

# CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA: PERCEÇÕES E PREDISPOSIÇÕES DOS PROFESSORES.

Ana Margarida Gonçalves  
[mail.anamar@sapo.pt](mailto:mail.anamar@sapo.pt)  
*Escola EB 2,3 Gil Vicente, Guimarães*

José Carlos Morgado  
[jmorgado@ie.uminho.pt](mailto:jmorgado@ie.uminho.pt)  
*Universidade do Minho, Braga*

## Resumo:

O Projeto Curricular de Escola (PCE) tem vindo progressivamente a assumir-se como elemento estruturante da vida das escolas. A sua construção implica o debate e a participação dos professores e requer a assunção de compromissos e consensos acerca dos critérios que devem nortear os processos de ensino-aprendizagem. Porém, esta lógica de trabalho colaborativo e em projeto é ainda em muitas escolas um intento de difícil concretização, daí que as parcerias com outras instituições e/ou a formação continua surjam como recursos cada vez mais mobilizáveis para fazer face às lacunas e aos constrangimentos sentidos pelos docentes nesses domínios. Foi nesta linha de entendimento que, no ano letivo de 2010-2011, monitorizámos numa escola secundária da região norte do País, o processo de elaboração do PCE.

Na presente comunicação apresentaremos o corolário dos resultados preambulares deste trabalho.

**Palavras-Chave:** Currículo, Projeto Curricular de Escola, Trabalho Docente.

## Introdução

Com a implementação da Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, concretizada respetivamente pela publicação dos Decretos-Lei n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de janeiro, as escolas passaram a ser idealizadas como espaços de (re)construção do currículo e os professores como elementos ativos na gestão curricular, intenções que devem concretizar-se através da elaboração de Projetos Curriculares.

Porém, a elaboração e implementação destes Projetos pressupõe alterações ao nível da organização das escolas e do trabalho dos professores. A escola passa a assumir-se como espaço de decisão curricular, em resultado de um conjunto de decisões partilhadas pela equipa docente, o que implica o debate e a participação dos professores.

Esta lógica de trabalho colaborativo requer uma cesura com rotinas enraizadas e práticas de trabalho pautadas pelo individualismo, o que em muitos casos faz com que estes projetos se constituam como intentos de difícil concretização. Assim se compreende que muitas escolas procurem proporcionar formação aos seus professores, de modo a fazer face às lacunas e aos constrangimentos que sentem a este nível.

Quando, no ano letivo transacto, uma escola secundária do nosso país equacionou a possibilidade de elaborar o seu projeto curricular, deparou-se com algumas dúvidas e dificuldades que se viu compelida a debelar. Tais constrangimentos circunscreviam-se, essencialmente, nas respostas às seguintes questões: (i) Quais as razões para levar a cabo esse empreendimento, para além, obviamente, do cumprimento de uma determinação normativa? (ii) Como fazer para elaborar o PCE? (iii) Como envolver os professores nessa tarefa? (iv) Com quem poderiam contar?

Foi com o objectivo de concretizar tal desiderato que fomos contactados pela direcção da referida escola. Procurando dar resposta a essa solicitação, delineámos um programa de trabalho e, em paralelo, desenvolvemos um pequeno projecto de investigação com o intuito de analisar, compreender e caracterizar esse processo de construção. É desse estudo que damos conta nesta comunicação.

## **1. Projeto Curricular de Escola – Porquê? Para quê?**

No quadro do desenvolvimento da autonomia da escola, a conceção, concretização e avaliação de projetos é hoje considerada uma componente fundamental, tanto ao nível da organização como do funcionamento do estabelecimento escolar. Assim se justifica que na Reorganização Curricular do Ensino Secundário, onde a conceção do currículo se reveste de um outro sentido, o Projeto Curricular de Escola (PCE) se assuma como um elemento estruturante da vida da instituição.

Aliás, o próprio Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, no seu artigo 2º - ponto 3, evidencia essa importância, ao determinar que:

“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Segundo este diploma, o Currículo Nacional deve ser concebido “de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diferentes níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (Alves, 2004: 60). Por outras palavras, o currículo nacional deve ser encarado como uma proposta aberta, passível de ser trabalhada, moldada e adequada aos alunos, aos contextos e às exigências da comunidade educativa, funcionando o projeto “como um pêndulo que estabelece o equilíbrio entre o que é local, ligado ao que pode ser, e o nacional, o que deve ser” (Pacheco & Morgado, 2002: 27).

Para além do referencial externo à escola – o *core curriculum* –, a conceção do PCE terá de atender a um referencial interno – o Projeto Educativo de Escola (PEE). Nesta perspetiva, o PCE estabelece, a partir do currículo nacional e do PEE, “o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 69).

Este instrumento, que concretiza orientações curriculares de âmbito nacional em propostas de intervenção pedagógico-didática, adequadas a um contexto específico, assume-se como espaço de decisão e deliberação curriculares ao nível da escola, na medida em que integra “decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação” (Carmen e Zabala, 1991: 16)<sup>1</sup>.

O delineamento destas linhas de ação, conducentes à modelação dos conteúdos propostos de acordo com as especificidades dos alunos e as particularidades do contexto em que se vai concretizar, implica debate e participação por parte dos professores, requer que os professores assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca de critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (conhecimentos, competências e procedimentos) num determinado nível ou ciclo de ensino (Morgado, 2001: 48).

Neste sentido, o PCE assume-se como uma forma de trabalho e cooperação, implica uma visão de currículo como projeto a experimentar na prática (Stenhouse, 1984)<sup>2</sup> e não como plano ou programa predeterminado que os professores devem executar. Esta perspetiva enquadra-se numa “cultura curricular projetual” (Morgado & Pacheco, 2001: 54) ancorada numa autonomia curricular que embora atenda à normatização se nutre de práticas participativas e deliberativas dos vários atores escolares.

Nesta lógica a gestão curricular no contexto da escola processa-se a vários níveis.

A escola constrói o seu Projeto Curricular (PC), o que implica tomar decisões – sobre a organização das áreas curriculares, disciplinas e tempos letivos, distribuição do serviço docente, organização das tarefas educativas – dentro dos limites definidos pelo currículo nacional e tendo como referência as características e problemas do contexto, as prioridades que estabelece e os recursos humanos e materiais disponíveis.

Num segundo momento, os professores do Conselho de Turma elaboram o PCT, que se constitui como um elemento central na gestão do currículo, analisando cada situação e

---

<sup>1</sup> Citados por Leite (2003: 115).

<sup>2</sup> Citado por Pacheco e Morgado (2002: 35).

diversificando práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam. Nesse processo, cada professor toma também individualmente decisões que considera relevantes e adequadas ao trabalho concreto que desenvolve com os alunos.

Assim sendo, o PCE irá desdobrar-se noutros projetos curriculares até chegar ao projeto didático, consubstanciado ao nível do currículo planificado pelo professor. Neste contexto, terá sempre que existir uma articulação vertical entre os diferentes projetos, nos diferentes níveis (Escola, Ciclo, Ano, Turma), e uma articulação horizontal, dentro do mesmo nível (Ciclo, Ano, Turma). Caso contrário, não se consegue fazer um projeto curricular integrado e coerente, mas sim um somatório de projetos individuais, cabendo aos alunos, individualmente, procurar a coerência e realizar a integração das aprendizagens.

Assim, o PC, da competência própria de cada escola, concretiza-se ao longo de um *continuum* que:

“tem a montante o projecto educativo de escola – que, numa vertente organizativa, proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração – e a jusante os projectos curriculares de turma – centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo” (Morgado, 2003a: 338).

Mas, ainda que existam diversas estruturas e órgãos de participação no processo de elaboração e desenvolvimento do currículo na Escola, essa participação só será consequente se todos os atores que são chamados a participar assumirem realmente as suas responsabilidades. É nesta ordem de ideias que o PC se pode revelar como garante dessa participação, já que se trata de um empreendimento que tem a montante o PEE – documento de referência da identidade da escola e dos propósitos educativos que a mesma se propõe concretizar, decidido e elaborado pelos distintos agentes da comunidade escolar – e a jusante os processos de ensino-aprendizagem – aqui vistos como o culminar das intenções educativas que a escola persegue, envolvendo os principais interessados nesse processo, os professores e os alunos (Morgado & Gonçalves, 2011).

Conceber e operacionalizar o PCE desta forma facilitará a obtenção de melhorias, em particular para os alunos, passando os processos de ensino-aprendizagem a evidenciar o carácter de globalidade e de integração que deve nortear a ação educativa.

## **2. Projeto Curricular de Escola – Quem?**

Corroborando a ideia de Pallás (2002), de que a necessidade e a motivação são dois requisitos imprescindíveis para qualquer ação humana, entendemos que elas são também premissas para a construção de Projetos Curriculares.

Na verdade, a imposição e prescrição legislativa têm sido incapazes de conduzir a mudança curricular. Como sabemos, “os comportamentos, as atitudes e os padrões de actuação não são passíveis de mudança simplesmente por via legislativa” (Lima, 1994: 68). Por isso, continuamos convictos de que qualquer mudança curricular só se operará se conseguir colher a participação e a adesão dos professores.

A elaboração/implementação de projetos deverá, portanto, responder a necessidades e motivações sentidas por todos os agentes envolvidos, traduzindo-se numa participação ativa e voluntária dos mesmos no processo. Não obstante, a participação na conceção e implementação de um projeto comum implica colaboração/trabalho colegial.

A colaboração e a colegialidade têm sido apontadas como propostas de trabalho positivas, assumindo-se como vias favorecedoras da autonomia e do desenvolvimento profissional docentes (Morgado, 2005). Sendo formas de trabalho que contribuem para eliminar o individualismo e reduzir a dependência dos docentes de decisões educativas externas, estimulam o recurso, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia da escola e do professor (*idem*).

Assim se justifica a promoção da colaboração profissional, entendida como forma de assegurar “o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002: 7). As relações profissionais colaborativas são, por isso, consideradas como requisito essencial no desenvolvimento curricular, sendo vistas como um modo de articular a participação e a responsabilidade dos professores na tomada de decisão.

Estamos cientes de que a cultura de colaboração preconiza uma mudança significativa nas formas de trabalho dos docentes, nomeadamente ao nível do planeamento conjunto das atividades a realizar com os alunos, o que choca com a principal marca da qualidade do trabalho docente – o individualismo.

De facto, a cultura profissional docente tem sido marcada por rotinas, dependências dos manuais e trabalho individual (Roldão, 1999), o que faz com que o isolamento esteja fortemente enraizado na sua prática quotidiana.

A passagem de uma cultura individualista para uma cultura de colaboração é vista como um processo complexo, difícil e moroso, podendo necessitar de uma etapa intermédia – a “colegialidade forçada”. Trata-se de um “substituto administrativo” da verdadeira colaboração, constituindo uma imposição que pressupõe alguns procedimentos formais e

burocráticos com vista à planificação conjunta e à troca de informação (Fullan & Hargreaves, 2001). Por vezes, esse “substituto” acaba por ser o gérmen de culturas colaborativas futuras, o que nos permite reconhecer a sua pertinência, pelo menos numa fase inicial.

Contudo, para conseguir uma mudança profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de ir mais além da tomada de decisões, da planificação cooperativa e das relações interpessoais de apoio, devendo abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada (*idem*). No fundo, uma colaboração que não se cinja apenas a uma “simples troca verbal de impressões que os professores se foram habituando a fazer, mais por mera rotina do que de forma intencional” (Morgado, 2005: 278).

### **3. Projeto Curricular de Escola – Como?**

Foi com base nas ideias apresentadas que desenvolvemos esta investigação, que decorreu em duas fases sequenciais, devidamente articuladas.

Na primeira fase, identificámos as perceções dos professores sobre o Projeto e averiguámos a sua predisposição para participar nesse empreendimento. Uma vez recolhidos os dados e estabelecida uma parceria com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, procedemos à análise dos mesmos.

Foi com base na análise destes dados que desenvolvemos a segunda fase do trabalho, que consistiu na orientação/monitorização da construção do PCE, ancorada numa ação de formação contínua, para dar resposta às necessidades sentidas pelos docentes, e que envolveu uma equipa de professores de vários grupos disciplinares, que aderiram voluntariamente ao projeto.

Uma vez que os limites deste texto impedem uma explanação integral da investigação, nas seções seguintes centrar-nos-emos apenas na primeira fase da mesma.

#### **3.1. Opções metodológicas**

O projeto de investigação assume a forma de *estudo de caso*, na medida em que envolve o estudo de uma identidade bem definida, num contexto real, tirando todo o partido possível dos dados recolhidos. Trata-se de um estudo em que se conciliam duas abordagens metodológicas – quantitativa e qualitativa –, recorrendo ao inquérito por questionário e à observação participante como técnicas de recolha de dados.

Dado que o questionário era constituído por 6 questões de resposta aberta, a informação recolhida teve de ser (re)organizada, sintetizada e analisada. Para o efeito, procedemos a uma análise de conteúdo, seguindo dois dos passos sugeridos por Esteves (2006):

1. Leitura flutuante do material, a fim de identificarmos o sistema de categorias;
2. Decisões sobre o tipo de categorização, unidades de registo, de contexto e de enumeração a utilizar.

Assim sendo, na análise categorial (Bardin, 1995) ou análise de conteúdo temática (Ghiglione e Matalon, 2001), as subcategorias onde os dados foram agrupados resultam de um procedimento aberto, emergindo da leitura do próprio material.

Porém, por motivos relacionados com a necessidade de averiguar a prevalência de opiniões por parte dos professores, recorreremos também ao tratamento estatístico dos dados.

### **3.2. População e amostra**

A investigação foi realizada numa Escola Secundária, da região norte do país, tendo por população de referência os professores que aí lecionavam no ano letivo 2010/2011, num total de 140 professores.

O inquérito foi distribuído a todos os professores, tendo respondido ao questionário 36 professores, o que perfaz 25,7 % da população.

### **3.3. Apresentação e análise dos resultados**

Uma vez referido, embora de forma breve, o quadro teórico-concetual que serviu de base ao estudo e o respetivo percurso metodológico, passamos à apresentação e interpretação dos resultados obtidos. Organizámos os resultados em 6 dimensões, identificadas com as questões colocadas no questionário: *conceito de PCE, pertinência da construção do PCE, modo de elaboração do PCE, constrangimentos na conceção do PCE, manifestação da intenção de participar na construção do PCE, mudanças no interior da escola.*

#### **• Conceito de PCE**

No que concerne a esta dimensão, constatou-se que a generalidade dos docentes apresenta visões fragmentárias do conceito de PCE.

O projeto é referenciado direta ou indiretamente por 27,7% dos inquiridos como um documento, um plano, salientando-se o carácter formal, burocrático e intencional do mesmo em detrimento da ação decorrente da sua construção.

A análise dos dados permitiu, ainda, concluir que metade dos professores inquiridos identifica o PCE como um elemento de referência para uma efetiva adequação ao contexto, uma percentagem menor reconhece que essa adequação implica a reconstrução local e territorializada do currículo e apenas 11,1% refere que o PCE deve ser elaborado em articulação com o PEE.

Verificou-se, também, que 19,4% dos docentes considera que o PCE deverá definir as linhas orientadoras a seguir pela escola, embora apenas 11,1% dos professores afirmem que este projeto deverá definir as opções curriculares da escola, aspeto que deveria constituir a essência do Projeto em causa.

Na mesma linha de pensamento, apenas 8,3% dos professores se refere ao PCE como um documento orientador da ação educativa e como um conjunto de decisões/reflexões/experiências que resultam do trabalho cooperativo e da partilha entre docentes. Alguns professores cingem-no mesmo a um Plano Anual de Atividades (8,3%).

A heterogeneidade das respostas evidencia, por isso, a ausência de um entendimento comum sobre o que é o PCE.

- *Pertinência da construção do PCE*

Quando questionados sobre a importância da construção de um PCE, a generalidade dos inquiridos (94,4%) considera pertinente a sua elaboração.

As razões apontadas por uma elevada percentagem de docentes (36,1%) são de etiologia diversa mas prendem-se com o entendimento do conceito, nomeadamente com o facto de considerarem que o PCE permite efetuar uma adaptação à especificidade da população escolar e ao contexto em causa (22,2%).

Destaca-se, ainda, que 19,4% dos inquiridos concordam com a elaboração do PCE mas apenas na base de condições específicas que se prendem com os conteúdos presentes no mesmo, a necessidade de responsabilizar todos os intervenientes, a seleção das metas estabelecidas, a autonomia da escola e a necessidade de reflexão por parte dos docentes. Igual percentagem de docentes não referencia qualquer motivo ou justificação para a sua construção.

Assim, se em relação ao conceito de PCE não existe consenso por parte dos docentes, o mesmo se verifica relativamente às razões subjacentes à sua construção.

Alguns professores concordam com a elaboração do PCE mas não identificam as razões para tal e outros apontam motivos relacionados com o entendimento que têm do Projeto. Parece também existir uma certa apreensão/desconfiança em torno do projeto, tendo um número considerável de professores concordado com a sua elaboração mas apenas se estiverem reunidas certas condições.

- *Modo de elaboração do PCE*

Quanto ao modo de elaboração do PCE, uma percentagem elevada de professores (63,9%) refere aspetos relacionados com a estrutura formal do documento, salientando que



o mesmo deve conter as intencionalidades/prioridades/objectivos/linhas de ação (19,4%), a caracterização da escola e do meio envolvente (13,9%) e a definição de estratégias (8,3%). São também referenciados em menor número aspetos como: diagnose dos problemas da escola, atividades a desenvolver, aprendizagens específicas que os alunos devem adquirir, competências a desenvolver, opções curriculares e oferta formativa da escola.

Outro grupo de docentes (38,8%) faz referência aos pressupostos inerentes à construção do PCE, salientando que o mesmo se elabora com base no PEE (19,4%), tendo por base o Currículo Nacional (11,1%), com um conhecimento profundo da realidade da escola e do contexto (8,3%), através da recolha e análise de informação (5,5%) e do levantamento das necessidades da escola (2,8%).

Alguns professores (8,3%) ainda salientam outros aspetos: o PCE implica colaboração e reflexão por parte dos intervenientes e articulação de decisões, ressaltando a relação deste Projeto com os outros projetos da escola, nomeadamente com o PCT.

No que concerne a esta dimensão, destaca-se a opinião de 5,5% dos docentes que enumeram as fases do Projeto – planificação/implementação/avaliação e o facto de apenas um dos professores afirmar que desconhece como se elabora um PCE.

A análise dos dados permite-nos concluir que existe continuidade e coerência no discurso dos docentes, pois se um número significativo de inquiridos destaca o projeto como um documento/plano, neste domínio elencam aspetos a incluir no índice do mesmo.

Os dados obtidos reforçam as perceções dos docentes relativamente à essência do projeto e a relevância que consignam aos intervenientes neste processo.

#### • Constrangimentos na conceção do PCE

No que tange à inventariação de possíveis constrangimentos na elaboração do projeto, 41,7% dos professores refere aspetos relacionados com os intervenientes no processo. Destes, 73,3% consideram como intervenientes a comunidade educativa e apontam como constrangimentos a falta de empenho, colaboração e participação dos agentes envolvidos. Embora em menor número, salientam também a dificuldade de comunicação entre os intervenientes, bem como dificuldades inerentes à constituição das equipas de trabalho.

Alguns professores (16,7%) evidenciam a necessidade de reformular e/ou atualizar conhecimentos, tais como a necessidade de conhecer o currículo nacional, a população escolar e o contexto. Outros (13,9%) referem como constrangimentos a falta de autonomia da escola e a política educativa, destacando o excesso de burocracia associado à elaboração destes projetos.

Embora em menor número, são também elencados constrangimentos de ordem institucional (nomeadamente a falta de recursos), bem como a falta de tempo e de formação e a dificuldade em definir os objetivos para o projeto.

Em síntese, a análise dos dados permite-nos concluir que a maioria dos docentes inquiridos assume como principal entrave à elaboração do projeto a falta de envolvimento, colaboração, participação, empenho e comunicação entre os intervenientes.

A generalidade dos professores considera como intervenientes vários elementos da comunidade educativa, sendo reduzido o número de professores que atribui aos docentes a exclusividade da responsabilidade da elaboração do PCE.

- Manifestação da intenção de participar na construção do PCE

Se o facto de apenas 25,7% da população ter respondido ao questionário pode revelar, *a priori*, falta de interesse e/ou motivação para estes projetos, paradoxalmente, os dados revelam que uma percentagem significativa de docentes (60%) manifestou interesse e vontade de participar neste projeto.

Os docentes que não quiseram participar evocam como principal justificação o desconhecimento da realidade da escola e do meio envolvente, provavelmente por se encontrarem numa situação profissional pautada pela efemeridade da sua colocação (professores contratados). As restantes fundamentações prendem-se sobretudo com falta de tempo e de formação. Estes fatores são apontados com frequência como entraves não só na construção destes projetos como também nos PCTs. A este respeito destacamos o trabalho de Costa, Ventura e Dias (2002), onde destacam a intensificação do trabalho docente e as dificuldades na operacionalização de processos de articulação curricular, bem como o de Fernandes (2005: 69), onde “falta de tempo; excessiva burocracia; horários desencontrados; dificuldade em reunir; dificuldade em conceber projetos nos tempos solicitados pela tutela” são identificados como constrangimentos sentidos pelos docentes na elaboração dos PCTs.

- Mudanças no interior da escola

No que respeita a esta dimensão, alguns professores referem mudanças positivas ao nível da cooperação, do relacionamento interpessoal e do diálogo entre os agentes educativos, outros destacam a uniformização e otimização de procedimentos como mudanças positivas decorrentes da construção do PCE.

Apesar da heterogeneidade de respostas, as expectativas de grande parte dos professores prendem-se com o desejo de produzir mudanças no seio da escola, ao nível das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos.

## **Considerações finais**

Em síntese, podemos afirmar que, na Escola em causa, a maioria dos professores inquiridos valoriza a construção do PCE e manifesta interesse em participar nesse processo. A generalidade dos professores salienta o facto de o PCE ser um instrumento que permite concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas de intervenção didáctica adequadas a um contexto específico.

Os resultados sugerem, também, maior preocupação com o “projeto-plano” do que com a sua implementação.

Os professores ressaltam como principais constrangimentos a falta de envolvimento, colaboração, participação, empenho e comunicação entre os intervenientes.

Os dados evidenciam, ainda, alguma unanimidade sobre as mudanças que se pretendem com a elaboração do PCE, o que pode ser um indício das preocupações e interesses que estão subjacentes à sua construção, bem como as expectativas que estes professores colocam na sua conceção e desenvolvimento.

Foi a partir destas perceções e predisposições dos professores, numa fase embrionária do processo, que se começaram a materializar intenções que serviram de esteio à elaboração do PCE.

No entanto, o trabalho de projeto não se esgota na sua elaboração, devendo esta ser apenas o ponto de partida para a concretização, pois só assim se produzirão efeitos ao nível das práticas curriculares dos professores e das aprendizagens dos alunos. Torna-se premente evitar que o projeto fique aprisionado num documento formal e trabalhar para que consiga galgar as muralhas das intenções e se concretize (Gonçalves, 2008; 2009). Neste sentido, a construção do PCE constitui-se como um processo gerador de outros processos (Pallás, 2002: 172), pelo que no que respeita a este estudo e ao trabalho de projeto tratou-se apenas de “concluir para iniciar” (Pacheco, 2011).

## **Referências Bibliográficas**

- ALVES, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- COSTA, J.; VENTURA, A. & DIAS, C. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. In ME-DEB, *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME-DEB, pp. 63 - 95.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- FERNANDES, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite

- (org.), *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 51-73.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GONÇALVES, A. (2008). *Projecto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções às práticas*. (Dissertação de Mestrado). Braga. Universidade do Minho.
- GONÇALVES, A. (2009). Projecto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções às práticas. In H. Ferreira *et al.* (orgs), *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- LEITE, C.; GOMES, L. & FERNANDES, P. (2001). *Projecto Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto. Edições ASA.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto. Edições ASA.
- LIMA, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto. Porto Editora.
- MORGADO, J. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Cadernos do CRIAP. Porto, Edições ASA.
- MORGADO, J. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 (10), pp. 335-344.
- MORGADO, J. (2005a). Mudança das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In J. Morgado e M. Alves (org.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de professores. Braga: Universidade do Minho, pp. 265-280.
- MORGADO, J. (2005b). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto. Porto Editora.
- MORGADO, J. & Gonçalves, A. (2011). Desígnios para um currículo democrático. *Revista ELO. A Cidadania e a democracia nas escolas*, 18, pp. 51-65.
- MORGADO, J. & Pacheco, J. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves e J. M. De Ketele (orgs), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto. Porto Editora. pp. 41- 58.
- PACHECO, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto. Porto Editora.
- PACHECO, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto. Porto Editora.
- PALLÁS, A. G. (2002). *Currículum y democracia. Por um cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação.