar um contributo importante no reforço e na consistência das já existentes relações entre a escola e a comunidade.

O impacto do PROCUR na escola/comunidade educativa é visto no Questionário final como positiva, centrando-se as respostas no "bastante" e "suficiente". Dentre os aspectos assinalados, relevamos "o clima e relações interpessoais, no interior e com o exterior da escola", "a clarificação dos princípios e valores da escola" "na definição do Projecto Educativo da escola melhorando a coordenação das decisões".

(k) O acompanhamento, ou seja, o papel dos "facilitadores externos" como evidencia a teoria sobre os processos de inovação, é muito realçado pelos professores/as nos diferentes relatórios. Um dos aspectos que parece ter tido maior importância, diz respeito à adequação às necessidades de formação dos professores, como refere uma das equipas:

"Inicialmente as grandes dificuldades estiveram relacionadas com as novas terminologias. Com a colaboração das acompanhantes, compreendemos que, com o que já sabíamos, conseguiríamos estabelecer a ponte com os novos conceitos e integrar as novas informações nas estruturas já existentes" (pg. 2, Rel. Sim e Não).

O acompanhamento é também visto como um incentivo para a persistência num processo de mudança, no qual o bom clima relacional criado não foi indiferente:

"A disponibilidade que as acompanhantes mostraram em virem ao nosso local de trabalho e a simpatia com que foram esclarecendo as nossas dúvidas foram um incentivo para não abandonarmos o barco e remarmos em direcção a um porto seguro" (pg. 6 Rel. Caxinas "Sim e Não").

"o papel das acompanhantes foi bastante motivador para a equipa porque além de nos transmitir conhecimentos teóricos (...), sendo esse acompanhamento prática/teoria e vice-versa" (pg. 4, Rel. Caxinas "Solidariedade").

"(...) Para além da orientação especializada, também foram importantes as relações que se estabeleceram entre a equipa da escola e a equipa de acompanhamento. As reuniões efectuadas foram, sem dúvida, o grande motor para o desenvolvimento deste projecto" (pg. 3, Rel. Lemenhe).

O acompanhamento foi ainda importante, quer para a própria elaboração dos projectos curriculares, quer para a sua apresentação nos seminários, como refere por exemplo a equipa do Bom Sucesso:

“As reuniões de acompanhamento foram muito importantes para nós porque nós ajudamos na estruturação e elaboração do projecto e também na preparação das comunicações nos seminários” (pg. 4 Rel. Bom Sucesso).

Mas nem sempre nos projecto tudo é linear e corre de acordo com o previsto. A este respeito, a equipa de S. Lázaro lembra:

“Uma série de acidentes pessoais e imprevistos, no percurso das acompanhantes, dificultou um pouco os contactos de acompanhamento mais regular com o grupo.” (pg. 9 Rel. S. Lázaro).

Em síntese, a equipa Caxinas “Saúde” descreve os diferentes papéis desempenhados pelo acompanhamento:

“O apoio prestado pelas acompanhantes deste Projecto foi de grande importância para: — motivação e arranque inicial; — esclarecimento das etapas do projecto; estímulo para o trabalho de equipa; — acompanhamento teórico na aquisição de conhecimentos; — distribuição de documentação necessária (...)” (pg. 7 Rel. Caxinas “Saúde”).

Os aspectos mais valorizados (como “muito e bastante”) no Questionário Final, no que concerne ao apoio da coordenação e do acompanhamento do PROCUR, prendem-se com a *(in)formação* (documentação para a fundamentação teórica, instrumentos para a investigação-acção, acções de formação, seminários e encontros, folha informativa) e especialmente com a *supervisão* (acompanhamento) onde se ressaltam “o nível de exigência”, “estímulo à reflexão e à pesquisa”, “apelo ao registo e à sistematização”, “motivação para o trabalho” e à natureza das “relações interpessoais”.

A interpretação destes dados, leva-nos a reflectir que os professores apreciam o rigor, a exigência e o desafio que a mudança propõe, quando se envolvem em projectos relevantes e significativos para a sua formação.

(I) Algumas propostas para o próximo ano do PROCUR são quase consensuais:

- maior comunicação entre as diferentes equipas envolvidas (pg. 9 Rel. S. Lázaro).
- maior intercâmbio entre equipas, escolas e respectivos alunos da rede do PROCUR (pg. 6 Rel. Bom Sucesso, pg. 8 Rel. Caxinas Sim e Não, pg. 6 Rel. Caxinas Respeito); este intercâmbio poder-se-ia iniciar com correspondência interescolar e, posteriormente com visitas interescolas (pg. 5, Rel. Lemenhe).

Sobre o Boletim, as sugestões são variadas:

- criar uma secção onde as crianças das escolas do PROCUR possam escrever sobre as actividades que vão desenvolvendo no seu projecto (pg. 6, Rel. Bom Sucesso);
- criar um espaço em que os professores da rede do PROCUR possam escrever sobre o projecto das suas escolas (pg. 6, Rel. Bom Sucesso).

No que se refere ao funcionamento do PROCUR, propõem a manutenção da estrutura global, ressaltando o acompanhamento:

- o acompanhamento, até agora feito pela equipa de especialistas, deve continuar, pois é fundamental no desenvolvimento deste tipo de projectos (pg. 5, Rel. Lemenhe).

- as acompanhantes deveriam vir mais vezes à escola e até se possível observar algumas das actividades (pg. 6 Rel. Caxinas “Respeito”).
- início da programação das actividades integradoras logo em Setembro (pg. 6 Rel. Caxinas “Respeito”).

Sobre a formação, sugerem:

- que seja sistemática e periódica (pg. 6, Rel. Caxinas Respeito).
- que seja antecipada ou simultânea (pg. 9, Rel. S. Lázaro).
- acompanhar a formação teórica com mais prática (pg. 6 Rel. Bom Sucesso).
- acompanhamento no tratamento de registos e sistematização de dados (pg. 5, Rel. Interescolar Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro).

Sugerem o alargamento da rede:

- necessário reforçar a formação e informação no sentido de motivar a criação de novas equipas (pg. 5, Rel. Interescolar Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro).

Legitimação institucional do projecto PROCUR:

- “deve-se fazer um esforço para que as entidades competentes na área da educação reconheçam este projecto de forma a institucionalizá-lo para que se possa dar resposta ao desafio do papel que a Escola deve desempenhar” (pg. 5 Rel. Interescolar Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro).

Nalguns casos, as sugestões referem-se ao aprofundamento do processo iniciado neste primeiro ano:

- fazer uma maior ligação com o Projecto Educativo da Escola (pg. 8, Rel. Caxinas Sim e Não).

No que se refere às questões internas das escolas, propõe-se que:

- a compra de materiais assim como a gestão do dinheiro deveria ser feita pela equipa (pg. 6, Rel. Caxinas Respeito).
- fazer a ligação com as outras equipas para que haja uma articulação de facto dos projectos (pg. 8, Rel. Caxinas Sim e Não).
- no final do ano, exposição dos trabalhos nas escolas para maior sensibilização de toda a comunidade educativa (pg. 6, Rel. Caxinas Respeito).

Na análise de conteúdo das respostas à questão aberta sobre *“Aspectos mais positivos desta experiência para a minha formação”*, contida no Questionário Final, a maior incidência das respostas agrupa-se na categoria “relação teoria-prática” exprimida por uma professora da forma seguinte:

“... fundamentação, compreensão e sistematização das práticas, questionando, registando, compreendendo melhor e esquematizando de um modo que para mim era totalmente desconhecido”.

Na categoria “consciência profissional”, uma professora faz a seguinte

“A perspectiva construtivista não foi só aplicada aos alunos, mas a mim própria (...) reconheço que me estou a construir, embora ajudada, num percurso de degrau a degrau”.

Outras categorias agregadoras de respostas significativas dos professores/as são:

“ampliação do conceito de currículo”, “trabalho em equipa” “melhorar as aprendizagens dos alunos”.

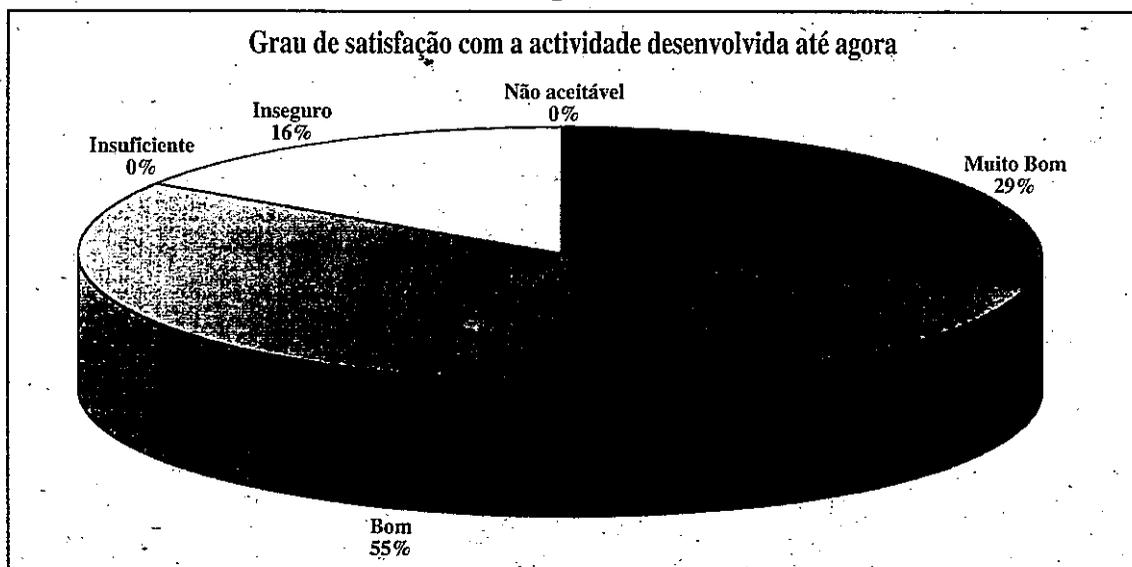
Na resposta aos “*aspectos a melhorar para o ano*” os professores apontam, entre outras, algumas ideias a considerar:

- Iniciar o próximo ano lectivo “com o espírito e a dinâmica conseguidos no último momento desta fase do projecto”;
- Mais acompanhamento e com maior assiduidade, especialmente na planificação das “actividades integradoras”;
- Enquadramento teórico das práticas mais sistemático e com mais propostas para transformar a teoria em acção; “ideias e sugestões práticas”;
- Conseguir alargar o PROCUR a um maior número de colegas na escola;
- O projecto deveria desenvolver-se “mais calma e atempadamente”. Mais tempo e oportunidade de “transmitir aos alunos as novas sensações”. Mais tempo “para investigar, para elaborar trabalhos e sentir os seus efeitos”;
- Conseguir melhorar a organização dos horários e tempos para reunir;
- Necessidade de menor envolvimento noutras actividades da escola, para dedicar mais tempo (“debruçar-se sobre”) ao PROCUR;
- Mais tempo para a preparação e para a apresentação dos projectos nos encontros, para evitar ansiedade e garantir a qualidade das “produções”.

Como se pode apreciar nestes depoimentos, a questão do “tempo” para assimilar esta perspectiva de Projecto é crucial para os professores, sendo vivido com uma certa ansiedade. A mudança é lenta, mas as actividades e tarefas impõem-se, o que, por vezes, produz desajustamento entre os ritmos internos e os externos (uma questão a ser reflectida cuidadosamente nos projectos).

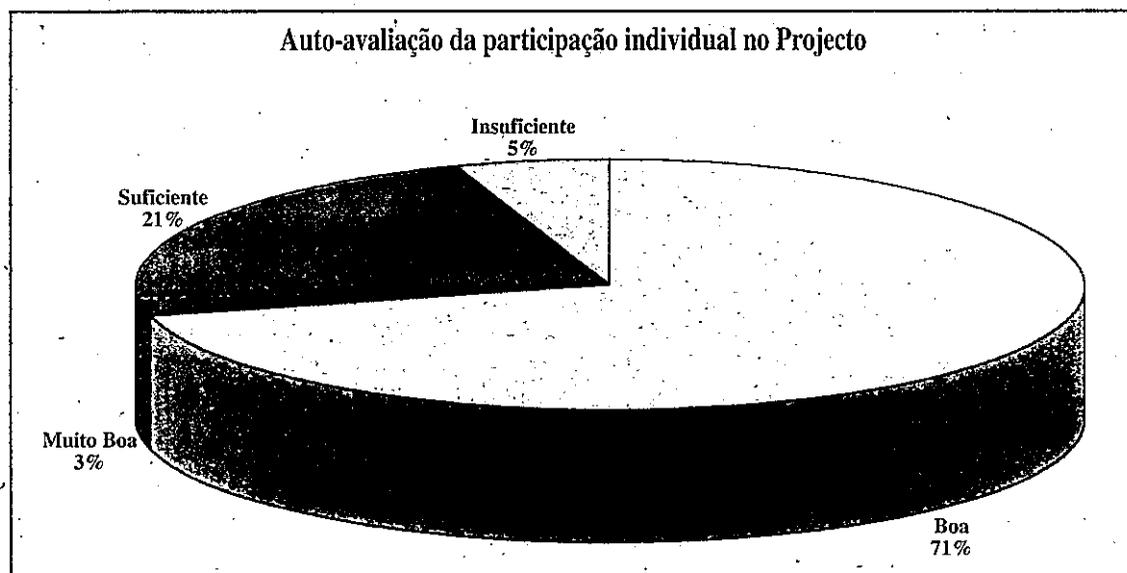
A questão sobre o “*grau de satisfação*” com a actividade desenvolvida no projecto, os/as professores/as respondem:

Figura 3



Finalmente, os/as professores/as fazem a seguinte *autoavaliação* da sua participação no PROCUR:

Figura 4



• Contributos do 4.º Encontro PROCUR para a avaliação

Junto com os dois elementos de reflexão e avaliação acima apresentados, parece-nos importante desenvolver algumas reflexões sobre o 4.º Encontro PROCUR, denominado “que processos, que resultados, que futuro?”¹¹

No que respeita aos objectivos, pode dizer-se que:

“O encontro foi orientado no sentido de mostrar explicitamente as relações entre a teoria e a prática, levando as pessoas a enquadrar teoricamente as suas práticas dando-lhes um sentido mais abrangente e partilhado por toda uma comunidade profissional e científica” (Alonso, 1995a:1).

Na conferência de abertura, tentou-se analisar o percurso realizado e os resultados já visíveis (os previstos e imprevistos) neste ano, à luz do modelo de inovação que nos orienta. Assim:

“Ressaltou-se a concepção dinâmica do conceito de qualidade o que pressupõe, também, trabalhar com uma concepção dinâmica e aberta de currículo.

Tentou-se, também, chamar a atenção das pessoas para olhar para trás e revê-lo, num movimento de retrospectiva, o processo percorrido, tomando consciência das progressivas aquisições de conhecimentos, mudança de atitudes e formas de intervenção educativa. A mudança é lenta, mas também o é a consciência da mudança. Utilizaram-se com este objectivo algumas “estratégias metacognitivas”: a apresentação em retrospectiva das fases do projecto e respectivas actividades por parte da coordenadora, a apresentação por cada uma das equipas de “flashes” significativos do trabalho realizado acompanhados de reflexão, o preenchimento cuidadoso de um questionário de avaliação final que obrigava à reflexão sobre diferentes dimensões do processo e dos resultados” (Alonso, 1995a:1).

¹¹ Esta reflexão é feita com base Relatório do 4.º Encontro PROCUR redigido, na altura, pela Coordenadora do Projecto, Luísa Alonso. O seu depoimento oferece um ponto de vista significativo sobre as mudanças ocorridas nas diferentes equipas participantes no PROCUR.

O 1.º Painel foi aberto com algumas reflexões de Luísa Cruz sobre o significado do conceito de Comunidade Educativa e das exigências da sua construção. As três escolas intervenientes, com estilos e nuances diferenciadas, mostraram alguns exemplos de como o trabalho de elaboração e desenvolvimento do seu "Projecto Curricular" exigiu e, ao mesmo tempo estimulou, o envolvimento e participação das famílias, associações de pais, câmaras, associações recreativas e desportivas, outras escolas...

"Temos o exemplo do projecto desenvolvido por uma equipa da escola das Caxinas sobre 'O respeito, porquê e por quem?' em que mantiveram um diálogo permanente com os pais para conseguir uma conjugação de esforços e actuações educativas no sentido de desenvolver atitudes de respeito por si mesmos, pelas coisas, pelos animais e plantas e pelas pessoas; a equipa de S. Lázaro conseguiu mobilizar a Associação de Pais, e os pais em geral, para se envolver no seu projecto como sócios amigos do PRO-ZOO-PROCUR em que através das quotas contribuem, também, para apoiar economicamente o projecto. Do mesmo modo, conseguiu trazer à escola vários especialistas em temáticas ecológicas relacionadas com o projecto, para debates com as crianças; a equipa de Caxinas 'Jogos e brincadeiras', tem vindo a estabelecer contactos com diversas entidades oficiais e recreativas de forma a elaborar um plano de apoio à ocupação dos tempos livres das crianças, que ficam parte do dia abandonadas a si próprias" (Alonso, 1995a:2).

O painel "Trabalho Colaborativo e Construção do Currículo" iniciou-se com uma intervenção de Olívia S. Silva em que ressaltou o valor e sentido do trabalho colaborativo nos processos de inovação.

"A equipa da escola das Caxinas centrada no tema da 'Solidariedade', apresentou um depoimento muito interessante e bem fundamentado sobre o seu projecto, com realce para algumas metodologias utilizadas para promover a solidariedade entre todos os participantes no projecto, entre professores, entre professores-alunos, entre alunos, com as famílias, etc. Ressaltou, também, a colaboração com a equipa de acompanhamento que tanto as incentivou em momentos de desânimo e quase desistência".

"A equipa da Prelada-Lemenhe apresentou, de forma partilhada e bem articulada, o seu percurso ao longo deste ano, centrando o seu discurso no contributo do PROCUR para ultrapassar barreiras entre a escola 'de cima' e a de 'baixo', entre os professores, entre alunos, entre a escola e as famílias e outros membros da comunidade, entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo, etc. Mostraram uma grande satisfação pelas possibilidades que este projecto lhes abriu para a criação de uma equipa de trabalho, integrando a educadora de infância e os professores das duas escolas e dos diferentes anos de escolaridade, possibilitando assim, o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes e técnicas de aprendizagem colaborativa. Valorizaram muito o apoio e colaboração desenvolvido com a equipa de acompanhamento do PROCUR, algo novo para eles, e que tanto os incentivou no seu trabalho. Mostraram um exemplo de uma 'actividade integradora' — *Visita a um solar de turismo habitação* ressaltando as dimensões de planificação conjunta e de aprendizagem colaborativa" (Alonso, 1995a:3).

No dia 7, de parte da manhã, realizaram-se dois painéis centrados no desenvolvimento curricular em que se tentou evidenciar duas referências fundamentais do PROCUR: a "integração curricular" e a "promoção de aprendizagens significativas", numa perspectiva construtivista do currículo, da formação e da aprendizagem.

No 1.º painel sobre "Perspectivas de integração curricular no PROCUR", Luisa Alonso fez uma intervenção frisando a necessidade de ultrapassar alguns constrangimentos e problemas relacionados com a falta de integração do currículo. Seguidamente, apresentou o modelo para a construção do Projecto Curricular ressaltando os instrumentos para favorecer a integração, nomeadamente as "actividades integradoras". Neste sentido:

"A escola do Bom Sucesso apresentou uma análise do seu percurso no PROCUR, como partiram de uma situação de indigência a nível de instalações, de individualismo nos professores, de escola fechada ao meio e

mesmo com conflitos graves com os pais introduzindo, gradualmente, alterações significativas em torno do seu projecto curricular — “a biblioteca como espaço de lazer e aprendizagem”. Apresentaram o núcleo globalizador e as questões geradoras, mapa de conteúdos e objectivos transversais do projecto. Apresentaram, também, uma “actividade integradora” que envolveu toda a escola e a comunidade. Acentuaram o valor do acompanhamento dado no PROCUR e mostraram desejo de continuar a desenvolver o projecto, apesar de duas professoras saírem da escola”.

“A equipa das Caxinas ‘Um olhar atento ao consumismo — dizer sim, dizer não’, depois de apresentar a fundamentação, os princípios de procedimento e as finalidades do seu projecto, mostraram o esquema das questões geradoras e subquestões, muito bem pensadas e sistematizadas de forma criativa, para, de seguida, escolher uma delas, objecto do seu trabalho no último período do ano, centrada na publicidade televisiva — ‘a publicidade a um produto saudável — o iogurte’. Conseguem mostrar claramente como respeitaram os critérios de integração curricular, articulando vertical e horizontalmente o trabalho desenvolvido em turmas dos 4 anos de escolaridade. Equipa dinâmica, bem integrada e com boa capacidade de pesquisa e teorização sobre o projecto. O papel da responsável foi muito importante como motor da equipa. Conseguiram levar as crianças a realizar aprendizagens significativas e interligadas das diferentes áreas curriculares, centradas no desenvolvimento do espírito crítico e tomada de posição ante o fenómeno da publicidade” (Alonso, 1995a:4).

O painel sobre “aprendizagem significativa no projecto curricular” iniciou-se com uma intervenção de Constança Figueiredo sobre “aprendizagem construtiva e significativa”.

“A escola das Caxinas — equipa da ‘saúde’ assinalou a ideia de que, este ano, as aprendizagens significativas afectaram mais as professoras do que os alunos, com os quais não conseguiram desenvolver grande trabalho, embora as actividades realizadas pretendessem respeitar sempre as condições da aprendizagem significativa”.

“A equipa da Cachada, parece-nos ainda um bocado centrada, no nível discursivo, numa perspectiva ‘espontaneísta’ do ensino, muito centrada nos interesses das crianças, nos seus gostos. No entanto a nível das práticas, desenvolveram um bom trabalho de dinamização e humanização da escola, melhorando os seus espaços, tanto físicos como sociais e relacionais. Os alunos foram protagonistas desta mudança, alterando também o sentido das aprendizagens mais viradas para a pesquisa, a reflexão e a resolução de problemas práticos, num sistema de ateliers, a funcionar uma vez por semana, em estreita conexão com o trabalho quotidiano desenvolvido na sala pelas diferentes professoras” (Alonso, 1995a:5).

Do discurso e das atitudes dos/das professores/as neste Encontro ressaltam as seguintes conclusões:

- “Os/as professores/as tomam consciência do significado do modelo de inovação utilizado, na sua globalidade. Só agora possuem os instrumentos conceituais e procedimentais, que lhes permitem apropriar-se dos objectivos e das metodologias utilizadas, dando-lhes sentido e significado pessoal. Parece que compreendem, porque vivenciaram, o significado do “Professor investigador e construtor de currículo”. Neste sentido, relevamos a importância dada por algumas equipas às mudanças internas das quais só agora começam a tomar conhecimento;
- algumas equipas, apesar de terem percebido o sentido da abordagem de Projecto Curricular, ainda não encontraram a forma organizacional mais adequada para o seu desenvolvimento. (Ultrapassar a ideia da Área-Escola ou de “Escola Cultural” como espaço fechado em relação às outras actividades curriculares, muito arreigada nos professores, de forma a “mexer profundamente” com concepções curriculares imperantes nas escolas);
- os professores encontram-se, comparado com o Seminário anterior, com mais capacidade de teorização e domínio da linguagem. São capazes de justificar as suas práticas à luz da teoria,

embora ainda se possa notar uma certa insegurança. Já ultrapassaram o medo de “não saber”, de “não ser capazes”;

- nota-se uma grande melhoria nas competências comunicativas, na capacidade de partilhar sentimentos e ideias de uma forma mais clara e sincera. Sente-se um interesse pelo trabalho das outras equipas, descendo-se do seu mundo fechado tanto a nível individual como de escola;
- sente-se nos professores/as o brio e o sentido de pertença à sua escola, enquanto espaço de referência fundamental nas suas vidas;
- há, nas equipas, alguma frustração por não conseguir mostrar toda a riqueza do trabalho realizado;
- de ressaltar, também, o papel da equipa coordenadora do PROCUR que conseguiu, com grande dedicação e boa planificação, que o programa do encontro fosse cumprido com rigor e profissionalismo (Alonso, 1995a:6).

• em síntese

O Projecto “PROCUR” pretende, fundamentalmente, melhorar a **qualidade da educação escolar**, possibilitando a **mudança das práticas, do pensamento e das atitudes** que as orientam e dos **contextos sociais** em que se desenvolvem. Neste relatório, evidenciam-se as acções levadas a cabo no sentido da sua consecução e do seu contributo para aquela finalidade, sem perder de vista que as mudanças em educação são lentas e somente observáveis a longo prazo (Alonso 1995).

Faz parte dos objectivos do PROCUR, criar um **Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular**, com a função fundamental de produzir e divulgar investigação e materiais curriculares alternativos, que possam ser utilizados pelos professores. Neste sentido, apesar das vicissitudes organizacionais universitárias, está em curso a montagem de um Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular tendo em vista a produção e divulgação de materiais curriculares e a investigação de problemas educativos relativos a este campo científico. Entre outras tarefas, está a ser organizado um arquivo de projectos curriculares e respectivos materiais e feito um levantamento de bibliografia relevante para esta temática e também para o campo da investigação-acção.

No que respeita à produção de materiais curriculares, tem sido elaborada documentação, tanto de fundamentação para o *projecto curricular* como de apoio didáctico para o desenvolvimento dos diferentes projectos, documentação essa, que tem sido trabalhada e divulgada junto das equipas escolares.

Outro grande objectivo passa por desenvolver, nos participantes, **atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências** sobre as suas práticas educativas, numa perspectiva de inovação e de mudança. Este objectivo tem sido conseguido, fundamentalmente, através de:

- encontros e seminários realizados;
- elaboração e análise dos registos dos “encontros de acompanhamento”;
- planificação, registo e avaliação sistemática das actividades realizadas no âmbito do projecto curricular;
- elaboração e tratamento, no âmbito dos projectos curriculares, de instrumentos para a recolha de dados (questionários, entrevistas, etc.);
- consulta e discussão de documentos de fundamentação teórica;
- administração de questionários, tratamento dos dados recolhidos e sua devolução às equipas escolares;

- realização de entrevistas gravadas as/aos responsáveis das equipas e directores das escolas e à equipa de investigação e coordenação;
- edição do boletim *Procur — Folha Informativa* para facilitar a comunicação e a reflexão interequipas;
- reuniões semanais da equipa de coordenação/investigação para programação, avaliação, reflexão e reajustamento do percurso do Projecto;
- contacto com outros Projectos como, por exemplo, o intercâmbio estabelecido com o Projecto “Viver pela Qualidade”, de Aveiro.

Mais ainda, o PROCUR pretende articular o desenvolvimento curricular com a **formação e desenvolvimento profissional** dos professores.

Para além de todo o processo de formação desenvolvido, através do trabalho inerente à metodologia do PROCUR e acima referenciado, foi realizada uma Acção de Formação Contínua sob o tema “Inovação Curricular e Metodologia de Ensino”. Com esta acção, espera-se, ter apetrechado os professores das equipas escolares com a necessária fundamentação para realizarem, no âmbito dos seus *projectos curriculares*, “actividades integradoras” tendo em vista a criação de condições para aprendizagens significativas nos alunos. Espera-se, também, ter desenvolvido, nos professores, mais competências para investigar e avaliar, sistematicamente e com rigor, os processos e os resultados do projecto curricular, tanto ao nível dos alunos, como da equipa.

As fases de desenvolvimento e respectiva calendarização do PROCUR foram respeitadas com alguns ajustamentos, com excepção da Acção de Formação Contínua, por razões já justificadas (ver nota 6).

O desenvolvimento do PROCUR assenta no **trabalho de equipa**, através de três tipos de reuniões. Em primeiro lugar, reuniões da equipa de coordenação/investigação. São realizadas com uma periodicidade semanal, com vista a coordenação do trabalho, à planificação das actividades, à discussão, fundamentação e orientação do Projecto, à elaboração de documentos de apoio, distribuição de tarefas, resolução de problemas, avaliação do percurso, etc...

Em segundo lugar, reuniões de supervisão/accompanhamento nas escolas, realizadas com uma periodicidade sensivelmente quinzenal, com a presença das díades de acompanhantes. E por último, reuniões das equipas escolares, onde são planificadas e avaliadas as actividades integradoras.

A **informação e documentação** é um aspecto de importância crucial no desenvolvimento de um projecto. Nesse sentido, foram elaborados quatro boletins *Procur — Folha Informativa*, respectivamente, em Novembro, Janeiro, Março e Junho, e distribuído internamente na rede PROCUR (enviadas também ao Programa Educação Para Todos). Este boletim é um elemento de ligação importantíssimo, permitindo a intercomunicação, reflexão e aprofundamento entre todos os participantes no PROCUR.

Em suma, e citando Luisa Alonso in PROCUR — Folha Informativa n.º 4:

“A equipa coordenadora, também envolvida num processo de investigação e formação, faz uma avaliação positiva do Projecto, tendo em conta os objectivos definidos para este primeiro ano, especialmente no que se refere ao funcionamento das equipas, ao *espírito de colaboração*, à tomada de decisões conjunta, à procura de *fundamentação das práticas e reflexão sobre elas*. Por isso, incentivamos a continuação deste percurso, cientes de que, para o próximo ano, muitos dos dilemas e ansiedades vividos serão superados, o que permitirá, na prática, uma melhor consecução das expectativas criadas. A inovação é um processo lento, no qual as mudanças somente podem ser observadas a longo prazo.”

4. ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLECTIR

De tudo o que foi (e o que não foi) descrito, neste relatório, num registo objectivado, distanciando e sistemático, pode transparecer a ideia de linearidade e simplismo, conceitos opostos à complexidade da vivência quotidiana de um projecto prático, não isento de problemas e dilemas, de avanços e recuos, de crise e de mudança, que ao longo do processo se situaram:

- *Nas equipas de professores*: Falta de experiência em trabalho colaborativo e de projecto, associada a uma deficiente organização do tempo e dos espaços para reunir. Dificuldade em conduzir reuniões, em gerir opiniões e consensos e em moderar a participação. Em algumas equipas, constata-se o envolvimento em outros projectos e actividades que dispersam e perturbam um trabalho continuado e articulado. Em escolas com mais de uma equipa, percebem-se dificuldades na articulação do trabalho entre as diferentes equipas.
- *Nos professores*: Falta de preparação teórica no campo do currículo e da investigação que, ao ser colmatada, vai ocasionar conflitos cognitivos e sociocognitivos, por vezes, difíceis de ultrapassar. Descoincidência de ritmos de mudança entre os professores e, em certos casos, entre alguns deles e a dinâmica do Projecto. Imersão excessiva na prática que obstaculiza a capacidade de teorização e sistematização da mesma.
- *Na equipa coordenadora*: Falta de tempo para as inúmeras e diversas solicitações que, num projecto destas características, lhe são colocadas, acrescida da necessidade de compatibilizar o trabalho no PROCUR com muitas outras tarefas e responsabilidades. Acertar o ritmo entre as exigências e princípios do Projecto e as condições reais das escolas, o que obriga à procura de um equilíbrio constante entre o desejável e o possível, entre a utopia e a realidade. Conciliar diferentes pontos de vista e ritmos individuais através de um processo constante de diálogo e negociação.
- *Na escola*: Ausência de um Projecto Educativo de base que permitisse avançar mais consistentemente no trabalho de Projecto Curricular. Naquelas escolas onde não participam todos os professores no PROCUR, por vezes, verifica-se resistência (activa e passiva) de outros docentes, que nuns casos desestabiliza e desanima e noutros, produz o efeito contrário de estímulo e motivação. Existência de estruturas e sistemas organizativos não facilitadores do trabalho de projecto.

Para além destas dificuldades, parece necessário, neste momento, reflectir sobre a **metodologia de investigação-acção** utilizada no Projecto, de modo a que, na próxima etapa, se avance no seu desenvolvimento mais efectivo e na visibilidade dos saberes construídos.

Sabemos que, em certos projectos de investigação-acção, a dinâmica da *acção* arrasta tantas energias que, normalmente, a produção de saberes é construída e apropriada à *posteriori*, por quem está em contextos onde a investigação é inerente ao exercício da sua prática profissional (investigadores académicos). Quando isto acontece, perdem-se as características do *investigador colectivo*, marca distintiva da investigação-acção. Esta característica não passa muitas vezes de um referente simbólico, remetendo-se os investigadores para a produção de conhecimento no seio da comunidade científica, sobretudo depois dos projectos acabarem.

Atentas como estivemos a este risco, não deixamos de viver esta situação como um dilema difícil. A não dedicação exclusiva a este projecto implicou a impossibilidade de ir tratando a riqueza e diversidade de informação e saberes, à medida que iam sendo produzidos ao longo do ano, pelo que nem sempre puderam ser apropriados, simultaneamente, pelo "investigador colectivo". Daí que estejam já a ser pensadas estratégias para ultrapassar este problema.

É fundamentalmente a equipa de investigação e avaliação que tem vindo a desenvolver uma abordagem investigativa sobre o Projecto, através de uma diversidade de técnicas e instrumentos, construídos para este fim: questionários, entrevistas, registos de observação, registos de acompanhamento, guiões de reflexão, notas de campo, relatórios, etc..

As equipas escolares também participaram activamente na investigação, numa dimensão mais próxima do seu campo de acção, elaborando os projectos curriculares, as planificações das actividades integradoras e a avaliação do processo, tudo isto numa perspectiva de reflexão e de pesquisa, mediante a utilização de diversas estratégias: observação, questionários, registos, gravações, relatórios, etc...

Pretendemos, com esta orientação metodológica, ir criando registos das mudanças que se iam produzindo, pois segundo Kemmis e McTaggart (1988: 33):

A investigação-acção permite-nos criar registos das nossas mudanças: (a) registos das mudanças das nossas actividades práticas; (b) registos das mudanças na linguagem e discurso utilizado para descrever, explicar e justificar as nossas práticas, (c) registos das mudanças nas relações e formas de organização que condicionam as nossas práticas, e (d) registos do desenvolvimento dos processos de investigação-acção.

No entanto, a elaboração dos registos é, por vezes, citada como obstáculo, por parecer perda de tempo, como foi explicitamente referido por uma professora e constatado como uma dificuldade perceptível em todas as equipas ao longo do projecto. Todavia, a sua importância tem sido realçada por diversos autores, que se inscrevem num paradigma hermenêutico de investigação em educação e que se traduz, metodologicamente, em referências à etnografia e à etnometodologia. A este respeito, Ribeiro *et. al.* (1995) referem:

"Do ponto de vista da etnografia na escola, os registos da actividade são considerados um meio de acesso a um maior controle sobre essa mesma actividade. Segundo Peter Woods (1991) eles contribuem para dar ao professor a certeza necessária a toda a acção educativa, mantendo-a aberta; os registos, sendo uma tentativa de compreensão, são já reflexão, em última análise, pelos registos e sua reflexão, o professor promove a sua autonomia como profissional reflexivo (...) Na etnometodologia, os registos são uma forma de dar conta, de materializar a fabricação do mundo, descrever uma situação e constituí-la, torná-la visível, e produzir interacção..." (p. 419).

Tendo em conta o envolvimento excessivo e continuado que a prática do ensino exige dos professores, aliado à desvalorização tradicional das tarefas relacionadas com a planificação, reflexão e discussão conjunta no exercício da profissão, não é de estranhar que os professores, quando confrontados com a necessidade de se distanciarem da prática para a registar e teorizar sobre ela, se sintam desarmados e sem recursos intelectuais e técnicos para o fazer. Por isso, no PROCUR fomos confrontados com o dilema de, por um lado, oferecer aos professores instrumentos técnicos já estandardizados para realizar as planificações e registos, o que lhes daria segurança, ou, pelo outro, incentivá-los a construir em equipa os seus próprios instrumentos, à medida que se fossem clarificando os princípios e valores que sustentam o projecto e se fossem conquistando margens de autonomia. Esta segunda opção, sendo mais morosa e, por vezes criadora de insegurança, apresentou-se-nos como a mais formativa e capaz de produzir mudanças profundas nas concepções e práticas educativas. Contudo, não deixamos de apresentar sugestões, exemplificações e orientações abertas que permitissem a criação de um modelo comum de entendimento e comunicação entre todas as equipas da rede PROCUR.

Como fruto destes registos e da investigação realizada possuímos, actualmente, um corpus de informação tão vasto que, neste momento, não nos é permitido chegar a conclusões imediatas sobre as suas implicações directas na melhoria das práticas, embora consideremos que a análise dos dados de investigação apresentados neste relatório, aponta para um grau bastante satisfatório de aquisições e apropriações, pelos professores, que a utilização de um novo discurso e a observação de novas práticas traduzem, indiciando um nível de desenvolvimento curricular mais reflexivo, articulado e adequado às necessidades dos alunos e dos contextos educativos. Será preciso, na próxima etapa, através do alargamento da observação do discurso e das práticas, verificar a coerência entre estas representações e as intervenções educativas.

Outro aspecto que merece ser realçado é o **carácter feminino**, tanto da equipa de coordenação e investigação como das equipas escolares. Muitas/os autoras/es têm já analisado e produzido conhecimento sobre as implicações desta questão na educação (Araújo 1993; Liston e Zeichner 1993; Apple 1984; Magalhães, 1995, para citar apenas alguns estudos). Este carácter tem muitos aspectos positivos, a saber: a espontaneidade, a interligação entre trabalho e prazer (quando possível), a tomada em consideração dos aspectos pessoais de cada elemento; a tolerância, a afectividade, a solidariedade e a democraticidade em termos de liderança (quanto possível).

Tudo isto pode estar relacionado, como refere T. T. da Silva (1995:131), com uma experiência feminina centrada na preocupação pelo outro; no comunitarismo, na solidariedade, na interacção o que resultaria numa visão múltipla, aberta, indeterminada, imprezível. Estes valores opõem-se a aqueles que reflectem pontos de vista e experiência masculinos — a agressividade, competitividade, individualismo, dominação — expressando “uma visão fechada, determinista, fixa, totalitária, prezível, idêntica” (*idem*). O autor ressalta:

“O dilema que se coloca é que os primeiros valores, embora indesejáveis do ponto de vista da democracia e da justiça, são exactamente os valores e características que dão ao homem seu poder e dominação, enquanto os segundos valores, desejáveis de uma perspectiva de igualdade social, são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres.” (*ibidem*)

Mas o autor não desiste de enfrentar o dilema:

“A saída do dilema consiste, talvez, em não renunciar a valores que podem ser superiores de uma perspectiva social mais ampla (solidariedade, conexão, cuidado), mas em identificar e reconhecer sempre seu possível envolvimento em relações de poder. Podem ser desejáveis, mas se não se inverte a hierarquia na qual eles estão inscritos como inferiores, apenas veremos reforçadas as relações de dominação patriarcal existentes.” (*id. ibidem*).

A relevância desta discussão no PROCUR tem a ver, na nossa opinião, com o facto da equipa de investigação e coordenação, com maior responsabilidade, mas também as equipas escolares, terem a “obrigação” de reflectir sobre as dinâmicas de poder geradas em torno da produção científica em educação e *dar visibilidade* aos saberes que têm vindo a ser produzidos em consequência das práticas e das reflexões feitas no projecto. Por “norma”, as mulheres consideram que a *teoria* é perda de tempo, a prática é que é importante, talvez porque, de facto, são elas que carregam aos ombros as responsabilidades do assegurar da sobrevivência quotidiana que vai muito além de “teorias”. Mas a produção de um saber contextualizado, implicado, profundamente enraizado nas subjectividades e percursos pessoais e profissionais das pessoas, é necessariamente um conhecimento útil e relevante que, nessa medida, precisa de ser tornado disponível para outros que queiram percorrer caminhos idênticos e precisa de adquirir o mesmo prestígio académico que os saberes ditos distanciados e objectivos.

Para finalizar, acreditamos como Rodrigues (1995:90) que vivemos “uma oportunidade histórica” que precisamos aproveitar: oportunidade em termos de mudança, de inovação, de desenvolvimento social e humano. Segundo a autora, precisamos de uma “revolução educativa” (id: 92) e pensamos que o PROCUR pode contribuir decididamente nesse sentido. Um “sistema de informação estratégica sobre necessidades de formação”, com vista a permitir a criação de “outros futuros para o país”, que a autora diagnostica como pertinente para a formação em Portugal, reflecte-se já neste Projecto. Ultrapassando uma das características fundamentais da investigação em Ciências da Educação, que ainda hoje atravessa o país e que segundo Benavente (1995) vem definida pela sua “fraca aplicabilidade em contextos reais”, esperamos que o PROCUR esteja a contribuir para a produção de conhecimento socialmente valioso, susceptível de melhorar a qualidade das práticas educativas em Portugal.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. Garcia e outros (1994. a). *A construção do currículo na escola: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto editora.
- ALONSO, L. Garcia (1994. b). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". Conferência proferida no Encontro ProfMat-93. In ACTAS do Encontro ProfMat-93. Ponta Delgada, pp. 17-27.
- ALONSO, L. Garcia (1994. c). "Novas perspectivas curriculares para a qualidade da escola básica". *Cadernos da Escola Cultural*, n.º 26, Évora: AEPEC.
- ALONSO, L. Garcia (1994. d). PROCUR — Projecto Curricular e Construção Social. Candidatura ao Concurso do PEPT-2000 "A Escola É Para Todos, 94-95", Universidade do Minho, Braga 18 pp. (Texto policopiado).
- ALONSO, L. Garcia (1995). O design curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação?, in *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, II Vol., Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ALONSO, L. Garcia (1995 b). As actividades integradoras no projecto curricular. Universidade do Minho, Braga, 7 pp. (Texto policopiado).
- ARAÚJO, H.C (1993). *The Construction of Primary Teaching as Womens work in Portugal (1870-1933)*. Dissertação de doutoramento (Ph D). Open university.
- APPLE, M. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- BENAVENTE, A. e CARVALHO, A. (1995) "Conflitos na Escola: Textos e Contextos", *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 3, pp. 143-200.
- BONAFÉ, J. *Projectos curriculares e práctica docente*. Sevilla: Díada Editora.
- CANÁRIO R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa.
- CARMEM, L. e ZABALA, T. (1991). *Guia para la elaboración, seguimiento e valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.
- CARR, W (Ed.) (1989). *Quality in Teaching*, London: Falmer Press.
- CRUZ, L. M.^a (1995). *Projecto curricular e desenvolvimento da comunidade educativa*. Comunicação apresentada ao 4.º Encontro PROCUR, Braga, 6-7 de Julho (texto policopiado).
- ELLIOTT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- ESCUADERO, J. M. e BOLIVAR-BÓTIA (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola, in A. Amiguinho e R. Canário (Eds.): *Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação*, Lisboa: Educa.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GIMENO, J. Sacristan (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. e MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- LISTON, D. P. e ZEICHNER, K. M. (1990). *Teacher education and the Social Conditions of Schooling*, New York: Routledge, Chapman and Hall.
- LOPES DA SILVA, M.^a I. (1995) "A investigação-acção, uma estratégia de formação... e de investigação?", in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Actas do Colóquio. Maio 1994, Porto: SPCE.
- MAGALHÃES M. J. (1995).

- MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: EUB.
- PORLÁN, R. (1993). *Construtivismo y Escuela. Hacia um modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla: Díada editora.
- RIBEIRO, A. et. Al. (1995) "Projecto CRIASE — um projecto de investigação em formação", in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Actas do Colóquio. Maio 1994, Edição da SPCE.
- RODRIGUES, M.^a J. (1995) "Convergências e Interdisciplinaridade da Investigação em Formação", in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Actas do Colóquio. Maio 1994, Educação da SPCE.
- SILVA, T. Tadeu (1995) "Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna", *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 3, pp. 125-142.
- SILVA, O. Santos (1995). *Trabalho colaborativo e construção do currículo*. Comunicação apresentada no 4.º Encontro PROCUR, Braga, 6-7 de Julho (Texto policopiado).
- SHON, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.
- STENHAUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

ANEXO I

PARTICIPANTES NO PROCUR

EQUIPA DE COORDENAÇÃO/INVESTIGAÇÃO:

Responsável: Maria Luisa Garcia Alonso

Maria José de Sousa Magalhães
Luísa Maria Barros Cruz
Constança Figueiredo
Olívia Santos Silva
Isabel Maria Campos Portela
Maria dos Anjos Flor Dias
Graça Maria Lourenço
Maria da Conceição Bueso

EQUIPAS ESCOLARES:

Equipa da Escola de S. Lázaro — Braga:

Responsável: Susana Maria Fernandes da Rocha

Maria Cândida Afonso Coelho Barros
Maria Emília Dias Leite Silva
Maria de Fátima Rocha Pereira
Maria Teresa Cardoso do Vale Moreira

Equipa das Escolas Prelada 1, Prelada 2 e Jardim de Infância de Lemenhe:

Responsável: Ramiro Costa

Maria Goreti Carvalheira
Maria Isabel Morim
Margarida Pereira
Olinda Carvalhal
Teresa Fernandes

Equipa da Escola do Bom Sucesso — Prado:

Responsável: Celeste Costeira

Antónia Santos
Emília Pereira
Isabel Portela

Equipa da Escola da Cachada — Briteiros

Responsável: Maria Eugénia Ribeiro Pinto Marques

Josefina Barreiro G. Antunes
Justina Maria Mendes da Mota
Maria Dolores Sousa Bravo Madureira
Márcia Sameiro Pinto Gonçalves

Escola das Caxinas — Vila do Conde

Coordenador: José Augusto J. Vaz

Equipa “Tempos Livres, Jogos e Brincadeiras”:

Responsável: Emília das Neves Araújo

Ana Maria-Carvalho de Castro Faria

Maria José T. Moreira Miranda

Rosa Maria Osório Alves

Equipa “Respeito: porquê e por quem”

Responsável: Maria Helena Rajão Cunha

Fernanda Monteiro

Isabel Galiza

Zélia Santos

Equipa “Dizer SIM, dizer NÃO — Um olhar atento ao consumismo”

Responsável: Maria Eugénia Rodrigues Maia

Clara Maria Brandão L. Ferreira

Maria Delfina Naldinho Souto

Maria de Lurdes Serpa Fonseca

Maria Teresa Rodrigues M. Dias

Equipa “A saúde”

Responsável: Maria da Conceição Ferreira

Albina Campos

Ester Miranda

Maria Isabel do Monte

Maria Juliana Santos

Equipa “Solidariedade”

Responsável: Maria Inês Fontoura Correia

Aidé Maria S. Duarte Ribeiro

Maria Alcide Gonçalves Peixoto

Equipa Interescolar “Viver pela Qualidade” — Eírol; Á-dos-Ferreiros; Sobreiro

Responsável: Joaquim José M. Ramos Pinto

Maria do Carmo Pinto Delgado

Maria Emília Lemos Vieira

ANEXO II

Documentos do PROCUR consultados:

a) Documentos elaborados por Luisa G. Alonso com a colaboração da equipa de investigação/coordenação, e cujo tratamento foi realizado por Olívia Santos Silva.

O Processo de Inovação no PROCUR:

- Questionário sobre “Perspectivas Curriculares” (Outubro, 1994);
- Questionário sobre “Condições do Contexto Escolar” (Outubro, 1994);
- Questionário de “Avaliação Intermédia” (Março, 1995);
- Entrevista de “Avaliação Intermédia” (Março, 1995);
- Questionário de “Avaliação Final” (Julho, 1995).

b) Alonso, L. e Magalhães, M. J. (1995) Relatório intermédio do PROCUR, Cefope-Universidade do Minho, Braga.

c) “Relatórios Finais de Equipa” elaborados pelas equipas escolares (Julho, 1995).

d) “Dossiers do Projecto Curricular” elaborados pelas equipas escolares (Julho, 1995).

e) Alonso, L. (1995). “Relatório do 5.º Encontro PROCUR”, Cefope-Universidade do Minho, Braga.

f) Alonso, L. (1994-95). Materiais curriculares de apoio aos projectos curriculares. Universidade do Minho (Textos policopiados).

g) Folha Informativa PROCUR, n.ºs 1, 2, 3, e 4.

2.^a Parte

RELATÓRIO
DO
QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO
do Procur

Novembro de 1995

M.^a Olívia Santos Silva

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado a partir da análise de um questionário destinado ao diagnóstico (retirando-lhe o significado clínico e técnico que o termo parece conter) da situação inicial do projecto PROCUR no ano de 1995/96, tendo em vista a adequação do projecto às necessidades, expectativas, nível de conhecimentos e de formação dos/as professores/as que nele participam. Visa-se, em última instância, determinar princípios de organização e encontrar mecanismos operativos para a mudança individual, social, institucional e pedagógica.

Este questionário enquadra-se no processo de investigação ampla e sistemática que o PROCUR vem realizando desde o seu início, de acordo com a metodologia de investigação-acção que segue. A investigação a que nos referimos é faseada (desde a caracterização das situações em que se pretende intervir até ao fechamento de cada ciclo de investigação-acção e à abertura do ciclo seguinte, passando pela observação e estudo do seu percurso) e recorre a uma multiplicidade de instrumentos como entrevistas, questionários, registos de reuniões e/ou actividades, relatórios das equipas de escola, dossiers pedagógicos de que constam trabalhos relevantes dos alunos. Enquanto se busca o rigor, a objectividade e a adequação da intervenção, pretende-se contribuir para a teorização de processos educativos, designadamente no campo da teoria do desenvolvimento curricular.

Realizado por administração directa à totalidade dos professores participantes (76) do projecto, apenas foram devolvidos, à equipa de investigação, sessenta e cinco questionários devidamente preenchidos que se distribuíram, pelas escolas, da seguinte forma:

ESCOLAS	N.º de Questionários
Bom Sucesso — Prado	3
EB 2, 3 de Cabreiros	6
Cachada	4
Carandá	6
Caxinas	20
Lemenhe	6
S. Lázaro	6
S. João de Souto	12
Sem identificação	2
TOTAL	65

O questionário foi estruturado em sete questões (a seguir indicadas) predominantemente abertas, com excepção da quarta em que foi utilizada uma escala de Likert: 1 — **Motivos** que levaram à participação no PROCUR; 2 — **Expectativas** em relação às mudanças a) no desenvolvimento profissional e pessoal, b) no desenvolvimento dos alunos, c) na escola/comunidade educativa, d) no desenvolvimento do currículo; 3 — **Dificuldades** sentidas em relação ao projecto, nesta fase; 4 — **Grau de preparação** para construir projectos curriculares; 5 — **Áreas prioritárias de formação**; 6 — **Disponibilidade de tempo** para trabalhar em equipa; 7 — **Apoio** esperado da Coordenação do PROCUR.

O preenchimento do questionário, tendo sido previsto, de início, num espaço próprio durante o 4.º Encontro do PROCUR (Novembro de 1995), por atraso nos respectivos trabalhos, acabou por ser respondido posteriormente, em contexto informal. Por essa razão, parece-nos ter havido partilha de ideias e opiniões ou o

preenchimento em conjunto pelo que nos surgiram respostas exactamente iguais ou muito semelhantes (no conteúdo e na redacção). Este facto veio modificar as circunstâncias do seu preenchimento o que alterou (sendo difícil precisar se de forma positiva, enriquecendo-a ou se de forma negativa, desvirtuando-a) o processo de recolha de informação que se queria individual.

Este, como aliás todos os instrumentos de investigação utilizados no PROCUR, contemplou uma dupla perspectiva: recolher elementos informativos e suscitar aos professores inquiridos, uma reflexão, tão alargada quanto lhes seja possível (reflexão que recebe consistência e sistematização quando a informação é devolvida depois de tratada, analisada e interpretada), sobre a amplitude, natureza e intencionalidade das suas práticas profissionais, consideradas individual e socialmente. Citados por Porlán (1993, pp. 127 e 128), Perez Gomez (1987) afirma que

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, à diferença de outras formas de conhecimento, supõe uma análise e uma proposta totalizadora que capta e orienta a acção. O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico, só pode considerar-se instrumento dos processos de reflexão quando se integra significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos que activa o indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e sobre qual actua e quando organiza a sua própria experiência. Não é um conhecimento puro, é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a sua própria experiência vital.” (p. 13)

Enquanto que Dewey (1987) acrescenta que

“Reflectir implica olhar para trás e contemplar o que se fez com o objectivo de extrair os significados claros que constituam o capital para um tratamento inteligente de ulteriores experiências.” (p. 165)

Dada a natureza aberta do questionário, que permitiu uma análise intensiva e extensiva da informação, foi utilizada, no seu tratamento, a técnica de **análise de conteúdo**, seguindo-se as seguintes etapas:

1.ª etapa: Ordenação dos questionários por escolas, para se encontrarem regularidades (ou singularidades) entre escolas.

2.ª etapa: Leitura flutuante de todas as questões, questão a questão, no sentido de se obter uma impressão global das respostas; questões por responder, volume de informação, natureza (qualidade e quantidade) da informação, desvios ou enviesamento das respostas,...

3.ª etapa: Leituras sucessivas para categorização, através do agrupamento de segmentos do texto, as unidades de registo ou unidades de análise (palavras ou frases), por proximidade de significação explícita ou implícita.

Nota: Chegou-se, neste primeiro momento, a um número muito elevado de núcleos agregadores — sub-categorias que permitiram verificar a intensidade da informação e a sua quantificação.

4.^a etapa: Fusão progressiva, por critérios de associação, das sub-categorias em categorias de direcção (mais abrangentes e globalizadoras com as quais se tornou mais fácil proceder à interpretação do discurso/respostas).

Na criação das categorias procurou obedecer-se aos seguintes **critérios ou propriedades:**

Pertinência — estarem de acordo com o objectivo visado

Exaustividade — classificarem todo(s) o(s) texto(s)

Exclusividade — uma unidade de registo só pode ser classificada numa só categoria

Objectividade — deve haver coincidência tendencial na classificação de outro(s) codificadores*

* Este critério não foi cumprido rigorosamente, tendo sido colmatado pela validação e pela análise da informação já tratada a nível da equipa da coordenação do PROCUR.

5.^a etapa: Validação da informação

↓ Feita com a coordenadora do PROCUR que reúne duas condições fundamentais: estar implicada na investigação e possuir o saber teórico-científico necessário à validade da análise efectuada.

Reajustamentos após este confronto.

6.^a etapa: Definidas as (grandes) categorias, procuraram-se, em todos os questionários, as unidades de registo que permitissem a sua ilustração. Nesta fase são utilizadas todas as respostas da totalidade dos questionários, excepto aquelas que eram repetidas ou quase repetidas.

A partir da análise das respostas dos/as professores/as, as categorias de análise foram criadas respeitando o quadro teórico que orienta o PROCUR (Luisa Alonso, 1994 a e b) à luz da “teoria e desenvolvimento curricular”. Como observa Albano Estrela (1992, p. 29), “A investigação deverá ser encarada segundo uma perspectiva conceptual, aproximando-se sucessivamente de um sistema aberto de explicação.”

Antes de se passar à apresentação da informação já tratada, gostaríamos de tecer algumas considerações gerais sobre o conjunto da informação a que tivemos acesso, encontradas na procura de regularidades ou singularidades entre escolas.

Em primeiro lugar queremos referir que, apesar de integradas em momentos diferentes na rede PROCUR, não se detectou uma diferença muito acentuada no conteúdo do discurso dos/as docentes que responderam ao questionário. A explicação encontra-se, provavelmente, no facto de, a essas escolas, pertencerem professores/as que obtiveram um DESE em Educação Básica na Universidade do Minho, com formação na disciplina de Desenvolvimento Curricular, ou, ainda, no facto de terem acompanhado, como observadores/as ou como participantes da acção de formação contínua, o desenvolvimento do projecto em 1994/95. Todavia, de entre as escolas integradas na rede do PROCUR sobressaem duas com situações distintas das restantes. — Escola do 1.º ciclo de Lemenhe e Escola EB 2,3 de Cabreiros.

O núcleo da escola de Lemenhe é constituído por duas escolas do 1.º ciclo e por um jardim de infância o que levanta, por isso, a problemática particular da educação pré-escolar cujas orientações pedagógicas parecem ser muito frágeis, traduzidas, por exemplo, na inexistência de um programa nacional para este nível que possa servir como instrumento referencial na elaboração de cada plano curricular específico. Por outro lado, é patente o isolamento sentido pela educadora de infância (facilmente identificada por ser a única) na impossibi-

lidade de reflexão e discussão, com outros/as pares, sobre os problemas muito concretos desta esfera da educação (*"Embora trabalhe com professores do 1.º ciclo sinto-me isolada"*). O PROCUR veio atenuar, em grande parte, essa solidão profissional proporcionando reuniões conjuntas de reflexão e de avaliação, a planificação e realização de actividades comuns, a participação nos encontros e seminários. Provavelmente, as crianças sairão muito beneficiadas desta articulação na medida em que estão a ser orientadas no sentido da sua transição e integração no 1.º ciclo do ensino básico.

Embora, nas questões centrais da *educação*, as preocupações sejam muito próximas entre todas as escolas, nota-se, nas respostas dos questionários dos/as docentes da Escola B 2, 3 de Cabreiros, a especificidade dos problemas concernentes aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. São os seus docentes que acentuam aspectos como o *"individualismo pedagógico"*, a *"compartimentação de saberes"*, o *"investimento fechado"* dos professores, a *"organização curricular segmentada e aditiva"* e uma mais difícil gestão do tempo. São, ainda, eles que manifestam, mais explicitamente, preocupações com a interdisciplinaridade, com a integração curricular (nos programas, nas abordagens e na avaliação), com a colaboração e implicação de todos os professores ou mesmo com a melhoria do ambiente sócio-afectivo da escola (*"escola como espaço de convívio, motivar para a escola, a escola como um espaço de que se goste, espaço justo num tempo certo"*) indo ao encontro da observação de Joaquim Azevedo (1993) acerca da *"ausência de empatia no espaço escolar"*.

Outra dimensão que gostaríamos de relevar é aquela que se prende com a análise semântica ao discurso dos/as professores/as onde ganham peso, pela frequência com que ocorrem através de todas as questões, palavras ou expressões como: *adequação, diversidade, necessidades, problemas, qualidade do ensino, sucesso educativo, aprendizagens significativas, mudar, inovar, melhorar, trabalho em equipa, entajuda, comunidade educativa, abertura da escola à comunidade, envolvimento da comunidade, desenvolvimento de capacidades, aquisição de atitudes e valores, motivação, interesse, projectos curriculares*. Este universo semântico indicia um significativo nível de interiorizado dos princípios e conceitos inerentes ao quadro teórico em que o PROCUR se movimenta, uma clara apropriação da linguagem específica do desenvolvimento curricular e, principalmente, marca uma nítida distância em relação ao início do projecto, designadamente ao conteúdo das respostas ao primeiro questionário sobre *"Perspectivas Curriculares"* cujo tratamento e respectiva interpretação se tornaram particularmente difíceis pela fragilidade ou ambiguidade conceptual e pela falta de rigor terminológico.

Segue-se a apresentação de quadros com a informação tratada em que surgem quantificadas as ocorrências, com uma breve introdução às questões que surgem agrupadas por, nas respostas dadas pelos/as professores/as, não existem entre elas fronteiras muito definidas.

Questões 1 e 2: Motivos e Expectativas na participação no PROCUR

Os **motivos** e as **expectativas** são questões que surgem muito associadas entre si. Encontra-se um paralelismo entre as categorias criadas na questão sobre os **motivos** que levaram à participação no projecto e às alíneas em que se dividiu a questão sobre as **expectativas**, verificando-se mesmo uma repetição em grande parte dos argumentos utilizados.

Assim, em ambas as questões, são evidenciadas preocupações com: *i) o desenvolvimento profissional e pessoal* como condição para a melhoria da qualidade do ensino, passando, este, pela inovação e adequação das práticas e consequente consistência das aprendizagens e pela sua fundamentação teórica (formação, atitudes de reflexão e investigação, ampliação/sistematização de conhecimentos a nível do currículo, formalização dos conhecimentos e saberes); *ii) a procura do trabalho colaborativo* (em equipa) com o reconhecimento das suas virtualidades e potencialidades formativas (troca de experiências, partilha de saberes, problemas, dificuldades e responsabilidades, reflexão conjunta, entajuda e cooperação), ou ainda, como forma de combater o isola-

mento e as limitações da monodocência (professores do 1.º ciclo) ou ultrapassar o individualismo e a segmentação curricular; *iii*) o **desenvolvimento de competências sociais e das relações interpessoais** (melhoria e reforço das relações no interior e com o exterior da escola); *iv*) a **necessidade de construção de uma nova escola** (mais atractiva e aliciante para os alunos e para toda a comunidade educativa) donde ressaltam as questões organizativas (reorganização e reajustamento do modelo de funcionamento da escola) e a interacção com a comunidade envolvente (pais, famílias, população, instituições, etc.).

Um aprofundamento destas questões, que não cabe neste relatório, permitir-nos-ia a pertinência de uma análise sobre o ciclo de vida profissional dos professores, com base nos estudos efectuados neste domínio, entre os quais destacamos as vastas e profundas conceptualizações produzidas por Huberman. (1995, pp. 31-61)

Sem pretendermos ir muito longe, gostaríamos, contudo, de fazer algumas incursões analíticas sobre alguns dos aspectos concernentes a essa problemática e que emergem do discurso dos professores.

Nos ciclos de vida profissional (*fases, transições, "crises"*) definidos por Huberman (1989), que salva-guarda o seu carácter não *linear e monolítico* mas, antes, as qualifica como *tendências centrais* dada a combinação de uma multiplicidade de variáveis, (**entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento**) poderíamos situar, maioritariamente, os professores/as participantes no PROCUR nas fases de **estabilização** (*consolidação de um reportório pedagógico*) e de **diversificação** (*flexibilidade produção/questionamento*). Das características enunciadas para cada fase encontramos, entre os docentes, registos discursivos que nos permitem estabelecer essa homologia.

Assim, a fase de estabilização identifica-se com o desejo de "libertação", "emancipação" e "afirmação" ou surgem referências à "flexibilidade", ao "prazer" e ao "humor" como *leitmotive* ou percebe-se a necessidade de um "sentimento geral de segurança e descontração", características que são traduzidas pelos professores em expressões como "*Ensino/aprendizagem mais agradável...*"; "*Penso que se o ensino for mais atractivo...*"; "*Tornando os temas de estudo mais aliciantes...*"; "*Ensino/aprendizagem cada vez mais interessante*"; "*Tornar o currículo mais aberto e flexível...*"; "*Criar uma escola mais aberta, participativa, flexível...*"; "*Espero adquirir mais autonomia...*"; "*Sentir-me mais autónoma e confiante*"; "*Sentir-me mais confiante e segura no meu desempenho...*"; "*Conseguir aplicar na prática, com segurança, os conhecimentos adquiridos*"; "*Ser mais feliz na profissão*"; "*Pelo convívio, porque gosto de trabalhar em grupo*"; "*Adquirir conhecimentos tanto para a profissão como perante a sociedade em que vivo*"; "*Desenvolver-me pedagógica e socialmente*".

A fase de diversificação associam-se ideias de "experimentação" e de "desafio", "o receio emergente de cair na rotina" e, portanto, uma vontade de combater o tédio, "o desejo de 'maximizar' a prestação dentro da sala de aula" que conduz a "uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo", a necessidade de tentar "fazer passar reformas mais consequentes". Cooper (1982, p. 81), citado por Huberman (1989) nota que "Durante esta fase; o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência." Esta fase corresponde, ainda, ao período forte de "pôr-se em questão". São inúmeras as unidades de registo, recortadas do discurso expresso no questionário, indicadoras de que um grande número de professores se situam nesta fase. Reteremos algumas, a título ilustrativo: "*Criar mais dinamismo no meu trabalho, vencendo a apatia...*"; "*Experimentar novas formas de 'ensinar'...*"; "*Aquisição de novas experiências*"; "*Necessidade de fazer algo diferente*"; "*(...) porque o trabalho de rotina me desagrada muito*"; "*Sair da rotina estagnante*"; "*Combater a rotina*"; "*Medir-me como educadora...*"; "*Questionar mais as práticas pedagógicas*"; "*como conseguir gerir o 'currículo integrado' num esquema tão desajustado como o da escola que temos?*"; "*(...) suprir falhas e desajustes que passam despercebidos a quantos fazem leis e de longe regem as instituições*".

MOTIVOS

Categorias	Ilustração
Melhoria da qualidade do ensino (64)	<p>"Desenvolvimento dos alunos através de aprendizagens significativas"; "Melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem"; "Trabalhar no sentido de oferecer aos alunos um currículo cada vez mais integrado"; "Aproximar o currículo das características e exigências do contexto sociocultural e das reais necessidades dos alunos"; "Querer melhorar a minha prática pedagógica"; "Mudar a realidade actual promovendo um ensino/aprendizagem mais agradável e motivador"; "Mudar as práticas"; "Inovar estratégias de ensino"; "Inovação das práticas educativas"; "Melhorar e contactar com novas metodologias"; "Aumentar os meus conhecimentos para melhorar a minha actuação com os alunos"; "Contribuir para um bom desenvolvimento dos meus alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, trabalho em grupo, incentivo a pesquisa..."; "Criar mais dinamismo no meu trabalho, vencendo a apatia, na tentativa de introduzir mais qualidade no ensino-aprendizagem"; "Conseguir um currículo adequado à diversidade dos alunos e saber utilizar metodologias activas e investigativas"; "Melhorar a prática pedagógica à medida que aprender a elaborar um projecto curricular"; "Melhorar a qualidade da minha intervenção educativa junto dos alunos"; "Estruturar melhor o trabalho a nível de escola e de sala de aulas"; "Abolição do manual da forma como está a ser usado"; "Servir de ajuda para o meu trabalho com os alunos no dia a dia"; "Alterar a prática pedagógica"; "A formação da equipa na teoria construtivista com vista ao sucesso dos alunos através de novas metodologias e processos"; "Escola de qualidade/Sucesso educativo"; "Poder corresponder às necessidades dos alunos"; "Ser capaz de realizar uma intervenção educativa e didáctica mais adequada à variedade/diferença dos alunos"; "Motivar os alunos para a escola"; "Experimentar novas formas de ensinar mais adequadas ao tempo moderno e mais potencializadoras de sucesso"; "Para melhorar a prática, em trabalho de projecto"</p>
Desenvolvimento Profissional e pessoal (60)	<p>"Estar na vanguarda dos conhecimentos que possam melhorar as práticas"; "Aprofundar/alargar os meus conhecimentos"; "Adquirir conhecimentos para melhor articular a formação com a prática"; "O meu desenvolvimento pessoal, estar actualizado profissionalmente"; "Valorização profissional"; "Por me parecer uma oportunidade ótima para a minha valorização profissional e de relação"; "Enriquecer-me para exercer com maior profissionalidade a minha docência"; "Formação contínua"; "Completar a minha formação"; "Aprofundar mais e melhorar todos os conceitos trabalhados nas reuniões de equipa"; "Adquirir conhecimentos tanto para a profissão como perante a sociedade em que vivo (...); "Ampliar os meus conhecimentos a nível do currículo"; "Melhor desempenho profissional"; "Medir-me como educadora..."</p>
Trabalho colaborativo (34)	<p>"Reconhecimento da importância da reflexão conjunta e consciência da importância a que pode conduzir a troca de experiências na própria escola e entre outras"; "Supear dificuldades através do trabalho em grupo"; "Continuar a trabalhar em equipa"; "Participar em trabalho de grupo com as minhas colegas e conhecer outros professores"; "Trocar experiências entre as diversas equipas"; "Pelo convívio, porque gosto trabalhar em grupo"; "Partilhar experiências, cooperar e apreciar criticamente"; "Partilhar com os outros"; "Partilhar os saberes e os não saberes"; "Espírito de partilha de ideias e decisões entre os colegas da escola"; "Trabalhar em equipa a nível de escola"; "Conseguir alternativas que alterem um pouco a situação de monodocência"; "Gosto de trabalhar em equipa, porque o trabalho de rotina desagrada-me muito"; "Conhecer gente arejada"; "Promover a mudança de atitudes — trabalho em equipa"; "Espaço de reflexão colectiva e de construção múltipla da intervenção educativa... Contribuir para atenuar o sentimento de isolamento que muitas vezes se sente no exercício da função docente"; "Trabalhar um tema em conjunto com outros professores — trabalho em equipa"; "Desenvolver atitudes de colaboração e de trabalho em equipa"; "Reflectir em conjunto sobre questões curriculares pertinentes"</p>
Construir e desenvolver projectos curriculares (16)	<p>"Desenvolver a implantação de projectos pedagógicos que envolvam professores, alunos e comunidade educativa"; "Saber como integrar o projecto no currículo de forma a desenvolver todas as áreas disciplinares"; "Aprender a desenvolver e elaborar um projecto"; "Attingir um bom grau de preparação para construir projectos curriculares"; "Aprender a elaborar projectos curriculares integradores"; "Adquirir conhecimentos que me permitam elaborar correctamente um projecto"</p>
Melhoria da Escola (12)	<p>"Melhorar o sistema organizativo da escola"; "Considerar o projecto como susceptível de potenciar a autonomia da escola"; "Maior integração dos alunos na vida da escola"; "Melhorar a estruturação curricular da escola"; "Melhoria da escola e do meio em que esta inserida"; "Unificar a escola através de um projecto"</p>
Participar em novas experiências (11)	<p>"Aquisição de novas experiências", Novas experiências e pesquisas"; "Necessidade de fazer algo diferente"; "Sair da rotina estagnante"; "Necessidade de inovação e mudança"</p>
Progressão na carreira (6)	<p>"Enriquecimento curricular"; "Creditação"; "Créditos"; "(...) compensação prática do trabalho"; "Melhorar o meu curriculum vite"</p>

EXPECTATIVAS

a) No desenvolvimento profissional e pessoal

Categorias	Ilustração
Melhorar as práticas profissionais (40)	<i>"Adquirir mais e melhores conhecimentos para uma aplicação mais consciente dos projectos curriculares e uma melhor produtividade escolar"; "Ser melhor profissional tornando, assim, mais eficaz o processo de ensino aprendizagem"; "Melhorar e enriquecer as práticas educativas"; "(...) espero adquirir mais autonomia, pelas aprendizagens que desejo realizar"; "Aquisição de novos conhecimentos que permitam dar resposta aos desafios da escola actual"; "Melhorar as estratégias de ensino"; "Recolher ideias ligadas à prática pedagógica"; "Alargamento das possibilidades de motivar os alunos para as actividades propostas"; "Melhorar a minha prática docente"; "Fazer um ensino-aprendizagem cada vez mais interessante, mais equilibrado e intencional"; "Aplicação prática das mudanças"; "Melhorar a prática pedagógica, aliando a teoria à prática e vice-versa"; "Aprender a organizar e estruturar o meu trabalho para melhorar a minha prática"; "Orientar o trabalho mais no sentido da pesquisa, da descoberta (...)"; "Por em prática conhecimentos adquiridos"; "Conseguir aplicar na prática, com segurança, os conhecimentos adquiridos"; "Uma actividade mais crítica, mais situada e mais interventiva"; "Ser capaz de planificar interdisciplinarmente"</i>
Alargar e sistematizar a formação científica (26)	<i>"Aumentar o meu conhecimento científico-prático"; "Aumentar os meus conhecimentos"; "Aprofundar conhecimentos a nível científico(...)"; "Melhorar as minhas competências ampliando os meus conhecimentos"; "Aumentar conhecimentos(...)"; "Adquirir conhecimentos para que possa fundamentar a prática com conhecimentos cientificamente correctos"; "Sistematização e concretização de conhecimentos"; "Adquirir novos conhecimentos pedagógicos, valorizando-me em todos os aspectos"; "Conseguir conhecimentos teóricos que possam contribuir para melhorar o meu desempenho profissional"; "Enriquecer e melhorar os meus conhecimentos para a sua aplicação no terreno"; "Obter formação nas várias áreas do currículo para melhorar a minha formação pedagógica"; "Adquirir mais conhecimentos em geral"; "Conhecimentos mais alargados"; "Actualizar-me com as novas nomenclaturas"</i>
Desenvolver competências sociais ⇒ estabelecer, melhorar e reforçar as relações interpessoais (25)	<i>"Melhoria do trabalho de equipa (...)"; "Desenvolver atitudes de entre-ajuda e tolerância"; "Exercício de trabalho em equipa"; "Maior domínio e capacidade de estabelecer contactos entre a escola e o meio"; "Desenvolver atitudes e competências interpessoais através da multiplicidade de interações exigidas por um projecto a desenvolver com alunos, colegas, formadores e outros agentes da comunidade"; "Melhorar o contacto com os alunos e pessoal, em relação aos colegas e a mim própria"; "Aprender a valorizar o trabalho de grupo"; "Analisar e reflectir cooperativamente, a fim de ultrapassar certos vícios"; "Valorizar o trabalho de colaboração, reflexão e troca de ideias(...)"; "Desenvolver-me pedagógica e socialmente"; "Formação no sentido de poder vir a contribuir para efectuar mudanças sociais ao nível da cooperação, solidariedade e igualdade"; "Contribuir para uma sociedade mais crítica, mais solidária e mais cooperativa"; "Maior riqueza e abertura com a meio e com a comunidade educativa"; "Ser capaz de ir mais longe no estabelecimento das relações interpessoais"; "Valorização das trocas de experiências no contexto de uma dinâmica interactiva"</i>
Mudar e inovar (11)	<i>"Sentir-me com as 'ferramentas' que me permitam colaborar activamente nas mudanças(...)"; "Combater a rotina(...)"; "Pretendo que a minha prática pedagógica, no futuro, não seja uma rotina"; "Estou receptiva à mudança (...)"; "(...) Percepção, concepção e resolução de situações de inovação"</i>
Aumentar a satisfação e a realização profissional (10)	<i>"Melhorar o meu desempenho e sentir-me, por isso, mais realizada"; "Ser mais feliz na profissão (...)"; "Sentir-me mais confiante e segura no meu desempenho (...)"; "Espero sentir-me mais segura (...)"; "Sentir-me mais autónoma e confiante"</i>
Adequar o currículo às necessidades dos alunos (6)	<i>"Planificar e adequar actividades à diversidade dos alunos"; "Desenvolver estratégias que me permitam, duma forma mais correcta, ir de encontro às necessidades dos alunos"; "Adequar o currículo às necessidades educativas dos alunos"; "Encontrar caminhos para adequar à diversidade"</i>
Desenvolver e participar em projectos curriculares (5)	<i>"Melhorar a participação no trabalho de projecto"; "Ser capaz de construir um projecto curricular adequado à comunidade educativa abrangida"; "Aprender a elaborar projectos curriculares"</i>
Desenvolver atitudes de investigação e reflexão (5)	<i>"Melhorar a minha formação profissional, tornando-me mais reflexiva e investigadora"; "Interiorizar a necessidade de uma atitude reflexiva"; "Pretendo um trabalho mais de pesquisa"; "(...) debater a problemática do ensino"; "Realizar um trabalho de investigação"</i>
Outros (2)	<i>"Ultrapassar problemas"; "Obter ajuda e colaboração em meios humanos e materiais"</i>

EXPECTATIVAS

b) No desenvolvimento dos alunos

Categorias	Ilustração
Desenvolver capacidades globais (40)	<i>"Desenvolver a interpretação e análise crítica de fenómenos naturais, sociais e culturais"; "Desenvolver a capacidade de interpretação e crítica"; "Desenvolvimento das suas capacidades fundamentais nos primeiros anos de escolaridade"; "Ter em conta o desenvolvimento de capacidades e aptidões"; "Maior autonomia"; "Favorecer a sua formação pessoal e social"; "Conseguir um desenvolvimento integral das capacidades dos alunos"; "Tornar os alunos críticos, intervenientes, criativos, responsáveis e activos" "Desenvolver capacidades de trabalho"; "Levar as crianças (...) a valorizarem o trabalho em equipa, de modo a desenvolverem melhor todas as suas capacidades intelectuais, sociais e afectivas"; "Ajudá-los a crescer, trabalhar a auto-estima, a auto-confiança, a questionar atitudes e valores, o gosto pela pesquisa, o interesse pelos problemas, o valor da reflexão"; "Dotar os alunos de maior capacidade de reflexão, sentido crítico, criatividade e autonomia."</i>
Melhorar as aprendizagens (36)	<i>"Aprendizagens diversificadas e significativas"; "Oferecer aos alunos um ensino mais adequado às suas necessidades"; "Aprender mais e melhor" "Mais e melhores fontes de informação para os alunos"; "Possibilitar aos alunos aprendizagens relevantes e significativas, desenvolvendo-lhes capacidades, valores e atitudes"; "Tornar as aprendizagens significativas(...)"; "Tentar que os alunos aprendam mais e melhor com menos esforço e mais alegria"; "Proporcionar aprendizagens significativas, participativas, investigativas"; "Fornecer aos alunos elementos que possam favorecer as suas aprendizagens"; "Tornar o aspecto lúdico uma constante nas nossas aprendizagens"; "Promoção de uma aprendizagem globalizada e consequentemente promover a sua significatividade"; "Proporcionar às crianças uma aprendizagem baseada na investigação de vivências diárias"; "Cativar a atenção e o interesse dos alunos de modo a tornar a aprendizagem significativa, atraente, equilibrada e articulada"; "Desenvolver uma aprendizagem activa e global"; "Ser capaz de lhes proporcionar uma variedade maior de caminhos para aprenderem a aprender, com mais proveito."</i>
Preparar para a vida activa e para a cidadania (29)	<i>"Contribuir para a formação de cidadãos capazes de questionar, amar e agir na sua comunidade"; "Mais actuação crítica dos alunos para serem cidadãos intervenientes"; "Possibilitar um desenvolvimento mais integral para serem cidadãos responsáveis e participativos, capazes de interferirem nas mudanças sociais"; "Conduzir as crianças para uma boa integração na vida activa"; "Aprendizagens viradas para a compreensão e resolução de problemas da vida"; "Preparar os alunos para enfrentarem as dificuldades do dia-a-dia, sem medos"; "Tentar preparar os alunos para a vida nesta sociedade tão comparativa"; "Envolver os alunos em vivências e aprendizagens que os tornem cidadãos de corpo inteiro"; "Em geral, uma educação para a cidadania"</i>
Desenvolver valores e atitudes (12)	<i>"Desenvolver atitudes como cidadãos"; "Desenvolver atitudes de reflexão e investigação"; "Desenvolver os alunos não só no domínio cognitivo, mas também ao nível das atitudes como cidadãos"; "Tornar os alunos mais activos, participativos, construindo os seus saberes de acordo com as suas capacidades"; "Educar para a liberdade e autonomia"; "Fornecer instrumentos aos alunos para estruturarem um sistema de valores"; "Desenvolver capacidades e valores"; "Desenvolver atitudes e valores de 'gosto pelo saber'"; "Que sejam capazes de desenvolver atitudes e valores próprios na formação pessoal e social, na autonomia e na aquisição de uma atitude crítica e reflexiva"</i>
Aumentar a motivação e o gosto pela escola (10)	<i>"Maior interesse e motivação"; "Levar os alunos a ter mais gosto pela aprendizagem"; "Desenvolver a motivação e o gosto pelo trabalho que executam"; "(...) é importante também do ponto de vista da motivação para a actividade escolar"; "Os alunos começarão a tomar consciência de que cada vez mais precisarão uns dos outros e é melhor trabalhar num projecto comum: Um ensino que os motive para o interesse pela escola; Maior motivação; adequação dos seus interesses à vida na escola — maior integração"</i>
Utilizar metodologias activas e investigativas (7)	<i>"Desenvolver técnicas de pesquisa"; "Aplicar novas estratégias e novos procedimentos"; "Fornecer aos alunos informação para que pesquisem e construam os seus próprios saberes"; "... através de novas metodologias (...)"</i>
Melhorar o sucesso educativo (5)	<i>"Contribuir para o sucesso educativo dos alunos"; "Promover o sucesso nas minhas actividades"; "Promover o sucesso através de actividades significativas"; "Convergir os conteúdos programáticos com os seus centros de interesse, de modo a conseguir maior sucesso escolar"</i>

EXPECTATIVAS

c) Na escola/comunidade educativa

Categorias	Ilustração
Melhorar a coordenação e as relações dentro da escola (47)	<p><i>"Suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa"; "Mais partilha de saberes, colaboração e uma maior abertura"; "Maior diálogo e coordenação entre todo o corpo docente da escola"; "Experimentar e trabalhar em equipa e a troca de ideias e experiências"; "Fomentar uma relação de diálogo e participação entre professores, alunos e empregados"; "Manter uma relação de comunicação participativa dos professores"; "Trabalho em grupo, em equipa, de modo a que se valorize o diálogo, a troca de saberes e capacidade, o respeito pela opinião do outro"; "Alterar a vida escolar assente no individualismo e incentivar o trabalho de grupo"; "Diminuir a resistência e o egoísmo existentes nos professores"; "Espero que toda a escola se integre a médio prazo no mesmo projecto e que o Projecto Educativo de Escola tenha uma ligação com ele"; "Que seja cada vez maior o número de professores a participar no projecto"; "Todas as actividades discutidas e partilhadas na escola serão mais facilmente participadas pela comunidade educativa"; "Contribuir para que a escola seja um local onde todos gostem de trabalhar". "Tornar a escola num espaço de que se goste: 'um espaço justo num tempo certo', responsabilizando todos os agentes educativos"; "Escola mais integrada nas expectativas e interesses dos alunos"; "Tornar a escola num espaço de convívio e de troca de experiências"; "Ver a minha escola a respeitar mais aqueles que de facto se empenham e trabalham a fundo e conseguir atrair outros professores para este trabalho empenhado"</i></p>
Melhorar as relações com o exterior (45)	<p><i>"Desenvolver os laços afectivos entre pais, professores e alunos"; "Envolver os pais e encarregados de educação na educação dos filhos"; "Proporcionar espaço, meios e tempo de diálogo entre todos os agentes educativos da nossa comunidade, com o fim de resolver os problemas comuns"; "Envolver mais os pais na educação dos seus filhos, em colaboração com os professores"; "Abrir novos horizontes para uma melhor comunicação e um diálogo de consenso e acertado entre os parceiros da comunidade educativa"; "Criar uma escola mais aberta, participativa, flexível e mais enriquecida"; "Envolver a comunidade e levá-la a participar"; "Maior abertura, mais diálogo entre a comunidade educativa; "Activar o intercâmbio escola-comunidade"; "Mais diálogo e cooperação, mais interesse pela escola, escola mais interveniente no meio envolvente"; "Através deste projecto espero que a comunidade conheça, apoie e valorize o trabalho"; "Melhores e mais contactos com todos"; "Valorizar o trabalho com a comunidade e aproveitar os recursos que esta possa oferecer à escola"; "Acredito que a escola, como um todo que interage, consegue suprir falhas e desajustes que passam despercebidos a quantos fazem leis e de longe regem as instituições"; "Conseguir que a comunidade educativa participe mais activamente na vida escolar e no acompanhamento dos seus educandos"; "Participação interactiva com toda a comunidade educativa"; "Alargar os assuntos da escola para a comunidade, tornando, assim, possível uma maior colaboração entre professores, pais e autarquia"; "Maior aproximação na comunidade escolar"; "Uma melhoria da comunidade educativa, com vista a uma sociedade mais justa, principalmente a nível de valores"; "Alargar o trabalho da escola à comunidade, pois a escola é também comunidade"; "Envolver os pais e alertá-los para o tema que vais ser tratado"; "Melhorar as relações de participação e colaboração (...) criar uma 'escola comunidade' educativa"</i></p>
Construir uma nova escola (14)	<p><i>"Criar uma escola nova, aberta a toda a comunidade educativa"; "Escola mais aberta e comunicativa"; "Contribuir para a mudança na escola"; "(...) para uma escola mais ligada à realidade social"; "Implementação de uma nova dinâmica"; "Estando a escola no centro de todas as mudanças é imperativo que contribua para que todos os intervenientes mudem, alargando o seu campo de acção, sendo cooperante, aberta, flexível e relacional"; "Poder contribuir para uma escola de qualidade"; "Contribuir para mudar e melhorar a escola"; "Tornar a escola mais humanizada"</i></p>
Melhorar os resultados de ensino-aprendizagem (2)	<p><i>"Maior entendimento para que sejam atingidos melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem"; "Envolver toda a comunidade numa melhoria do ensino"</i></p>

EXPECTATIVAS

d) No desenvolvimento do currículo

Categorias	Ilustração
<p>Adequar o currículo à realidade, à diversidade e às necessidades individuais e colectivas (50)</p>	<p><i>"Oferecer aos alunos um currículo mais integrado e adequado às necessidades dos alunos"; "Adequação do currículo à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos"; "Uma maior descentralização e menos imposições de modo a adequar os currículos às realidades sociais e individuais dos alunos"; "Adequá-lo às realidades da escola"; "Adequar o currículo ao meio envolvente"; "Fazer com que o currículo seja flexível e ajustável à realidade dos alunos"; "Tomando-o aberto, flexível, integrador e adequado às condições reais"; "Melhor adaptação do currículo ao meio onde se aplica e possibilidade, até, de se criar currículos alternativos em função de meios peculiares"; "Conseguir um currículo que corresponda mais às necessidades dos alunos, atendendo às diferenças e interesses de cada um"; "Ser capaz de adaptar o currículo nacional à especificidade dos meus alunos e da minha escola"; "O currículo deve ser em função da escola e de cada classe, havendo também um currículo especial para crianças com dificuldades"; "Adaptar o currículo à realidade da minha escola e, especificamente, aos meus alunos"; "Adaptar o currículo nacional à situação concreta de cada escola e de cada turma específica"; "Que o currículo seja algo bem fundamentado e adaptado à nossa realidade"; "Conseguir enriquecer e adaptar o currículo aos nossos casos particulares"; "O currículo terá de ser mais flexível e adaptado ao contexto (...)"; "Adaptar o currículo ao meio"; "Enriquecer o meu currículo, adaptando-o à escola em que estou inserida"; "Melhorar a construção sócia do currículo aproximando-o aos valores da comunidade"; "Adequar o currículo ao contexto em que a escola está inserida"; "A construção de um currículo mais consentâneo com a realidade e necessidades locais"; "Adequar o currículo à diversidade dos alunos e ao meio envolvente"; "Adequar o currículo às necessidades dos alunos, tomando as aprendizagens mais motivadoras"; "Associar aos conteúdos programáticos a sua identificação com a realidade envolvente e com sentido de utilidade prática"</i></p>
<p>Melhorar a organização das aprendizagens numa perspectiva de integração, significatividade, e diversificação (28)</p>	<p><i>"Desenvolver o currículo, mas de uma forma mais integrada"; "Um melhor cumprimento do mesmo através duma melhoria da sua prática"; "Melhor articulação entre a planificação e o ensino de todas as disciplinas"; "Práticas motivadoras"; "(...) permitindo o desenvolvimento integral"; "Possibilitar a relação entre as aprendizagens escolares e extra-escolares"; "Penso que sendo mais atractivo o ensino, se aprende mais com menos esforço"; "na perspectiva de um ensino-aprendizagem de maior qualidade"; "(...) o currículo será mais oportuno, mais significativo, mais adequado e dará aprendizagens autênticas e necessárias à condução do indivíduo na sociedade em que está inserido"; "Questionar mais as práticas-pedagógicas"; "Novas maneiras de abordar os temas curriculares"; "Abordar os temas de maneira diferente"; "Adaptar o tema ao programa, tornando os temas de estudo mais aliciantes"; "Utilização de metodologias activas, interactivas, de pesquisa e reflexivas"; "Acabar progressivamente com a compartimentação dos saberes"</i></p>
<p>Assumir, perante o currículo, atitudes de reflexão, de investigação, de abertura à mudança, de colaboração, de partilha e de procura de equilíbrio (13)</p>	<p><i>"Dar-lhe mais sentido e transformá-lo num instrumento de reflexão"; "Se estiver com mais abertura e técnicas darei mais desenvolvimento ao currículo"; "Tentar, no desenvolvimento do currículo, tomar decisões racionais, equilibradas, com base no diálogo com outros professores repensar regularmente... a minha acção"; "Enriquecer a maneira de executar o currículo"; "Organizado em torno de uma planificação que privilegie a metodologia investigativa e reflexiva"; "Torná-lo mais aberto, flexível, aberto a novas metodologias de trabalho de equipa para um melhor conhecimento da realidade escolar"; "Enriquecê-lo com mudanças inovadoras"; "Mais conhecimentos para a integração de conteúdos"; "Aproximação do currículo à vida activa"</i></p>
<p>Construir e desenvolver projectos curriculares (7)</p>	<p><i>"Saber trabalhar e articular o projecto com o currículo sem grandes dificuldades"; "Adquirir conhecimentos sobre a elaboração de um projecto curricular"; "Conseguir conhecimentos teóricos (...) que permitam trabalhar e desenvolver o projecto do Currículo"</i></p>

Questões 3, 4 e 6: Dificuldades em relação ao projecto, Grau de Preparação para construir projectos curriculares e Disponibilidade de Tempo para trabalhar em equipa

As questões relacionadas com as **dificuldades e o grau de preparação** (questão fechada na utilização de uma escala de Likert) aparecem, também, muito interligadas, verificando-se, entre si, com uma significativa coerência das respostas, constatação interessante quando se tratam de questões colocadas de forma diferente (pergunta aberta e fechada), o que levou a que, involuntariamente, a segunda se constituísse como uma pergunta de controlo da primeira, permitindo a sua triangulação. Estas duas questões remetem, ainda, para a pergunta sobre a **disponibilidade de tempo** dos/as professores/as para trabalhar em equipa no projecto.

O discurso e as conclusões acerca dos **motivos e das expectativas**, informam, completam ou reforçam a análise que decorre das problemáticas tratadas nestas questões pelo que nos serviremos de alguns daqueles depoimentos para permitir uma interpretação mais abrangente do que, aqui, nos é dado a conhecer.

As **dificuldades** percebidas pelos professores poderemos situá-las em cinco níveis de análise: **epistemológico (teórico), praxeológico, metodológico, organizativo e relacional**.

No primeiro destes níveis, que designamos **epistemológico**, constata-se fragilidades no âmbito do conhecimento científico-pedagógico/teórico ou na formalização e estruturação do conhecimento já possuído, abertas na consciência de um menor (ou maior) domínio dos conceitos e da linguagem específica da pedagogia e da teoria do currículo, na dificuldade de organizar, sistematizar e colocar/escrever ideias e de registar e teorizar as práticas. O saber "*teórico-científico*" é o conhecimento não valorizados *per si*, mas, antes, surgem como subsidiários da prática. A teoria referencia-se à prática e à melhoria da qualidade do ensino. O conhecimento ganha sentido quando lhe é atribuído, e reconhecido, um valor funcional que possa ser colocado ao serviço da prática, isto é, se ele fundamentar, inovar e modificar, para melhorar, a docência. ("*Aplicação prática das mudanças...*"; "*Adquirir conhecimentos para melhor articular a formação com a prática*"; "*Enriquecer-me para exercer com maior profissionalidade a minha docência*").

De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 128)

"A relação entre o teórico e o prático não é de molde a que a teoria "implique", "deduza ou 'reflecta' a prática. Trata-se de conseguir que (...) a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e entende à prática"

Por seu lado, Porlan (1993, p. 126), referenciando-se a Demo (1985), refere que

"A reflexão, portanto, seja esta auto ou hetero-crítica, quer dizer, afecte o diálogo consigo mesmo ou com os demais, é a estratégia metodológica complexa através da qual tomamos consciência das nossas crenças e interesses individuais e colectivos, os analisamos e depuramos contidamente e, através deles, nos convertemos em construtores do nosso conhecimento experiencial e da nossa prática quotidiana, em interacção activa e crítica com o conhecimento disciplinar socializado".

Assim, esta dimensão está inexoravelmente ligada à **dimensão praxeológica** em que se presumem debilidades na relação teoria-prática, na operacionalização dos princípios e dos conceitos (expressas, por exemplo, como "*dificuldade de passar da teoria à prática*"; "*dificuldade em passar ao terreno*" ou "*ser capaz de tomar decisões mediadoras entre a teoria e a prática educativa*") ou, ainda, na capacidade de antever os resultados práticos (na escola, na sala de aulas, com os alunos) de processos conceptualmente elaborados ("*não conhecimento pleno dos seus objectivos e dinâmicas*"; "*Vencer um certo recêio de pouco rendimento*"; "*falta de entendimento exacto do que o projecto nos vai dar (...) e como o aplicar com sucesso*"). Neste âmbito, são referidas, com grande frequência e de forma detalhada e precisa, as dificuldades concernentes ao desenvolvimento e à gestão do currículo como se pode verificar no respectivo quadro de análise.

No que respeita às **dificuldades de ordem metodológica**, sobressai uma grande preocupação com a inovação das práticas, pela procura de novas metodologias e estratégias, em que ganham peso as referências, com grande número de ocorrências, as metodologias *activas, investigativas e reflexivas* (traduzidas em expressões como "*Utilização de metodologias activas, interactivas, de pesquisa e reflexivas*" ou "*Usar metodologias e estratégias para mais facilmente chegar a um ensino mais profícuo*") e à metodologia de projecto onde, aliás, se inscrevem aspectos muito específicos como o desenho, elaboração e avaliação de projectos, definição e hierarquização de objectivos e prioridades; dinâmicas de projecto.

Os **aspectos organizativos** são bastante apontados como uma **dificuldade**, ou até como obstáculo, ao desenvolvimento do(s) projecto(s). Pesam, neste plano, as questões que se prendem com a organização do tempo: incompatibilidade/desencontro de horários para encontros ou reuniões e pouca disponibilidade pessoal de alguns docentes para determinadas tarefas e actividades ("*reunir os diferentes membros da equipa, pois implica muitos 'sacrifícios' para alguns*"), mas apontam-se também constrangimentos em relação aos espaços físicos, à escassez de verbas, à falta de apoio institucional, à mobilidade dos professores e, portanto, à pouca estabilidade do corpo docente. A análise desta dimensão remeteu para uma análise comparativa com a questão sobre a **disponibilidade de tempo para trabalhar em equipa**, através da qual se verifica que a maior incidência de respostas se situa entre as 2 e as 3 horas semanais (num total de 35 respostas) embora 6 professores refiram "*o tempo que for necessário*" ou, no outro extremo, possam encontrar quem (5 professores) se disponibilize para trabalhar em equipa apenas 1 hora semanal. Contudo, o experienciado no ano anterior mostrou que este significa um "tempo de compromisso" e que, com o crescer das dinâmicas, este tempo vai sendo jogado, com maior ou menor investimento, de acordo com os momentos que os projectos vivem e, logo, exigem.

Por último, (não necessariamente com esta hierarquia) referiremos as **dificuldades** que os/as docentes percebem no **plano relacional**. Os fundamentos desta preocupação encontram-se, provavelmente, na necessidade sentida em ultrapassar posturas tradicionais de individualismo, competição e isolamento ("*Minimizar a competição através do diálogo e da reflexão e ultrapassar o individualismo pedagógico...*"). A este propósito, escreve Perrenoud (1993, p. 181) "é indispensável transpor um obstáculo de vulto: *o individualismo dos professores*, a vontade invejosa que têm de fazer o que lhes apetece, logo que a porta da sala de aula se fecha. (...) É necessário assim orientarmo-nos para uma *partilha das tarefas*, um levantamento dos obstáculos entre os vários graus, uma colaboração dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina".

Se a actividade escolar se desenvolve em contexto social, seja na comunidade educativa seja na sala de aulas, então a docência deve igualmente acontecer em ambiente relacional de colaboração e cooperação, com forte investimento no trabalho de equipa. Dizem-nos Kemmis e McTaggart (1988) que "Não há lugar a exagero quando se põe a ênfase na importância do grupo na investigação-acção. Aquelas actividades nas quais um indivíduo passa por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão não podem ser consideradas como investigação-acção. A investigação-acção não é individualista. Cair no individualismo equivale a destruir a dinâmica do grupo e correr o risco de ser vítima da falaz ideia liberal segundo a qual todas as práticas educativas e os valores que estas pretendem transmitir são igualmente defensáveis".

Deste modo, a equipa de coordenação do PROCUR, colocou, desde o início do projecto, a tónica no trabalho colaborativo (nos encontros, nas acções de formação contínua, em documentação e textos distribuídos) e estabeleceu a constituição de equipas de escola, como condição para participar no projecto, exigência, aliás, da metodologia de investigação-acção que suporta o desenvolvimento do projecto. Esta concepção e esta metodologia tem vindo a gerar uma nova cultura profissional, pela abertura a uma importante reflexão neste domínio a qual tem despertado para as inúmeras virtualidades do trabalho colaborativo enquanto os seus actores se consciencializam, também, das suas dificuldades. Deste modo, emerge no discurso dos/as professores/as a utilização de um novo vocabulário onde se inserem palavras (onde estão subsumidos conceitos e valores e implí-

citadas novas práticas e condutas) como *colaboração, cooperação, partilha, entajuda, solidariedade, tolerância*. Entre os seus testemunhos, poderemos reter alguns que ilustram o que acabamos de afirmar: *“Reconhecimento da importância da reflexão conjunta e consciência da importância a que pode conduzir a troca de experiências na própria escola e entre outras”*; *“Superar dificuldades através do trabalho de grupo”*; *“Partilhar os saberes e os não saberes”*; *“Espaço de reflexão colectiva e construção múltipla da intervenção educativa”*; *“Promover o sentimento de partilha e cooperação da parte dos professores”*. Em coerência com esta nova atitude face ao trabalho colaborativo, são denunciadas as dificuldades que se levantam à sua implantação *“Conciliar o grupo para a elaboração dos trabalhos do projecto, no desenvolvimento das actividades e nas horas de reunião”*; *“Conseguir conciliar todo o grupo quer no que diz respeito a horários para reunir, quer nas diferenças de objectivos a atingir (...)”*; *“Muita insegurança em distinguir o que é essencial nas ideias que surgem na equipa”*; *“Dificuldade em coordenar a colaboração de todos os professores”*.

O grau de preparação para desenvolver projectos curriculares é julgado, pelos/as professores/as, com intensidade diferente nos vários itens em que a pergunta se subdivide. Pela quantificação desses itens, verificamos que o maior grau de preparação é considerado em *“Realizar avaliação contínua e formativa”*; *“Partir dos conhecimentos e esquemas prévios dos alunos”*; *“Reflectir e definir os Princípios que orientam as práticas e Fazer o levantamento e a análise das necessidades”*. Com menor grau de preparação são apontados *“Elaborar materiais curriculares alternativos”*; *“Adequar o currículo à diversidade, Utilizar metodologias investigativas e reflexivas”* e *“Definir capacidades transversais”*.

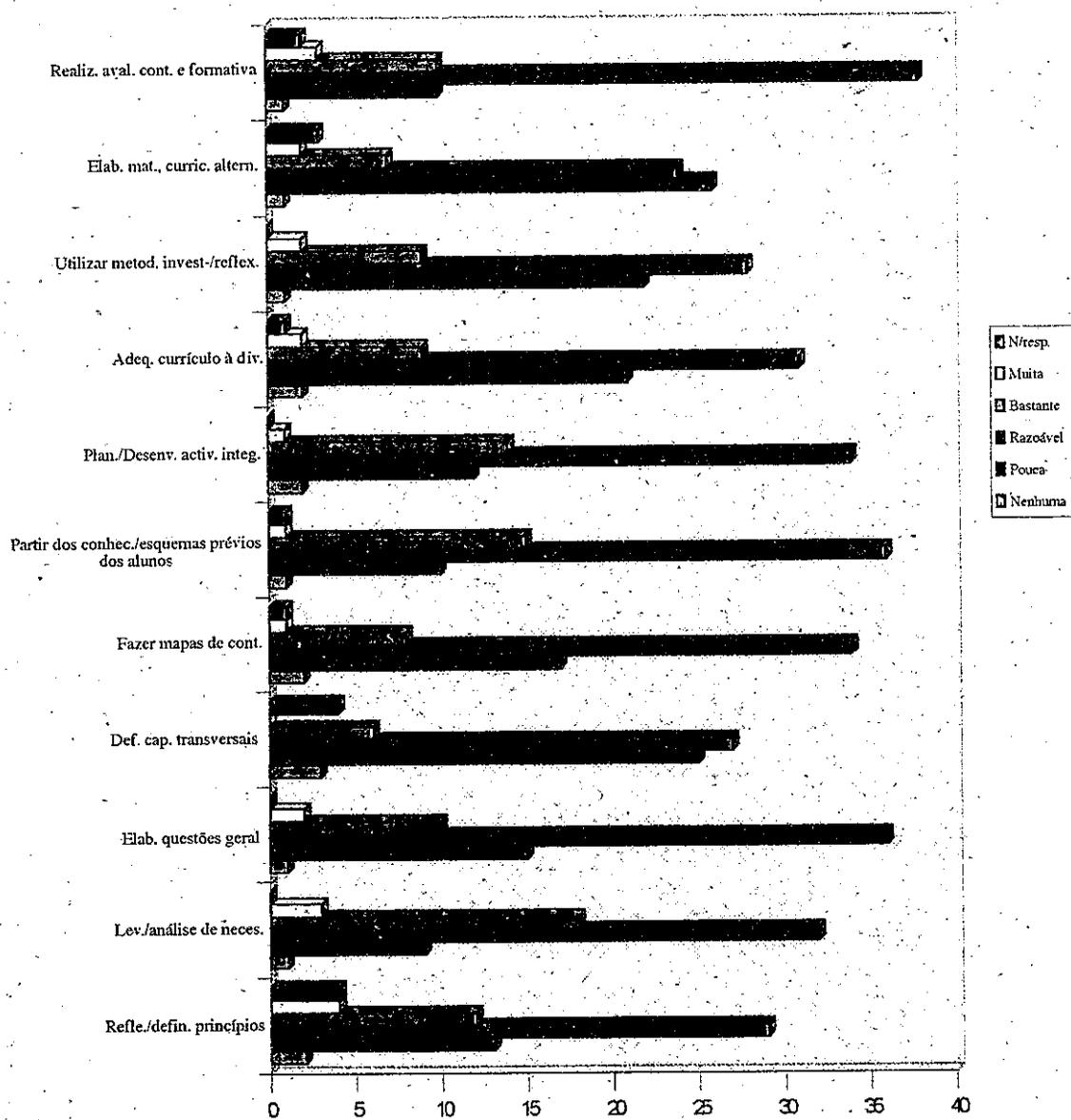
Com efeito, encontramos noutras questões afirmações que consubstanciam esta autoavaliação sobre a sua preparação do domínio do desenvolvimento curricular. Entre as dificuldades percebidas surgem muitas referências a *“Adequar o currículo à diversidade dos alunos”*; *“Adaptar o currículo às necessidades dos alunos e à sua diversidade”*; *“Definir capacidades transversais”*; *“Libertar-me mais dos manuais”*, *“Elaborar materiais curriculares alternativos”*; *“Utilizar metodologias investigativas e reflexivas”*; *“Abordar o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação”*. Igualmente, às questões sobre os motivos e as expectativas, poderemos ir buscar indicadores que clarificam e reforçam a sua visão sobre a forma como se sentem preparados. De entre muitas, citaremos algumas: *“Aproximar o currículo das características e exigências do contexto sócio cultural e das reais necessidades dos alunos”*; *“Conseguir um currículo adequado à diversidade dos alunos”*; *“Intervenção educativa e didáctica mais adequada à variedade diferença dos alunos”*; *“Encontrar caminhos para adequar à diversidade”*; *“Desenvolver as suas capacidades fundamentais...”*; *“Conseguir um desenvolvimento integral das suas capacidades”*; *“Promoção de uma aprendizagem globalizada...”*; *“Desenvolver técnicas de pesquisa”*; *“...através de metodologias investigativas”*; *“Abolição do manual da forma como está a ser usado”*.

O nível de coerência a que nos referimos anteriormente estende-se, embora de forma menos acentuada, às áreas de formação indicadas como prioritárias, pela articulação entre alguns pontos considerados como “fracos” e à especificidade da formação solicitada, ou, ainda quando particularizam os aspectos do apoio esperado da coordenação do PROCUR.

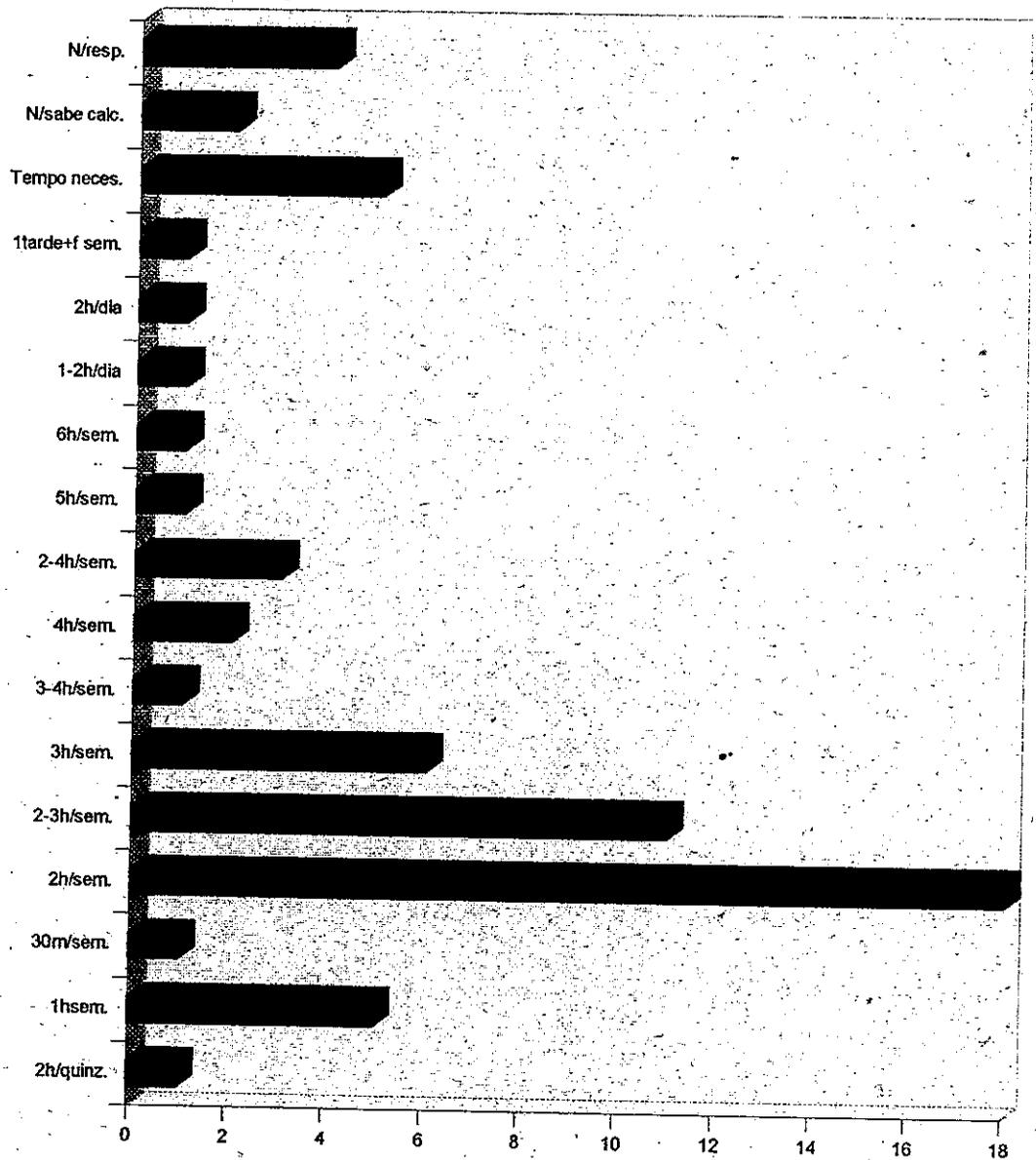
DIFICULDADES

Categorias	Ilustração
No desenvolvimento e gestão do currículo (51)	<i>"Definir capacidades transversais (...), fazer mapas de conteúdos, adequar o currículo à diversidade"; "A exigência do programa é responsabilidade de mudança de ciclo"; "Passar da teoria à prática"; "Na elaboração de questões geradoras, planificar e desenvolver actividades integradoras"; "Fazer uma melhor ligação e integração das diferentes áreas com o projecto curricular"; "Avaliação — do projecto e dos alunos"; "Avaliação contínua e formativa"; "Libertar-me mais dos manuais e não estar segura na avaliação"; "Trabalhar o currículo"; "Adequar o currículo à diversidade dos alunos"; "Elaborar materiais curriculares alternativos"; "Compatibilizar o trabalho prático com as restantes actividades realizadas na escola"; "Adaptar as actividades da escola, relacionando-as com o PROCUR"; "Interligar todos os temas do programa com o tema do PROCUR"; "Ser capaz de tomar decisões mediadoras entre a teoria e a prática educativa"; "Abordar o currículo com uma perspectiva de investigação e experimentação para possibilitar a interligação, tanto vertical como horizontal nas várias aprendizagens e capacidades envolvidas"; "Como conseguir gerir o currículo integrado num esquema tão desajustado como o da escola que temos?"; "Adaptar o currículo às necessidades dos alunos e à sua diversidade, organizando um currículo mediador"; "Adaptação do currículo aos interesses dos alunos"; "Muita organização curricular segmentada e aditiva"</i>
Nos aspectos organizativos (20)	<i>"Tempo para reunir mais com os colegas, pois a troca de ideias é muito útil"; "Disponibilizar de tempo"; "Gerir o tempo dentro e fora da sala de aula"; "Horários incompatíveis"; "Reunir os diferentes membros da equipa, pois implica muitos 'sacrifícios' para alguns elementos"; "Desfasamento de horários de trabalho face aos meus colegas"; "Dificuldades de deslocação dos alunos no âmbito do desenvolvimento de tarefas inerentes ao projecto"; "Incompatibilidade de horários e de locais de trabalho"; "Organizar o trabalho"; "Gerir a minha disponibilidade de tempo com o grupo"; "Coordenar o tempo disponível de todos os elementos da equipa para encontros, reuniões, ..."; "Formação ao sábado colide com ... [aspectos da vida pessoal]"; "Falta de verbas (...); "Falta de projecto educativo de escola"; "Mobilidade dos professores"; "Falta de espaço na escola"; "Divisão do tempo e do espaço a nível da escola"; "Falta de apoio institucional — recursos físicos, humanos e financeiros"; "Tempo escasso para assegurar a mudança"</i>
Na compreensão e sistematização dos conceitos (19)	<i>"Em organizar as ideias, sintetizá-las, colocá-las de forma que sejam entendidas pelos outros, sistematizar a informação"; "Pouco domínio da terminologia adoptada no âmbito deste assunto"; "Esquematisar"; "Domínio insuficiente da linguagem técnica"; "Esquematização do meu trabalho no que respeita ao projecto"; "Especificar correctamente por escrito (em termos de projecto) a minha prática"; "Pôr no papel as ideias"; "Formalizar as ideias"; "Alguns hiatos em torno de conceitos e terminologia utilizados"</i>
No trabalho colaborativo (14)	<i>"Trabalhar em equipa"; "(...) Exige trabalho de equipa (...); "Embora trabalhe com professores do 1.º ciclo, sinto-me isolada"; "Conciliar o grupo para elaboração dos trabalhos do projecto, no desenvolvimento das actividades e nas horas de reunião"; "Conseguir conciliar todo o grupo, quer no que diz respeito a horários para reunir, quer nas diferenças de objectivos a atingir (...); "Muita insegurança em distinguir o que é essencial nas ideias que surgem na equipa"; "Promover o sentimento de cooperação e partilha da parte dos professores"; "Conseguir planificar e gerir, em colaboração, com todos os intervenientes do projecto (...); "Coordenar a colaboração de todos os professores"; "Minimizar a compreensão através do diálogo e da reflexão e ultrapassar o individualismo pedagógico de alguns elementos da escola, questionando o seu investimento fechado"; "Envolvimento de novos professores da escola"</i>
No encontro de metodologias que permitam a melhoria das práticas e a execução do(s) projecto(s) (11)	<i>"Utilizar metodologias investigativas e reflexivas"; "Passar da teoria à prática"; "Dificuldade em passar ao terreno"; "Pôr o projecto a andar, na minha sala, com consequência na prática"; "Utilizar novas metodologias"; "Usar metodologias e estratégias para mais facilmente chegar a um ensino mais profícuo"</i>
No trabalho de projecto (5)	<i>"Falta de entendimento exacto do que o projecto nos vai dar e o que ele exige de nós, como o aplicar com sucesso"; "Elaboração de projectos, saber quais as prioridades que devem ser contempladas na elaboração de projectos, hierarquização dessas prioridades"; "Fazer o 'desenho' correcto daquilo que queremos como nosso projecto"; "Fazer o desenho correcto que temos do nosso projecto"; "Fazer o desenho do projecto"; "Não ter conhecimento pleno dos seus objectivos e dinâmicas"; "Vencer um certo receio de pouco rendimento"</i>
Em situar-se no projecto já iniciado (3)	<i>"Não ter conhecimento total do Projecto nesta escola no ano anterior e não ter participado na sua elaboração"; "Ainda não estou bem inserida. Neste momento tudo é um pouco confuso para mim"; "Enquadrar-me no ponto certo da caminhada que está a ser feita"</i>

Grau de preparação para elaborar projectos curriculares



Disponibilidade de tempo para trabalhar em equipa no projecto



Questões 5 e 7: Áreas Prioritárias em que gostariam de receber Formação e Tipo de Apoio esperado da coordenação do PROCUR

Há uma consciência, entre os professores/as das escolas do PROCUR, de que a participação no projecto é, já em si, um acto de formação. Para a maioria, estão claras as características da metodologia de investigação-acção utilizada pelo projecto (em que a formação é componente intrínseca) uma vez que, durante o ano anterior, receberam formação específica neste domínio. Desse modo, não é de surpreender que as questões em título se apresentem muito misturadas ou, por vezes, até confundidas — deparamo-nos com 21 professores que na questão sobre o apoio referem esperar formação e 12 que solicitam enquadramento teórico. Por essa razão, apresentá-las-emos em conjunto.

Com a questão relativa às áreas prioritárias de formação, a equipa de coordenação, pretendia equacionar as necessidades de formação percebidas por si mesma no decurso do projecto (definidas, portanto, do seu ponto de vista) com as necessidades expressas pelos professores (do ponto de vista dos professores-actores), no sentido de desenhar um modelo de formação contínua ajustado à realidade do contexto sócio-profissional e cultural que constitui a rede do PROCUR. Como afirma Arturo de la Orden (1982), citado por Rodrigues e Esteves (1993, p. 53), “A probabilidade de êxito dos programas em que os professores escolhem os objectivos e as actividades é superior à daqueles com objectivos e actividades determinados por entidades externas.”

Muitos são os autores que defendem a relativização das necessidades de formação expressas pelos docentes de acordo com as circunstâncias e os momentos em que são produzidas. Dominice e Rousson (1981) observam que “a própria definição de necessidade é contingente do modo de produção (...)” e Rodrigues e Esteves (1993, p. 23) escrevem que “As necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto, num duplo sentido: porque um indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu.” Estas autoras acautelam, ainda, de acordo com Charlot (1976), que “a principal (limitação) reside na tendência para os formandos expressarem estereótipos e modas” e acrescentam que “as dificuldades, interesses, motivações, necessidades por eles verbalizadas aproximam-se frequentemente das propostas habitualmente feitas na instituição onde se encontram para se formarem. E, muitas vezes, são vagas, imprecisas, indefinidas.”

O que a equipa de coordenação do PROCUR tem procurado, é conjugar, ou mesmo *negociar*, as áreas de formação prioritárias para os/as professores/as (com todas as limitações e circunstancialismos inerentes à sua percepção) e as áreas mais pertinentes ao desenvolvimento do projecto, tendo em conta o quadro de possibilidades e impossibilidades que factores de diversa ordem configuram, entre os quais: o sistema organizacional presente ao programa FOCO cujas opções e decisões são desajustadas de projectos que seguem a metodologia de investigação-acção em que a formação deve acompanhar o seu desenvolvimento e não ser realizada *à posteriori*; os recursos humanos e materiais disponíveis ou possíveis de disponibilizar; o número elevado de docentes a envolver e a sua dispersão geográfica cruzados com condicionantes de ordem pessoal; os ritmos e a diversidade dos projectos curriculares.

O processo de negociação e de aproximação, acima referido, realiza-se no interior do acompanhamento, pela criação de espaços reflexivos/avaliativos e pelo aproveitamento de momentos oportunos que favoreçam a “construção” de necessidades emergentes do quadro teórico que sustenta o projecto, das dificuldades e dos problemas, mas também das aspirações e motivações, individuais, grupais e processuais. Assim, esta questão, considerada como um dos (e não o) meios de conhecimento de necessidades, é, enquanto analisadora, efectora da sua construção. “Analisar necessidades... é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação.” (Barbier e Lesne, 1986). Deste modo, as prioridades apontadas pelos professores vão inspirar e não determinar o conteúdo da formação.

A análise das respostas ao questionário faz ressaltar, desde logo, uma preocupação centrada na escola e mais concretamente na sala de aulas. Há uma concentração de ocorrências (91) nas áreas do currículo no seu

sentido mais restrito (áreas programáticas) combinadas, contudo, com outras (enquadramento teórico, avaliação, estratégias pedagógicas específicas) mais direccionadas para a sua capacitação e consequente melhoria da sua profissionalidade como docentes, na procura de oportunidades de formação que respondam, com *qualidade*, à multiplicidade e complexidade de problemas que a prática lhes coloca. Segundo L. Alonso (1994) “desenvolver o currículo, seja a nível de escola ou de aula, significa, fundamentalmente, reflectir sobre os princípios educativos que orientam as práticas (...) e revisar periodicamente a adequação teórico-prática das decisões e actuações”.

A apreciação global que fizemos desta questão merece, todavia, algumas considerações particulares. Uma leitura mais atenta ao quadro dos resultados, levar-nos-á, porventura, a encontrar, em respostas mais ou menos isoladas, alguns indícios das limitações acima referidas e que se referem, entre outros, aos momentos concretos da vida escolar, a modas e estereótipos, à procura de identificação com os pressupostos, princípios e valores que norteiam a intervenção. Igualmente, algumas respostas são vagas, pouco precisas e indefinidas. Acreditamos, também, que um grande número de solicitações foram suscitadas pelo sucesso das acções que tiveram lugar no ano transacto (pelo que se fez e pelo que se vislumbrou). Está, neste caso, a área curricular de português. Porém, uma análise mais ampla, em que se cruzem os registos de outras questões, apontam um quadro coerente e um grau de maturidade relevante. Esta relação foi, anteriormente, estabelecida na introdução às questões 3, 4 e 6, pelo que se tornaria redundante voltar a fazê-lo.

No que concerne ao **apoio esperado** da coordenação do PROCUR, a totalidade dos respondentes deseja um acompanhamento ao longo do projecto, em função das necessidades da prática, tendo sido possível definir o tipo de acompanhamento e o seu conteúdo, conforme o respectivo quadro de análise. Poderemos, então, concluir que o modelo adoptado desde o início (1994) correspondeu às expectativas dos destinatários e às necessidades do projecto. A estratégia de acompanhamento poderá, eventualmente, ser aperfeiçoada e ajustada ao novo ciclo em que é necessário criar condições para uma crescente autonomia das equipas face às acompanhantes que, cada vez mais, deverão “apagar-se”, incentivando o protagonismo dos/as docentes. Cabe-lhes, acima de tudo, o estímulo e incentivo à prática reflectida com vista à mudança, à organização de quadros de interacção e de espaços propícios à reflexão, à criação de mecanismos geradores de confiança e de segurança (que são desejadas implícita e explicitamente nas questões anteriores).

É importante sublinhar que apenas em 12 respostas (cerca de 18% do total) se referencia o apoio material o que parece confirmar que estamos perante um grupo de professores/as que valoriza mais os recursos intelectuais/conceptuais, simbólicos e técnicos do que os recursos materiais, ou seja, parece haver uma consciencialização de que os recursos materiais nada valem ao serviço de uma prática rotineira, pouco qualificada, empobrecida e desadequada. Deste modo, em geral, o uso dos “alibis” e o posicionamento da lamentação e do “queixoquismo” parecem estar ultrapassados.

ÁREAS PRIORITÁRIAS DE FORMAÇÃO

Grandes áreas de formação	Desdobramento
<p>1.º — Nas áreas do currículo (91) *</p> <p>* Cada Professor/a solicita mais do que uma área de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Expressões (27) <ul style="list-style-type: none"> • Expressões em geral, sem especificar (9) • Expressão plástica (5) • Expressão musical (5) • Expressão dramática (3) • Educação/expressão artística (3) • Actividades lúdicas (2) — Língua Portuguesa (22) — Matemática (20) — Novas tecnologias/informática (11) — Estudo do Meio (6) — Área-Escola (5)
<p>2.º — Enquadramento teórico (49)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Desenvolvimento curricular (17) <ul style="list-style-type: none"> • Integração curricular • Adequação do currículo à diversidade cultural • Desenvolvimento curricular • Gestão do currículo • Inovação curricular — Metodologias (14) <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia investigativa • Metodologia de ensino • Metodologia de integração • Metodologia de projecto (métodos e técnicas) • Investigação-acção • Trabalho de projecto — Psicologia (8) <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia infantil • Comportamento de crianças difíceis • Crianças com problemas • Mecanismos de aprendizagem: áreas fortes e fracas • Ensino Especial
<p>3.º — Avaliação (10)</p>	
<p>4.º — Estratégias pedagógicas específicas (9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Metodologias atractivas (1) — Metodologias para a abordagem dos media na escola (2) — Estratégias para a heterogeneidade (1) — Estratégias para o envolvimento da comunidade (1) — Dinamização de bibliotecas (1) — Museologia (1) — Etnografia (1) — Animação do recreio (1)
<p>5.º — Trabalho em equipa ⇒ entre professores e entre alunos (5)</p>	
<p>6.º — Planificação (4)</p>	
<p>7.º — Currículos e materiais alternativos (3)</p>	

APOIO ESPERADO DA COORDENAÇÃO DO PROCUR

Categorias	Sub-categorias
Acompanhamento durante o projecto, em função das necessidades da prática (65)	<p>Tipo de acompanhamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> — De acordo com as necessidades e dificuldades (15) — Através de visitas às escolas (7) — Continuação do modelo anterior (5) — Mais prático que teórico (2) <p>Conteúdo do acompanhamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> — No desenvolvimento dos projectos → nas diversas fases do projecto; na elaboração do projecto; na avaliação do projecto (8) — Orientação (6) — Na criação de momentos de reflexão → sobre as práticas; discussão de assuntos; crítica construtiva; troca de experiências (6) — Estímulo/incentivo (4) — Apoio pedagógico (4) — Sugestões de actividades (3) — Mostra de materiais elaborados (1) — Informação (1) — Apoio (1) — Todo (1)
Formação (21)	<ul style="list-style-type: none"> — Formação em aspectos específicos da intervenção pedagógica → metodologias; planificação; contactos com a comunidade; elaboração de materiais curriculares; concretização de actividades; criação de ambiente educativo favorável às aprendizagens (12) — Formação (9)
Enquadramento teórico (12)	<ul style="list-style-type: none"> — Apoio científico (6) — Teoria do currículo/construção do currículo (5) — Apoio teórico (1)
Material e financeiro (12)	<ul style="list-style-type: none"> — Logístico (8) — Material didáctico (3) — Bibliografia (1)
Não respondem (5)	

Considerações finais

Em discursos abertos é usual a presença do “efeito de halo”. As perguntas colocadas mereceram respostas multidimensionais, dada a interdependência das problemáticas suscitadas em cada questão. Não raras vezes, houve necessidade de segmentar uma frase, para incluir, em categorias diferentes, as ideias e a informação nela contidas. Por essa razão, a análise do discurso obrigou a interpretações plurais e abrangentes que, com alguma salvação, formatam grandes conclusões.

Nessa medida, poderemos apresentar uma resenha dos aspectos que, globalmente emergem do discurso dos/as professores/as.

Percebe-se, desde logo, uma preocupação central com as práticas educativas o que é próprio de contextos práticos. Associadas a essa preocupação, surgem inquietações constelares.

-A “*melhoria das práticas*”, traduzida de forma mais ampla como “*melhoria da qualidade do ensino*”, é largamente evidenciada remetendo, num forte desejo de combater a(s) rotina(s), para o sentimento constatado de aspiração à mudança e à inovação.

Relacionados com esta dimensão, são registados aspectos específicos, intrínsecos a conceitos e princípios, como a adequação à diversidade, às necessidades e à realidade dos alunos e dos contextos socioculturais, as abordagens curriculares integradas, bem como à significatividade das aprendizagens.

A fundamentação teórica releva-se com o valor funcional de suportar as práticas, conferindo-lhe o enquadramento conceptual que permita ou facilite trabalhar com rigor e exigência, corrigindo, melhorando ou inovando. Intimamente ligados a este ponto valoriza-se, em especial, o “*desenvolvimento curricular*” ou o “*desenvolvimento de projectos*” apelando-se, frequentemente, a novas metodologias onde sobressaem as investigativas, reflexivas e activas.

O trabalho colaborativo, inúmeras vezes expresso como “*trabalho em equipa*”, surge como um mecanismo pleno de virtualidades e potencialidades face a uma multiplicidade de problemas e necessidades da vida escolar e profissional: atenuando o isolamento e as limitações da monodocência, combatendo o individualismo e promovendo a cooperação, a entre-ajuda e a solidariedade, permitindo a partilha de experiências, de responsabilidades, de ideias, debelando a insegurança e fomentando a tolerância e a compreensão, reforçando laços e melhorando as relações sociais seja no interior da escola (professores, alunos e auxiliares de educação, seja com o exterior (pais, famílias, populações, instituições). Cresce, ou nasce em alguns casos, o desejo da construção de uma “*escola nova*”, mais justa, mais solidária, mais sucedida, “*uma escola justa, num tempo certo*”.

Transversal a todas estas dimensões, ressalta a grande preocupação com o desenvolvimento profissional e pessoal, dimensões vistas como indissociáveis, que posiciona este grupo docente, de forma muito positiva e construtiva, perante o PROCUR.

Poderíamos, pois, arriscar a opinião de que estão criadas as condições endógenas para que o projecto se continue a desenvolver com implicação e profissionalidade, indispensáveis a um maior grau de consecução dos seus objectivos que incidem no aumento do sucesso educativo e, numa perspectiva mais ampla, na melhoria da qualidade da educação.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, M. L. e outros (1994). "A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo". Porto: Porto Editora.
- CARR, W. (1993). "Calidad de la Enseñanza y Investigación-Acción". Madrid: Díada Editora.
- CARR, W. e KEMMIS, S (1988): "Teoria Crítica de la Enseñanza". Barcelona: Martinez Roca.
- ELLIOTT, J. (1993). "El cambio educativo desde la investigación-acción". Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- ESTRELA, A. (1992). "Pedagogia, Ciência da Educação?". Porto: Porto Editora HUBERMAN, M. (1995). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores". In *Vidas de Professores*: [A. NÓVOA, org.]. Porto: Porto Editora.
- KEMMIS, S. e MACTAGGART, R. (1988). "Como Planificar la Investigación-Acción". Madrid. Editorial Laertes.
- PORLAN, R. "Construtivismo y escuela. Hacia um modelo de enseñanza basada en la investigación". Madrid: Díada Editora.
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). "A Análise de Necessidades na Formação de Professores". Porto: Porto Editora.

ANEXO

O Processo de Inovação no PROCUR

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca de alguns aspectos considerados relevantes, no início da 2.^a etapa do Projecto Procur, de forma a conhecermos melhor a situação de partida para, desse modo, podermos orientar e adequar a intervenção às necessidades, expectativas, nível de conhecimentos e de formação dos/as professores/as que participam neste Projecto.

Este questionário diagnóstico é composto por diferentes tipos de questões: abertas, semi-abertas e fechadas. Pedimos-lhe que seja o mais sincero, objectivo e claro possível nas suas respostas.

O questionário é anónimo e de resposta individual.

Braga, Novembro de 1995

Autoria:

Maria Luísa G. Alonso (Com a colaboração da equipa de Investigação do Projecto PROCUR)

DADOS GERAIS

Sexo: F M Idade Tempo de Serviço (anos)

Situação profissional: _____

Escola: _____

Pertença ao Projecto PROCUR: 1.º Ano 2.º Ano

1. Os **motivos** que me levam a participar/ continuar a participar neste Projecto de Inovação são:
(indique **3 motivos** ordenando-os por ordem de prioridade)

1. _____

2. _____

3. _____

2. As minhas **expectativas** em termos das **mudanças** que espero vir a conseguir através da participação neste projecto são: *(especifique e concretize)*

a) No meu desenvolvimento profissional e pessoal:

b) No desenvolvimento dos alunos:

c) Na escola / comunidade educativa:

d) No desenvolvimento do currículo:

3. As minhas **dificuldades** em relação-a este Projecto, nesta fase, situam-se fundamentalmente nos seguintes âmbitos: *(especifique e concretize)*

a) _____

b) _____

c) _____

4. O meu **grau de preparação** para construir Projectos Curriculares, é:

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bastante	Muito
Reflectir e definir os Princípios que orientam as minhas práticas					
Fazer o levantamento e análise das necessidades					
Elaborar questões geradoras					
Definir capacidades transversais					
Fazer mapas de conteúdos					
Partir dos esquemas e conhecimentos prévios dos alunos					
Planificar e desenvolver actividades integradoras					
Adequar o currículo à diversidade dos alunos					
Utilizar metodologias investigativas e reflexivas					
Elaborar materiais curriculares alternativos					
Realizar avaliação contínua e formativa					

5. As áreas prioritárias em que gostaria de receber **formação** são:

a) _____

b) _____

c) _____

6. A minha **disponibilidade de tempo** (em número de horas semanais) para trabalhar em equipa no projecto, é:

7. O tipo de apoio que espero da coordenação do PROCÜR, é:
