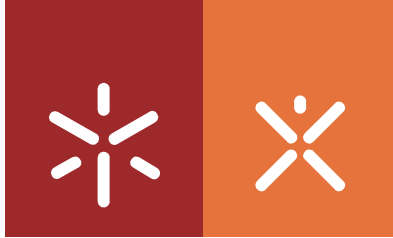




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cidália Maria Dias Alves

**Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um  
Movimento de inovação, centrado na  
integração curricular, na escola básica  
portuguesa**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cidália Maria Dias Alves

**Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um  
Movimento de inovação, centrado na  
integração curricular, na escola básica  
portuguesa**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Luísa García Alonso**  
(Instituto de Educação – Universidade do Minho)

e do  
**Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes**  
(Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
– Universidade do Porto)

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de novembro de 2015

Assinatura:     *Bidália Maria Dias Alves*



## DEDICATÓRIA

“Amo como ama o amor.

Não conheço outra razão para amar senão amar”.

*Fernando Pessoa*

*Ao meu Avô (In Memoriam)*

Aos meus Pais, por renunciarem aos seus sonhos para que pudesse realizar os meus.

Ao meu Irmão por, a passo diferente, percorrer lugares semelhantes.

Ao meu Namorado, por na sua incompletude completar a minha.

À minha “Família do 4.º Esquerdo”, por me fazerem uma pessoa de mais e maiores (sor)risos.

Aos meus eternos “Noivos”, pelo exemplo de vida.



## AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

*Antoine Saint-Exupéry*

Neste trajeto que me propus percorrer, diversas e substanciais foram as pessoas, cujo contributo foi razão *sine qua non* para ter chegado a bom porto. A todas, por razões singulares e próprias, manifesto, de forma sentida e profundamente grata, o meu reconhecimento e a minha admiração pelo que “deixaram de si”, nunca “me deixando só”. Ambiciono ter conseguido que também “não fossem sós” e que “levassem um pouco de mim”.

À professora doutora Luísa Alonso, minha orientadora e amiga de todas as horas, o meu profundo reconhecimento pelas contribuições científicas e pela capacidade pedagógica e didática, que se traduz no exemplo e na referência que é para todos os seus alunos. Obrigada por me orientar, me auxiliar e me confiar o estudo de um Projeto, cujas ideias e cujo legado partiram de Si! Obrigada por me proteger na descoberta desta *história*, incentivando-me constantemente a progredir e a ir em frente! Obrigada pela inspiração e pela existência!

Ao professor doutor Rui Trindade, meu orientador não de todas as horas, mas de horas profundamente significativas e produtivas que, pela distância do terreno e do Projeto, me proporcionou uma visão mais crítica, mais distanciada e eticamente necessária à progressão desta investigação. Obrigada pela postura sempre idónea, competente, construtiva e de grande crença no meu trabalho! Obrigada pelas sugestões, pelas correções e pelos elogios!

Ao professor doutor Carlos Silva, pelo incessante apoio, por vezes, desacreditado e autodesvalorizado. O meu reconhecimento pelo profissional dedicado e lúcido e pela pessoa genuinamente humilde e amiga. Obrigada pela colaboração neste estudo! Obrigada, sobretudo, por todos os ensinamentos que acompanham e caracterizam estes profícuos anos de formação!

À professora doutora Isabel Candeias por constituir, para mim (e para muitos outros), um modelo e uma referência pessoal e profissional. Obrigada por partilhar comigo um pouco do muito que há em si e na sua experiência! Obrigada pelo esforço conseguido de agilização de uma agenda sempre muito vulnerável ao tempo e por me permitir a sua invasão!

À professora doutora Maria José Magalhães que, num contacto breve mas autêntico, me maravilhou com a sua visão própria da profissão e da vida. Obrigada pela disponibilidade, pela

abertura e pela humildade com que me recebeu. Estou certa de que será também a *mentora* de muitos profissionais.

À professora Lita (na verdade, Isabel Portela) o meu profundo agradecimento pelo esforço de localização e estabelecimento de contactos com os diversos professores do PROCUR e pela disponibilidade logística. Obrigada pela sua *sui generis* postura e pela alegria e boa disposição contagiante com que me recebeu e presenteou. Bem-haja!

Aos membros da equipa de acompanhamento do Projeto que, aceitando o desafio, se deslocaram e despenderam do seu tempo, para partilharem comigo a informação necessária para que esta *história* ganhasse forma e sentido. Aos professores Álvaro Carneiro, Luísa Cruz e Olívia Santos Silva, a minha profunda gratidão!

A todos os professores das escolas da rede que partilharam de forma entusiasmada e enamorada as suas vivências, permitindo-me “entrar” no PROCUR, nomeadamente: Armanda Portugal, Adelino Oliveira, Elisa Miranda, Maria de Jesus Queirós, Maria José Lobo, José Saleiro, Helena Rajão e Eugénia Naia. Bem-haja!

A todas as antigas alunas dos cursos de formação de professores da UM por partilharem as suas experiências e os seus dilemas, contributos válidos e muito importantes. Muito obrigada Sara Quintela, Cecília Morais, Liliana Martins, Alice Cruz, Susana Fernandes, Carmo Machado, Manuela Fonseca, Rita Janela, Joana Caldas, Diana Ribeiro e Diana Neto.

A outros professores cujo contributo se evidenciou, o meu reconhecimento e gratidão: professora doutora Altina Ramos, pela formação sobre *Nvivo* que, não tendo utilizado neste trabalho, lhe reconheci potencialidades para outros; professor doutor Paulo Varela, professora doutora Zélia Anastácio, professora doutora Graça Carvalho, professora doutora Iris Pereira e professora doutora Sara Reis pelos contributos nas suas áreas de especialização. A todos os restantes professores do IE que, em conversa de corredor, me foram incentivando.

Às pessoas que, na fase final, acompanharam de perto o *frenesi* da corrida contra o tempo: Vítor Alves e Nélia Ribeiro pelas valiosas correções textuais e formais; Nuno Brito e Alice Alves pelas formulações e correções numa caminhada traiçoeira pela língua inglesa; e Miguel Ferreira nas questões técnicas e de agilização e digitalização de documentos. Obrigada!

Por fim, uma formulação geral para todos os que, não cabendo no texto, me enchem o coração. A todos os profissionais, familiares e amigos que me acompanharam nestes três longos anos. Há dívidas que se contraem que dificilmente se pagam. Esta é uma delas!

Bem-haja a todos!



# **PROJETO PROCUR: TESTEMUNHOS SOBRE UM MOVIMENTO DE INOVAÇÃO, CENTRADO NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR, NA ESCOLA BÁSICA PORTUGUESA**

## **RESUMO**

A mudança, enquanto característica social e, por conseguinte, atributo da realidade escolar, exige, à investigação e aos investigadores, um olhar abrangente e uma visão simultaneamente meta-analítica e prospetiva sobre propostas transformadoras e eficazes para as necessidades da sociedade e da educação do século XXI.

Nessa perspetiva, foi realizado este estudo sobre o *Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social*. Iniciado nos anos noventa do século XX, no âmbito da formação de professores na Universidade do Minho, foi ampliando o seu campo de incidência por várias fases e contextos de desenvolvimento, numa adequação à constante evolução das políticas educativas e formativas, salvaguardando, todavia, os seus princípios, fundamentos e valores.

Movidos pelo objetivo de compreender e perspetivar o PROCUR enquanto Projeto e Modelo de inovação educativa e formativa em Portugal, centrado no constructo de *integração curricular*, desenvolvemos uma investigação tripartida entre o passado, o presente e o futuro, o que nos permitiu a construção de uma conceção diacrónica sobre o percurso e as encruzilhadas rumo à mudança. Recorremos, para tal, a uma aproximação metodológica integrada, sustentada no paradigma qualitativo, constituindo o estudo de caso com uma abordagem histórica a opção mais congruente com os objetivos traçados. A revisão de literatura e as entrevistas a informantes-chave constituíram os procedimentos de recolha de dados utilizados.

Os resultados provenientes desta triangulação de dados apresentam o PROCUR como um referencial de inovação curricular e pedagógica, tendo um impacto significativo nas políticas educativas e nas práticas escolares e formativas em Portugal nos últimos vinte e cinco anos continuando a configurar os quadros axiológicos, teóricos e práticos de muitos profissionais e instituições educativas e formativas em Portugal. Estas repercussões denotam a importância das perspetivas curriculares e organizacionais integradoras e globalizantes, numa lógica de investigação e reflexão em torno da criação e sustentação de comunidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Inovação educativa; Integração curricular; Projeto Curricular Integrado; Investigação-ação colaborativa; Comunidades de aprendizagem.



# **PROCUR PROJECT: TESTEMONIES OVER AN INNOVATION MOVEMENT, CENTERED IN THE CURRICULAR INTEGRATION IN THE PORTUGUESE BASIC SCHOOL**

## **ABSTRACT**

The change, whilst social characteristic and by consequence an education reality attribute, demands to the research and researchers, an in-depth look and simultaneously a meta-analytic and prospective sight over effective and transforming proposals for the XXI century society and education needs.

In this perspective, it was conducted this study on the *PROCUR Project – Curricular Project and Social Construction*. Started in the nineties of the XX century, in the scope of teachers training at the University of Minho, it was expanding its incidence field through several phases and development contexts, in an adequacy to the constant evolution of the educative and formative policies, safeguarding, however, its principles, fundamentals and values.

Driven by the goal of comprehending and prospecting the PROCUR while Project and Model of educative and formative innovation in Portugal, focused on the *curricular integration* construct a tri-parted research between the past, present and future was developed, which allowed the construction of a diachronic conception over the route and crossroads towards the change.

An integrated methodological approach was resorted, sustained in the qualitative paradigm, building the case study with an historic approach as the most congruent option with the established goals. The literature revision as well as the key-informant interviews constituted the used data collection procedures.

The results from this data triangulation present the PROCUR as a curricular and pedagogic innovation referential, having a significant impact in the educational policies as well as in the Portuguese scholar and formative practices over the last twenty five years, continuing as the axiological, theoretical and practical references of many professionals, educative and formative institutions in Portugal. These rebounds mark the importance of the integrative and globalized curricular and organizational perspectives, in an investigation and logic reflection around the creation and sustainability learning communities.

**Keywords:** Educative innovation; curricular integration; Integrated Curricular Project; Collaborative Research-action; Learning communities.



## INDICE GERAL

|   |             |
|---|-------------|
| <b>DEDICATÓRIA .....</b>                | <b>v</b>    |
| <b>AGRADECIMENTOS.....</b>              | <b>vii</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>                     | <b>ix</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                   | <b>xi</b>   |
| <b>INDICE GERAL.....</b>                | <b>xiii</b> |
| <b>LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS.....</b> | <b>xvii</b> |
| <b>LISTA DE FIGURAS .....</b>           | <b>xix</b>  |
| <b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>           | <b>xx</b>   |
| <b>LISTA DE QUADROS .....</b>           | <b>xx</b>   |
| <b>LISTA DE TABELAS.....</b>            | <b>xx</b>   |

### **A MODO DE ABERTURA: RAZÕES PESSOAIS, EPISTEMOLÓGICAS E**

|   |          |
|---|----------|
| <b>METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO PROJETO PROCUR.....</b> | <b>1</b> |
| O OBJETO E AS MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO.....         | 2        |
| O PROBLEMA: OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....    | 5        |
| AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....                              | 8        |
| A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....                           | 24       |

### **CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DO PROJETO PROCUR .27**

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA .....                                 | 27 |
| A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL.....                                | 28 |
| 1.1. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....            | 28 |
| 1.1.1. Políticas curriculares e práticas de inovação .....                   | 33 |
| 1.1.2. Políticas de educação e formação de adultos.....                      | 59 |
| 1.1.3. Políticas de formação de professores .....                            | 63 |
| 1.2. O CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO/PARADIGMÁTICO DE SURGIMENTO DO PROCUR.....    | 72 |
| 1.3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE SURGIMENTO DO PROCUR.....                   | 76 |
| 1.3.1. A formação inicial de professores na Universidade do Minho.....       | 76 |
| 1.3.2. A formação especializada de professores na Universidade do Minho..... | 79 |
| B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES.....                     | 82 |

|  |    |
|--|----|
| 1.4. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....                       | 82 |
| 1.5. O CONTEXTO PARADIGMÁTICO/EPISTEMOLÓGICO DE SURGIMENTO DO PROCUR.....              | 84 |
| 1.6. O CONTEXTO INSTITUCIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO MINHO..... | 85 |
| 1.7. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....   | 87 |
| BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....   | 88 |

**CAPÍTULO 2 – A CONFIGURAÇÃO DO PROCUR COMO PROJETO DE INOVAÇÃO E FORMAÇÃO.....91**

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA.....                              | 91  |
| A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL.....                            | 93  |
| 2.1. OBJETIVOS E FUNDAMENTOS.....  | 93  |
| 2.2. ORGANIZAÇÃO.....  | 96  |
| 2.3. METODOLOGIA.....  | 101 |
| 2.3.1. A investigação-ação colaborativa.....                             | 102 |
| 2.4. CONTEXTOS E FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....                | 106 |
| 2.5. DISPOSITIVOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INOVAÇÃO.....            | 115 |
| 2.5.1. Organização em rede de escolas.....                               | 116 |
| 2.5.2. Formação contextualizada.....                                     | 118 |
| 2.5.3. Acompanhamento.....   | 120 |
| 2.5.4. Encontros Interescolas.....                                       | 121 |
| 2.5.5. Folha informativa PROCUR.....                                     | 127 |
| 2.5.6. Centro de recursos.....   | 133 |
| 2.5.7. Dossiês dos projetos curriculares das equipas.....                | 134 |
| 2.5.8. Divulgação externa.....   | 134 |
| 2.5.9. Financiamento.....  | 136 |
| B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES.....                 | 137 |
| 2.6. CONHECIMENTO DO PROCUR E MOTIVAÇÕES PARA AVANÇAR.....               | 138 |
| 2.7. OBJETIVOS E FUNDAMENTOS QUE MARCAM O NASCIMENTO DO PROCUR.....      | 140 |
| 2.8. AS OPÇÕES ORGANIZATIVAS E METODOLÓGICAS DO PROCUR.....              | 142 |
| 2.9. DISPOSITIVOS FACILITADORES DOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO NO PROCUR..... | 145 |
| 2.9.1. A criação de uma comunidade de prática.....                       | 146 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.9.2. O acompanhamento .....  | 148 |
| 2.9.3. A formação contextualizada .....                                      | 150 |
| 2.9.4. Os encontros e divulgação externa .....                               | 152 |
| 2.9.5. A Folha Informativa .....   | 154 |
| 2.9.6. A investigação através do registo e da produção de conhecimento ..... | 156 |
| 2.10. AS DIFICULDADES, OS OBSTÁCULOS E OS CONSTRANGIMENTOS .....             | 157 |
| BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....                                  | 160 |

### **CAPÍTULO 3 – O MODELO CURRICULAR DO PROCUR ..... 163**

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA .....  | 163 |
| A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL.....   | 164 |
| 3.1. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO ENQUANTO CONSTRUCTO ESSENCIAL DO PROCUR .....       | 164 |
| 3.1.1. Atividades Integradoras: conceito, função, planificação e avaliação no PCI ..... | 174 |
| 3.1.2. Conteúdos: visão, tipologia e organização no PCI .....                           | 178 |
| 3.1.3. A opção por uma metodologia de investigação de problemas .....                   | 181 |
| 3.2. ANÁLISE DE PROJETOS CURRICULARES INTEGRADOS .....                                  | 185 |
| 3.2.1. Evolução e reconstrução dos PCI nas fases de desenvolvimento do PROCUR .....     | 186 |
| 3.2.1.1. Visão Global.....  | 187 |
| 3.2.1.2. Visão Específica .....   | 207 |
| 3.2.2. Reflexões sobre a evolução e reconstrução dos PCI em análise .....               | 212 |
| B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES.....                                | 226 |
| 3.3. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: ABORDAGEM CONCEPTUAL .....                         | 227 |
| 3.3.1. Caracterização do PCI: princípios de sustentação e critérios de construção ..... | 229 |
| 3.3.2. As atividades integradoras e o papel dos alunos no PCI .....                     | 233 |
| 3.3.3. A visão dos conteúdos no PCI: conceitos, procedimentos e atitudes .....          | 239 |
| 3.4. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO .....                       | 241 |
| 3.5. DIFICULDADES E OBSTÁCULOS NA CONSTRUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PCI .....  | 244 |
| BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....   | 246 |

### **CAPÍTULO 4 – O PROCUR E A INOVAÇÃO: IDENTIDADE, MUDANÇAS E REPERCUSSÕES..... 249**

|  |            |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA .....   | 249        |
| A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL.....  | 250        |
| 4.1. INOVAÇÃO E MUDANÇA: A PERSPETIVA DO PROCUR .....  | 250        |
| 4.2. A DINÂMICA DE MUDANÇA NAS ESCOLAS.....  | 255        |
| 4.2.1. O entendimento do currículo .....   | 258        |
| 4.2.2. O desenvolvimento profissional.....   | 259        |
| 4.2.3. A participação da comunidade escolar e educativa.....   | 260        |
| 4.2.4. A aprendizagem dos alunos .....   | 261        |
| 4.3. IMPACTO DO PROCUR NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....   | 263        |
| B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES.....   | 265        |
| 4.4. REVIVENDO A INOVAÇÃO NO PROCUR ATRAVÉS DAS MARCAS DE IDENTIDADE .....                               | 265        |
| 4.4.1. A procura de um modelo e a construção de uma semântica e de um discurso .....                     | 266        |
| 4.4.2. A metodologia e o efeito de catarse.....  | 267        |
| 4.4.3. O trabalho em equipa e a partilha de práticas, experiências e dificuldades .....                  | 269        |
| 4.4.4. A visão curricular integrada e articulada .....   | 271        |
| 4.4.5. O aluno protagonista da sua própria aprendizagem .....  | 272        |
| 4.4.6. A libertação do predomínio dos manuais .....  | 274        |
| 4.5. EXPRESSANDO A RELEVÂNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROJETO .....                                    | 276        |
| 4.5.1. Um período glorioso... de alegria, de sucesso e de orgulho .....                                  | 276        |
| 4.5.2. O PROCUR como espaço para tudo e para todos .....   | 278        |
| 4.6. ENFATIZANDO OS CONTRIBUTOS DO PROCUR PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....                              | 278        |
| 4.6.1. O PROCUR como exemplo para a Gestão Flexível do Currículo e para a Reorganização Curricular ..... | 279        |
| 4.6.2. A organização da formação de professores à luz dos princípios do PROCUR .....                     | 281        |
| 4.6.3. Os cursos EFA sustentados na filosofia do PROCUR .....  | 286        |
| 4.7. PROCURANDO OS VESTÍGIOS DO PROCUR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS .....                             | 288        |
| 4.7.1. A situação atual da Educação Básica em Portugal.....  | 288        |
| 4.7.2. A omnipresença da integração curricular.....  | 292        |
| 4.8. PROJETANDO TENDÊNCIAS FUTURAS PARA O PROCUR.....  | 294        |
| BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....  | 296        |
| <b>A MODO DE REFLEXÃO: REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>   | <b>301</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>307</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>337</b> |



## LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- ADD – Avaliação de Desempenho Docente
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AI – Atividade(s) Integradora(s)
- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses
- ANQIP – Agência Nacional para a Qualificação I.P.
- CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CEFOPE – Centro(s) de Formação de Professores e Educadores
- CESE – Curso(s) de Estudos Superiores Especializados
- CESC – Centro de Estudos da Criança
- CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança
- CIFOP – Centro(s) Integrado(s) de Formação de Professores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPCIC-EB – Contextos e Práticas Colaborativas de Investigação Curricular na Educação Básica
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- DEB – Departamento do Ensino Básico
- DESE – Diploma(s) de Estudos Superiores Especializados
- DGEC – *Directorate-General for Education and Culture* (Direção-Geral da Educação e Cultura)
- DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional
- DREN – Direção Regional de Educação do Norte
- ECTS – *European Credits Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)
- EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EHEA – *European Higher Education Area* (Área Europeia de Ensino Superior)
- EIBI – Educação Infantil e Básica Inicial

ERA – *European Research Area* (Área Europeia de Investigação)  
ESE – Escola(s) Superior(es) de Educação  
ETI – Escola a Tempo Inteiro  
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional  
FEOGA – Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola  
FSE – Fundo Social Europeu  
GFC – Gestão Flexível do Currículo  
I-A – Investigação-ação  
IE – Instituto de Educação  
IEC – Instituto de Estudos da Criança  
IIE – Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira  
INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores  
LBPRIPD – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME – Ministério da Educação  
MICIE – Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PALOP – País(es) Africano(s) de Língua Oficial Portuguesa  
PCI – Projeto(s) Curricular(es) Integrado(s)  
PCT – Projeto(s) Curricular(es) de Turma  
PEDAP – Plano Específico de Desenvolvimento da Agricultura Portuguesa  
PEDIP – Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa  
PEPT – Programa Educação para Todos  
PIIAP – Projetos Interdisciplinares de Investigação e Ação Pedagógica  
PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP – Prática Pedagógica  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PRBE – Programa Rede de Bibliotecas Escolares  
PREDI – Projeto de Educação Intercultural  
PRODEP – Programa Específico de Desenvolvimento da Educação em Portugal

RCM – Resolução do Conselho de Ministros

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SCOPREM – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UE – União Europeia

UM – Universidade do Minho

UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Abordagem metodológica e desenho de investigação

**Figura 2:** Sistema organizativo do Projeto PROCUR

**Figura 3:** A investigação-ação colaborativa no PROCUR

**Figura 4:** Fases de desenvolvimento do PROCUR

**Figura 5:** Capa do livro *Projeto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas*

**Figura 6:** Rede Projeto PROCUR

**Figura 7:** Dispositivos utilizados no PROCUR para promover a inovação

**Figura 8:** A comunidade PROCUR no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

**Figura 9:** *Poster* de um projeto curricular integrado apresentado nas Jornadas Pedagógicas

**Figura 10:** Público numas Jornadas Pedagógicas

**Figura 11:** Apresentação de uma equipa de professores da rede no 4.º Encontro PROCUR

**Figura 12:** Aluna do PROCUR apresentando o seu trabalho

**Figura 13:** Público presente no 14.º Encontro PROCUR

**Figura 14:** Momento de convívio da comunidade PROCUR, no Instituto de Estudos da Criança

**Figura 15:** Desdobrável do 4.º Encontro PROCUR *Que processos? Que resultados? Que futuro?*

**Figura 16:** Modelo para a construção do PCI

**Figura 17:** Exemplo de planificação das AI no PCI

**Figura 18:** Exemplo de uma AI desenvolvida no âmbito do PROCUR

**Figura 19:** Metodologia de investigação de problemas

**Figura 20:** Processo de análise de PCI – visão ampla e específica

**Figura 21:** Localização geográfica dos contextos de dinamização dos PCI analisados

**Figura 22:** Princípios educativos dos PCI apontados pelos seus construtores

**Figura 23:** Modelo de inovação/desenvolvimento educativo

**Figura 24:** Modelo integrado de inovação curricular

**Figura 25:** A inovação entendida pelos alunos do PROCUR

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 1:** Princípios educativos nos PCI analisados

**GRÁFICO 2:** Formas, recursos e meios de divulgação dos PCI analisados

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** A investigação-ação numa perspetiva diacrónica

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** *Corpus* documental – Fontes de informação *primárias* e *secundárias*

**Tabela 2:** Entrevistas realizadas e respetiva codificação

**Tabela 3:** Características das perspetivas positivistas, interpretativas/construtivistas e críticas

**Tabela 4:** Modelo curricular dos CESE em EIBI

**Tabela 5:** Fases e contextos de desenvolvimento do PROCUR e respetivos produtos

**Tabela 6:** Ações de formação realizadas no âmbito do Projeto PROCUR

**Tabela 7:** Encontros interescolas realizados no âmbito do PROCUR, entre 1994 e 2001

**Tabela 8:** Folhas informativas PROCUR

**Tabela 9:** As dificuldades e os obstáculos para a inovação, de acordo com o testemunho dos participantes

**Tabela 10:** Critérios para a construção do PCI

**Tabela 11:** Questões para a construção do PCI

**Tabela 12:** *Continuum* avaliativo: *o quê, quando e como avaliar?*

**Tabela 13:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 1.ª fase do PROCUR

**Tabela 14:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 2.ª fase do PROCUR

**Tabela 15:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 3.ª fase do PROCUR

**Tabela 16:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 4.ª fase do PROCUR

**Tabela 17:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 5.ª fase do PROCUR

**Tabela 18:** PCI selecionados para a análise específica

**Tabela 19:** Análise específica do PCI (Escola) 5.32.: *Mise explora os enigmas da Ciência!*

**Tabela 20:** Apresentação dos PCI por áreas temáticas, nas várias fases de desenvolvimento do PROCUR

**Tabela 21:** O processo de construção dos PCI, segundo o testemunho dos seus construtores

**Tabela 22:** Inovação produzida pelo PROCUR no entendimento do currículo pela comunidade de conhecimento/prática

**Tabela 23:** Inovação produzida pelo PROCUR no desenvolvimento profissional

**Tabela 24:** Inovação produzida pelo PROCUR na colaboração da comunidade escolar e educativa

**Tabela 25:** Inovação produzida pelo PROCUR na aprendizagem dos alunos

**Tabela 26:** Tendências futuras para o Projeto PROCUR segundo os seus participantes



## **A MODO DE ABERTURA: RAZÕES PESSOAIS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO PROJETO PROCUR**

*Era uma vez o PROCUR, um Projeto de inovação curricular e de formação de professores na educação básica portuguesa...*

É na aparente contradição entre o imaginário e o real, entre o conhecimento do quotidiano e o conhecimento académico, que se inicia o texto de uma tese com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular. Trata-se de uma investigação histórica sobre o Projeto PROCUR<sup>1</sup>, encontrando nos construtores e participantes do Projeto e nos documentos que o idealizaram, o monitorizaram e o avaliaram, fontes de informação para a compreensão diacrónica dos percursos e encruzilhadas vividas ao longo de vinte e cinco anos de existência.

Recuperamos, neste momento, uma incitação e, porventura, um apelo do professor Álvaro Carneiro<sup>2</sup>, no âmbito do trabalho de investigação desenvolvido por Ferreira (2011: 32 – anexos), em que referia a ambição de “uma grande publicação que chegou a estar quase preparada, que era quase a história do Projeto PROCUR”, lamentando que “não se chegou a fazer”, na esperança de que “talvez um dia se faça ainda”. A isso nos propomos. Mais do que narrar a história, pretendemos resgatar a sua memória, refletir sobre ela e sobre as implicações do seu legado na inovação das práticas de formação e das práticas curriculares nas escolas.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, a expressão *Projeto PROCUR* é, por vezes, alternada indiferenciadamente com conceitos singulares como *Projeto*, *PROCUR*, *Movimento*, *Experiência*, *Modelo*, utilizados como sinónimos, a fim de evitarmos um texto largamente repetitivo. Chamamos particular atenção para o facto de que, quando estes vocábulos surgem como sinónimos de *Projeto PROCUR*, tomam a forma de substantivos próprios.

<sup>2</sup> O professor Álvaro Carneiro participou no Projeto PROCUR enquanto membro da equipa de acompanhamento do Projeto, assumindo igualmente funções enquanto professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Constituiu, neste trabalho de investigação, à semelhança do estudo de Ferreira (2011), um informante-chave, partilhando o seu testemunho e as suas vivências no Projeto PROCUR.

## O OBJETO E AS MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

O nosso<sup>3</sup> primeiro contacto com a realidade educativa fez-se em setembro de 1994<sup>4</sup> quando, num misto de ingenuidade, receio e ansiedade, entrei para o primeiro ano do ensino básico. Poderia perfeitamente, pela congruência temporal, ter sido *aluna do PROCUR*. Mas não fui. A distância geográfica, ainda que não acentuada, foi entrave para que o tivesse sido.

Ainda assim, vivi um 1.º ciclo escolar com um sentimento de grande sucesso. Uma sensação que não passou apenas pelo alcance de bons resultados académicos, mas que se transpôs para outras dimensões: a valorização pessoal enquanto ser pensante, único, com uma personalidade própria, motivações ímpares e fragilidades singulares. Desse 1.º ciclo, recordo a organização de desfolhadas, de magustos e de visitas pela freguesia. Recordo uma escola sem portas<sup>5</sup>, onde me sentia livre para invadir e participar nas atividades das outras turmas. Vivi quatro anos felizes! Destaco a figura da professora do 1.º ciclo que muito me ensinou e que, passados alguns anos, acredito que também tenha aprendido comigo. Era uma profissional extremamente dinâmica, com propostas diversificadas e lúdicas e com um sentido de humanidade inigualável. A sua função docente terminou, para mim e para a minha turma, no ano de 1998, mas a sua influência não se esgotou nos anos. Decidi, ainda durante esses anos, que queria, mais tarde, ser *professora primária*<sup>6</sup> e, desde então, fui atravessando etapas até lá chegar.

Ingressei no 2.º ciclo do ensino básico, o qual terminei com bons resultados académicos, mas com um sentimento menor de felicidade. O 3.º ciclo desenvolveu-se nos mesmos moldes e o sentimento de felicidade diminuía. A motivação e os bons resultados académicos persistiam. Afinal, eu ainda queria ser *professora primária!*

Em setembro de 2003, iniciei o ensino secundário que se prolongou por três anos de ensino expositivo, de aprendizagem memorística, de resolução mecânica de fichas de trabalho, de preparação para os exames nacionais e de pressão para os resultados. Tive, nesses três

---

<sup>3</sup> A partir deste momento, narraremos o nosso percurso enquanto aluna e docente, optando pela utilização da primeira pessoa do singular, por considerarmos relevante manter o sentido pessoal e único desse trajeto.

<sup>4</sup> A entrada para o primeiro ciclo do ensino básico coincide com o momento da criação da rede de escolas inicial do PROCUR.

<sup>5</sup> Era uma escola de tipo P3 em que a separação demarcada das salas de aula não existia, em alguns casos; noutros casos, era feita apenas com móveis que ali se instalavam, mas que não delimitavam completamente as salas, havendo um grande espaço de passagem, de partilha entre salas e entre turmas.

<sup>6</sup> A designação utilizada, na altura e ao longo de vários anos do meu percurso escolar era a de *professora primária*. Já no ensino superior, percebemos que esta designação era utilizada com um sentido pejorativo, pelo que ao longo do restante trabalho adotaremos sempre a figura do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Neste momento, consideramos importante manter fielmente a expressão que, em tempos, utilizáramos.



anos, apenas uma professora que admirei: lecionava a disciplina de Português. Valorizava a compreensão, desvalorizava a memorização; valorizava a participação, desvalorizava a passividade; valorizava os exames finais, mas valorizava muito mais o trabalho diário da sala de aula. Apaixonava-a a literatura, apaixonou-me pela literatura! Apaixonava-a ser docente, apaixonou-me ser sua aluna! Foi no exame final de Português que consegui a mais elevada classificação. Foi para o exame de Português que investi menos tempo de estudo nos dias anteriores à prova. Afinal, eu estudava todos os dias. Afinal, eu e as minhas colegas aproveitávamos os intervalos letivos para recitar poemas ou partes de textos literários. Tal era a motivação.

Em 2006, após concluído o ensino secundário, foi altura de concorrer ao ensino superior. No momento de optar pelos cursos e pelas instituições de ensino, não tive qualquer indecisão. O curso pretendido era Ensino Básico – 1.º Ciclo. Já o tinha decidido enquanto aluna desse nível de ensino. A instituição era a Universidade do Minho, pois constituía uma referência a nível nacional na formação de professores. Iniciei, então, nesse ano, a Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, que seria o último curso antes da reestruturação proveniente do Processo de Bolonha.

No primeiro ano da Licenciatura senti-me dececionada. Afinal, estava a seguir os mesmos padrões do ensino secundário com aulas em auditórios, em turmas de várias dezenas de alunos, com professores que eu conhecia, mas que não me reconheciam nos corredores como aluna. Salvo raras exceções, o modelo transmissivo imperava e a preocupação era ter aprovação nas provas finais, com uma classificação o mais alta possível.

No segundo ano, houve algumas melhorias. Começaram-se a estreitar as relações teoria-prática e começamos a observar contextos educativos reais e a refletir sobre essa observação, à luz das competências teóricas que íamos desenvolvendo na Universidade do Minho.

No terceiro ano, ouvi falar, pela primeira vez, do Projeto Curricular Integrado. A princípio, concebi-o como um instrumento de trabalho do professor a que chamavam projeto e que funcionava como um dossiê onde o docente armazenava informações sobre a turma. Falava-se de inovação, mas eu não lhe via qualquer potencial inovador. Questionava os docentes, refletia sobre as vantagens de se organizar o processo de ensino e aprendizagem segundo aquela metodologia, mas não conseguia encontrar-lhe as faculdades inovadoras que lhe apregoavam. Ainda nesse terceiro ano, desenvolvi, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, algumas atividades integradoras, que concebi como um exercício avaliativo da unidade, mas

continuava a contestar a sua necessidade e relevância para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

No quarto ano, percebi um pouco melhor o que era o Projeto Curricular Integrado através da sua planificação, desenvolvimento e avaliação, no âmbito da Prática Pedagógica IV. Durante quase um ano letivo, tive a oportunidade, em contexto de estágio, de experimentar esta metodologia e, aí, sim, encontrei-lhe algumas potencialidades. Mas estava longe de perceber a total abrangência do conceito

Em 2010, terminei a licenciatura, tornando-me professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Dadas as dificuldades de ingresso na carreira docente, no ano letivo 2010/2011 trabalhei como professora na dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Musical. Numa escola do primeiro ciclo do distrito do Porto, deparei-me com uma turma do 2.º ano de escolaridade cujo comportamento, na primeira sessão, se dividiu entre: saltar cadeiras e mesas na sala de aula; galgar janelas ora para o exterior ora para o interior da sala de aula; e esconder-se nos armários de apoio. Prontamente, procurei obter informação junto da professora titular de turma acerca destes alunos. Consegui, com naturalidade, uma resposta: “Isso é normal. São assim todos os dias, com toda a gente”. Não poderia ter começado a minha atividade profissional de forma pior, pensava eu!

Concomitantemente com o início da minha atividade profissional ingressei no Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, para apaziguar os muitos dilemas que me invadiam relativamente ao desenvolvimento da minha atividade profissional. Partilhei, no âmbito dessa formação, o problema que me consumia: como trabalhar e motivar para a aprendizagem uma turma que revelava sérias dificuldades em fazer algo (tão simples) como sentar-se na cadeira e ouvir a explicação da docente. Nessa procura conjunta entre colegas, professores e revisão bibliográfica, contactei, pela primeira vez, com o PROCUR<sup>7</sup> e descobri a verdadeira causa do problema que me atormentava.

A questão problemática não era a atividade dos alunos, mas a minha vontade de os aprisionar enquanto docente. Depressa mudei a minha estratégia. Cantamos pela aldeia, criamos música a partir dos próprios batimentos cardíacos, construímos instrumentos musicais com materiais recolhidos no campo, dançamos para a comunidade educativa e angariamos dinheiro com o nosso espetáculo. Deixei de lamentar que “aqueles alunos eram assim, todos os

---

<sup>7</sup> Como afirmáramos anteriormente, o contacto com o modelo curricular preconizado pelo PROCUR deu-se alguns anos antes. Contudo, o PROCUR, entendido como projeto de inovação e de formação com um impacto abrangente, só o conhecemos no âmbito do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa.

dias, com toda a gente” e comecei a aproveitar a energia que transportavam consigo e com a qual me contagiavam.

Voltemos ao PROCUR... O contacto inicial com este Projeto ocorreu, como explicitarei, no primeiro ano do Mestrado, pela voz da sua coordenadora, Professora Luísa Alonso, na altura coordenadora e docente no respetivo curso na Universidade do Minho. Foi um estudo muito breve e compactado do Projeto PROCUR que me deu conhecimento e coragem para, no primeiro ano de atividade pedagógica, refletir sobre a profissional que pretendia ser e não me contentar com um cenário de justificação em que os alunos, a sua diversidade, necessidades e comportamento são a causa dos males da escola. Li, na altura, alguns documentos de monitorização e acompanhamento do PROCUR que me traziam as respostas aos dilemas que me inquietavam: Que escola? Que currículo para esta escola? Que estratégias para estes alunos? Que recursos para estas exigências? Que processos para estas competências? Que avaliação para estes processos?

Paulatinamente fui percebendo a abrangência e a amplitude do Projeto PROCUR e tomando consciência de uma realidade educativa que exige de nós, profissionais, uma capacidade irreduzível de responder eficazmente às necessidades dos nossos alunos e dos nossos contextos (educativos e não só). Esta combinação constituiu uma motivação central para enveredarmos pela investigação histórica do Projeto PROCUR. Esta necessidade de se reunir, aprofundar e sistematizar o conhecimento sobre um Movimento pioneiro de inovação educativa, baseado num paradigma integrador do currículo, que deixou muitas marcas de identidade no pensamento e nas práticas de instituições, movimentos pedagógicos e profissionais, entre os quais nos encontramos, está na base da nossa motivação para empreender esta pesquisa: resgatá-lo do tempo e da memória dos coordenadores, formadores, formandos e professores que, de forma direta ou indireta, o vivenciaram e mudaram a sua maneira de estar na profissão.

## **O PROBLEMA: OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

O Projeto *PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social* surgiu a princípios da década dos anos noventa do século passado, no âmbito da formação inicial e especializada de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, sendo constituído formalmente como Projeto de investigação-ação colaborativa numa rede de escolas do primeiro

ciclo, em 1994, articulando investigadores académicos e investigadores práticos. O Movimento foi progressivamente ampliando o seu campo de incidência até aos nossos dias, adequando-se à evolução das políticas educativas e formativas, mas salvaguardando sempre os seus princípios, metodologias e práticas, o que permite reconhecê-lo como um paradigma próprio e singular.

Tendo, ao longo de um quartel de século, uma intervenção faseada por vários contextos de desenvolvimento, consideram-se, passado esse tempo, igualmente válidas as razões que justificam a sua existência, entre a insatisfação pessoal e profissional dos que nele participaram, a superação de lacunas na formação inicial de professores da Universidade do Minho e a ausência de propostas fundamentadas, adequadas e reflexivas de intervenção educativa nas escolas, todas elas relacionadas com o tema central das relações teoria-prática na educação e formação.

Sustentados nas motivações anteriormente elencadas e conscientes da dificuldade inerente a uma investigação histórica de um Projeto desta abrangência, traçámos um roteiro, um conjunto de questões e objetivos que nos permitissem a concretização de um trabalho rigoroso e que, sobretudo, nos conduzissem coerentemente e com a credibilidade desejável no estudo qualitativo, sempre muito vulnerável às questões de subjetividade e de deambulação. Como afirma Flick (2005: 47) “quanto menor for a clareza na formulação das questões, maior é o risco de o investigador se ver confrontado com montanhas de dados, para cuja interpretação se sentirá extremamente desamparado”. Por essa razão, comungamos da sua posição quando refere que “um passo nuclear, determinante essencial do sucesso na investigação qualitativa, (...) é o modo de formular as questões de investigação” (*Idem, Ibidem*).

Com efeito, foi definido como principal objetivo *analisar, compreender e perspetivar o PROCUR enquanto Projeto e Modelo de inovação educativa e formativa em Portugal*. A partir deste objetivo central concebemos três objetivos mais específicos, para os quais formulamos as questões a problematizar.

Em primeiro lugar, trata-se de *situar historicamente o Projeto PROCUR e proceder a um mapeamento global do mesmo, com o intuito de compreender o seu significado e o seu papel na mudança educativa e formativa*, equacionando:

- Qual a configuração das políticas educativas e curriculares que antecederam e marcaram o início do PROCUR?
- Como se percecionavam as questões da inovação e da mudança nos contextos escolares?

- Qual o paradigma dominante na investigação e na construção do conhecimento?
- Qual o entendimento sobre as questões da formação de professores na altura?
- Que condições institucionais e práticas proporcionaram o surgimento do Projeto?
- Quais os pressupostos teóricos, os princípios e os objetivos que orientam o PROCUR?
- Que opções organizativas e metodológicas se tomaram?
- Quais os contextos de incidência do PROCUR? Em que momentos?
- Quais os dispositivos utilizados para facilitar a mudança?
- Que dificuldades e obstáculos foram encontrados no âmbito do PROCUR? Como se ultrapassaram?

Em segundo lugar, pretendemos *sistematizar o modelo curricular que serviu de base ao desenvolvimento do Projeto, adquirindo forma o paradigma integrador do currículo, naquilo que se designou, no PROCUR, trabalhar em torno da construção e avaliação de Projetos Curriculares Integrados*. Assim, consideramos relevante uma reflexão sobre as seguintes questões.

- Qual é o modelo curricular utilizado no PROCUR?
- Que papel desempenha o PCI na inovação das práticas e na melhoria da qualidade educativa?
- Qual a metodologia privilegiada na construção, desenvolvimento e avaliação do PCI? Como é concretizada?
- Como se estrutura o PCI? Que princípios estão subjacentes? A que questões responde?
- Quais as grandes áreas temáticas trabalhadas pelos PCI, no âmbito dos problemas diagnosticados?
- Como se apresentam os PCI ao longo dos tempos? Que evolução/reconstrução espelham?
- Que perceções têm os intervenientes no PROCUR acerca deste dispositivo facilitador da inovação e da mudança das práticas?
- Que potencialidades lhe apontam? Que dificuldades e constrangimentos identificam?

Em terceiro e último lugar, procuramos *averiguar os traços de identidade do Projeto, as suas influências nas políticas educativas/formativas e nas práticas pedagógicas, tanto num tempo passado, como num tempo presente. Para além disso, projetamos as suas potencialidades para a mudança e as suas repercussões futuras*. Orientamo-nos, neste estudo, pelas questões:

- Que perspetiva de inovação e mudança se adotou no PROCUR?

- O que trouxe de novo o PROCUR para as práticas pedagógicas nas escolas?
- De que forma influenciou e contribuiu para a configuração de políticas educativas (curriculares e de formação de professores e outros agentes educativos)?
- Qual o significado e a relevância inovadora do Projeto segundo os seus participantes?
- Qual a realidade educativa atual e quais os vestígios do PROCUR nessa realidade?
- Quais as possibilidades/impossibilidades futuras para o desenvolvimento do PROCUR?

A reflexão em torno destes objetivos e questões de investigação, que potenciam uma compreensão holística e existencial do PROCUR, permite uma visão diacrónica do mesmo – a modo de histórias de vida<sup>8</sup> –, assumindo-se uma análise tripartida entre a recuperação da memória do passado, a análise do presente e a projeção do futuro, recorrendo-se a uma aproximação metodológica integrada, coerente com os fundamentos do próprio Projeto.

## **AS OPÇÕES METODOLÓGICAS**

De acordo com os objetivos e com as questões norteadoras da investigação, este trabalho assenta numa base paradigmática que, à luz de Patton (1990), serve para desentranhar a complexidade do mundo real, o que pressupõe uma adesão ao paradigma qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2005) nas suas correntes interpretativa e sociocrítica.

Uma investigação de natureza qualitativa assenta, segundo Taylor e Bogdan (1986) e Flick (2005) em características essenciais: i) é indutiva; ii) é uma arte; iii) o investigador vê os cenários e os participantes na investigação numa perspetiva holística; iv) o investigador é sensível aos efeitos que causa sobre as pessoas que são objeto de estudo; v) todas as perspetivas são valiosas; vi) é necessário adequar os métodos ao objeto de estudo; e vii) a reflexão do investigador sobre o estudo faz parte do processo de produção do saber.

Por todas estas razões, é desejável que a tomada de decisões inerente à realização de uma investigação qualitativa seja considerada previamente, num exercício de desenho e planificação do estudo, mas deixando sempre em aberto a possibilidade de se ir (re)desenhando o seu desenvolvimento à medida que a recolha e análise de dados permite ou solicita novas

---

<sup>8</sup> Apesar de existirem algumas semelhanças entre a nossa abordagem metodológica e o “método narrativo” (Cabecinhas e Abadia, 2013) ou de “histórias de vida” (Couceiro, 1993) não os seguimos na sua conceção e técnicas específicas.

decisões, numa perspetiva que é essencialmente flexível e (re)construtiva (Taylor e Bogdan, 1986; Flick, 2005).

Nessa linha de ideias, o estudo de caso pode ser apresentado como “*estratégia de desenho da investigação qualitativa*” que, tomando como base o marco teórico a partir do qual analisa a realidade e as questões a que pretende dar resposta, permite selecionar os cenários reais que se constituem fontes de informação” (Gómez, Flores e Giménez, 1996: 91).

Como forma de investigação, “o estudo de caso implica um processo de indagação que se caracteriza por um exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do objecto de interesse” (Jiménez, 1991: 67). Também Stenhouse (1990: 644) considera o estudo de caso como um “método que implica o reconhecimento e registos dos dados sobre um caso ou casos e a preparação de (...) uma apresentação do caso”. Gómez, Flores e Giménez (1996: 92) apresentam-nos alguns casos de objetos de estudo potenciais, no âmbito educativo, designadamente “um aluno, um professor, uma turma (...), um projecto curricular, a prática de um professor, uma determinada política educativa”. Stake (2007) acrescenta, a este leque de possibilidades, um determinado grupo de profissionais preocupados com uma situação problemática relativa à infância.

Pelo que descrevemos, optamos, nesta investigação qualitativa, pelo estudo de caso do Projeto PROCUR nas suas dimensões longitudinal e de meta-reflexão diferida (Coutinho e Chaves, 2002). A sua escolha parece-nos indicada por ser “especialmente adequado quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos” (Araújo *et al*, 2008: 4), configurando-se na estratégia mais utilizada para responder ao «como» e ao «porquê» dos acontecimentos (Yin, 1994). Enquadrando este caso nos potenciais objetos de estudo apresentados por Gómez, Flores e Giménez (1996) e Stake (2007) diríamos que tentamos abordar integradamente todas as facetas e dimensões do objeto de estudo: o Projeto PROCUR baseado na planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares integrados (projeto curricular), desenvolvido numa rede de escolas do ensino básico e na formação de professores da Universidade do Minho (aluno, professor, turma, prática educativa/formativa), tendo em vista a melhoria dos processos de desenvolvimento e integração curricular (situação problemática), influenciado e influenciador de determinadas políticas de educação e formação (políticas educativas).

---

\* A itálico no texto de origem.

A favor da opção pelo estudo de caso com uma abordagem histórica do Projeto PROCUR, abonam algumas características pronunciadas por Benbasat *et al* (1987), citados em Araújo *et al* (2008: 7): i) recolha de dados através de diversos meios; ii) análise de uma ou mais entidades; iii) estudo aprofundado da complexidade da unidade; iv) não utilização de formas experimentais de controlo ou manipulação; v) os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador; vi) podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolver novas hipóteses; e vii) pesquisa envolvida com questões «como» e «porquê».

Nesta linha de ideias, apontando uma preocupação central com as questões de triangulação<sup>10</sup> apontadas por vários autores (Miles e Huberman, 1984, 1994; Patton, 1990; Cohen e Manion, 1990; Bell, 1997; Flick, 1998) tendo em vista, por um lado, uma compreensão holística e diacrónica de uma realidade complexa (objeto de estudo) e, por outro lado, a sustentação e credibilização do estudo, recorreremos a uma técnica de investigação baseada em métodos múltiplos<sup>11</sup> que, combinados, permitem satisfazer as necessidades de amplitude e profundidade da pesquisa (Denzin e Lincoln, 1998).

Com efeito, a pesquisa documental, enquanto “método de recolha e de verificação de dados” (Saint-Georges, 1997: 30), permitiu-nos um levantamento do estado da arte ou revisão da literatura existente, o que significa “fazer o ponto da situação sobre tudo o que já se sabe, para que (...) fique bem claro de onde se parte e se possa, com mais segurança, descobrir ou construir o que é original e relevante” (Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010: 7-8). Entendida, atualmente, como “mapeamento do campo”,

“uma revisão da literatura implica: a existência de matéria-prima sobre a qual se trabalha (os documentos a analisar); a seleção do ‘crivo’ adequado para a realizar (que, numa primeira fase, não deve ser nem muito fino nem muito aberto); a identificação dos aspetos significativos e contextuais nos documentos consultados; a interpretação pessoal, perpassada de espírito crítico, de quem analisa os documentos; a apresentação, pessoalmente assumida, do resultado da análise” (*Idem, Ibidem*: 16).

Os mesmos autores estruturam estas ideias, afirmando que “a revisão da literatura destina-se, fundamentalmente, a conhecer (e a dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando

---

<sup>10</sup> Entendemos, à luz desses autores, por triangulação a combinação de dois ou mais métodos de recolha de dados, numa mesma investigação para um mesmo objeto de estudo, embora se possa entender também a triangulação entre diferentes fontes de informação, diferentes tipos de informantes, diferentes formas de validação, isto é, tudo o que possa conferir uma maior credibilidade e validade aos processos e resultados da investigação (Gay *et al*, 2009).

<sup>11</sup> A este propósito, Cohen e Manion (1990: 331) afirmam ser “uma técnica de investigação à qual muitos se subscrevem em princípio mas que só uma minoria a usa na prática. O uso de métodos múltiplos ou de multimétodos, como alguma vez se chama, contrasta com a apropriação do método único, omnipresente mas geralmente mais vulnerável, que caracteriza a maioria da investigação nas ciências sociais”.



a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um determinado tema” (*Idem, Ibidem: 26*).

Não obstante, entendido este estudo numa dimensão histórica, poderemos falar em fontes de dados já existentes (Cohen e Manion, 1990), pelo que podem ser classificadas de diferentes formas, consoante a sua natureza. Adaptando os conceitos apresentados pelos mesmos autores (*Ibidem*) optamos pela recolha e análise documental de três tipos de fontes, no sentido de permitirem o rigor, o detalhe e a credibilidade da investigação.

Por um lado, um enfoque dado a *fontes primárias* de informação, ou seja, aquelas que contêm informação direta sobre o processo de génese, desenvolvimento e avaliação do PROCUR e cujo conteúdo se apresenta tal como foi produzido pela diversidade de sujeitos-participantes nos diferentes contextos e produções características do Projeto. São, na prática, os documentos de fundamentação, organização, desenvolvimento/monitorização e avaliação da Experiência. Constituem também *fontes primárias* de investigação os cento e vinte PCI construídos durante as várias fases de desenvolvimento do Projeto, nos seus vários contextos de incidência que, de resto, dão corpo a uma parte significativa do estudo apresentado no Capítulo 3 deste trabalho – *O modelo curricular do PROCUR*.

Complementarmente, procedemos a uma análise de algumas *fontes secundárias* de informação, isto é, os documentos que analisam, interpretam e comentam aspetos mencionados nas *fontes primárias*, designadamente estudos de investigação, relatórios externos e publicações realizados sobre o PROCUR, que abrangem, entre outros, dissertações, teses, livros, artigos e comunicações.

Para além disso, analisamos aquilo que designamos por *fontes complementares*, baseadas em produções científicas de autores que mobilizam um conjunto de teorias e saberes relacionados com temas relevantes para o PROCUR e que, por essa razão, nos servem para iluminar, contrastar ou reforçar o discurso que vamos proferindo.

Para facilitar a organização e a leitura do trabalho, apresenta-se, na Tabela 1, o *corpus* documental e a respetiva codificação das *fontes primárias* de informação, nomeadamente os programas das oficinas de formação, os desdobráveis e pareceres sobre os encontros interescolas, a folha informativa PROCUR, os registos de coordenação e de supervisão, os dossiês e os relatórios elaborados no âmbito do PROCUR. Fazem ainda parte deste *corpus* alguns documentos pertencentes às *fontes secundárias*, nomeadamente algumas comunicações realizadas sobre o Projeto. A apresentação das *fontes primárias* e de algumas *fontes secundárias*

é concretizada e organizada, com recurso a diferentes categorias, nomeadamente documentos de fundamentação, de formação e de coordenação do Projeto, entre outros. As restantes *fontes secundárias* e *complementares*, por terem sido publicadas, são apresentadas no final da tese, dando corpo às referências bibliográficas.

**Tabela 1:** *Corpus* documental – fontes de informação *primárias* e *secundárias*

| <b>Categorias</b>            | <b>Códigos</b>     | <b>Denominação</b>   |
|------------------------------|--------------------|--|
| Fundamentação                | C. R. 1            | Livros da Biblioteca PROCUR (Centro de Recursos)   |
|                              | Mod. Const. PCI    | Modelo para a construção do PCI (1994)   |
| Planeamento                  | P. D. 1            | Plano de desenvolvimento do PROCUR para o ano de 1999-2000   |
|                              | Obj. 1             | Objetivos do PROCUR para o ano de 1998-99  |
|                              | Cal. Form. Cont. 1 | Calendarização da formação contínua “Inovação Curricular e Metodologia de Ensino”  |
|                              | Org. PROCUR        | Organigrama do PROCUR  |
| Candidaturas a financiamento | Cand. 1            | Candidatura ao concurso “Sistema de Incentivos à qualidade da educação (FACE), Submedida 9.5.”, Instituto de Inovação Educacional, 1994/95 |
|                              | Cand. 2            | Candidatura ao concurso PEPT 2000 “A escola é para todos, Modalidade B”, 1995-1996   |
|                              | Cand. 3            | Candidatura ao concurso PEPT 2000 “A escola é para todos, Modalidade B”, 1997-1998   |
| Coordenação                  | R. C. 1            | Reunião de coordenadores da rede PROCUR – 9 de dezembro de 1998  |
|                              | E. C. R. 1         | Equipa de coordenação da rede  |
| Investigação                 | Rel. Quest. 1      | Relatório do Questionário de Avaliação Final – julho de 1996   |
|                              | Rel. Ent. 1        | Relatório da Entrevista de grupo aos responsáveis de equipa e diretores das escolas – 31 de março de 1995                                  |
| Formação                     | Rel. Ref. Ind.1    | Relatório de Reflexão Individual da Ação de Formação Contínua “Inovação Curricular e Metodologia do Ensino Básico” – São Lázaro            |
|                              | Rel. Ref. Ind.2    | Relatório de Reflexão Individual da Ação de Formação Contínua “Inovação Curricular e Metodologia do Ensino Básico” – Eirol (Aveiro)        |
|                              | Rel. Ref. Ind.3    | Relatório de Reflexão Individual da Ação de Formação Contínua “Inovação Curricular e Metodologia do Ensino Básico” – Caxinas               |
|                              | Mat. F.1           | Materiais da formação “As Actividades Integradoras no Projecto Curricular”   |
|                              | O. F. 1            | Oficina de formação “Análise do desenho curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico”  |
|                              | O. F. 2            | Oficina de formação “Materiais curriculares para a integração educativa”   |
|                              | O. F. 3            | Oficina de formação para a educação científica no 1.º ciclo (Estudo do Meio)   |
| Encontros                    | Desd. 1            | Desdobrável do 1.º Encontro PROCUR – 14 de outubro de 1994   |
|                              | Desd. 2            | Desdobrável do 2.º Encontro PROCUR – 25 de novembro de 1994  |
|                              | Desd. 4            | Desdobrável do 4.º Encontro PROCUR – 6 e 7 de julho de 1995  |
|                              | Desd. 5            | Desdobrável do 5.º Encontro PROCUR – 18 de novembro de 1995  |
|                              | Desd. 6            | Desdobrável do 6.º Encontro PROCUR – 23 de março de 1996   |
|                              | Desd. 7            | Desdobrável do 7.º Encontro PROCUR – 9 de julho de 1996  |

|                                 |                               |   |
|---------------------------------|-------------------------------|---|
|                                 | Desd. 8                       | Desdobrável do 8.º Encontro PROCUR – 12 de outubro de 1996  |
|                                 | Desd. 9                       | Desdobrável do 9.º Encontro PROCUR – 12 de abril de 1997  |
|                                 | Desd. 10                      | Desdobrável do 10.º Encontro PROCUR – 28 de março de 1998   |
|                                 | Desd. 11                      | Desdobrável do 11.º Encontro PROCUR – 24 de outubro de 1998   |
|                                 | Desd. 12                      | Desdobrável do 12.º Encontro PROCUR – 17 de abril de 1999   |
|                                 | Desd. 13                      | Desdobrável do 13.º Encontro PROCUR – 8 de abril de 2000  |
|                                 | Ref. 4 Enc.                   | Reflexão sobre o 4.º Encontro – 17 de julho de 1995   |
|                                 | Ref. 6 Enc. Cachada           | Reflexão sobre a mudança na escola da Cachada, apresentada no 6.º Encontro PROCUR                           |
|                                 | Ref. 6 Enc. São João de Souto | Reflexão sobre a mudança na escola de São João de Souto, apresentada no 6.º Encontro PROCUR                 |
|                                 | Ref. 6 Enc. Lemenhe           | Reflexão sobre a mudança na escola de Lemenhe, apresentada no 6.º Encontro PROCUR                           |
|                                 | N. A. 1                       | Abertura do 12.º Encontro PROCUR (Luísa Alonso)   |
|                                 | N. A. 2                       | Abertura do 6.º Encontro PROCUR (Luísa Alonso)  |
|                                 | Int. Painel 4.º Enc           | Introdução ao painel “Trabalho Colaborativo e construção do Currículo” (4.º Encontro – Olívia Santos Silva) |
|                                 | Rel.5.º Enc                   | Relatório do 5.º Encontro PROCUR, por Lisete de Matos (PEPT)  |
|                                 | Conc. 6.º Encontro            | Conclusões apresentadas por um dos painéis presentes no 6.º Encontro PROCUR                                 |
|                                 | Conc. 7.º Encontro            | Conclusões apresentadas pela equipa escolar de Cabreiros no 7.º Encontro PROCUR                             |
|                                 | Ap. Esc. Cachada              | Apresentação da perceção sobre as mudanças pela Escola da Cachada (6.º Encontro)                            |
|                                 | Ap. Esc. S. Lázaro            | Apresentação da perceção sobre as mudanças pela Escola de São Lázaro  |
|                                 | Ap. Esc. B. Sucesso           | Apresentação da perceção sobre as mudanças pela Escola do Bom Sucesso (Prado)                               |
|                                 | Avaliação                     | R. A. F. Carandá 98   |
| R. A. F. Lemenhe 98             |                               | Relatório de Avaliação Final – Lemenhe – junho 1998   |
| R. A. F. S. Lázaro e Priscos 98 |                               | Relatório de Avaliação Final – São Lázaro e Priscos – 1998  |
| Rel. Fin. Bom Sucesso           |                               | Relatório Final da Equipa Escolar do Bom Sucesso, 1995-1996   |
| Rel. Fin. S. Lázaro             |                               | Relatório Final da Equipa Escolar de São Lázaro, 1995-1996  |

|                         |                      |  |
|-------------------------|----------------------|--|
|                         | Rel. Fin. Caxinas 1  | Relatório Final da Equipa Escolar das Caxinas (PCI: Consumo/Ecologia), 1995-1996   |
|                         | Rel. Fin. Caxinas 2  | Relatório Final da Equipa Escolar das Caxinas (PCI: Publicidade), 1995-1996  |
|                         | Rel. Fin. Caxinas 3  | Relatório Final da Equipa Escolar das Caxinas (PCI: Do produtor ao consumidor), 1995-1996                                  |
|                         | Rel. Fin. Carandá    | Relatório Final da Equipa Escolar do Carandá, 1995-1996  |
|                         | Rel. Fin. Dez1996    | Relatório Final do Projeto PROCUR 1995-1996 (dezembro de 1996)   |
|                         | Rel. Fin. Abr1997    | Relatório Final do Projeto PROCUR 1995-1996 (abril de 1997)  |
| Boletins Informativos   | F. I. 1              | Folha Informativa n.º 1 – outubro de 1994  |
|                         | F. I. 2              | Folha Informativa n.º 2 – janeiro de 1995  |
|                         | F. I. 3              | Folha Informativa n.º 3 – março de 1995  |
|                         | F. I. 4              | Folha Informativa n.º 4 – junho de 1995  |
|                         | F. I. 5              | Folha Informativa n.º 5 – outubro de 1995  |
|                         | F. I. 6              | Folha Informativa n.º 6 – março de 1996  |
|                         | F. I. 7              | Folha Informativa n.º 7 – junho de 1996  |
|                         | F. I. 8              | Folha Informativa n.º 8 – dezembro de 1996   |
|                         | F. I. 9              | Folha Informativa n.º 9 – maio de 1997   |
|                         | F. I. 10             | Folha Informativa n.º 10 – dezembro de 1997  |
|                         | F. I. 11             | Folha Informativa n.º 11 – dezembro de 1998  |
|                         | F. I. 12             | Folha Informativa n.º 12 – março de 1999   |
|                         | F. I. 13             | Folha Informativa n.º 13 – dezembro de 1999  |
| Disseminação do Projeto | Rev. PEPT n.º 6      | Revista “A escola é para todos – rede de projetos” n.º 6 - janeiro de 1995   |
|                         | Prog. Sem. PEPT Esp. | Programa do Seminário do PEPT 2000 – Espinho – 7, 8 e 9 de novembro de 1994  |
|                         | Com. SPCE            | Comunicado apresentado por Luísa Alonso no III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, dezembro de 1995 |
|                         | Ap. Esc. Lemenhe     | Comunicação apresentada pelas Escolas de Lemenhe: “Gestão Local dos Currículos” – 28 de Maio, UM (Braga)                   |
|                         | Ap. Fórum PEPT Cax.  | Apresentação da Escola das Caxinas no Fórum Nacional PEPT 2000 – setembro de 1996  |
| Divulgação na imprensa  | Ap. Fórum PEPT Cach. | Apresentação da Escola da Cachada no Fórum Nacional PEPT 2000 – setembro de 1996   |
|                         | Jorn. 1              | Excerto do Diário do Minho, de 15 de outubro de 1994   |
|                         | Jorn. 2              | Excerto do Correio do Minho, de 18 de outubro de 1994  |

|                         |                         |   |  |
|-------------------------|-------------------------|---|--|
|                         | Jorn. 3                 | Excerto do Diário do Minho, de 31 de março de 1995  |  |
|                         | Jorn. 4                 | Excerto do Diário do Minho, de 2 de abril de 1995   |  |
|                         | Jorn. 5                 | Excerto do Diário do Minho, de 7 de julho de 1995   |  |
|                         | Jorn. 6                 | Excerto do Público  |  |
|                         | Jorn. 7                 | Excerto do Jornal da Vila de Prado, de 27 de março de 1995  |  |
|                         | Jorn. 8                 | Excerto do Diário do Minho, de 22 de março de 1996  |  |
|                         | Jorn. 9                 | Excerto do Diário do Minho, de 10 de abril de 1997  |  |
|                         | Jorn. 10                | Excerto do IEC Informação de junho de 2001  |  |
|                         | Jorn. 11                | Excerto do UMjornal, de fevereiro de 2003   |  |
|                         | Jorn. 12                | Excerto do Diário do Minho, de 31 de março de 2003  |  |
|                         | Correspondência diversa | Conv. 1   | Convite aos professores da rede PROCUR para lançamento do livro <i>Projecto PROCUR: Contributo para a mudança nas escolas</i> – 04/02/2003 |
|                         |                         | Prog. 1   | Programa da sessão de lançamento do livro “Projecto PROCUR: Contributo para a mudança nas escolas”   |
| Of. 1                   |                         | Ofício enviado por Márcia Trigo (PEPT) a Luísa Alonso (Coordenadora PROCUR) – 21 de novembro de 1994                                  |  |
| Of. 2                   |                         | Ofício enviado por Márcia Trigo (PEPT) a Luísa Alonso (Coordenadora PROCUR) – 18 de março de 1996                                     |  |
| Of. 3                   |                         | Ofício enviado por Márcia Trigo (PEPT) a Luísa Alonso (Coordenadora PROCUR) – 1 de abril de 1996                                      |  |
|                         | Of. 4                   | Ofício enviado por Luísa Alonso (Coordenadora PROCUR) aos professores responsáveis do PROCUR em cada escola – 11 de fevereiro de 1996 |  |
| Relatórios de progresso | CESC. 1                 | Relatório de progresso do PROCUR apresentado ao CESC  |  |
|                         | CESC. 3                 | Relatório de progresso do PROCUR apresentado ao CESC  |  |

Convém, neste momento, esclarecer que consideramos suficiente o alcance deste *corpus* documental, para uma compreensão abrangente do desenvolvimento do PROCUR. Ainda assim, é relevante clarificar que alguns dos documentos de apoio e de monitorização ao Projeto, acabaram por não corporificar o estudo, devido a condicionantes de vária índole: por um lado, o facto de a escola do Instituto de Estudos da Criança, onde o PROCUR teve o seu desenvolvimento e onde existia o arquivo do Projeto, ter mudado de instalações e, mais tarde, de unidade orgânica, tendo-se perdido alguns documentos importantes; por outro lado, os documentos, ao serem realizados em contextos práticos de trabalho, encontram-se nesses contextos, ou seja, nas escolas. Contudo, foi a partir do arquivo que subsistiu a estes avatares que selecionamos o *corpus* documental.

Em estreita relação com a revisão da literatura formulada a partir de documentos escritos, Borg e Gall (1989) apresentam-nos os registos orais<sup>12</sup>, como uma fonte de dados históricos igualmente válida. Com efeito, encontramos nas entrevistas de grupo<sup>13</sup> (Cohen e Manion, 1990; Bogdan e Biklen, 1994) a técnica mais adequada para, em articulação com a pesquisa documental, prosseguirmos o objetivo de analisar a génese, o desenvolvimento e as repercussões do Projeto PROCUR na inovação educativa e formativa em Portugal. Cohen e Manion (1990) apresentam-nos as vantagens e as desvantagens desta técnica. Como potencialidades apontam o facto de possibilitarem o desenvolvimento de discussões e, por essa razão, permitirem uma ampla gama de respostas. Por seu turno, como constrangimentos, consideram ser uma técnica propícia à emergência de assuntos pessoais dos entrevistados que não confirmam sentido para a pesquisa. Balanceando ambos os atributos, relevamos a utilidade deste tipo de entrevista neste estudo, uma vez que grande parte dos entrevistados se conhecem entre si, tendo trabalhado durante algum tempo, rumo a um objetivo comum. Por essa razão, pretendemos uma situação descrita por Morgan (1988) em que um conjunto de pessoas é incentivado a falar sobre um tema de interesse coletivo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 138) “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde”. Para tal, recorreremos à “incorporação de perguntas mais ou menos abertas, no guião” (Flick, 2005: 94), esperando que os entrevistados respondam livremente a essas perguntas (entrevistas semi-estruturadas) (Anexo 1).

---

<sup>12</sup> Borg e Gall (1989) defendem a existência de quatro tipos de fontes de dados históricos: para além dos documentos e dos registos orais, apresentam-nos também os registos quantitativos e as relíquias.

<sup>13</sup> Mais adiante, justificaremos a necessidade de realização de duas entrevistas individuais para além das de grupo.

Tomada esta decisão, especial atenção nos mereceu a seleção de informantes-chave (Goméz, Flores e Giménez, 1996) que nos facultassem a informação necessária para compreendermos o problema que nos propomos investigar. A este propósito, os mesmos autores clarificam-nos que “os informantes considerados na investigação qualitativa se elegem porque cumprem certos requisitos que, no mesmo contexto educativo ou na mesma população, não cumprem outros membros do grupo ou comunidade” (*Idem, Ibidem*: 135). Posto isto, selecionamos os informantes-chave para esta investigação através da definição de atributos que circunscrevem o perfil que procuramos. O primeiro atributo tem a ver inevitavelmente com a participação do informante-chave no Projeto PROCUR. Parece-nos evidente que a seleção de um entrevistado que não houvesse participado no Projeto não nos traria informação relevante para os objetivos e questões de investigação que problematizamos. Em segundo lugar, pretendemos auscultar as perceções de atores do Movimento nas diversas fases e nos vários contextos do seu desenvolvimento. Dito de outra forma, procuramos uma representatividade de dinamizadores e participantes no Projeto PROCUR, desde o seu início, na década de noventa, até aos dias de hoje, nos vários contextos de educação e formação em que se desenvolveu. Da mesma forma, consideramos relevante recolher informação junto de profissionais com papéis diferenciados no Projeto: coordenadores, acompanhantes, formadores, formandos e professores. Por último, definimos como atributo o desenvolvimento atual de uma atividade profissional no âmbito da Educação/Ensino que nos permitisse perceber as influências do PROCUR nas práticas atuais dos entrevistados. Este atributo não foi conseguido na totalidade pela razão que expomos: a existência de informantes que, assegurando todos os outros atributos, estão atualmente numa situação de aposentação ou inatividade profissional, pelo término de uma carreira de longos anos. Ainda assim, consideramos relevante a sua participação, sempre que possível, tendo em conta este atributo.

A constituição de uma amostragem de conveniência (Cohen e Manion, 1990; Arnal, del Rincón e Latorre, 1992) por pessoas cujo perfil encaixa nos atributos acima elencados resultou no contacto com trinta e cinco potenciais entrevistados. Entendendo a seleção dos informantes-chave um processo continuado (Goméz, Flores e Giménez, 1996) recorreremos inicialmente a um leque mais alargado de possíveis informantes para decidirmos posteriormente os que melhor representam os atributos delineados. Conjugando essa questão com a disponibilidade dos contactados para a concretização das entrevistas, optamos por vinte e sete informantes-chave, representativos dos vários papéis desempenhados ao longo das várias fases e nos diversos



contextos de desenvolvimento do Projeto PROCUR, que se distribuem da seguinte forma: dois elementos da equipa de coordenação, quatro elementos da equipa de acompanhamento, dois formadores da Universidade do Minho, oito professores da rede de escolas PROCUR, onze antigas alunas dos cursos de formação inicial e mestrados da Universidade do Minho<sup>14</sup>.

Caracterizando sumariamente o percurso académico e profissional dos vinte e sete informantes-chave, temos: i) no que respeita às habilitações académicas, dois possuem um curso de Licenciatura, sete detêm o diploma de um curso de complemento e/ou de DESES/CESES<sup>15</sup>, sete têm um curso de pós-graduação, sete possuem o grau de Mestre e quatro de Doutor; ii) relativamente ao tempo de serviço, oito situam-se no intervalo entre zero e dez anos, dois entre os onze e os vinte anos, quatro entre os vinte e um e os trinta anos, sendo que treze dos informantes contam com mais de trinta e um anos de serviço; iii) no que concerne à atividade profissional atual, a distribuição é a seguinte: cinco elementos trabalham num ATL ou num centro de estudos, três elementos exercem a atividade de educador de infância, seis de professor do 1.º ciclo, dois de professor do 2.º ciclo e dois de docentes no ensino superior. Contamos ainda com o contributo de uma professora bibliotecária, quatro profissionais a exercer cargos de direção nas escolas e/ou sem componente letiva e quatro profissionais aposentados ou em circunstâncias de inatividade profissional.

Definida a amostragem de conveniência, iniciámos o processo de “acesso ao campo” (Gómez, Flores e Giménez, 1996: 105) entendido “como um processo pelo qual o investigador vai acedendo à informação fundamental para o seu estudo” (*Idem, Ibidem*). Nesta fase da investigação, merece-nos especial evidência a figura do “porteiro” (*Idem, Ibidem*: 106), enquanto agente facilitador da realização do trabalho e do acesso à informação. Esta relevância, foi tida em consideração no contacto anterior com dois informantes-chave (um da equipa de coordenação e um da equipa de acompanhamento) que nos permitiu “conhecer” os restantes elementos a entrevistar, bem como nos facultou os contactos necessários ao agendamento e às questões anteriores à concretização das entrevistas.

O contacto com os informantes-chave iniciou-se, de forma formal, com o envio de um ofício solicitando a colaboração no estudo (Anexo 2) e o guião da respetiva entrevista (Anexo 1). A opção por dar a conhecer ao entrevistado as questões a debater pareceu-nos extremamente

---

<sup>14</sup> Designadamente, duas antigas alunas do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo; três antigas alunas do curso de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; seis antigas alunas do curso de Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa.

<sup>15</sup> Diploma de Estudos Superiores Especializados / Curso de Estudos Superiores Especializados.

importante por permitir uma abordagem refletida no momento da entrevista. Consideramos que, passados vinte e cinco anos da génese do Projeto PROCUR, alguns aspetos importantes para esta investigação, poderiam passar despercebidos ou mesmo esquecidos por parte dos informantes-chave. Por essa razão, enveredamos pelo envio antecipado do guião da entrevista.

Uma vez estabelecidos os contactos formais, procedemos à concretização de dez entrevistas de grupo e duas entrevistas individuais. Inicialmente havíamos pensado na realização de onze entrevistas grupais. Contudo, por constrangimentos temporais afetos à vida profissional dos informantes-chave em causa, tivemos a necessidade de desenvolver duas entrevistas individuais, num total de doze entrevistas. As entrevistas distribuíram-se de acordo com os papéis desempenhados pelos informantes-chave no PROCUR. Apontamos três informantes-chave como limite máximo para a concretização das entrevistas grupais. Assim, realizámos uma entrevista a representantes da equipa de coordenação, duas entrevistas a representantes da equipa de acompanhamento, duas entrevistas a formadores da Universidade do Minho, três entrevistas a professores da rede de escolas PROCUR e quatro entrevistas a antigas alunas dos cursos de formação inicial e mestrados da Universidade do Minho<sup>16</sup>. A Tabela 2 representa cada uma das entrevistas realizadas bem como o código representativo de cada uma, durante a análise de dados.

**Tabela 2:** Entrevistas realizadas e respetiva codificação

| <b>Papel</b>        | <b>Entrevistados</b> | <b>Entrevistas</b> | <b>Código das entrevistas</b>  |
|---------------------|----------------------|--------------------|--|
| Coordenadores       | 2                    | 1                  | EEC (Entrevista Equipa de Coordenação)   |
| Acompanhantes       | 4                    | 2                  | EEA1 (Entrevista Equipa Acompanhamento 1)<br>EEA2 (Entrevista Equipa Acompanhamento 2)   |
| Formadores          | 2                    | 2                  | EEF1 (Entrevista Equipa Formadores 1)<br>EEF2 (Entrevista Equipa Formadores 2)   |
| Professores da rede | 7                    | 3                  | EEP1 (Entrevista Equipa Professores 1)<br>EEP2 (Entrevista Equipa Professores 2)<br>EEP3 (Entrevista Equipa Professores 3)   |
| Formandos           | 11                   | 4                  | EMICIE1 (Entrevista Mestrados em Integração Curricular e Inovação Educativa 1)<br>EMICIE2 (Entrevista Mestrados em Integração Curricular e Inovação Educativa 2)<br>EFLEB1C (Entrevista Formandos Licenciatura em Ensino Básico 1.º Ciclo)<br>EFLEB (Entrevista Formandos Licenciatura em Educação Básica) |

<sup>16</sup> Designadamente, duas antigas alunas do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo; três antigas alunas do curso de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; seis antigas alunas do curso de Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa.

A recolha de dados proveniente das entrevistas ocorreu entre o dia catorze de outubro de dois mil e catorze e o dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e quinze. O local de realização das entrevistas alternou consoante as preferências e possibilidades dos informantes-chave. Foram realizadas na Universidade do Minho, na Universidade do Porto, na Escola Básica Dr. Francisco Sanches (Braga), na Escola do 1.º Ciclo do Fujacal (Braga) e na Escola Básica Frei João (Vila do Conde).

Todas as entrevistas iniciaram com a explicitação dos objetivos da investigação, com a solicitação para gravação áudio das mesmas e, conseqüentemente, com a assinatura do termo de consentimento informado (Anexo 3). De acordo com Bogdan e Biklen (2005: 75) “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” são questões imperativas de ética nas investigações com sujeitos humanos. Por essa razão, procedemos de forma a assegurar que: “1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (*Idem, Ibidem*).

Os dados provenientes das entrevistas resultaram em cerca de quinze horas de gravação áudio, o que transcrito integralmente se traduziu em aproximadamente quatrocentas e oitenta páginas de tamanho A4<sup>17</sup>. Optamos pela transcrição integral tradicional por a considerarmos “um passo necessário para a sua interpretação” (Flick, 2005: 174). Concordamos, pois, com a posição de Guerra (2008: 69) quando afirma que “no contexto das entrevistas em que os entrevistados falam na primeira pessoa, a transcrição deve ser integral e fiel ao que foi dito”. Por essa razão, atendemos às propostas da mesma autora para tornar a transcrição mais célere: em primeiro lugar, transcrevemos o que entendemos na gravação áudio, deixando espaços em branco nas passagens em que a audição não é clara; em segundo lugar, revimos as gravações e preenchemos os espaços em branco; em terceiro lugar, adequamos a inteligibilidade do discurso, ao nível da pontuação e da supressão de elementos inúteis, uma vez que “a transcrição do discurso oral simples, sem arranjo, não torna o discurso inteligível depois de escrito” (*Idem, Ibidem*: 70).

Depois de recolhidos os dados através das entrevistas, mas também das *fontes primárias, secundárias e complementares* que acima enunciámos, pretendemos “estruturar o conjunto de informação num todo coerente e significativo” (Gómez, Flores e Giménez, 1996: 200) que nos permita a problematização das questões de investigação que nos movem.

---

<sup>17</sup> O tamanho e o tipo de letra utilizado nas transcrições das entrevistas equivale ao usado no texto desta tese.

Como afirma Guerra (2008: 62) a análise de conteúdo abarca “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido”. Gómez, Flores e Giménez (1996: 200) definem “a análise de dados como um conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões, comprovações que realizamos sobre os dados, com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Consideramos pertinente a afirmação de Esteves (2006: 107) para quem “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Recorrendo a Van der Marren (1995), a mesma autora fala-nos em “*dados invocados*<sup>18</sup> pelo investigador” e “*dados suscitados*<sup>19</sup> pelo investigador” (*Idem, Ibidem*), correspondendo os primeiros àquilo que designamos, neste estudo, de *fontes primárias, secundárias e complementares* e os segundos aos dados provenientes das entrevistas.

Dada a amplitude dos dados recolhidos, foi necessária a sua classificação e redução para efeito de análise e interpretação dos mesmos (Wolcott, 1994), através de um processo de categorização (Esteves, 2006), ficando com cerca de noventa páginas de dados provenientes das entrevistas<sup>20</sup>. Inicialmente, agrupámos os dados por categorias e subcategorias, segundo a adoção de procedimentos abertos ou exploratórios, que coincidiram globalmente com os blocos de discussão que sustentaram as entrevistas (guiões das entrevistas – Anexo 1). Posteriormente, procedemos a uma especificação dessas categorias e subcategorias em indicadores, sendo que alguns emergiram do próprio material recolhido. Tendo por base a codificação das entrevistas apresentada na Tabela 2, seleccionámos, em cada uma das fontes, as unidades de registo correspondentes às categorias, subcategorias e indicadores delineados. Cientes de que a categorização pela qual enveredamos não é a única possível, atentamos para que fosse uma categorização defensável<sup>21</sup> (Esteves, 2006) (Anexo 4).

Intimamente relacionada com as questões da qualidade e fiabilidade da investigação, “uma das fases do processo de análise de dados comporta validar informação” (Latorre, 2003: 90), através de estratégias de credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmação (*Idem, Ibidem*). Por essa razão, tivemos em consideração alguns processos para garantir a validade da

---

<sup>18</sup> A itálico no texto de origem.

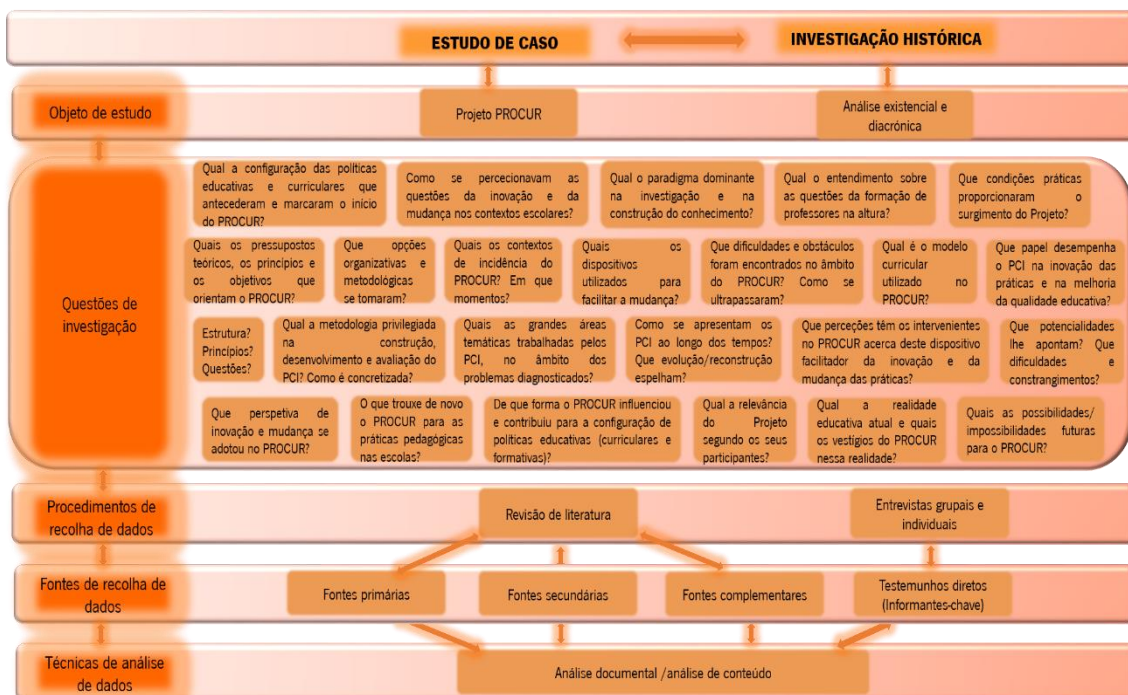
<sup>19</sup> A itálico no texto de origem.

<sup>20</sup> O tamanho e o tipo de letra utilizado na categorização das entrevistas, equivale ao usado no texto desta tese.

<sup>21</sup> “É defensável por obedecer a determinados princípios de: exclusão mútua; homogeneidade; exaustividade; pertinência; produtividade; objectividade” (Esteves, 2006: 122).

investigação, tendo como referencia o mesmo autor (*Ibidem*): i) triangulação de metodologias, procedimentos e fontes de dados; ii) utilização de materiais/documentos de referência que permitem completar ou contrastar a informação; iii) recolha de informação abundante; e iv) considerar investigações anteriores. Para além disso, e mais especificamente durante a recolha e tratamento dos dados provenientes da realização das entrevistas, especial atenção nos mereceu: i) a atitude de escuta ativa; ii) a gravação rigorosa; iii) a procura de *feedback*; e iv) a escrita atempada e com exatidão (Wolcott, 1994).

A Figura 1 sintetiza o desenho investigativo e metodológico adotado neste trabalho de investigação.



**Figura 1:** Abordagem metodológica e desenho da investigação

O carácter integrado e integrador de que quisemos revestir este trabalho, em congruência com os fundamentos do próprio objeto de estudo (Projeto PROCUR) faz com que “os distintos momentos do processo indagativo se sobreponham, se entrelacem, se reiterem ao longo da investigação” (Gómez, Flores e Giménez, 1996: 202). Por essa razão, a organização do trabalho que a seguir apresentamos espelha a não linearidade dos procedimentos e dos processos.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A organização do trabalho escrito no âmbito de uma dissertação ou tese não obedece a um formato estereotipado, mas apresenta-se normalmente separada em dois momentos que, embora complementares, se distinguem em termos organizativos: o estudo teórico e o estudo empírico. Por seu turno, quando se fala em investigação histórica pensamos numa estrutura textual que, segundo Borg e Gall (1989) pode adquirir duas formas: ou por ordem cronológica, em que cada capítulo corresponde a um intervalo de tempo de desenvolvimento de determinado fenómeno; ou apresentação dos factos, subdividindo-os por temas ou tópicos.

Uma vez que nos propomos estudar o Projeto PROCUR, cujo constructo essencial se prende com a visão da integração curricular como potenciadora da inovação educativa, consideramos pertinente a adoção de uma estrutura textual coerente com os princípios de fundamentação do Projeto e que, de resto, advogamos enquanto investigadores e profissionais. Assim, nesta tese, a forma de organização e apresentação/análise dos resultados foi, em grande medida, determinada pelo objeto de estudo.

Com efeito, estruturamos este texto em quatro capítulos que se enriquecem e se complementam, auxiliando o investigador e o leitor a compreenderem a abrangência e a evolução do Projeto PROCUR, desde a sua génese até à atualidade. Nesse sentido, optamos por uma organização integrada que, ora se estrutura cronologicamente, ora se edifica segundo questões problemáticas.

Para além dessa vertente da integração que queremos salvaguardar, o estreitamento das relações teoria-prática<sup>22</sup> configura-se também um princípio de organização do trabalho escrito nesta investigação. Com efeito, apresentamos, em todos os capítulos, dados provenientes do estudo teórico e dados resultantes do estudo empírico, sendo que, em cada capítulo, tem lugar *o PROCUR através do legado documental e o PROCUR através do testemunho dos participantes*. Por essa razão, a aproximação metodológica que conduziu o estudo enceta este relatório de investigação. Consideramos que é na corroboração dos documentos teóricos e dos testemunhos vivos/diretos que conseguiremos provar ou refutar a posição do Projeto PROCUR num cenário de inovação educativa.

---

<sup>22</sup> Como veremos no Capítulo 2 – A configuração do PROCUR como Projeto de inovação e formação –, foi uma das motivações para a génese e desenvolvimento do Projeto PROCUR.

Assim, no Capítulo 1 – *O contexto histórico de surgimento do Projeto PROCUR* – situamos contextualmente a gênese e o desenvolvimento do Projeto, fazendo uma análise das políticas educativas na educação básica, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, até aos nossos dias. Especial atenção nos merecem as políticas curriculares e as práticas de inovação, as políticas de educação de adultos e as políticas de formação de professores por serem as que, de alguma forma, influenciam o surgimento e a evolução do PROCUR. Para além disso, procuramos entender o contexto epistemológico e paradigmático que acompanhou o surgimento do Projeto, bem como o contexto institucional da formação (inicial e especializada) de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico da Universidade do Minho, que constitui, como veremos adiante, o contexto de origem do Movimento.

Proseguimos no Capítulo 2 – *A configuração do PROCUR como Projeto de inovação e formação* – com o objetivo de potenciar uma compreensão holística e existencial da Experiência. Para tal, apresentamos um mapeamento global do PROCUR, descrevendo e refletindo sobre os seus princípios e os seus fundamentos, as opções organizativas adotadas, a investigação-ação colaborativa como metodologia privilegiada, os contextos e fases do seu desenvolvimento e os dispositivos que utilizou para potenciar a inovação, designadamente a organização em rede de escolas, a formação contextualizada, o acompanhamento, a realização de encontros, a publicação e partilha das folhas informativas, o centro de recursos, os dossiês dos projetos curriculares das equipas, a divulgação externa e o financiamento. Para além destes aspetos, tratados segundo o legado documental e o legado vivo do PROCUR, apresentamos ainda as motivações que levaram os informantes-chave a dinamizar ou participar no Projeto e os principais obstáculos, constrangimentos e dificuldades que encontraram e como os solucionaram ou ultrapassaram.

Posto isto, problematizamos no Capítulo 3 – *O modelo curricular do PROCUR* – o constructo essencial para a mudança e inovação curricular no Projeto, concentrando a nossa reflexão em torno do conceito de Projeto Curricular Integrado. Especial atenção nos merece, na sistematização do modelo curricular utilizado no PROCUR, a questão da visão, tipologia e organização dos conteúdos no currículo, bem como a noção de atividades integradoras como construção didática do PCI que encontram na metodologia de investigação de problemas, a base mais congruente com os princípios que o modelo advoga. Após uma primeira aproximação de teorização do conceito, apresenta-se seguidamente a análise de cento e vinte projetos

curriculares integrados que, concebidos e dinamizados em fases e contextos diferenciados de desenvolvimento do PROCUR, permitem uma análise à sua evolução e reconstrução ao longo dos tempos.

Após a análise apresentada nos três primeiros capítulos dirigida, sobretudo, para o passado do Projeto PROCUR, o Capítulo 4 – *O PROCUR e a inovação: identidade, mudanças e repercussões* – permite-nos compreender o presente e as tendências futuras do Projeto, centrando-se essencialmente nas influências atuais e repercussões futuras que o PROCUR poderá delinear. Neste último capítulo, pretendemos aferir a posição do PROCUR num cenário de inovação educativa. Para tal, clarificamos a perspetiva de inovação e mudança adotada no Projeto e a forma como essa conceção influenciou várias dimensões da vida escolar – entendimento do currículo como projeto integrado a ser construído colaborativamente, necessidade de construção de materiais curriculares e libertação do domínio dos manuais, professor como construtor/gestor curricular e mediador do processo de ensino e aprendizagem, aluno como protagonista da sua própria construção do conhecimento; participação da comunidade escolar, entre outras – e algumas políticas educativas – Gestão Flexível do Currículo, Reorganização Curricular, cursos de Educação e Formação de Adultos e Formação de Professores na Universidade do Minho. Refletimos, também neste Capítulo, sobretudo à luz das perceções dos atores do PROCUR, os vestígios que deixou nas práticas pedagógicas atuais desses participantes e que tendências futuras lhe apontam.

Este percurso pelo passado, presente e futuro do *PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social* – do qual daremos conta ao longo desta pesquisa, fez-nos acreditar, com a coordenadora deste Projeto (Alonso, 2002a: 16) que, apesar dos tempos difíceis que se vivem atualmente, “a mudança é possível nas escolas sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores e professoras recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja, com profissionalidade”.



# **CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DO PROJETO PROCUR**

## **INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

Realizar uma investigação histórica do Projeto PROCUR, como nos propomos neste trabalho de investigação, implica conhecer não só o Movimento de inovação em estudo, mas também perceber as condições políticas e a contextualização institucional e paradigmática/epistemológica que lhe serviu de base e suporte, o que fundamenta e condiciona muitas das opções e tomadas de decisão.

Com efeito, neste Capítulo, situamos historicamente o PROCUR, encontrando na análise interativa (cruzada) dos vários tipos de fontes de informação (*fontes primárias, secundárias, complementares* e testemunhos diretos dos participantes no PROCUR<sup>23</sup>), o procedimento mais coerente com a visão integrada que pretendemos enfatizar. É na complementaridade dos dados provenientes do legado documental e do testemunho dos atores do Projeto que consideramos encontrar e validar informação que nos permita compreender o contexto de surgimento do PROCUR – a placenta que o gerou –, delimitando, para tal, um conjunto de questões investigativas que conduzirão esse processo:

- Qual a configuração das políticas educativas e curriculares que antecederam e marcaram o início do PROCUR?
- Como se percecionavam as questões da inovação e da mudança nos contextos escolares?
- Qual o paradigma dominante na investigação e na construção do conhecimento?
- Qual o entendimento sobre as questões da formação de professores na altura?
- Que condições institucionais e práticas proporcionaram o surgimento do Projeto?

É precisamente na tentativa e com a pretensão de desenvolver e problematizar estas questões que, num primeiro momento, através da análise do legado documental, procuramos

---

<sup>23</sup> A este propósito consultar o Ponto “As opções metodológicas” do capítulo introdutório *A modo de abertura: razões pessoais, epistemológicas e metodológicas para o estudo do Projeto PROCUR*, em que se apresenta o desenho global da investigação e se define o entendimento que temos de cada um dos tipos de fontes de dados.

uma explicitação da evolução das políticas educativas para a educação básica em Portugal. Iniciando esse estudo no momento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, prosseguimos essa análise até às políticas atuais. Ao longo dessas quase três décadas, especial destaque nos merecem as políticas curriculares e práticas de inovação na educação básica, as políticas de educação de adultos e as políticas de formação de professores pois, como veremos, são três dimensões associadas ao surgimento e desenvolvimento do Projeto. Para além disso, consideramos importante analisar o contexto epistemológico/paradigmático que marcou o início da Experiência e, como não poderia deixar de ser, a formação de professores na Universidade do Minho (UM) que, como evidenciaremos, se constituiu o “berço” deste Movimento.

Num segundo momento retomaremos todas estas questões numa análise dos testemunhos dos participantes no Projeto, provenientes das diversas entrevistas realizadas. Para tal, como consta no guião das entrevistas (Anexo 1), desenvolvemos o tópico *Contexto histórico e educacional de surgimento do PROCUR (político e prático)*.

## **A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL**

### **1.1. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Após o 25 de abril de 1974, Portugal procurou uma nova identidade e expansão nos planos nacional e internacional. Um dos pontos fortes dessa afirmação foi a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), a 1 de janeiro de 1986. Essa adesão inaugurou um novo período da vida portuguesa, sentindo-se o seu impacto em várias dimensões: política, económica, social, demográfica, cultural, entre outras. Com a adesão à CEE, as estruturas económicas e sociais de Portugal desenvolveram-se e aproximaram-se das dos restantes países pertencentes, nomeadamente no setor da indústria e comércio, nas estruturas rodoviárias, nas tecnologias de comunicação e informação, na agricultura e pescas e, como não poderia deixar ser, na saúde, na educação e formação.

Este desenvolvimento resultou, em grande parte, da transferência, para Portugal, de fundos comunitários que “possibilitaram que, entre 1986 e 1995, Portugal registasse um grande salto no seu crescimento e na sua modernização”<sup>24</sup> (Neves, 2010).

No plano das políticas educativas orientadas para uma reforma global do sistema educativo, o ponto de partida foi a constituição da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1986, cujas funções passavam por “promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, Ponto 2, Alínea a), bem como orientar a preparação de diplomas legais que procurassem uma coerência e coesão com esses estudos e garantir a sua aplicação em termos de viabilidade financeira e executiva.

Num dos estudos de diagnóstico inicial, a CRSE identificou inúmeros problemas/pontos de análise no sistema educativo, traçando algumas soluções que se prendiam com a qualidade do ensino, com a modernização da administração e gestão do sistema, com o fomento da criatividade e da inovação e com a adequação do sistema educativo aos contextos sociais e culturais das escolas.

Como resposta foram elaborados diversos documentos preparatórios da reforma, nomeadamente acerca da administração e organização das escolas, da promoção do sucesso educativo, da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário e da organização da formação profissional, o que foi concretizado num Relatório Final de Proposta Global da Reforma (CRSE, 1988).

É com este conjunto de intenções que se inicia a Reforma Educativa, ao ser publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, pelo X Governo Constitucional, que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, entendido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º – Ponto 2).

---

<sup>24</sup> Esclarece Reis (1994) que, entre 1989 e 1993, Portugal recebeu 63.4% dos apoios monetários previstos, distribuídos por programas como: a) Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), com o intuito de apoiar as regiões com mais dificuldades de ordem estrutural e económica; b) Fundo Social Europeu (FSE), com a intervenção a nível de emprego, nomeadamente o investimento na qualificação da mão-de-obra; c) Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola (FEOGA), cujo objetivo recaía em fortalecer as zonas rurais menos desenvolvidas através da rentabilização da eficácia das estruturas de produção, transformação e comercialização; d) Plano Específico de Desenvolvimento da Agricultura Portuguesa (PEDAP), apoiando o investimento no setor agrícola; e) Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP), com o objetivo de desenvolver a indústria nacional; f) Programa Específico de Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP), que visava a modernização do sistema de ensino.

Esta definição reporta-nos, desde logo, para uma visão holística do sistema educativo, contemplando aparentemente o sistema escolar e o não escolar. Contudo, referindo-se a esta problemática, Lemos Pires (1997: 21) ressalva que “em quase toda a lei e no que ela tem de mais significativo, é tratado o sistema escolar”, deixando para segundo plano o sistema não escolar.

No capítulo II da LBSE, apresenta-se o modo de organização do sistema educativo, contemplando a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

À educação pré-escolar é atribuída uma frequência facultativa. No seguimento dos princípios definidos na LBSE, a Assembleia da República aprovou, anos mais tarde, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a qual consagra o Ordenamento Jurídico da educação pré-escolar, de modo a torná-la oferta universal para todas as crianças. Neste normativo, a educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Artigo 2.º), destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. O normativo assume, de novo, uma frequência facultativa (Artigo 3.º) para este nível de ensino bem como a gratuidade da sua componente educativa (Artigo 16.º, n.º1).

No Artigo 10.º desta Lei-Quadro são definidos, entre outros, os seguintes objetivos da educação pré-escolar: a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, oferecendo-lhe experiências que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; e g) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade.

A educação escolar, segundo a LBSE, abrange: a) o ensino básico que se apresenta como “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Artigo 6.º – Ponto 1); b) o ensino secundário, com a duração de três anos, organizado “segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos” (Artigo 10.º – Ponto 3); c) o ensino superior institucionalizado em universidades e institutos politécnicos, atribuindo os graus de Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor; e d) a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o

ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro, enquanto “modalidades especiais” (Artigo 16.º), uma vez que se regem por “disposições especiais” (*Idem, Ibidem*).

Como se pode ler no Artigo 23.º da LBSE “a educação extraescolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”.

Outro aspeto mencionado no documento é a preocupação com o sucesso escolar geral, estando previsto estabelecer e desenvolver “actividades e medidas de apoio e complemento educativos [aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória] visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (Artigo 24.º – Pontos 1 e 2). Essas estratégias são também asseguradas aos alunos com necessidades escolares específicas, numa perspetiva inclusiva.

É dedicado um capítulo (Capítulo IV) aos recursos humanos da educação onde são explanados os princípios de formação e qualificação para a docência e outras funções educativas. Ressalva-se a importância dada à formação contínua enquanto direito dos educadores, professores e outros profissionais da educação. Esta deve ser assegurada pelas instituições de formação inicial em estreita articulação com os contextos práticos de intervenção dos profissionais, numa perspetiva de “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de competências profissionais, bem como (...) possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Artigo 35.º – Ponto 2).

A nível curricular, é preconizada “a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Artigo 47.º – Ponto 1).

É, ainda, destacada, no Artigo 48.º, a ocupação dos tempos livres e o desporto escolar, em que o primeiro item é operacionalizado através de actividades de complemento curricular que podem ser de “âmbito nacional, regional e local” (Ponto 3) e que têm como objetivo o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (Ponto 2). Na mesma linha de ideias, “o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como um factor de cultura” (Ponto 5).

A nível da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, a LBSE consagra “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (Artigo 45.º – Ponto 2), delineando que a direção de cada estabelecimento seja

“assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (*Idem, Ibidem*: Ponto 4). Contudo, “em nenhum momento a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece concretamente a participação dos pais dos alunos, ou das autoridades locais, nos órgãos de direcção das escolas” (Lima, Pacheco, Esteves e Canário, 2006: 18).

Os normativos que, nesse período, regulamentaram as políticas de administração e gestão educativa reforçaram que a autonomia das escolas se concretiza na “elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

Concorda-se, pois, com Ferreira (1999: 10) quando afirma que “no discurso da Lei de Bases do Sistema Educativo enunciam-se mudanças nas intenções, nos objectivos que ao mesmo presidem”, embora a sua operacionalização nem sempre seja congruente ou coerente com os mesmos. Se, por um lado, se pode dizer que a LBSE afirma um ensino básico global, cuja sequencialidade progressiva de anos e ciclos está claramente definida, bem como os objetivos para esse percurso globalizante, o que lhe confere um carácter inovador; por outro lado, a nível organizativo, as propostas de mudança, acabam por se transformar, na realidade, em continuidades em vez de ruturas com o modelo anteriormente existente, pelo que se pode falar na preconização de um conservadorismo organizacional (*Idem*, 1999, 2001), incidindo em diferentes vertentes, como a organização curricular, a organização escolar e a formação e perfil profissional dos professores.

É, necessariamente, com base no desenvolvimento, avaliações, resultados de estudos e críticas, que vão surgindo com a passagem dos anos, que a LBSE vai sofrendo alterações. Num primeiro momento, em 1997, num segundo momento em 2005 e, mais recentemente, em 2009. Contudo, continua a ser o principal documento legislativo, de suporte e orientação das políticas educativas em Portugal. Trata-se, com efeito, da matriz que atualmente alicerça quaisquer outras decisões políticas, opções organizacionais das escolas e, em última instância, as práticas de ação pedagógica planificadas, desenvolvidas e avaliadas por cada professor. O ponto seguinte do trabalho diz respeito precisamente a algumas políticas curriculares e práticas de inovação que, desde a publicação da LBSE, se configuram marcos importantes e que contextualizam diacronicamente a educação e formação em Portugal.

### **1.1.1. Políticas curriculares e práticas de inovação**

A par das demandas e dos discursos oficiais, traduzidos em decretos, portarias, retificações, homologações e impugnações, foram surgindo, ao longo dos tempos, movimentos e práticas inovadoras que, em maior ou menor grau, com uma maior ou menor disseminação, foram contribuindo: i) para a existência da integração curricular; ii) para o despertar e estimular a curiosidade e a vontade de aprender; iii) para atender às necessidades dos alunos na sua globalidade, mas também singularidade; iv) para se reconhecer a diversidade e a riqueza dos ambientes de aprendizagem; e v) para se alterar o papel e a postura do corpo docente, transformando-se gradual e lentamente num profissional reflexivo e crítico o que, segundo Carbonell (2010) constituem, entre outras, algumas senhas de identidade de práticas inovadoras.

O discurso sobre inovação no campo educativo faz-se ouvir a partir dos finais da década de oitenta e inícios da década de noventa do século passado, acompanhando as reformas educativas que foram surgindo. Esse discurso baseou-se, em larga medida, em obras que teorizavam o fenómeno da inovação educativa, de âmbito nacional e internacional.

A nível internacional, realçam-se os textos de Fullan (1982) que chama a atenção para o facto de a inovação se concretizar num ciclo temporal lento e exigente. Defende que mesmo o processo de inovação menos complexo, necessita de três a cinco anos para ser apropriado e sistematizado. Prossegue com a ideia da necessidade de existirem três dimensões indissociáveis para que exista inovação: i) utilização de novos materiais curriculares ou tecnológicos; ii) novas metodologias de ensino; e iii) assimilação de novas teorias e concepções pedagógicas. Salienta, contudo, que cada uma das dimensões, de forma isolada, não constitui inovação, mas antes um vazio. Para além disso, também González e Escudero (1987: 31) se constituem autores de referência ao entenderem a inovação enquanto “conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar”. Na mesma linha de ideias, Escudero e Bolívar (1994: 122) entendem a inovação “não só como aplicação de conhecimentos externos pelos professores, mas também como um fenómeno que pode nascer da reflexão (...) partilhada pelos professores sobre a sua própria prática e sobre os esforços para a compreender, partilhar e melhorar”.

A nível nacional tornaram-se referência, por exemplo, os textos de Canário (1991: 83) quando afirma que “mais importante do que conceber e aplicar programas de formação é a

criação de dispositivos de formação permanentes, que permitam instituir um processo articulado com todas as escolas, com a solução dos problemas aí identificados e vividos e com a produção de inovações”. Da mesma forma, Alonso (1994a) entende que, quando se discute sobre a qualidade da educação escolar, tem necessariamente que se entender o conceito de inovação, numa perspetiva de adequação do currículo e da intervenção educativa à diversidade dos contextos e à singularidade dos alunos. Nessa perspetiva, considera-se o conceito de inovação enquanto “uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação” (Alonso, 1998a: 265). Numa publicação mais recente, a mesma autora apresenta-nos os elementos essenciais para se compreender o processo de inovação. Trata-se, pois, de um processo consciente e intencional, uma vez que não se trata de algo espontâneo, mas sim induzido e cuja intenção é a melhoria, a vontade de mudar para melhor. Configura-se como um processo planificado, sistematizado, regulado e avaliado, na medida em que é determinado por fases, estratégias e condições que induzem a mudança e por dispositivos que permitem iluminar e evidenciar tanto processos como resultados (*Idem*, 2013)<sup>25</sup>.

Foi, então, com base nestes pressupostos, que o conceito de inovação começou a disseminar-se no discurso educativo e curricular e se começaram a tomar medidas e a despoletar iniciativas, de alguma forma, congruentes com os objetivos da Reforma Educativa Portuguesa. Com efeito, uma das formas de promoção do conceito de inovação, deu-se através da criação ou alteração de organismos oficiais, como é o caso do Conselho Nacional da Educação (CNE) que havia sido criado anteriormente à publicação da LBSE (Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de maio), mas que foi alterado pela Lei n.º 31/87, de 9 de julho. Ao CNE competia “emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas” (Artigo 2.º – Ponto 1)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Neste texto, a autora faz uma análise evolutiva das políticas e práticas de inovação curricular em Portugal, desde 1986 até 2013. Reflete sobre alguns projetos de inovação concretos, focalizando a sua investigação nos percursos, nos dispositivos, nos constrangimentos e nos sucessos que advieram de práticas de inovação e mudança. De entre os Projetos evidenciados, destacamos o Projeto PROCUR, objeto de estudo desta tese.

<sup>26</sup> Essa competência incluía várias dimensões, entre as quais, destacamos: democratização do sistema educativo; estrutura do sistema educativo; sucesso escolar e educativo; obrigatoriedade escolar; combate ao analfabetismo; educação básica de adultos e divulgação educativa; educação recorrente; ensino à distância; planos de estudo; currículos e programas de ensino; critérios de frequência, avaliação e certificação de conhecimentos; orientação escolar e profissional; sistema de gestão dos estabelecimentos de ensino; acesso ao ensino superior; carreira docente; ensino particular e cooperativo; formação profissional; orçamento anual para a educação; avaliação do sistema educativo (Artigo 2.º – Ponto 1).



Ainda no mesmo ano de 1987, foi criado um programa oficial que, sob pressões internacionais fruto da integração europeia, encara que o sistema de ensino necessita de tomadas de decisão urgentes de combate ao insucesso escolar. O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) surge, então, da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) de 10 de dezembro de 1987, com vista a atuar especialmente: i) no reforço dos cuidados de alimentação; ii) na prestação de cuidados de saúde; iii) no fortalecimento da educação especial; iv) no apoio às famílias carenciadas; v) no estabelecimento de sistemas de transportes; vi) no fornecimento de materiais escolares; e vii) no apoio pedagógico e didático, entre outros. Na opinião de Benavente (1990: 727) “este programa aparece como uma intervenção de «urgência» justaposto e sem articulação”, criando as suas próprias estruturas e ignorando as experiências anteriores que não foram potencializadas e, muito menos, avaliadas. Benavente (1988) fala mesmo em contrassensos no Programa, na medida em que foi concebido para responder à questão do insucesso escolar e acabou por não passar de medidas de carácter social que, sendo pertinentes, não respondem, por si só, a um problema mais abrangente como é o do insucesso.

Como se afirmou no ponto anterior, a Reforma Educativa Portuguesa iniciou-se em 1986 com a publicação da LBSE. De acordo com Pacheco (1994: 49) “um dos vectores fundamentais, senão mesmo a pedra angular ou o ponto nevrálgico, da reforma educativa é a reforma curricular, ou seja, reforma dos planos curriculares, programas, avaliação do rendimento dos alunos, manuais”. No âmbito dessa Reforma Educativa surgiram várias regulamentações a nível curricular entre as quais a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 28 de agosto, pelo XI Governo Constitucional, que estabeleceu os princípios gerais e aprovou a estrutura curricular e os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário, assumindo o 12.º ano como requisito de preparação para ingresso no ensino superior.

Assim, o diploma define que a educação pré-escolar deverá, apesar de não obrigatória, ser garantida a todas as crianças “pelo menos no ano anterior ao 1.º ano de escolaridade, com vista a promover o sucesso da educação escolar” (Artigo 3.º – Ponto 1). A aprendizagem das línguas estrangeiras é também evidenciada no documento quando, no Artigo 5.º, refere que no 1.º Ciclo as escolas podem proporcionar a sua iniciação nas vertentes oral e lúdica; no 2.º ciclo, “inicia-se a aprendizagem de uma língua estrangeira curricular” (Ponto 2); no 3.º ciclo, promove-se a iniciação a uma segunda língua estrangeira; quando essa iniciação não for feita no 3.º ciclo, é obrigatória no ensino secundário.

A par de áreas como a Expressão Artística e Educação Física, a Língua Portuguesa, a Matemática ou o Estudo do Meio, entre outras, é criada a Área-Escola enquanto área curricular não disciplinar, cujos objetivos se centram “na concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (Artigo 6.º – Ponto 2). No ponto 1 do Artigo 7.º é preconizado que “todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo (...) a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”. A par disto, prevê-se a existência de “actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (Artigo 8.º – Ponto 1). Destas atividades faz parte, entre outras, o desporto escolar.

Segundo Alonso *et al* (1994) esta Reforma propõe algumas linhas que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o sucesso educativo dos alunos através de: i) a introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que considera o currículo como um projeto em que todas as dimensões da formação do aluno devem estar presentes; ii) a criação da Área-Escola que fomenta o trabalho interdisciplinar e a utilização de metodologias de projeto, proporcionando uma aprendizagem globalizadora e significativa; iii) o entendimento da avaliação como um processo contínuo ou formativo, que estimula o progresso dos alunos adaptado a diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, diminuindo as taxas de insucesso educativo e fomentando uma educação com igualdade de oportunidades para todos; e iv) a importância dada à adequação do currículo aos diferentes contextos, reforçando a autonomia das escolas e dos professores, possibilitando uma maior abertura ao meio.

Pelo que foi exposto, se entende o carácter algo inovador ou, pelo menos, pioneiro da organização curricular da educação escolar. Contudo, a discussão destas intenções foi marcada por tensões e controvérsias, com especial incidência sobre a Área-Escola e a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Se, por um lado, foram grandes as expectativas, por outro lado, “depressa se formaram dúvidas e se teceram críticas relativas à sua existência e aplicação” (Silva, 2011: 149). Assim, Monteiro e Queirós (1993) defendem a Área-Escola enquanto um dos elementos fundamentais de concretização do projeto educativo, na medida em que assume como objetivos principais a articulação escola-meio, a formação pessoal e social dos alunos e a interdisciplinaridade, o que “pressupõe o conhecimento e o domínio de técnicas

de gestão, de avaliação e de comunicação, assim como pressupõe o desenvolvimento de novas atitudes” (Estrela e Estrela, 1993: 74) por parte dos professores. Por seu turno, Pacheco (1991) considera que a reforma curricular preconizada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, não promove uma inovação curricular já que esta não pode ser medida apenas pela existência destas duas novas componentes curriculares.

Referindo-se à globalidade das propostas do documento, vários são os investigadores que apontam as contradições entre aquilo que são os seus objetivos e a forma como é pensada a sua operacionalização. Afonso (1998: 214) afirma que a reforma não passou de um processo “centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva”, uma vez que se centra no debate de novos programas ao invés de problematizar a “programação ou questionamento do programa e conteúdos face à formação do professor, aos recursos educativos existentes, ao contexto de desenvolvimento do curriculum e às necessidades e interesses dos alunos” (Pacheco, 1991: 75). Alonso, Peralta e Alaiz (2001: 16) focam a ideia de que, embora a LBSE, não tenha preconizado um modelo de inovação e mudança tecnicista, compartimentado e voluntarista, a Reforma Curricular de 1989 assentou nesses pressupostos, o que leva à falta de coerência entre os princípios estabelecidos na LBSE de 1986 e a Reforma de 1989, ao deixar de lado, entre outros aspetos, o carácter ecológico e cultural dos diferentes contextos escolares, numa tentativa de “tornar simples o que é complexo e linear o que é problemático” (*Idem, Ibidem*). Esta reforma é, segundo Lima (1992), caracterizada por currículos altamente prescritivos e estruturados, o que faz com que a reforma não tenha sido efetivamente inovadora, salvaguardando alguns “pequenos redutos de escolas progressistas ou de projectos de inovação pontuais” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 16).

Os mesmos autores refletem alguns dos pontos críticos no desenho curricular da reforma: i) falta de definição do modelo de construção curricular; ii) indefinição e contradição no paradigma fundamentador do edifício escolar; iii) falta de uma matriz clara e coerente que sustente o desenho curricular, nomeadamente acerca dos objetivos, competências e processos de avaliação dos alunos; iv) confusão conceptual entre objetivos, conteúdos e atividades; v) inexistência da componente “avaliação”; vi) indefinição do que se considera ser “básico” ou “essencial” nos objetivos e nos conteúdos; vii) inexistência de uma matriz curricular global para o ensino básico; viii) responsabilização da “Área-Escola” pela integração de saberes e interdisciplinaridade; ix) falta de definição clara das funções da disciplina de “Desenvolvimento Pessoal e Social” e da componente de “Formação Pessoal e Social” (*Idem, Ibidem*: 17-19).

Esta falta de clareza e coerência do discurso da LBSE e dos normativos que a operacionalizaram, nas suas diversas dimensões e níveis de desenvolvimento, evidencia-se quando, “por um lado, difunde a ideia do professor investigador, autónomo e reflexivo e, por outro, continua a regulamentar a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, recomendações e orientações, perante os quais os professores, ou optam pelo seu desconhecimento, ou ficam sobrecarregados pelo peso da intensificação (*Idem, Ibidem*: 22). Não é, pois, de estranhar que um estudo sobre *O impacto da Reforma Curricular no pensamento e na ação do professor* (Pacheco, 1996) saliente que inicialmente a reforma conseguiu criar entusiasmo, adesão e participação tanto dos professores como da sociedade em geral, mas que progressivamente os sentimentos passaram a ser de desânimo, interrogação e incerteza, pelo que foram desencadeadas muitas críticas e desinvestimento face ao que poderiam ser propostas inovadoras emanadas da administração central.

Para acompanhar o desenvolvimento da Reforma Curricular de 1989, é criado o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular, enquanto órgão consultivo que funciona junto ao Ministério das Educação (ME). Esta entidade tem como funções “proceder ao acompanhamento da aplicação dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário [e] emitir propostas, pareceres e recomendações que contribuam para a reformulação e adequação de programas e currículos, bem como para a elaboração de materiais didático-pedagógicos” (Portaria n.º 244/90, de 5 de abril – Artigo 2.º).

Pela mesma altura, foi criado o Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira (IIE) (Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de dezembro). Tutelado pelo Ministro da Educação, à data Roberto Carneiro, o IIE tinha como funções gerais: i) promover a investigação científica como suporte à inovação; ii) contribuir para o fomento da inovação educacional; iii) conceber e produzir sistemas e instrumentos de avaliação pedagógica; e iv) colaborar na definição dos planos de preparação e reconversão dos recursos humanos do sistema educativo (Artigo 2.º – Pontos 1 e 2). Tratou-se, pois, de um organismo oficial para promover e apoiar a vários níveis (científico, técnico, pedagógico, financeiro e outros) a inovação educativa, através de ligações escola-administração-investigação-decisão política, numa perspetiva de fomento de decisões político-educativas adequadas às necessidades das escolas. O IIE configurou-se, então, como entidade responsável e promotora, a nível nacional, de alguns projetos, iniciativas,

programas e publicações, cujo objetivo se centrava na criação de dispositivos e mecanismos com vista à inovação educativa e à promoção da qualidade do sistema educativo<sup>27</sup>.

De entre essas iniciativas, podemos evidenciar o Programa Boa Esperança/Boas Práticas, aprovado e regulamentado pelo Despacho n.º 6366/98, de 17 de abril. No documento está escrito que “as políticas de democratização do acesso ao sistema de ensino promovidas durante as últimas décadas não foram acompanhadas por medidas estruturais capazes de garantir uma educação de qualidade para todos, incentivando e aprofundando as boas práticas” e “são inúmeras as experiências de inovação bem-sucedidas (...) cujo efeito demonstrativo não foi evidenciado e potenciado”. Nesse contexto, o Programa Boa Esperança/Boas Práticas “visa assegurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação” (Ponto 1). Abrange, de forma integrada e contextualizada, diversas vertentes de operacionalização, entre as quais se destacam a dimensão investigativa, a de apoio, acompanhamento e formação, a de divulgação e disseminação e a de avaliação de processos e resultados.

Em 1991, o Conselho de Ministros aprovou o Programa Educação para Todos (PEPT) 2000<sup>28</sup> que se configurou como uma iniciativa de cariz inovador, ao constituir um programa interministerial cujo objetivo passava por “mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efetivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante” (RCM n.º 29/91, de 8 de agosto). No mesmo normativo se percebe que os objetivos desta iniciativa passaram essencialmente por alertar para a importância da escolarização, prevenindo o abandono escolar precoce<sup>29</sup>.

O PEPT enquadra-se nas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, baseada na UNESCO<sup>30</sup>, UNICEF<sup>31</sup>, PNUD<sup>32</sup>, Banco Mundial e Conferência dos Ministros da Educação da OCDE<sup>33</sup>, realizada no mesmo ano, em Paris. Uma das iniciativas de maior visibilidade e sucesso, foi a publicação de uma coleção de

---

<sup>27</sup> Destaca-se a publicação das revistas *Inovação e Noesis*, que incidiram sobre várias temáticas afetas à Inovação e Desenvolvimento Educacional e à disseminação de experiências de cariz inovador, possibilitando momentos de troca de experiências e de reflexão.

<sup>28</sup> Este programa viria a ser, entre outros, fonte de financiamento do PROCUR.

<sup>29</sup> No anexo à referida resolução traçam-se quatro objetivos globais do programa: i) promover a igualdade de oportunidades e o acesso à escolarização por todos; ii) criar uma cultura de escolaridade prolongada, promovendo a importância da escolarização; iii) promover a melhoria da qualidade da educação; e iv) criar condições que permitam a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa.

<sup>30</sup> UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

<sup>31</sup> UNICEF (*United Nations Children's Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância).

<sup>32</sup> PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

<sup>33</sup> OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico).

“Cadernos PEPT-2000”, onde se davam a conhecer e partilhavam algumas práticas educativas que se direcionavam aos objetivos centrais do projeto. Editados pelo ME, esses cadernos foram publicados durante a década de 1990, na perspetiva de favorecer a “construção de itinerários escolares e de formação diferenciados e diversificados”<sup>34</sup> (Trigo, 1993: 3).

Com o intuito de “procurar dar respostas às necessidades educativas fundamentais através de um empenhamento renovado para que todos tenham acesso a uma educação de base que promova a condição humana, multiplique as oportunidades de realização pessoal e social, aumente o sucesso educativo, alargue os campos da formação inicial e contínua” é criado, pelo Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). A este Secretariado competia “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Ponto 2).

De entre essas ações, pode-se evidenciar o Projeto de Educação Intercultural (PREDI) que se desencadeou no ano letivo 1993/94, abrangendo trinta escolas nesta fase inicial e alargando-se, mais tarde, para cinquenta e duas escolas do ensino básico público, terminando após quatro anos letivos, com um seminário em julho de 1997. O PREDI foi documentado em dois relatórios: um de Execução (Martins *et al*, 1998) e um de Avaliação Externa (Alaiz *et al*, 1998) que indicam os pontos fortes e os pontos fracos do projeto. Assim, de acordo com Martins *et al* (1998: 34-35) “não foi possível proceder à observação directa e sistemática do desenvolvimento dos projectos em cada uma das escolas”. Contudo, verificaram-se algumas situações de “tremendas desigualdades de oportunidades”, com testemunhos de alunos que enfrentaram situações de fome. A nível do corpo docente e da equipa governativa, denotou-se a dificuldade de fixar os professores durante o projeto, mas também alguma instabilidade provocada por “alterações na equipa governativa e nos dirigentes do ME” (*Idem, Ibidem*: 82). No que diz respeito à produção de materiais e dispositivos de ação do projeto, esta “foi das que mais motivou a adesão das equipas e a que mais facilmente perdurará nas escolas” (*Idem, Ibidem*: 63). No entanto, verificou-se, de acordo com Alaiz *et al* (1998: 60), alguma “dificuldade dos próprios professores em integrar elementos de multiculturalidade nas suas planificações didácticas”. Em relação aos resultados do projeto, o Relatório de Execução (Martins *et al*, 1998:

---

<sup>34</sup> O Caderno PEPT n.º 11 (Alonso, Magalhães e Silva, 1996), intitulado *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projeto “PROCUR”*, retrata o trabalho desenvolvido no âmbito desse Projeto nos anos 1994-1995, tecendo algumas prospeções para o seu desenvolvimento no ano letivo seguinte.

71) evidencia uma “maior proximidade à problemática da multiculturalidade e um claro centramento em experiências de pedagogia intercultural” com especial incidência na segunda fase do projeto (últimos dois anos). Todavia, o Relatório de Avaliação Externa (Alaiz *et al*, 1998: 67) expõe que “os alunos das minorias étnicas não registaram acréscimos de valor espectacular”. A equipa de avaliação afirma, como primeira recomendação, a necessidade de “promover novos projectos no domínio da educação intercultural que aproveitem as aquisições deste, de modo a não defraudar as expectativas positivas induzidas no sistema educativo e otimizar o capital de experiência e de conhecimento adquiridos” (*Idem, Ibidem*).

Num olhar sobre os relatórios do PREDI, Souta (2010) considera que “faltou ousadia nas propostas para o futuro”. Julga “ter havido o cuidado em não «entalar» os responsáveis políticos do Ministério da Educação”, uma vez que os “autores não quiseram, ou não puderam, ser suficientemente objectivos e explícitos”, mantendo-se a “avestruz” com a cabeça dentro do buraco, num país em que “a heterogeneidade étnico-cultural das escolas se acentua, a resistência ao estudo e o baixo aproveitamento escolar (...) se reconhece, a dificuldade dos professores em motivar e ensinar esses alunos e a conflitualidade social (...) se torna bem visível e preocupante”.

Em 1996, com o XIII Governo Constitucional, procedeu-se à criação do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) 1, cujos objetivos assentavam na “melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”, numa “visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”, “a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa” e “a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto). A criação deste programa baseou-se em experiências concretizadas, já à altura, em outros países: por exemplo, em 1967, em Inglaterra constituíram-se as *Educational Priority Areas* (Áreas de Educação Prioritária), que viriam mais tarde a dar lugar às *Education Action Zones* (Zonas de Ação Educativa); outro exemplo é o caso francês em que, em 1981, foi lançado um programa denominado *Zones d'Éducation Prioritaires* (Zonas de Educação Prioritária). Este princípio da “discriminação positiva” surgiu na década de 60 do século XX nos Estados Unidos da América e, desde então, começaram a emergir, em vários países, políticas educativas territorializadas, com vista a combater o insucesso escolar, principalmente das crianças provenientes de meios económicos e

sociais desfavorecidos (Figueira, 2002). Sobre este programa, foi realizado um Encontro Nacional dos TEIP, em Viseu e publicado o relatório *Territórios educativos de intervenção prioritária* (Instituto de Inovação Educacional, 1999).

Na continuidade deste Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, surge o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, que cria um segundo programa (TEIP 2) com o objetivo de promover a “territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva”. Como objetivos específicos, o normativo propõe, entre outros, “a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos”, “o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo” e a “criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa”. O Despacho n.º 8065/2009, de 20 de março, identifica as escolas consideradas TEIP.

Sobre este programa, foram concretizados alguns relatórios de progresso e de avaliação, compilados num estudo (Abrantes, Mauritti e Roldão, 2011), cuja principal finalidade passou por analisar o programa, identificar fatores de inovação, boas práticas, resistências e bloqueios, de forma a contribuir para a tomada de decisões políticas neste domínio.

Na sequência da implementação do programa TEIP 2, alargou-se a medida, a partir do ano letivo 2012/2013, a escolas integradas em contextos particularmente desafiantes, concedendo-lhes oportunidades de implementação de projetos próprios. Convergindo com os objetivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo previstos no Artigo 40.º da LBSE, os objetivos gerais do programa TEIP 3 são: i) melhoria da qualidade da aprendizagem e aumento do sucesso educativo dos alunos; ii) combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; iii) criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e iv) progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos TEIP (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

Com o objetivo de analisar, problematizar e questionar os resultados insatisfatórios e o insucesso da reforma enquadrada, em 1986, pela LBSE, e prosseguida com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, surge, ainda no ano letivo 1997/1998, um movimento categorizado por Silva (2011: 17) como “embrionário e inovador” e fortemente documentado (ME/DEB, 1999, 2002; Mendes, 2001; Varela de Freitas, 2001; Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) denominado Gestão Flexível do Currículo (GFC)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> O Projeto de Gestão Flexível do Currículo foi precedido de uma Reflexão Participada do Currículo do Ensino Básico, no ano letivo 1996/1997. Tratou-se de um debate que envolveu todas as escolas a nível nacional. Os resultados desta iniciativa estão documentados em dois relatórios: um



O Projeto de GFC vem, pela primeira vez, em Portugal, apontar um novo paradigma curricular, repensar o conceito de profissionalidade docente e, claro, o papel do aluno e da própria escola. É neste contexto que surge também um novo paradigma de inovação e mudança<sup>36</sup>, cuja base se alicerça em “processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação partilhada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento e não isento de problemas e conflitos” (Alonso, 2001a: 28). Daqui se depreende que, como condição indispensável a que isto acontecesse, imperasse a necessidade de uma mudança de mentalidades, de posturas e de responsabilidades em todos os agentes do sistema e do processo educativo.

A filosofia deste projeto assentou no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – *Educação, Integração, Cidadania* (ME/DEB, 1998) – que definiu as grandes orientações para a educação básica, considerando que esta constitui um desafio fundamental e um alvo de atenção por parte dos países desenvolvidos.

Desenvolvida inicialmente numa rede de dez escolas, a GFC foi ampliando o seu campo de incidência. A nível organizacional, o ME criou protocolos entre as escolas da rede e as universidades, de forma a permitir o assessoramento, o apoio e a partilha de experiências entre os professores de ambas as instituições. Assentando no pressuposto da autonomia de gestão do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem, por parte das escolas e, mais concretamente, por parte dos professores, a adoção dos Projetos Curriculares como instrumento de adequação/reconstrução do currículo em muito contribuiu para que se atendesse à realidade e necessidade de cada contexto (Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho), numa reunião de sinergias para

“uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares (...) e sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio – Preâmbulo).

Numa edição da revista de *Educação, Sociedade e Culturas* é dedicado um dossiê ao projeto da GFC, referindo um encontro<sup>37</sup> em que Paulo Abrantes (à altura Diretor-Geral do Ensino

---

sobre a primeira fase do trabalho – *Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (Roldão, Nunes e Silveira, 1997) – e outro sobre *A Unidade da Educação Básica em Análise* (Segurado, 1998).

<sup>36</sup> Para a definição deste modelo muito contribuiu o projeto PROCUR, pelo que os pressupostos, os princípios e algumas formas de ação acabam por coincidir em ambos os projetos.

<sup>37</sup> Este encontro foi organizado pelo Centro de Estudos e Investigação da Escola Superior de Educação de Leiria, sob a coordenação de José Brites Ferreira.

Básico) e Luísa Alonso (especialista em Teoria do Currículo), juntamente com alguns professores das escolas participantes refletiram, debateram, confrontaram e analisaram o percurso trilhado no âmbito deste projeto. Os diferentes intervenientes nestes diálogos evidenciaram as mudanças mais relevantes: i) o entendimento do currículo passou de algo dado, fixo e não problemático para algo que tem de ser construído, adequado e recriado; ii) a dicotomia entre curricular e extracurricular avançou para uma ideia de currículo global e abrangente; iii) foi notória a ambição dos professores para concretizarem uma maior articulação entre as diferentes componentes do currículo; iv) os professores reconheceram a necessidade de trabalhar numa perspetiva de Projeto Curricular de Turma; v) evidenciou-se uma necessidade de diversificar os modos de ensinar e aprender, coerentes com a diversidade dos contextos, dos alunos, dos ritmos e estilos de aprendizagem; vi) a consciencialização, por parte dos professores, de que a pesquisa, a resolução de problemas, o aprender a pensar e a refletir, o desenvolvimento do espírito crítico e a colaboração são processos fulcrais e transversais a todo o percurso educativo; vii) a aposta na construção de materiais curriculares em alternativa aos manuais ganhou também alguma ênfase; viii) a forma de encarar a avaliação passou também a abranger um processo de continuidade e, sobretudo, a valorização de atitudes e procedimentos; xix) a identidade profissional dos professores passou do individualismo pedagógico para a criação de “equipas pedagógicas” ou “pares pedagógicos”; e xx) verificou-se o surgimento de lideranças educativas e a necessidade de reforço e reorganização do funcionamento dos órgãos de coordenação pedagógica (Alonso, 2000a). Em jeito de síntese, e de forma a clarificarmos que este projeto foi um processo em constante mutação, chamamos ao discurso Paulo Abrantes que considera que “esta ideia de gestão flexível do currículo é muito mais um caminho que é preciso percorrer para evoluirmos na nossa concepção de currículo (...) do que propriamente uma reforma clássica que num dado momento muda tudo e agora é de outra maneira” (*Idem, Ibidem.* 193).

Em 2001, foi elaborado um parecer externo sobre o projeto de GFC, por Alonso, Peralta e Alaiz, sob encomenda da Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional, onde se apresenta “uma série de questões críticas sobre o que se fez, como se fez, em que resultou, o que mudar, como e quando fazê-lo” (Ferreira, 2011: 9). Trata-se, nas palavras dos autores, de um “olhar entre os muitos que têm surgido ao longo deste rico e valioso projecto de inovação” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 3) em que é utilizado, como quadro conceptual, o modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 1998b) e o paradigma integrador de currículo (Alonso, 1996a).

O Parecer (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) vinha uma apreciação global muito positiva do projeto. Em primeiro lugar, porque o currículo se constituiu como objeto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica; em segundo lugar, porque colocou os alunos e a sua aprendizagem no centro do currículo e da ação pedagógica; em terceiro lugar, porque foi atribuído aos professores um papel de mediadores do currículo; em quarto lugar, porque encarou a mudança como um processo lento, complexo, progressivo, participado, acompanhado e avaliado continuamente; em quinto lugar, porque foi contemplada a interação entre as dimensões curriculares, organizacionais e formativas como premissa para o sucesso dessa mudança; em sexto e último lugar, porque existiu a ousadia de passar da existência de soluções únicas para a aceitação de possibilidades diversas, congruentes com a multiplicidade dos contextos.

Por esta e outras reflexões, este parecer externo revelou-se extremamente importante para o que viria a ser a Reorganização Curricular, levada a cabo pelo XIV Governo Constitucional, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Decorrente desse decreto, surgiu o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME/DEB, 2001), em que é proposta uma abordagem curricular por competências (Perrenoud, 2001; Roldão, 2003; Alonso, 2004a, 2005; Zabala e Arnau, 2007). Este documento orientador do desenvolvimento e gestão curricular vigorou até 2011, altura em que foi revogado com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

Esta abordagem por competências, enquanto constructo central na definição e organização do currículo, levou a que se problematizassem conceções até então arraigadas no discurso e nas práticas educativas, como sejam, as noções de “conteúdos” e de “objetivos”. Esta reflexão levou também “a questionar as metodologias e os sistemas de avaliação” (Alonso, 2005: 15) que imperavam.

Numa tentativa de definição do conceito, debruçamo-nos em Perrenoud (1999: 7) quando nos apresenta a competência enquanto “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem limitar-se a eles”. Esta abordagem por competências, na educação básica em Portugal, foi influenciada por experiências noutras dimensões educativas e formativas, nomeadamente pela Educação e Formação de Adultos<sup>38</sup>. Para além disso, contribuíram para essa mudança alguns estudos, recomendações e

---

<sup>38</sup> No ponto seguinte desta tese trataremos a situação e evolução política da Educação e Formação de Adultos em Portugal, uma vez que se trata de um contexto em que o PROCUR também teve algum impacto.

diretivas europeias. Destacamos as propostas educativas apresentadas pela UNESCO, em 1996, cujas competências consideradas essenciais para uma Sociedade do Conhecimento foram: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos (Delors *et al*, 1996). Realçamos, ainda, o estudo de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) em que os autores fazem o levantamento das experiências educativas dos Estados Unidos da América, da Holanda, de Espanha, da Dinamarca e do Reino Unido e identificam as competências consideradas essenciais nesses contextos: aprender a aprender, aprender a comunicar adequadamente, exercer uma cidadania ativa, desenvolver o espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos.

Neste contexto, revogando o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro “estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Artigo 1.º). Tendo como objetivo estratégico, garantir uma educação de base para todos, concedendo especial atenção às situações de exclusão e clarificação das aprendizagens cruciais, o diploma refere a necessidade de: i) “reforçar a articulação entre os três ciclos [do ensino básico] quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento”; ii) consagrar, no currículo, três novas áreas curriculares não disciplinares; iii) definir a “obrigatoriedade do ensino experimental das Ciências”; iv) aprofundar “a aprendizagem das línguas modernas”; e v) desenvolver a educação artística, a educação para a cidadania e reforçar o “núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática”.

Relativamente às três novas áreas curriculares não disciplinares evidenciadas – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica –, esclarece-se, no Capítulo II do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a sua definição e objetivos. Assim, a Área de Projeto visa a “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Artigo 5.º – 3, alínea a). Por seu turno, o Estudo Acompanhado visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Artigo 5.º – 3, alínea b). Por último, a Formação Cívica surge como o

“espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de

formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Artigo 5.º – 3, alínea c).

O diploma consagra como formações transdisciplinares a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (Artigo 6.º). São, ainda, referidas as atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e lúdico/cultural, podendo incidir “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Artigo 9.º).

Na Reorganização Curricular de 2001 estão preconizadas três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ano letivo; a avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático e com recurso a instrumentos de recolha de informação variados e adequados à diversidade das aprendizagens e dos contextos e cuja função se centra na “regulação do ensino e da aprendizagem”; por último, a avaliação sumativa, realizada no final de cada ano letivo em função da avaliação formativa, expressando um juízo global sobre “as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Artigo 13.º).

Este diploma entrou em vigor de forma faseada: no ano letivo 2001/2002 para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, ou seja, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade; para o 7.º ano produziu efeito no ano 2002/2003, tendo-se alargado ao 8.º ano em 2003/2004 e ao 9.º ano em 2004/2005 (Artigo 20.º).

Pelo que foi exposto se percebe que esta Reorganização Curricular propõe que os professores integrem no seu discurso conceitos como *inovação*, *articulação* e *integração*, o que, à partida, suscita alguma ambição e encanto na forma de entendimento do currículo e do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esta proposta ministerial apresenta também alguns pontos fracos, nomeadamente o facto de os documentos orientadores continuarem ambíguos e pouco claros; o desenho curricular continuar a prever a segmentação das disciplinas, acabando por substituir a Área-Escola por áreas curriculares não disciplinares para as quais se continua a direccionar o peso da inovação e, por último, a não existência de dispositivos facilitadores a nível organizacional.

Não se estranha assim que Alonso e Maia (2006: 35) afirmem que “a grande maioria das escolas ficou-se pela fase da «confusão» e da «incerteza», situação que, por ser difícil de tolerar durante muito tempo, acabou por traduzir-se numa adaptação acrítica e superficial da mudança, mantendo quase intactas as práticas anteriores, embora com uma roupagem

discursiva e instrumental actualizada”. Esse fracasso pode dever-se a fatores de variada índole. Em primeiro lugar, por fatores relacionados com as próprias políticas educativas e curriculares, nomeadamente pela coexistência confusa e quase incoerente entre o currículo orientado por competências e uma planificação por objetivos de desenvolvimento. Em segundo lugar, poderá ter sido influenciada por fatores de ordem organizacional, como o aumento da burocracia, a excessiva mobilidade docente, os critérios usados para a distribuição do serviço docente, a organização dos horários e a má gestão do tempo, o conflito entre as normas que regulam a organização escolar (rigidez e uniformismo) e as propostas curriculares e pedagógicas da Reforma Curricular (como abertas, flexíveis e diferenciadas). Em terceiro lugar, a cultura curricular e profissional, na medida em que não se conseguiu promover uma cultura de colaboração genuína e interdependente. Para além disso, também a formação de professores, quer inicial quer contínua, parece não ter dado respostas consistentes às questões centrais da Reforma Curricular. Por fim, outro dos motivos parece estar relacionado com questões investigativas e avaliativas, na medida em que não se encontra, nas escolas e nos depoimentos dos professores, uma cultura de investigação e de avaliação: não se avaliam os projetos curriculares, não se avalia a prática de ensino e de aprendizagem, não há preocupação pelo papel da avaliação enquanto estratégia de aprendizagem e mudança, nem pela avaliação enquanto fonte de conhecimento prévio, simultâneo e posterior ao processo de construção de uma cultura de qualidade (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006).

Não é, pois, de estranhar que se afirme que

“apesar do enorme investimento e das realizações e expectativas criadas pela Gestão Flexível do Currículo, com a generalização apressada na Reorganização Curricular a todas as escolas, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a Gestão Flexível do Currículo, abandonando algumas ideias centrais que a caracterizam, tais como a avaliação continuada, o acompanhamento formativo nas escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projeto Curricular Nacional” (Alonso, 2006: 2).

É importante referir que, num processo simultâneo a esta Reorganização Curricular de 2001 surge a redefinição da rede escolar, traduzida na criação de Agrupamentos de Escolas (Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto). Numa primeira fase, criam-se agrupamentos horizontais, em que se entende por bem agrupar estabelecimentos do mesmo nível de ensino e numa segunda fase numa perspetiva de verticalidade ao se agruparem estabelecimentos de diferentes níveis de ensino, incluindo o pré-escolar. Todas essas propostas e medidas emanadas do ME resultaram no desgaste e na descrença dos professores, “«empurrados» para processos de trabalho em equipa a que não estavam habituados, numa

lógica de co-responsabilização pelo acto de ensinar e aprender [tendo que se ]adaptar a novas formas de gestão pedagógica e financeira” (Fernandes, 2006: 12). Ora, o tempo para essa adaptação foi insuficiente, pelo que se pode afirmar a vivência de momentos marcados por aquilo que Hargreaves (1998) designa por “colegialidade artificial” e Pérez Gómez (2001) apelida de “colegialidade burocrática” e que se verificou, sobretudo, no trabalho da construção do Projeto Curricular de Turma, no qual muitos professores não percebiam sequer o efeito e as vantagens que esse recurso lhes poderia proporcionar.

Em 2004, o XVI Governo Constitucional publicou a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (LBPRIPD). Revogando a Lei n.º 9/89, de 2 de maio, a nova lei surge com os objetivos seguintes:

“a) promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade; b) promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida; c) promoção do acesso a serviços de apoio; d) promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência” (Artigo 3.º).

Ao longo da formulação da lei se entende a prevenção enquanto “medidas que visam evitar o aparecimento ou agravamento da deficiência e eliminar ou atenuar as suas consequências” (Artigo 24.º); a habilitação e reabilitação enquanto medidas “que tenham em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de aptidões, a autonomia e a qualidade de vida da pessoa com deficiência” (artigo 25.º); a participação constituída por medidas que assegurem “a participação da pessoa com deficiência (...) de modo a garantir o seu envolvimento em todas as situações da vida e da sociedade em geral” (Artigo 40.º).

Por outro lado, desde 2006, se têm focado atenções e tecido considerações sobre aquilo que se designou Escola a Tempo Inteiro (ETI) (Cosme e Trindade, 2007; Fernandes, 2013; Guimarães, 2009; Matthews *et al*, 2009; Pires, 2014; Reis, 2010) e que diz respeito a um conjunto de iniciativas, com incidência maioritária no 1.º CEB, embora se repercutisse também noutros níveis de ensino. Assim, uma das propostas foi a reorganização e requalificação da rede escolar. Foi também aplicado o Programa de Generalização do Inglês nos 3.º e 4.º anos do ensino básico e, numa fase posterior, nos 1.º e 2.º anos do mesmo nível. Deste elenco de medidas fez, ainda, parte a criação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com a definição de orientações relativamente a estas, bem como à qualificação dos profissionais que

as lecionam. Foram também propostos o Plano Nacional de Leitura<sup>39</sup>, o Plano de Ação para a Matemática<sup>40</sup> e o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências<sup>41</sup>. Estas preocupações com a promoção da cultura científica e literária nas escolas vêm já de 1996 quando se criou o Programa Ciência Viva e o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE).

A reorganização e requalificação das escolas surgiu da existência de problemas graves na rede escolar, ao haverem, por um lado, escolas isoladas de reduzida dimensão e, por outro lado, escolas sobrelotadas. Propôs-se, então, até janeiro de 2006, “encerrar escolas com menos de 20 alunos e com taxas de aproveitamento inferiores à média nacional (...) e de, até ao início do ano escolar 2006/2007, assegurar as condições necessárias ao seu encerramento” (ME/ANMP<sup>42</sup>, 2005, Ponto 1). É, ainda, proposta a “definição de um plano para requalificação do 1.º ciclo do ensino básico, incentivando estratégias de requalificação que deem prioridade à resolução de situações de escolas que têm horário duplo e de escolas com menos de 10 alunos, até maio de 2006” (*Idem, Ibidem*: Ponto 4). Assim, é iniciado um processo de requalificação da rede escolar, incidindo na renovação do parque escolar do 1.º ciclo, com a criação, extinção e transformação de escolas, consignadas na Portaria 127-A/2007, de 25 de janeiro.

Outro passo importante para a constituição da ETI foi, como se referiu, o “Programa de Generalização do Ensino de Inglês, nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico [enquanto] oferta educativa extracurricular gratuita que permita desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida” (Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho). Configura-se, pois, este programa, como a sistematização da oferta de atividades de enriquecimento curricular, já estabelecidas formal e institucionalmente pelo Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Com efeito, é no Despacho n.º 16795/2005, de 3 de

---

<sup>39</sup> Do Plano Nacional de Leitura fazia parte “um conjunto de estratégias nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura” (RCM n.º 86/2006, de 12 de julho), entre as quais se destacam: i) promoção da leitura diária em jardins-de-infância e escolas do 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula; ii) promoção da leitura em contexto familiar; iii) promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos; iv) recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para a sensibilização da opinião pública; v) produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão; e vi) apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos.

<sup>40</sup> O Plano de Ação para a Matemática foi lançado, em 2006, com uma validade de três anos letivos, destinado a melhorar os resultados dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente após a reflexão sobre os resultados insatisfatórios dos exames do 9.º ano, em 2005. Posteriormente, foi também alargado ao 1.º e 2.º ciclos, abarcando o ensino básico na sua globalidade.

<sup>41</sup> O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro e Despacho n.º 701/2009, de 9 de janeiro) efetivou-se entre 2006 e 2010, através do estabelecimento de protocolos entre o ME e uma rede nacional de instituições do ensino superior com responsabilidade na formação de professores do 1.º CEB, com a preocupação clara de aumentar os níveis de literacia científica nos alunos portugueses. Para tal, apostou-se no desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º CEB nesta área curricular.

<sup>42</sup> ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses.



agosto, que se pode perspetivar a abertura dos estabelecimentos de ensino “pelo menos até às dezassete e trinta minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou por outras actividades extracurriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados” (Ponto 5). É, ainda, explicitado que essas atividades “podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação de uma língua estrangeira”<sup>43</sup> (Ponto 8).

Considerando, entre outros aspetos, o sucesso alcançado no ano 2005/2006, com a implementação do programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), surge o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, que para além do ensino do inglês, aposta em outras AEC, introduzindo, pela primeira vez, a atividade de apoio ao estudo, cuja principal função é a de “realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens” (Ponto 11). Mais tarde, em 2008, revogando os três despachos anteriormente referenciados (Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho; Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto; Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho), surge o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, entretanto alterado pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, consolidando o conceito de ETI.

Para aferir o impacto desta iniciativa, o ME solicitou, em 2009, um relatório de avaliação a uma equipa de peritos internacionais. Nesse documento, é expresso que as medidas “estão a produzir resultados na melhoria dos níveis do ensino básico” (Matthews *et al*, 2009: 8), sendo que o relatório poderá contribuir para outros países enfrentarem questões semelhantes e desafios congruentes, uma vez que “apresenta um excelente estudo de caso sobre como implementar uma reforma com êxito e, simultaneamente, como conseguir melhorias efectivas dos resultados educativos” (*Idem, Ibidem*).

Por seu turno, no Relatório Final de *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, de dezembro de 2013, pode ler-se que, em termos genéricos, “as AEC vão ao encontro da maioria das necessidades e expectativas dos seus principais destinatários – alunos e pais. Não obstante (...) emergiram algumas limitações e constrangimentos (...) designadamente a insuficiente articulação curricular e pedagógica” (Fialho *et al*, 2013: 199).

---

<sup>43</sup> Estes domínios coincidem, em larga medida, com os já referidos no Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Defendendo que o reforço das qualificações e das competências é essencial numa sociedade do conhecimento, o XVII Governo Constitucional considerou “essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era” (RCM n.º 137/2007, de 18 de setembro). Com esse intuito, o ME, baseado num estudo de diagnóstico, identificou alguns problemas na modernização tecnológica do sistema educativo, tomando “uma decisão firme em nome de uma ambição: colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010” (*Idem, Ibidem*). Para tal, criou-se um Plano Tecnológico da Educação, cujo objetivo assentava em “promover a utilização de tecnologia no processo de ensino, dotando todas as escolas de um número adequado de computadores, de impressoras, de videoprojectores e de quadros interactivos” (*Idem, Ibidem*).

Em 2009, surge a 3.ª alteração à LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), com a entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar. A escolaridade obrigatória passa de nove para doze anos, considerando-se em “idade escolar, crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (Artigo 2.º – Ponto 1). Este regime aplica-se aos alunos “que se matriculem no ano letivo 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade” (Artigo 8.º – Ponto 1). Já para os alunos que, no mesmo ano letivo, se matriculem no 8.º ano ou seguintes, esta lei não é aplicada. “A lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar todas as crianças, a partir do ano em que atinjam os cinco anos de idade” (Artigo 1.º – Ponto 2). Para que tal seja possível, o Estado tem “o dever de garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangida e o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de gratuitidade da componente educativa” (Artigo 4.º – Ponto 2).

Para se conseguir operacionalizar e dar uma resposta de sucesso a este novo regime de escolaridade obrigatória e prosseguindo o trabalho iniciado em 2005, com a reorganização da rede escolar, a RCM n.º 44/2010, de 14 de junho, estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar. Traçam-se, nesse contexto, três objetivos a atingir: i) adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos; ii) adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso educativo e ao combate do abandono escolar; e iii) racionalizar os agrupamentos de escolas, favorecendo o desenvolvimento de um projeto comum

e articulando diferentes níveis e ciclos de ensino (Ponto 1). Uma das medidas tomadas pelo Conselho de Ministros é “extinguir, até ao início do ano letivo 2010-2011, os agrupamentos de escolas constituídos exclusivamente por estabelecimentos do mesmo nível de ensino (agrupamentos horizontais de escolas)” (Ponto 10). Os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino secundário foram definidos pela Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro.

Em 2010, foi apresentado pelo CNE, um relatório sobre *O Estado da Educação em Portugal – 2010* que evidencia a evolução verificada no setor educativo e onde se identificam os problemas a combater, com vista a uma educação de qualidade. Este documento centra-se nos percursos escolares “enquanto processos que ilustram as trajetórias seguidas pela população escolar portuguesa no acesso aos diferentes níveis e graus de ensino, a promoção da equidade tendo em conta os diferentes grupos sociais de origem e a qualidade das aprendizagens realizadas” (Recomendação n.º 2/2010, de 2 de novembro). Relativamente à educação pré-escolar, o relatório aponta algumas melhorias substanciais nos últimos anos e evidencia “a necessidade de aprofundar a intencionalidade educativa da oferta para a primeira infância”. No que diz respeito aos ensinos básico e secundário, o relatório aponta taxas de transição globalmente positivas e o crescimento contínuo das taxas de escolarização. Por outro lado, descreve que “os níveis de literacia em Leitura, Matemática e Ciências mantêm-se inferiores à média da UE<sup>44</sup> e da OCDE”.

Entre maio de 2006 e março de 2007, o XVII Governo Constitucional e a Assembleia da República mandataram ao CNE que promovesse um debate nacional sobre educação. Nesse âmbito, o Conselho dinamizou um Seminário Internacional sobre *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica*, com o intuito de analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus<sup>45</sup>. Desse trabalho foram evidenciados alguns progressos realizados, em Portugal, nos últimos anos no contexto da educação de infância e básica. No entanto, “o Estudo revelou também a existência de fortes desarticulações entre as políticas que influenciam a vida das crianças, (...) onde às intenções democratizadoras da legislação e dos documentos curriculares não correspondem

---

<sup>44</sup> UE – União Europeia.

<sup>45</sup> Essa comparação foi feita com países como Espanha, Finlândia e Irlanda. A esse Seminário seguiu-se uma reunião com especialistas nacionais onde foram sistematizadas as principais linhas de ação.

medidas de apoio pedagógico às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças”<sup>46</sup> (Pedrosa, 2009: 18). Nesse sentido, foram tecidas algumas recomendações e chamadas de atenção para vários aspetos, nomeadamente: i) a necessidade de articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo e, conseqüentemente, a articulação entre a formação de educadores e professores; e ii) a importância de um 2.º ciclo mais integrado, “repensado numa lógica de maior aproximação ao primeiro, a fim de evitar a ruptura existente (...) e garantir ciclos mais longos, com maior estabilidade, melhor articulação, maior continuidade e maior simplicidade da estrutura de oferta educativa para estas idades”<sup>47</sup> (Alarcão e Miguéns, 2009: 12).

Em 2011, o XVIII Governo Constitucional publicou o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, que alterou o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e veio regulamentar algumas mudanças. Em primeiro lugar, flexibilizou a organização dos tempos letivos dos 2.º e 3.º ciclos, permitindo a cada escola ou agrupamento “organizar a carga horária semanal de todas as componentes das áreas curriculares disciplinares (...) em períodos de 45 ou 90 minutos, com exceção da disciplina de Educação Física, que é organizada em períodos de 90 minutos” (Artigo 5.º – Ponto 3). Para além disso, o decreto estabeleceu a “eliminação da Área de Projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares” (Artigo 1.º – Alínea b) e procedeu a uma “reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos” (Artigo 1.º – Alínea c). Conferiu, ainda, uma nova ênfase ao Estudo Acompanhado, entendido, em largo espectro, como uma estratégia de reforço ao apoio das disciplinas do currículo, com especial incidência na Língua Portuguesa e na Matemática. As condições de funcionamento do Estudo Acompanhado para os alunos com necessidades desse apoio foram expressas na Portaria n.º 95/2011, de 7 de março. Esta portaria corrobora o objetivo do Estudo Acompanhado “apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho que promovam a autonomia da aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares nas disciplinas em que os alunos revelem maiores dificuldades (Artigo 2.º). O Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, cessou, contudo, a sua vigência por decisão da Assembleia da República (Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011, de 23 de março, fazendo repristinar as normas que este revogara).

---

<sup>46</sup> O Relatório aponta elevadas taxas de insucesso escolar (4,8% no 4.º ano e 11,4% no 6.º ano de escolaridade), ficando assim comprometida a concretização de um ensino básico de qualidade para todos.

<sup>47</sup> No Relatório *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Júlio Pedrosa, à data Presidente do CNE considera que “seria benéfico para a educação das nossas crianças a progressiva integração do actual 2.º ciclo do ensino básico no espírito e cultura curriculares do 1.º ciclo, criando-se desta forma uma educação primária, primeira, de seis anos” (Pedrosa, 2009: 20). A comparação internacional mostrou que, nos países analisados, com a exceção de Portugal, o ensino primário se prolonga por 5/6 anos.

Homologado em 31 de março de 2009, o novo Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico entrou em vigor no ano letivo 2011/2012, designadamente nos 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade. A Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, assinala o facto de estarem criadas as condições para esse avanço, de entre as quais destaca que “foram concebidos e adoptados novos manuais de acordo com o referido programa”. Estabelece, ainda, o calendário de aplicação do programa, estabelecendo que em 2012-2013 seja aplicado nos 3.º, 6.º e 8.º anos e no ano letivo seguinte nos 4.º e 9.º anos (Artigo 1.º).

Ainda em 2011, foi revogado, como já mencionamos, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, referência central para o desenvolvimento do currículo a partir de 2001. No Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, afirma-se que o documento “continha uma série de insuficiências (...) que se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino”. De entre essas carências é destacada a falta de clareza, ambiguidade, extensão do texto, repetições de ideias, orientações gerais e determinações dispersas. Categorizado como “documento curricular pouco útil”, é defendido que o facto de se orientar o ensino por competências se “menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos”. Para além disso, “desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismo e da memorização”. Arguindo que não cabe às instituições oficiais “impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas”, é objetivo deste despacho “reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e burocracia”. Por estas razões, o despacho determina que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* deixe de ser orientador do Ensino Básico e que as orientações curriculares aí preconizadas deixem também de constituir referências.

Na sequência desta revogação, pretendia-se que o desenvolvimento do ensino fosse “orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Neste sentido, denota-se a importância e o interesse em reformular as Metas de Aprendizagem<sup>48</sup> anteriormente existentes. O despacho prevê que as Metas Curriculares de

---

<sup>48</sup> O Projeto “Metas de Aprendizagem” inseriu-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineada pelo XVIII Governo Constitucional em 2009. Inicialmente o Projeto previa o seu desenvolvimento em quatro fases até ao ano 2013. No entanto, foi interrompido, em consequência da mudança de Governo. Sobre o Projeto, pode consultar-se um documento intitulado *Projeto «Metas de Aprendizagem»*,

Português, de Matemática e de Tecnologias de Informação e de Comunicação estejam concluídas até 31 de julho de 2012 (Ponto 14).

Efetiva e atempadamente, as propostas das Metas Curriculares para algumas áreas/disciplinas foram concluídas e colocadas a discussão pública entre 28 de junho de 2012 e 23 de julho do mesmo ano, sendo ajustadas e reformuladas em função desses contributos. As Metas Curriculares, enquanto orientações recomendadas para as disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Já as Metas Curriculares para as disciplinas de História e Geografia de Portugal (5.º e 6.º anos), de Ciências Naturais (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos), de História (7.º e 8.º anos), de Geografia (7.º e 8.º anos) e de Físico-Química (7.º, 8.º e 9.º anos) foram homologadas pelo Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril. Para a disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, as metas foram homologadas pelo Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio<sup>49</sup>.

Com uma escolaridade obrigatória de 12 anos ou até aos 18 anos de idade, entendida como relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, o XIX Governo determinou, pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, medidas preventivas do insucesso e do abandono escolares. Assim, sublinha-se que “sempre que forem detectadas dificuldades na aprendizagem do aluno, são obrigatoriamente tomadas medidas que permitam prevenir o insucesso e o abandono escolares” (Capítulo II – Artigo 4.º – Ponto 1). Essas medidas diferenciam-se consoante o ano e/ou o ciclo de escolaridade. Para o 1.º Ciclo, por exemplo, prevê-se o “reforço das medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às primeiras dificuldades detectadas” (Alínea a) e um “acompanhamento extraordinário dos alunos estabelecido no calendário escolar” (Alínea b).

Desde 2011 até à atualidade, muito se tem investido na reformulação e/ou criação de novos programas das várias áreas curriculares que sirvam de apoio ao trabalho dos docentes e que se prevê que funcionem em articulação e complementaridade com as metas curriculares a que já nos referimos. Exemplos disso são: em 2011, de acordo com a Portaria n.º 266/2011,

---

coordenado por Natércio Afonso, resultante de um contrato firmado entre o Ministério da Educação, através da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Afonso, 2010).

\* No Anexo 1 do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, apresentam-se as datas para a aplicação obrigatória das Metas Curriculares, enquanto referencial primordial de uma disciplina e respetiva avaliação. As datas limite são, então, para o 1.º e 2.º ciclos, os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, consoante as disciplinas. No 3.º ciclo distribuem-se por três anos letivos (2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016). No Ensino Secundário a aplicação das Metas Curriculares será mais tardia, iniciando no ano letivo 2015/2016 e terminando no ano letivo 2017/2018.

de 14 de setembro, entrou em vigor o programa da área disciplinar/disciplina de Português, homologado em 2009; em 2013, foi revogado o Programa de Matemática para o Ensino Básico, em vigor desde 2007, passando apenas a funcionar como documento de referência auxiliar num momento de transição para um novo programa que deve agregar as metas curriculares “designadamente no que respeita ao enquadramento das finalidades da disciplina, aos objectivos cognitivos e às capacidades gerais a desenvolver” (Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril – Ponto 4).

A par destas alterações, também a avaliação das aprendizagens no ensino básico foi objeto de reflexão e reestruturação. Com efeito, a avaliação aferida das aprendizagens deu lugar a uma avaliação, predominantemente, sumativa “de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Pela leitura do Artigo 26.º do mesmo decreto se percebe que a avaliação sumativa tem como objetivo a classificação e certificação do aluno, incluindo:

“a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade” (Ponto 1 – Artigo 26.º) incidindo na disciplina de Português e Matemática.

O Despacho Normativo n.º 24 – A/2012 de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação e certificação no ensino básico, esclarece no Ponto 3 do Artigo 10.º que “a avaliação sumativa externa nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade destina-se a aferir o grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional”.

Esta modalidade de avaliação externa de aprendizagens, outrora presente apenas no término do ensino secundário e, ao mesmo tempo, como critério de acesso ao ensino superior, passou, nos últimos anos, a contemplar todos os anos de escolaridade que representam o final de um ciclo educativo. Depressa se levantaram vozes que contestam determinadamente a introdução dos exames nacionais no ensino básico e, em especial, no 1.º ciclo. Benavente (2014: 5) elenca cinco argumentos que a movem numa luta contra os exames nacionais: i) as decisões sobre os modos de avaliação dos alunos influencia as opções pedagógicas – “nas escolas vive-se em função dos exames”; ii) a opção pela avaliação por exames traduz desconfiança em relação ao trabalho do professor e da escola – “sem exames, não há aprendizagem”; iii) “os exames são a modalidade mais pobre de avaliação” – “deixam de lado

as competências pessoais para a vida”; iv) “os exames antecipam a competição individual destruindo os laços de socialização”; v) “os exames confrontam as escolas com uma espécie de ‘campeonato nacional’, em que os resultados obtidos lhe atribuem um lugar de ‘melhor’ ou ‘pior’ escola. Ignorando quem são os alunos e as comunidades em que vivem”. Na mesma linha de pensamento, Cosme e Trindade (2014: 6) consideram que “os exames favorecem um tipo de avaliação excessivamente circunscrita [contribuindo] para valorizar o treino e os exercícios estereotipados como atitude pedagógica padrão”.

Pelo que foi exposto se percebe que muitas foram as reformas operadas, a nível político, desde 1986 até à atualidade. Outras tantas foram as práticas inovadoras, mais ou menos pontuais, mais ou menos sistémicas, mais ou menos abrangentes, mais ou menos formais, com resultados mais ou menos positivos. A este propósito, Alonso (2009: 333) refere que são obstáculos à evolução positiva dos processos de ensino e de aprendizagem e, de forma mais global, ao sucesso educativo para todos os alunos,

“as alterações constantes de rumo nas políticas educativas (cada governo, uma política) que deslegitimam e sufocam as sementes de mudança lançadas em inúmeras iniciativas e projectos de inovação, não permitindo dar continuidade a iniciativas e experiências riquíssimas, que ficam truncadas por não serem reconhecidas e avaliadas, ou por não se terem em conta os resultados da avaliação”.

Parece-nos, pois, essencial relevar o facto de, por vezes, ambos os polos (o político e o de ação/prática) nem sempre serem coerentes. Sobre esta dicotomia, estudos (Schön, 1992; Fullan, 1993) revelam que, se por um lado, as reformas políticas introduzem conflitos cognitivos, entendidos como um processo favorável ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, por outro lado, podem contribuir para crises de identidade nos professores que funcionam como interrogações, dilemas e recusas a propostas ministeriais subsequentes. Estudos recentes (Flores, 2014; Day, 2014) demonstram que, apesar de os professores se mostrarem resilientes, enérgicos e motivados para a profissão, experimentam também sentimentos de desânimo e resignação “num contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da [sua] imagem social (...), de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante pelo «tsunami» legislativo constante e pela avalanche de tarefas e responsabilidades com que são obrigados a lidar diariamente” (Flores, Ferreira e Parente, 2014: 228).

Ora, é perceptível que, no caso português, no espectro temporal estudado, as práticas curriculares não se modificaram por decreto (Canário, 1996). Pelo contrário, esses decretos tenderam a ser ignorados ou reconfigurados. No entanto, é legítimo considerarmos que as



práticas inovadoras apresentadas testemunham que o ceticismo relativamente às reformas curriculares não é generalizado, existindo professores que, enquanto agentes educativos, demonstram uma atitude positiva de luta e resiliência, com base nas suas potencialidades e fragilidades.

Concordamos, pois, com Lima (1996) quando defende que a inovação produzida localmente constitui um contraponto à conceção reformista central e normativa. Da mesma forma, tudo aponta para que a ideia de reforma, no âmbito da ação governativa, tenha tendência para continuar a ser produzida, a ser alterada, a permanecer. No campo curricular, por exemplo, têm-se “promovido sucessivos programas de reestruturação, reorganização e revisão, normalmente coincidentes com alterações de políticas educativas resultantes da mudança de governos” (Alonso, 2013: 33).

Essa situação traduz-se em instabilidade ao nível das orientações curriculares, faltando em algumas propostas, tempo de apropriação e consolidação, de forma a promover uma melhoria da educação e formação em Portugal. No próximo ponto do trabalho, estudaremos a situação da educação e formação, especialmente destinada aos adultos<sup>50</sup>.

### **1.1.2. Políticas de educação e formação de adultos**

Feita esta análise ao desenvolvimento e evolução do sistema educativo português, nomeadamente nos percursos da educação básica, importa, neste momento, debruçarmo-nos um pouco naquilo que foram as medidas e as práticas inovadoras ao nível da educação e formação de adultos, uma vez que, como veremos mais adiante, este foi também um contexto de ação do Projeto PROCUR.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) atribui alguma importância a esta modalidade formativa, pelo que, em 1991, é estabelecido, pelo Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar. Poucos anos depois, principalmente a partir de meados da década de noventa, foi diagnosticada uma

---

<sup>50</sup> Por uma questão de delimitação do campo de estudo, a educação e formação de adultos não é problematizada neste trabalho. Pretendemos aferir o impacto e as influências do PROCUR principalmente no âmbito da educação básica e da formação dos profissionais desse nível de ensino. Contudo, é inegável o papel do PROCUR também na dinamização dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e na formação de formadores dessa modalidade formativa, ao se adotar um modelo curricular baseado no desenvolvimento de projetos curriculares integrados. Justifica-se, assim, esta breve alusão às políticas de educação e formação de adultos em Portugal.

fragilidade na estrutura do emprego e a necessidade de aquisição e atualização dos conhecimentos e competências, de forma a conseguirmos acompanhar a modernização em algumas áreas de ponta, mas também para nos batermos com sucesso com as qualificações de nível superior apresentadas pela população de outros países europeus.

Estudos demonstraram que a população adulta portuguesa não só tinha níveis de literacia muito baixos, como tinha níveis de certificação mais baixos ainda (Benavente, 1996). Significava isto que, embora as pessoas fossem aprendendo nos mais variados contextos quotidianos (no trabalho, na vida cívica, na vida social, entre outros) esse saber jamais era reconhecido e, por conseguinte, certificado/diplomado. Surgia então a necessidade de criar ofertas de formação de adultos “o mais diversificadas possível, quanto às metodologias, recursos, ritmos, espaços e tempos, por forma a serem adequadas à diversidade das situações”<sup>51</sup> (Alonso, 2001b: 3).

Nesse sentido, uma das prioridades máximas do XIII Governo Constitucional foi a promoção da educação de adultos defendendo que a aprendizagem ao longo da vida é uma das condições para uma economia e uma sociedade do conhecimento. Foi, então, constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, por iniciativa do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade, pela RCM n.º 92/98, de 14 de julho. Neste documento “a educação de adultos define-se como o conjunto de processos de aprendizagens, formais ou não formais, através das quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades”. O ponto 11 da RCM n.º 92/98 clarifica que este “grupo de missão funcionará por um período de seis meses, decorridos os quais será criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos” (ANEFA). Este grupo de missão terá como objetivos: i) a realização de atividades de articulação estratégica e técnica a todos os níveis pertinentes; ii) a constituição e animação de uma rede de organizadores locais de ofertas diversificadas; iii) a construção de um sistema de validação e certificação formal de saberes e competências; iv) o lançamento de concursos nacionais para financiamento e apoio de iniciativas inovadoras; e v) o desenvolvimento de atividades e processos visando a criação da ANEFA (Comissão Europeia, 2007).

---

<sup>51</sup> Essa necessidade contemplava prioritariamente os desempregados de longa duração, pessoas que não acediam a novas formações, devido a um grau de instrução tão baixo que possuíam e jovens adultos que, não tendo terminado a escolaridade básica, ficavam impedidos de prosseguir a sua formação.

Representando “um marco histórico da maior relevância do movimento da educação e formação de adultos, no nosso país” (Simões, 2007: 5), a criação da ANEFA, em 1999, veio afirmar uma “espontânea expressão de otimismo” (*Idem, Ibidem*), sublinhando a importância da potencialização do quadro de qualificação da população adulta. Com efeito, a ANEFA foi criada enquanto instituto público, tutelado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e concebido como “estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro).

A efemeridade da ANEFA verificou-se três anos mais tarde quando o XV Governo Constitucional, pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, extinguiu este organismo e criou um novo, designado Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), “cuja acção transversal estava orientada para o desenvolvimento de mecanismos facilitadores da qualificação ao longo da vida dos jovens e dos adultos” (Comissão Europeia, 2007: 58). Afirmava-se, portanto, a continuidade, neste organismo das funções e competências outrora demandadas para a ANEFA. Porém, Simões (2007: 7) receava que esta entidade ultimamente criada pudesse ter um alcance pouco amplo e limitar-se à redução da educação de adultos à formação de recursos humanos. Assim, afirma voltar-se, de alguma forma, “à diluição e descaracterização da educação de adultos” quando, no Artigo 16, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, se afirma uma DGFV incumbida tanto da formação de adultos como de públicos jovens.

Poucos anos depois, também a DGFV foi extinta pelo XVII Governo Constitucional, dando lugar à Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQIP) através do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro que lhe identifica quatro atribuições:

“a) coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação; b) dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados; c) desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências; d) coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional” (Artigo 17º, Ponto 2).

De entre as iniciativas inovadoras no domínio das ofertas de educação e formação para adultos, propostas pela ANEFA, destaca-se a criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos<sup>52</sup> (EFA)<sup>53</sup> e a introdução do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de

---

<sup>52</sup> Foi, com efeito, na organização e desenvolvimento dos cursos EFA que o PROCUR deu o seu contributo.

Competências (RVCC)<sup>54</sup>, os quais “têm vindo a desempenhar um papel fulcral na elevação dos níveis de qualificação e empregabilidade dos adultos com níveis baixos de escolarização” (Alonso, 2006: 140). A elaboração do *Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos para o Ensino Básico* (Alonso *et al*, 2000) e, mais tarde, para o ensino secundário (Pureza, Deus e Monteiro, 2006) constituíram um quadro fundamental para o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida e também para orientar os cursos EFA e outros que viriam a surgir no âmbito da ANQIP.

Estas e outras iniciativas levadas a cabo no âmbito do conceito de “Novas Oportunidades” foram, na opinião de Carneiro (2009: 3) “um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa”. Assim, releva-se a adesão que teve por parte do seu público-alvo, o que constitui uma marca de identidade para Portugal, ao destacar-se no panorama das políticas públicas de educação/formação, sendo que os “resultados expressos evidenciam que este processo teve êxito” (*Idem*, 2010: 79).

Atualmente, tendo por base o *Acordo de Parceria* que Portugal propôs à Comissão Europeia (Governo Português, 2014: 130), uma das prioridades de investimento, para dar resposta aos princípios estratégicos que se pretendem alcançar no Portugal de 2020, tem a ver com a melhoria das igualdades de acesso à aprendizagem ao longo da vida. Projeta-se, no documento, “elevar o nível de qualificação da população adulta ativa, empregada ou desempregada, através de processos de RVCC ou da conclusão de percursos de formação escolar e/ou de dupla certificação”.

Desta forma se conclui que o desenvolvimento dos processos de RVCC, os programas dos cursos EFA e os programas dos cursos de ensino recorrente não se esgotaram no tempo e se perspetivam como modalidades de formação que responderão às exigências de educação e de formação da população adulta portuguesa nos próximos anos.

---

<sup>53</sup> Os cursos EFA foram criados e regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, destinando-se “preferencialmente a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho” (Eurydice, 2010: 54).

<sup>54</sup> O sistema RVCC foi aprovado e regulamentado pelo Despacho n.º 6741/2006, de 24 de março e tinha como objetivo “dar oportunidade a todos os cidadãos (...) de serem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos (...) que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida” (Eurydice, 2010: 54). Este sistema viria a ser reforçado pela Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro.

### 1.1.3. Políticas de formação de professores

Como acima se expôs, as políticas e as práticas de inovação na educação básica têm sofrido várias alterações, nomeadamente no período que nos propomos estudar – desde 1986 até à atualidade. Essas mudanças exigiram concomitantemente uma alteração paradigmática nas políticas de formação de professores, na medida em que são duas dimensões fundamentais na promoção de uma escola e educação de qualidade. Daí se compreende a posição de Alonso (1998a: 202) quando sublinha a

“necessidade de articular estreitamente os processos de inovação e melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional num contexto de colaboração e experimentação, sendo neste ponto que se cruzam os dois movimentos que têm desempenhado um papel fundamental na conceptualização e promoção do desenvolvimento profissional permanente dos professores: a inovação e a formação centradas na escola e a investigação-ação colaborativa<sup>55</sup>”.

Encaramos a formação de professores enquanto um conjunto de processos, medidas, iniciativas e ações, cujo objetivo assenta no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os professores (Montero, 1996). Compreende, segundo a mesma autora, uma organização por etapas diferenciadas mas interrelacionadas. Nesta linha de ideias, se percebe a posição de Gimeno (1991) ao defender que os programas de formação de professores devem contemplar, pelo menos, quatro dimensões: i) o professor e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; ii) o professor construtor de currículo; iii) o professor com um papel ativo nas modificações da escola enquanto organização; e iv) o professor participante em contexto extraescolar e nas relações que este estabelece com o escolar. Não é, pois, de estranhar a amplitude e a importância que a formação de professores tem no processo e no sistema educativo como se tem revelado ao longo dos últimos anos.

Já em 1994, Escudero e Bolívar afirmavam a impossibilidade de realizar uma educação e formação adequada dos alunos sem que existisse também uma formação relevante e adequada dos professores, reiterando uma perspetiva mais antiga de Nóvoa (1992a: 9) quando referia não haver “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Com efeito, a LBSE prevê que a formação de educadores e professores assente nos seguintes princípios: i) formação inicial de nível superior; ii) formação contínua que complemente e atualize a formação inicial; iii) formação flexível que permita complementar a formação

---

<sup>55</sup> Sobre a investigação-ação colaborativa podem consultar-se: Phillips e Car (2006); Somekh (2006); Boggino e Rosekraus (2007); McIntyre (2008); Noffke e Somekh (2009); Campbell e Groundwater-Smith (2011).

profissional; iv) formação integrada nos planos científico-pedagógico e teoria-prática; v) formação assente em práticas metodológicas; vi) e formação que estimule uma atitude crítica e atuante, a inovação e a investigação e uma prática reflexiva e continuada de autoformação e de autoaprendizagem (Artigo 30.º). O diploma prevê que a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico se realize em escolas superiores de educação ou em universidades que atribuam os mesmos diplomas das instituições supramencionadas (Artigo 31.º). Já para os professores do 3.º ciclo a formação deverá ser feita em universidades.

O Artigo 35.º da LBSE reconhece a importância da formação contínua para todos os educadores, professores e outros profissionais da educação (Ponto 1). Assegurada predominantemente pelas instituições de formação inicial, “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Ponto 2).

Na mesma linha de ideias, considerando a importância da formação contínua em estreita ligação e indissociabilidade com a formação inicial é estabelecido o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Este diploma estipula que “a formação inicial (...) é a que confere qualificação profissional para a docência” (Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 1), ou seja, é a formação inicial que permite o ingresso na carreira docente e o respetivo cumprimento de funções docentes. Essa formação inicial desenvolve-se em diferentes vertentes e dimensões: formação pessoal e social; formação científica, tecnológica, técnica ou artística; formação pedagógico-didática; formação ao nível de competências docentes e formação vocacionada para o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

O mesmo normativo estabelece que a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º CEB possa ser concretizada pela frequência e aproveitamento num curso superior que confere o grau de Bacharel em Ensino. Já para os professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário é necessária a obtenção do grau de Licenciado em Ensino. Cada um dos cursos deve estar em consonância com uma estrutura adequada, incluindo “a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística (...); b) uma componente de Ciências da Educação; c) uma componente de

Prática Pedagógica” (Artigo 15.º) que, na sua fase final, pode “assumir a natureza de um estágio” (Artigo 17.º).

Alguns anos mais tarde, na década de noventa, surge uma alteração à LBSE, pelo Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro que coloca em condições de igualdade todos os profissionais do ensino não superior em Portugal, em termos de habilitações profissionais. Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB passam a adquirir “a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura” (Artigo 31.º – Ponto 1). Essa formação é realizada “em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário” (Artigo 31.º – Ponto 3), o que faz com que estas instituições vão reestruturar os antigos cursos de bacharelato em cursos de licenciatura, cujas principais diferenças assentam nas componentes e duração do curso, ao passar de três para quatro anos de formação (Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho).

Como dissemos no ponto anterior, as políticas curriculares e de inovação, em Portugal e no mundo, obedecem prioritariamente àquilo que Almeida, Leite e Santiago (2013) chamam de “lógica mercadológica”, ou seja, as políticas educativas relacionam-se fortemente com a vertente económica, o mercado e as políticas de financiamento, bem como ao arbítrio de mudanças governamentais e as suas próprias ideologias e interesses. Ora, na formação de professores e no ensino superior em geral, essa é também uma realidade que se tem evidenciado com alguma regularidade, o que, na opinião de Alonso (2009) é um obstáculo para uma formação de professores que se exige cada vez mais global, integradora e inovadora.

Exemplo de uma medida inovadora para salvaguardar a qualidade da oferta de formação em todas as instituições que formam professores e que acabou por ser interrompida, em 2002, com a mudança de governo e por razões meramente economicistas é a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro. Este organismo, “dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica, administrativa e património próprio” (Artigo 2.º), destinava-se a assegurar o “processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário” (Artigo 3.º). Reconhecendo a importância e o papel deste organismo, afirma Campos (2001: 4) que servia para “acreditar e reconhecer cursos que habilitam para a docência, promover a reflexão, o debate e o intercâmbio de ideias e práticas no domínio da formação de professores”. Contudo, o INAFOP tal como aconteceu também ao Instituto de Inovação Educacional (IIE), teve uma vida efémera, acabando com a publicação da

Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, encarada a extinção como uma “medida de emergência com vista à consolidação orçamental” (Capítulo II) e mesmo “sem que alguma vez tivesse exercido, na sua plenitude, os objectivos para os quais foi criado (Silva, 2011: 18).

O INAFOP produziu inúmeros documentos, publicados em Diário da República, com base nos Padrões de Qualidade da Formação, os quais “apontam que a formação inicial foi revitalizada na década de 1990 com projectos de investigação, vividos em algumas escolas e universidades, voltados para uma reflexão em torno do conceito de professor reflexivo” (Almeida, Leite e Santiago, 2013: 127), indo de encontro às ideias evidenciadas em escritos clássicos de Stenhouse (1975), Schön (1983, 1987), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (2002a) e outros. De entre as publicações de grande impacto destacam-se o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto<sup>56</sup> e o Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de agosto<sup>57</sup>. Estes documentos apontam um conjunto articulado de competências relacionadas com os diferentes níveis de atuação dos professores, que se configuram como o desempenho socialmente esperado desses profissionais, tal como servem, ao mesmo tempo, de referência ao seu exercício de funções, sendo reassumidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e mantendo-se, portanto, em vigor até à publicação de Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que altera o anterior e retira estes referenciais.

Estes perfis orientadores dos programas de formação e avaliação, ao caracterizarem o desempenho profissional do professor, estão intimamente relacionados com a definição e avaliação do perfil da formação inicial, bem como com o sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril com as sucessivas alterações. É este cruzamento de todas as dimensões formativas e avaliativas, em que incluímos a aprendizagem ao longo da vida, que permite aos professores um desenvolvimento profissional consolidado e uma resposta eficiente aos desafios com que são sucessivamente confrontados.

Ainda em maio de 1998, iniciou-se, de forma informal, com a Declaração de Sorbonne, um movimento que viria a ser denominado como Processo de Bolonha. Essa iniciativa arrancou oficialmente em junho do ano seguinte com a subscrição da Declaração de Bolonha pelos ministros de vinte e nove estados europeus, alargando-se progressivamente até aos quarenta e

---

<sup>56</sup> Perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

<sup>57</sup> Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.



cinco estados-membro. Conscientes de que a Europa do Conhecimento era reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, “o rumo foi traçado na direcção certa e com um objectivo significativo” (Declaração de Bolonha, 1999): criar, até 2010, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), concretizando, desta forma, um objetivo já traçado na Declaração de Sorbonne (1998): o de harmonização dos sistemas de ensino superior.

Para isso, os Estados que subscreveram o documento, comprometeram-se a atingir determinados objetivos específicos: i) adotar um sistema com graus académicos equivalentes e implementar o Suplemento ao Diploma, com o intuito de promover a empregabilidade e a competitividade dos cidadãos; ii) adotar um sistema baseado em duas fases principais: a pré-licenciatura e a pós-licenciatura, sendo que o acesso à segunda fase depende da conclusão, com sucesso, da primeira. Em Portugal, a primeira fase atribui o grau de Licenciado (entre seis e oito semestres) e a segunda fase conduz ao grau de Mestre (entre três e quatro semestres); iii) criar um sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credits Transfer System*); iv) promover a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes, investigadores e pessoal administrativo; v) incentivar a cooperação europeia com vista à garantia de qualidade; e vi) incrementar a dimensão europeia do ensino superior, “nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação internacional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudos, de estágio e de investigação” (*Idem, Ibidem*). Os representantes dos estados signatários demonstram no documento que a “criação do Espaço Europeu do Ensino Superior necessita de constante apoio, supervisão e ajustamento às necessidades em permanente evolução” (*Idem, Ibidem*), o que justifica a decisão de se reunirem “para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados” (*Idem, Ibidem*).

Nesse sentido, em maio de 2001, trinta e dois signatários reunidos em Praga, “receberam e analisaram o relatório *Furthering the Bologna Process*, elaborado pelo grupo de acompanhamento (*Follow-up Group*) e verificaram que as metas traçadas pela Declaração de Bolonha foram largamente aceites e usadas como base para o desenvolvimento do Ensino Superior” (Declaração de Praga, 2001). Contudo, reconheceram a necessidade de atuação em mais três vertentes, no sentido de conseguirem concretizar os objetivos anteriormente planeados. Assim, particular relevância deveria ter a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, com um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior que frequentam, promovendo a atratividade do EEES.

Dois anos mais tarde, em Berlim, ocorreu outro encontro de acompanhamento em que marcaram presença trinta e três representantes dos estados signatários da Declaração de Bolonha, no qual ficou vincada a necessidade de promover sinergias entre a EHEA [Área Europeia de Ensino Superior] e a ERA [Área Europeia de Investigação] na Europa do Conhecimento bem como o alargamento do sistema de dois ciclos a um terceiro ciclo, considerando o Doutoramento e o Pós-Doutoramento.

Estes dois objetivos viriam, mais tarde, a ser reforçados no encontro de maio de 2005, em Bergen. Esta reunião contou já com a participação de representantes de quarenta e cinco países. Nesse momento, foi dada especial relevância à “avaliação de três prioridades – sistema de graus comparáveis, garantia da qualidade e reconhecimento de títulos e períodos (créditos cursados)” (Azevedo, 2010: 2).

A Declaração de Londres foi assinada, em 2007, por quarenta e seis ministros da Educação, em representação dos respetivos estados. Neste documento é notória uma preocupação de construir o EEES no prazo anteriormente estabelecido (até 2010) para além de assumirem o compromisso de responder aos desafios do mundo globalizado, em prol de se conseguir uma maior competitividade e atração de estudantes.

Sempre com a ação em torno dos objetivos definidos em 1991, foram assinadas mais três declarações: em Louvain, em 2009, com representantes de quarenta e seis países; em Budapeste e Viena, em 2010, com quarenta e sete signatários e em Bucareste, no ano de 2012.

Do ponto de vista da estratégia comunitária da UE, o Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada na Cimeira Europeia de Lisboa, em 2000, pelos Chefes de Estado e de Governo. Nesse encontro definiu-se como objetivo estratégico para a primeira década do século XXI, a Europa “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000: 2).

Em maio de 2002, no Seminário *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, Santos (2002: 2-3) refletia sobre as consequências da Declaração de Bolonha, em Portugal, a curto e a médio/longo prazo. Assim, explanava que “o sistema de ensino em Portugal cumpre quase todas as especificações” definidas pela Declaração de Bolonha, com a *nuance* colocada na existência de dois graus do primeiro ciclo (Bacharelato e Licenciatura). Para além disso, relembra que “o sistema de créditos em uso (...) não está ainda generalizado a todas as áreas científicas e não é do tipo ECTS”. Porém, nessa comunicação, é referido que “o Processo de

Bolonha pode e deve ser o pretexto para não continuarmos a fingir que tudo está bem no ensino superior em Portugal, constituindo uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior (...). Bolonha poderá ser o revigorar das instituições [desse nível de ensino]" (*Idem, Ibidem*: 8).

É com este intuito que são concretizadas algumas alterações à LBSE (pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) que vêm a ser regulamentadas, mais tarde, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. O decreto menciona três graus académicos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e estabelece a possibilidade de conferir um diploma pela realização de cursos que não confirmam grau académico (Capítulo V, Artigo 39.º, Alínea d). O diploma consagra, ainda, os princípios gerais a que se subordina o processo de acreditação dos cursos, referindo-se também às regras de reorganização dos cursos em funcionamento, bem como à criação de novos cursos e respetivos ciclos e planos.

Com efeito, no âmbito desta reorganização preconizada pelo Processo de Bolonha, o XVII Governo Constitucional atribuiu prioridade à qualificação dos portugueses, entendendo que “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro<sup>58</sup>) seria fulcral para a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem. Neste sentido, com a publicação do referido Decreto-Lei, estabelece-se que a habilitação para a docência, em Portugal, passa a ser exclusivamente através da habilitação profissional<sup>59</sup>. Essa habilitação passa a ser mais flexível, podendo existir habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1.º CEB ou a habilitação para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Assim, os cursos superiores de formação de professores em Portugal passaram a contemplar um primeiro ciclo de estudos superiores (licenciatura, ainda sem habilitação para a docência) e um segundo ciclo, isto é, o mestrado. À primeira fase correspondem tendencialmente três anos e à segunda, de forma geral, correspondem dois anos. Assim, “em nenhum caso, a Licenciatura (1.º Ciclo de Estudos Superiores) forma diretamente professores [mas sim] pessoas com qualificação de técnicos de educação ou com qualificação numa área específica” (Ponte, 2006: 13). A formação de professores está, assim, condicionada à frequência e aproveitamento num curso de mestrado.

---

<sup>58</sup> Alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro.

<sup>59</sup> Até então, a habilitação própria e a habilitação suficiente faziam parte do leque de possibilidades de habilitação para a docência.

Em consonância com as necessidades de uma formação de professores que responda eficazmente às exigências de desempenho profissional que lhe são inerentes, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estipula seis componentes de formação: i) formação educacional geral; ii) formação na área de docência; iii) formação específica nas diferentes componentes didáticas; iv) iniciação à prática profissional; v) formação cultural, social e ética e vi) formação em metodologias de investigação educacional (Artigo 14.º – Ponto 1).

Na sequência dos critérios definidos durante todo o Processo de Bolonha é criada, em 2007, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), cuja responsabilidade passa pelos “procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino – nomeadamente os de avaliação e de acreditação –, bem como pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro). Com a publicação deste decreto, em todas as instituições de ensino superior são efetuados procedimentos de avaliação e acreditação da sua oferta formativa por parte da Agência (Artigo 3.º – Ponto 2).

Temo-nos debruçado, até agora, na formação inicial de professores e nas mudanças que diacronicamente foi suportando. Contudo, entendemos que a sociedade atual exige um padrão de professor muito mais qualificado do que o que a sociedade do passado impunha. Nesse sentido, assume particular relevância a formação contínua. Essa centralidade parece-nos consensual do ponto de vista do princípio, mas que pode adquirir modalidades diferentes conforme os diferentes contextos e países.

Em Portugal, Nóvoa (1992b: 67) defende que “a formação contínua de professores assume uma importância crucial”. Prossegue com a visão de que, da formação contínua, pode advir “um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores” (*Idem, Ibidem*). É nesta perspetiva que o autor refere a trilogia da formação contínua, encarada como “produzir a vida, a profissão e a escola”.

Nessa perspetiva, a normatização da formação contínua, em Portugal, remonta a 1992, com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro que cria o sistema nacional da formação contínua de professores<sup>60</sup>. Este normativo veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua

---

<sup>60</sup> O Artigo 3.º do decreto apresenta-nos os objetivos fundamentais da formação contínua: i) a melhoria da qualidade do ensino; ii) o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes; iii) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; e iv) a viabilização da reconversão profissional.

enquanto direito e dever de todos os profissionais da educação, configurando-se como necessária à progressão na carreira. As ações de formação contínua propostas pelo Regime Jurídico assentam nas seguintes modalidades: i) cursos de formação; ii) módulos de formação; iii) frequência de disciplinas singulares no ensino superior; iv) seminários; v) oficinas de formação; vi) estágios; vii) projetos; e viii) círculos de estudos (Artigo 7.º). Nos termos desse Regime Jurídico, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) tem como funções: i) acreditar as entidades formadoras e as ações de formação contínua; ii) acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua; e iii) acreditar os cursos de formação especializada. O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro consagra também as entidades formadoras, no âmbito da formação contínua de professores, recaindo esta nas instituições de ensino superior e nos centros de formação (de associações de escolas e de associações de professores) (Alonso, 1996b).

A este propósito, Canário (1994: 50) considera que os “Centros de Formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, para os efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como ‘mais uma inovação’, mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente”.

De acordo com Peres (1999) existiu efetivamente um avanço no âmbito da formação contínua a partir de 1992. Contudo, não ignora aquilo que considera o “estigma da obtenção de créditos para progressão na carreira” que levou, entre outros aspetos, ao descrédito das entidades formadoras.

Na mesma linha de ideias se situam Barroso e Canário (1999: 149) ao afirmarem que “o arranque da actividade dos Centros de Formação das Associações de Escolas fez-se (...) num ambiente marcado pela expectativa e por algum entusiasmo. Hoje, pode constatar-se que, visivelmente, os entusiasmos arrefeceram e as expectativas foram, no mínimo, defraudadas” e acrescentam a existência de “factores que convidaram e estimularam a emergência de *estratégias consumistas*<sup>61</sup> de formação” (*Idem, Ibidem*).

Recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro que estabelece “um novo paradigma para o sistema de formação contínua” e que define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

---

<sup>61</sup> A itálico no texto de origem.

Estes e os restantes documentos legais revelam a importância que, ano após ano, Governo após Governo, a formação contínua tem desempenhado na tentativa de melhor capacitar os profissionais da educação e, em última instância, contribuir para a melhoria e eficácia dos processos e resultados que o sistema educativo contempla. Por iniciativa de organismos como o ME, instituições de formação de professores ou das próprias associações profissionais, a oferta e a procura de formação contínua foram-se evidenciando. Campos (1995: 24) argumenta que essa realidade “aumentava por ocasião de mudanças curriculares globais ou sectoriais ou, então, em épocas de maior dinamismo das associações profissionais e pedagógicas”. Assim se corrobora a relação dialética entre as mudanças curriculares e um acompanhamento formativo adequado e em consonância com as mesmas, numa reunião de sinergias com vista a um fim comum – a melhoria das práticas e o sucesso educativo dos alunos.

## **1.2. O CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO/PARADIGMÁTICO DE SURGIMENTO DO PROCUR**

Ao longo do século XX desencadeou-se aquilo que Aires (2011) apelida de “Revolução Silenciosa” no seio das Ciências Sociais e Humanas e que se caracteriza por um aprofundamento e uma reflexão sobre os modelos investigativos e epistemológicos. Com efeito, os movimentos educativos e sociais que caracterizaram essa fase espelharam também os movimentos científicos operados.

No âmbito da natureza e construção do conhecimento profissional, podemos falar em várias correntes epistemológicas, tal é a pluralidade de investigadores que se preocupam com a reflexão sobre esta temática. Trata-se de perceber a forma como olhamos a construção do conhecimento educativo em geral e da formação de professores em particular, e o papel desempenhado pela teoria, pela prática e pela investigação nesse processo.

Em 1979, Burrell e Morgan defenderam a existência de quatro paradigmas e posturas epistemológicas: funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical. Por seu turno, Creswell (2003) apresenta a postura pós-positivista, a construtivista, a ativista/participatória e a pragmatista. Um ano mais tarde, Gephart (2004) simplifica esta visão e aponta três abordagens epistemológicas, designadamente a positivista/pós-positivista, a interpretativista e a pós-modernista crítica.

Pelo interesse e contributo que estas correntes tiveram para o PROCUR, centramo-nos em três grandes abordagens – positivista, interpretativa/construtivista e crítica –, procurando fazer uma breve caracterização de cada uma delas, relevando a sua contextualização histórica e os princípios que as definiram e distinguiram.

A origem do Positivismo remonta à primeira metade do século XIX pelas mãos de Augusto Comte, enquanto conceito holístico que envolve tanto as perspetivas filosóficas quanto as científicas. Para a visão Positivista, o conhecimento é baseado em factos observáveis, descurando a importância de explicações subjetivas e especulativas sobre os mesmos factos. Trata-se de um paradigma que se baseia apenas nos dados da experiência, afirmando-os como verdadeiros e inquestionáveis, rejeitando totalmente o conhecimento metafísico e vangloriando o conhecimento positivo, os dados imediatos da experiência.

Nesse sentido, “a perspetiva epistemológica positivista é fortemente caracterizada pela visão determinista, racional e cartesiana sobre os factos da realidade” (Diniz *et al*, 2006: 5), pelo que é esperado um entendimento dos contextos como algo estático, estável e pré-determinado. Por essas características, se entende que o paradigma positivista reserve ao investigador/profissional/agente educativo um papel passivo, de executor de demandas superiores e de acrítico por falta de questionamento e reflexividade sobre o seu papel, a sua postura, a sua ação, o seu fracasso, a sua vitória... O papel do investigador é apenas descrever a realidade e jamais questioná-la ou justificá-la. Trata-se, pois, de uma perspetiva que encara a escola enquanto atividade teórica e que não admite uma relação dicotómica teoria-prática, na medida em que se faz uma clara demarcação entre a observação e as afirmações teóricas. Esta abordagem defende uma unidirecionalidade na relação teoria-prática, isto é, na transformação do conhecimento profissional em ação, no âmbito dos processos formativos.

Na segunda metade do século XX, surgiram algumas críticas ao Paradigma Positivista, pela sua rigidez e separação da teoria-prática, o que fez com que surgisse um movimento que autores como Guba e Lincoln (1994, 1998) apelidam de pós-positivismo e cujos princípios se baseavam numa investigação influenciada pelos valores dos investigadores e, nessa medida, menos objetiva, com uma compreensão da realidade construída e não adquirida. A esse respeito, Denzin e Lincoln (1998: 29-30) afirmam que

“geralmente, a investigação localizada, de forma multicultural, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um enquadramento (teoria, ontologia) que especifica um conjunto de questões (epistemologia) que ele ou ela, em seguida, examinam de forma específica (metodologia, análise) (...). Cada investigador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, de modo especial, a multiculturalidade, as componentes de género do acto de pesquisa”.

Mais tarde, assistiu-se a uma “revolução” de pensamento, em que o Paradigma Interpretativo/Construtivista trouxe “o princípio de que o conhecimento e experiência humana envolve uma participação (pro)activa do indivíduo” (Mahoney, 1988: 2).

No âmbito educativo as configurações deste Paradigma são coerentes com a sua visão epistemológica. Com efeito, a abordagem interpretativa/construtiva encara a escola numa vertente mais prática, flexível, em construção, conferindo ao investigador/profissional/agente educativo um papel ativo. Pérez Gómez (1993: 121) destaca a finalidade da investigação, encarada interpretativamente/construtivamente enfatizando que a finalidade desta “não é a predição e o controle mas a compreensão dos fenómenos e a formação dos que nele participam para que a sua actuação seja mais reflexiva, crítica e eficaz”. Trata-se de uma abordagem que “entende a aprendizagem como um processo activo de construção e reconstrução significativa do conhecimento sobre a realidade” (Alonso, 1998a: 105).

A construção do conhecimento profissional, para a perspetiva interpretativa/construtivista, faz-se tanto a nível social como a nível individual, uma vez que a construção do conhecimento é produzida num contexto social, com a participação de diversos fatores, valores, interesses e racionalidades que condicionam ou potencializam a emergência desse conhecimento. De facto, no processo de aprendizagem da profissão, os professores devem ser confrontados com a prática, pois só assim lhes é permitido adotarem uma posição crítica e ativa.

Por último, fazemos uma abordagem à perspetiva crítica<sup>62</sup>, onde se incluem várias correntes de pensamento, nomeadamente as neomarxistas, feministas, pedagogia da libertação, investigação emancipatória (Alonso, 1998a).

Segundo a perspetiva crítica, a realidade é vista como um campo de possibilidades e não se esgota naquilo que existe. Tem, pelo contrário, como objetivo, o de definir e avaliar a natureza e o âmbito daquilo que nos é empiricamente dado. Não se estranha, pois, que, de acordo com estas premissas, a perspetiva crítica assumira uma relação dialética entre a teoria e o método, entre a compreensão e a explicação, entre a essência e o fenómeno, entre a teoria e os valores. Percebe-se que a preocupação epistemológica desta corrente assenta na reconstrução dos dados empíricos obtidos, ao não aceitar que os dados “falam” por si mesmos, baseando-se num processo de reconstrução social e de desenvolvimento comunitário.

---

<sup>62</sup> Habermas, nascido na Alemanha em 1929, viria a ser um dos mais influentes teóricos, defensores desta corrente. É, por diversas vezes, reconhecido como o mais importante representante contemporâneo desta Tradição Epistemológica.



Para Tadeu da Silva (2010), por oposição às teorias tradicionalistas, baseadas na aceitação e na adaptação, as teorias críticas e pós-críticas transportam-nos para o questionamento e para a desconfiança, rumo a uma transformação. Transportando estas ideias para o âmbito educativo, esclarece que “a teoria crítica do currículo não existia sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria finalmente emancipado e libertado” (*Idem, Ibidem*: 115).

Apoiando-nos em Zeichner (1993: 44) reconhecemos esta tradição epistemológica como um contributo essencial para permitir aos professores “verem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreenderem como as suas acções diárias (...) estão necessariamente associadas às questões de continuidade ou de mudança social”. Da mesma forma, defendemos como abordagem de investigação congruente com a perspetiva crítica, a investigação-ação emancipadora, enquanto “forma de indagação autorreflexiva que os participantes empreendem em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, o seu entendimento das mesmas e das situações em que estas têm lugar” (Carr e Kemmis, 1988: 174).

Procurando fazer uma comparação dos três paradigmas, apresentamos seguidamente uma tabela de análise, baseada em estudos realizados por Guba e Lincoln (1994, 1998) e Tashakkorie e Teddlie (1998) acerca desta problemática.

**Tabela 3:** Características das perspetivas positivistas, interpretativas/construtivistas e críticas (Baseado em Guba e Lincoln, 1994, 1998; Tashakkorie e Teddlie, 1998)

|                         | <b>Perspetiva Positivista</b>   | <b>Perspetiva Interpretativa/<br/>Construtiva</b>   | <b>Perspetiva Crítica</b>  |
|-------------------------|---|---|--|
| <i>Ontologia</i>        | Realidade única, apreensível com recurso a métodos objetivos;                         | Realidade múltipla e construída;                    | Realidade vista como um campo de possibilidades, não se esgotando no que existe; |
| <i>Epistemologia</i>    | Independência do sujeito e do objeto de investigação;                                 | Sujeito e objeto de investigação inseparáveis;      | Relação dialética entre teoria e método, entre a compreensão e a explicação;     |
| <i>Axiologia</i>        | Independência de factos e valores;  | Factos e valores intrinsecamente ligados;           | Relação profícua entre a teoria e os valores;                                    |
| <i>Generalização</i>    | Possibilidade de generalizar tempo e contexto; Possibilidade de formular leis gerais; | Impossibilidade de generalizar tempos e contextos;  | Impossibilidade de generalizar tempos e contextos;                               |
| <i>Relações causais</i> | Relação causa – efeito;   | Distinção causa – efeito;                           | Distinção causa – efeito;  |
| <i>Lógica</i>           | Dedutiva (Argumentação do geral para o particular).                                   | Indutiva (Argumentação do particular para o geral). | Indutiva (Argumentação do particular para o geral).                              |

Pelo que se expôs, é evidente a contrastação existente ao nível dos princípios e características de cada um dos paradigmas, defendendo o Paradigma Positivista que as questões e hipóteses de investigação derivam da teoria e são submetidos a estudos empíricos (Almeida e Pinto, 1986), enquanto para as perspetivas interpretativa/construtiva e crítica, “o que se exige são ‘conceitos sensibilizadores’ para abordar os contextos sociais que se quer estudar” (Flick, 2005: 2).

Esta “reconceitualização do paradigma educacional” (Alonso, 2013: 33), outrora baseado em perspetivas científico-técnicas, próprias do modelo positivista, apresenta-nos, sobretudo no último quartel do século XX, um enfoque mais flexível e aberto que permite uma nova conceção de escola, de aluno, de professor, de currículo, de inovação. Para a mesma autora (*Ibidem*: 34)

“Esta viragem de perspetiva (...) deve-se em grande parte ao desenvolvimento cruzado de várias correntes que, em diferentes campos – incluindo a organização escolar, o desenvolvimento curricular, a formação de professores, a investigação educacional e a didática –, vieram contribuir para iluminar e impulsionar novas conceções sobre a mudança educativa nas escolas, e, conseqüentemente, uma compreensão mais complexa e relacional dos processos, das metodologias e das condições mediante as quais se produz a inovação, capaz de transformar as práticas de modo mais consistente e sustentado”.

Retomaremos esta questão no Capítulo 4 quando explicitarmos o contributo do PROCUR para a mudança curricular e inovação educativa.

### **1.3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE SURGIMENTO DO PROCUR**

#### **1.3.1. A formação inicial de professores na Universidade do Minho**

A Universidade do Minho (UM) foi criada em 1973, altura a que remonta a preocupação com um projeto de formação de professores, de forma a conseguir-se responder às exigências sociais que se verificavam nesse período.

Em 1975/1976, iniciaram-se, na UM, cursos de Bacharelato, designados Cursos Integrados de Formação Inicial de Professores que conferiam habilitação para o então designado Ciclo Preparatório (atual 2.º Ciclo do Ensino Básico) e para o Ensino Secundário (atual 3.º Ciclo do Ensino Básico). Três anos mais tarde, estes cursos foram reestruturados e passaram também a formar docentes para o Curso Complementar do Ensino Secundário (atual Ensino Secundário).

Esta formação era concretizada já ao nível da Licenciatura (Silva, 2011: 675). Sentiu-se igualmente uma preocupação com a formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB, com a criação de bacharelatos que, em 1997, foram transformados em cursos de licenciatura. Assim, a resposta dada pela UM às exigências mencionadas, permitiu-lhe “uma posição privilegiada neste campo, pelos projectos que foi desenvolvendo e pelos recursos que foi criando, tornando-se, nesta área, instituição de referência em Portugal” (Leite, 2010a: 1).

Na UM, a formação de professores abarcou inicialmente os cursos de formação inicial e consequentemente foram apresentados, enquanto modalidade avançada de formação contínua, os cursos de pós-graduação. Esta afirmação da instituição enquanto referência de formação de professores não se ficou pelo plano nacional, sendo também reconhecido no âmbito internacional, em vários continentes. Destacam-se, por exemplo, cursos destinados à formação de professores nas Maldivas, em Cabo Verde, em Angola e em Timor Leste (*Idem, Ibidem*: 1-2).

As razões para o sucesso da UM, enquanto referência na formação de professores, foram descritas por Leite (2010a) e por Silva (2011) sendo, entre outras: i) o facto de milhares de profissionais de ensino serem graduados pela UM; ii) a investigação realizada nesta área ser um exemplo em Portugal; e iii) o modelo integrado de formação, adotado, desde logo, pela UM ter repercussões nas opções de outras universidades.

Contudo, num documento de discussão sobre a formação de professores, Pacheco (2003: 1-2) apresenta algumas ideias, aparentemente contraditórias às acima explanadas ou, pelo menos, tendentes a uma postura mais crítica e reflexiva sobre o que é efetivamente a formação de professores na UM. Com efeito, uma das inquietações que refere é o facto de a estrutura curricular dos cursos não ter alteração desde a década de oitenta, o que “tem contribuído para a manutenção de situações de clara inadequação do professor à realidade escolar”. Na mesma linha de ideias, considera que o modelo integrado de formação “jamais funcionou na sua plenitude organizacional, curricular e metodológica, pois tem sido nulo o diálogo entre as ciências da especialidade/ciências da educação e a formação tem sido realizada em dois territórios”: por um lado, a universidade; por outro lado, a escola. Em terceiro lugar, refere Pacheco (*Ibidem*) que a profissão de professor perdeu prestígio, houve um elevado número de professores formados e uma reduzida necessidade dos mesmos pelo sistema educativo, o que “tende para a adopção de soluções empobrecidas que nem sempre estão do lado da qualidade da formação”. É referido ainda, no mesmo documento, que a “ausência de

uma política dos órgãos da Universidade (...) tem sido preponderante no bloqueio de mudanças inovadoras” (*Idem, Ibidem*: 3).

De facto, o início do século XXI reservou, à formação de professores da UM, algumas claras alterações: por um lado, ao nível da procura dos cursos de formação de professores, nomeadamente por razões demográficas e sociais que comprometeram a elevada procura alcançada até então. Por outro lado, com a implementação em Portugal dos princípios decorrentes da Declaração de Bolonha assistiu-se obrigatoriamente a grandes alterações, nomeadamente o facto de a Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário deixar de ser feita ao nível da Licenciatura e passar a ser concretizada a nível dos mestrados. Essa alteração remonta ao ano letivo 2008/2009, a partir do qual a UM respondeu com cursos de Mestrado em Ensino, que terminam com a defesa, em provas públicas, do Relatório de Estágio, com uma estrutura semelhante às defesas das dissertações dos mestrados académicos.

Outra das alterações verificadas, prende-se com a organização da formação de professores na UM que passa do Modelo Integrado, em que coexistiam as diversas componentes de formação, para um “modelo bietápico que começa com uma formação essencialmente centrada no(s) domínio(s) de docência e termina com formação de cariz essencialmente didático, pedagógico e profissional”<sup>63</sup> (Leite, 2010a: 4). Estas alterações surgiram na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro que, entre outros aspetos, criou quinze Mestrados em Ensino, três dos quais para a docência na Educação de Infância e no 1.º CEB<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Os cursos de formação de professores passaram a incluir as seguintes componentes de formação: i) formação educacional geral – conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação, relevantes para o desempenho dos docentes na sala de aula, na relação com a comunidade e na análise de políticas de educação e de metodologias de ensino; ii) didáticas específicas – conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino das áreas curriculares ou disciplinares; iii) iniciação à prática profissional – observação e colaboração em situações de educação ou ensino e prática de ensino supervisionada na escola e na sala de aula; iv) formação cultural, social e ética – sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, preparação para áreas curriculares não disciplinares e para a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente; v) formação em metodologias de investigação educacional – adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional; e vi) formação na área de docência – visa garantir a formação académica nas áreas curriculares ou disciplinares abrangidas pelo domínio da habilitação para a docência (Artigo 14.º). Neste sentido, e de acordo com o regime jurídico implementado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação de professores na Universidade do Minho passa a envolver dois ciclos de formação: um primeiro ciclo que confere o grau de Licenciado, com uma estrutura curricular que corresponde a 180 ECTS e que visa assegurar o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas a lecionar. Este primeiro ciclo de formação é indispensável ao ingresso num segundo ciclo de formação que confere o grau de Mestre e cujo número de créditos oscila entre os 60 ECTS e os 120 ECTS, dependendo do domínio da habilitação.

<sup>64</sup> Os três mestrados – Mestrado em Educação de Infância (60 ECTS), Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º CEB (90 ECTS) e Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo (120 ECTS) – tiveram início no ano letivo 2010/2011.

### **1.3.2. A formação especializada de professores na Universidade do Minho**

Como foi sendo explicitado, a formação de professores, efetuada a nível superior, concretizou-se na década de oitenta do século passado com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas universidades. Ainda assim tratava-se de cursos de bacharelato que, na década de 90, alargaram o período de duração para quatro anos, transformando-se em cursos de licenciatura, proporcionando uma aspiração da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, quando no Artigo 30º esclarece que a formação “é de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função”.

O CIFOP da UM foi criado pelo Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de outubro, que lhe conferiu autonomia científica e pedagógica (Artigo 2.º) e lhe atribuiu diversos objetivos, entre os quais: i) promover a criação e funcionamento dos cursos de formação inicial de professores; ii) promover a formação em serviço desses mesmos professores; iii) assegurar a formação contínua; e iv) fomentar e desenvolver a investigação na área das Ciências da Educação (Artigo 3.º).

Anos mais tarde, a UM afasta-se do percurso de outras universidades com CIFOP, passando a unidade orgânica a designar-se Centro de Formação de Professores e Educadores (CEFOPE), relevando o papel importante da formação dos Educadores de Infância. Segundo Formosinho (1995: 96) “pressupõe-se o reconhecimento de que estes profissionais são dos mais importantes agentes educativos (...), pelo facto de serem os primeiros com que a criança contacta, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas no domínio cognitivo, sociomoral e afectivo”.

O objeto científico do CEFOPE teve, desde sempre, uma dimensão psicológica (a criança), uma dimensão social (a condição infantil) e uma dimensão escolar (a educação infantil e básica), o que lhe conferiu o estatuto de única escola universitária pública portuguesa, com este objeto. É neste sentido que, em 1991, foi acordada pelo Senado Académico a constituição de nove grupos disciplinares para responderem a esse desafio. Os grupos delineados eram, entre outros, Psicopedagogia da Criança e Metodologia da Educação de Infância, Currículo e

Metodologia do Ensino Básico Inicial, Educação pela Arte, Educação pelo Movimento, Educação em Matemática.

Na sequência de medidas legislativas que, como vimos, distinguiam a formação especializada da formação contínua de professores, o CEFOPE apostou na primeira modalidade de formação, tendo gerado a sua expansão. Nesse quadro, originaram-se expectativas sociais e pessoais, uma vez que a formação especializada remetia para a ideia de sistematicidade, de longa duração (um ou dois anos) e para o conferir de grau académico/profissional, o que se tornava novidade em relação à formação contínua.

Surgem, assim, no ano letivo 1991/1992, os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Infantil e Básica Inicial (EIBI), enquanto modalidade de formação especializada, no CEFOPE. Seria nestes cursos que o Projeto PROCUR, objeto de estudo deste trabalho, teve a sua origem.

Pela própria designação dos CESE é evidente que a área científica destes cursos se dividia entre a educação de infância e o ensino básico, considerando-se que “há uma unidade conceitual nos problemas destes níveis de ensino que justifica a sua consideração conjunta” (Formosinho, 1995: 154), daí que, anos mais tarde, se tenha agrupado estes dois níveis na chamada Educação Básica.

Estes CESES, numa tentativa de responder às diferentes necessidades dos diversos professores a quem se dirigiam, subdividiam-se em quatro ramos de especialização, designadamente, os Psicopedagógicos<sup>65</sup>, os Socioeducativos<sup>66</sup>, os de Especialização Curricular<sup>67</sup> e os Artísticos<sup>68</sup>. O modelo curricular que os sustentava tinha um tronco comum a todos os ramos e um tronco específico para cada ramo (Tabela 4).

---

<sup>65</sup> Metodologia e Supervisão em Educação de Infância; Educação Pessoal e Social.

<sup>66</sup> Administração Educacional; Associativismo Educacional; Educação Comunitária; Educação para a Comunicação Social.

<sup>67</sup> Novas Tecnologias no Ensino, Novas Tecnologias e Imagem, Didática do Meio Físico e da Matemática Elementar, Língua Portuguesa e Literatura Infantil; Educação Ambiental.

<sup>68</sup> Educação Visual; Expressões Artísticas Integradas.

**Tabela 4:** Modelo Curricular dos CESE em EIBI (Formosinho, 1995: 157)

|                   |  | <b>Ramos<br/>Psicopedagógicos</b> | <b>Ramos<br/>Socioeducativos</b> | <b>Ramos de<br/>Especialização<br/>Curricular</b> | <b>Ramos<br/>Artísticos</b> |
|-------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|---|-----------------------------|
| Tronco comum      | Introdução à Educação Infantil e Básica  | X                                 | X                                | X   | X                           |
|                   | Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico ou Metodologia da Educação de Infância | X                                 | X                                | X   | X                           |
|                   | Metodologia de Investigação Pedagógica   | X                                 | X                                | X   | X                           |
| Tronco Específico | Teoria e análise da comunidade educativa   | X                                 | X                                |   |                             |
|                   | Educação Pessoal e Social  | X                                 | X                                |   |                             |
|                   | Psicologia da Criança e Intervenção Educacional  | X                                 |                                  |   |                             |
|                   | História da Arte   |                                   |                                  |   | X                           |

Estes CESES tinham quatro objetivos que correspondiam à lógica social e profissional do CEFOP: i) permitir aos professores (formandos) aprofundar os fundamentos científicos educacionais da prática pedagógica; ii) promover nesses profissionais atitudes e práticas inovadoras; iii) prepará-los para o desempenho de papéis especializados; e iv) permitir-lhes uma promoção socioprofissional.

No ano letivo 1998/1999 estes CESE “deram lugar aos Cursos de Complemento e de Qualificação Pedagógica e Científica, continuando a permitir o reposicionamento na carreira docente, em condições de igualdade com os outros níveis de ensino” (Silva, 2011: 679).

Nessa altura já o CEFOP tinha conhecido a efemeridade (desde 1996), ao dar origem a “uma escola de educação dedicada à criança” (*Idem, Ibidem*) que se designou Instituto de Estudos da Criança (IEC), passando a existir na UM, duas escolas de educação: uma relacionada

com a educação infantil e básica e outra dedicada a outros níveis de ensino. Essas duas escolas fundiram-se, em 2009, no Instituto de Educação (IE).

## **B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES**

Retomando a fundamentação concretizada no início deste Capítulo, não seria possível que se iniciasse esta investigação histórica do Projeto PROCUR sem se estudar, numa fase anterior, as condições contextuais das escolas, as políticas educativas e a organização da formação de professores que permitiram a configuração e o desenvolvimento deste Movimento.

Da mesma forma, também consideramos que não seria desejável apresentar essa contextualização baseando-nos apenas em dados provenientes de *fontes primárias, secundárias e/ou complementares*, cujo campo de incidência também já explicámos.

Pretendemos que esta investigação tenha, ao longo das suas várias fases de desenvolvimento, a participação e a voz dos profissionais que, de forma direta ou indireta, se envolveram e/ou foram influenciados pelo PROCUR. É nessa linha de pensamento que recorreremos ao seu testemunho, de forma a complementar a caracterização descrita anteriormente, cujas dimensões em análise retomamos.

### **1.4. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Como sabemos, a Reforma Educativa Portuguesa iniciou-se em 1986, com a publicação da LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) desencadeando, a partir de então, alterações em algumas dimensões do sistema educativo, nomeadamente de âmbito curricular. A isso se refere uma equipa de formadores do PROCUR ao mencionar que:

*“em termos políticos, nós vínhamos de 86 de uma (...) reformulação da Lei de Bases do Sistema Educativo que, finalmente, no (...) Portugal democrático (...) se formulou pela Assembleia da República, a par de uma Comissão da Reforma do Sistema Educativo (...). No caso do sistema educativo português, aquela que avançou e teve repercussões foi, de facto, a reforma curricular” (EEF1).*

Trata-se, com efeito, da reforma curricular de 1989, despoletada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, cujo impacto sentido por uma das equipas do PROCUR nos remete para



*“uma valorização das questões curriculares, do currículo...” (EEA2).*

Acrescenta a equipa de acompanhamento do PROCUR que

*“foi quando se começaram a discutir mais essas questões” (EEA2).*

Entendida como controversa no seio da investigação educativa, a reforma curricular utiliza, por um lado, um “discurso inovador” (Fernandes, 2006: 2) e, por outro lado, apresenta-se de forma normativa e prescritiva (Afonso, 1998). Pelo testemunho dos vários participantes no PROCUR é possível encontrar ambas as opiniões. Na linha de ideias de Fernandes (2006), os entrevistados consideram que

*“era um período de inovação (...). Acho que (...) o Ministério da Educação nos dava a possibilidade de sermos um bocadinho inovadores” (EEP1)*

*“Estávamos num élan da educação (...) e estávamos num élan de crescimento (...) e de prestígio da educação” (EEC)*

Contudo, uma das equipas, aproximando-se da posição de Afonso (1998), testemunha que

*“havia um currículo nacional (...) com um programa” (EEP2).*

Por esta e por outras razões, a reforma curricular não conseguiu levar às práticas escolares, o discurso inovador que preconizava ao tornar implícita a ideia de alteração das práticas educativas de forma automática, com a prescrição de novos currículos (Lima, 1992: 56). A autora afirma que a reforma curricular pressupõe “o professor como alguém que executa linearmente o programa elaborado pelos especialistas, que tem interesse em fazê-lo e a quem se responsabilizará pelo fracasso da Reforma por razões ligadas à sua incompetência, à sua resistência à mudança, à sua má compreensão do novo currículo”.

Esse fracasso da reforma curricular é entendido também pelos participantes no PROCUR como uma das motivações para a génese do Movimento. A isso se referem, ao afirmarem

*“eu lembro-me que a base tinha a ver com uma reforma curricular de 89, mas as coisas não estavam exatamente a ser praticadas como se pretendia” (EFLEB).*

Em consequência deste insucesso seguiram-se outras alterações mais ou menos profundas nas políticas educativas. Contudo, pela relevância atribuída pelas equipas entrevistadas chamamos à reflexão e ao discurso a reorganização curricular de 2001, concretizada na publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Assim, é salientado que

*“o PROCUR decorreu num contexto em que aconteceu depois a reorganização curricular” (EEP1).*

Prosseguem com a ideia de que

*“havia uma certa coincidência quando (...) até junto da administração falávamos que desenvolvíamos um Projeto, que (...) pensávamos e que planificávamos as atividades e que íamos às experiências dos alunos (...) para tornar mais próximas as (...) experiências de aprendizagem” (EEP1).*

Podemos, desta forma, situar o surgimento do Projeto PROCUR entre 1989 (reforma curricular) e 2001 (reorganização curricular). De facto, o Movimento surgiu, como veremos no Capítulo seguinte, como uma proposta de intervenção teórico-prática que problematizou os insucessos da reforma curricular de 89, deixando o seu legado e as suas influências em políticas posteriores, como é o caso da reorganização curricular de 2001.

### **1.5. O CONTEXTO PARADIGMÁTICO/EPISTEMOLÓGICO DE SURGIMENTO DO PROCUR**

Refletindo sobre as alterações nas conceções políticas e nas práticas escolares, que trabalharemos em seguida, importa esclarecer, neste momento, a forma como os participantes no PROCUR sentiram as mudanças epistemológicas e de paradigma educacional e investigativo na altura de surgimento do PROCUR, em inícios da década de 90 do século XX.

Assistia-se, nessa altura, a uma alteração paradigmática identificada fundamentalmente com as teorias construtivistas, sócio-críticas e ecológicas, ao preconizarem um currículo como *praxis* (Kemmis, 1988; Carr e Kemmis, 1998; Grundy, 1993) que “implica um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária e uma acção emancipatória” (Correia e Dias, 1998: 119).

Este cenário curricular com uma abordagem holística concede aos seus construtores, dinamizadores e participantes novos papéis e novas funções, sendo “considerados como sujeitos e não como objectos” (Grundy, 1993: 68). A entrevista a elementos da equipa de acompanhamento do Projeto assinala essa mudança do papel do professor na reconstrução do currículo nacional e na adequação do mesmo aos seus contextos específicos de trabalho.

*“As pessoas começaram a ser confrontadas com esta possibilidade de pensarem o currículo, não é? Aquilo que era dado como um dado sempre adquirido, já acabado (...) e as pessoas como meros executores. Agora, nesta altura, começou-se a discutir a possibilidade das pranchas de autonomia que havia na construção do currículo (...). Mas nessa altura (...) as pessoas*

*começaram a perceber que poderiam ter alguma margem de manobra (...) em termos do desenho curricular, das adequações, de construir...” (EEA2).*

Paralelamente a esta ideia, começou também a conceber-se o currículo como projeto:

*“Começou um bocado a trabalhar-se por projetos, a ideia de projeto” (EEA2).*

Ora, para este trabalho contribuiu também uma nova expressão e significância – a ideia do professor investigador (McKernan, 1996):

*“A ideia de participação, do professor investigador. (...) estava muito na ordem do dia nessa época (...). E foi por aí que as pessoas sentiram também necessidade (...) de formação, de discutirem isso e de tentarem concretizar na prática” (EEA2).*

Trata-se, efetivamente, de pensar o currículo, o que “significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não só como normativo que apenas se executa sem se agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17).

Salientamos, pois, a clarividência de um contexto paradigmático de viragem, de rutura com os modelos positivistas e tecnicistas para paradigmas democráticos e de carácter humanista.

## **1.6. O CONTEXTO INSTITUCIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO MINHO**

Em estreita ligação com a evolução das políticas educativas em geral, e das políticas curriculares em particular, a organização e o âmbito da formação de professores tem, como já refletimos, evoluindo diacronicamente, desempenhando as instituições formadoras um papel importante no prosseguimento dessas aspirações.

A UM, como já se referiu, não foi exceção, encontrando no modelo integrado de formação e na perspetiva investigativa dois marcos essenciais de suporte à estruturação da sua oferta formativa (Leite, 2010a; Silva, 2011).

Dessa oferta formativa faziam parte, nos inícios da década de 90 do século XX, várias modalidades de formação, nomeadamente a formação inicial e contínua, mas também a formação especializada expressamente prevista na LBSE e retomada pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. É com base nesses pressupostos que surgem os CESE em EIBI, no CEFOPE da UM.

A gênese do PROCUR, no seio destes cursos é clarificada pelo testemunho dos seus participantes, quando referem que

*“O PROCUR foi um Projeto que recordo-me surgiu no âmbito (...) de uma meia dúzia de projetos que, na altura, a escola ligada à formação de professores do 1.º Ciclo e educadores de infância decidiu implementar, desenvolver para dar (...) precisamente a essa escola uma perspetiva mais universitária (...) ou pelo menos com um sentido amplo (...) onde há uma vertente de ensino (...) e que deve haver também uma vertente de investigação” (EEF1).*

De facto, vários são os testemunhos de que o PROCUR foi

*“iniciado nos CESE” (EEC).*

Esse esclarecimento é enfatizado também pelos membros da equipa de acompanhamento do Projeto, na medida em que reiteram que

*“É aí que se lança o mote do PROCUR às escolas. Foi a partir dos CESES em que a professora [Luísa Alonso] diz ‘Quem são as escolas interessadas em participar?’. E desse mote aparecem aquelas escolas” (EEA1).*

Nessa linha de pensamento, também os professores da rede de escolas, na altura, formandos dos cursos de qualificação especializada acrescentam:

*“Eu ainda fiz (...) o trabalho final sobre Desenvolvimento Curricular. Ainda mais fiquei já com essas ideias. Ainda não existia o PROCUR com o nome PROCUR, mas já existiam muitos documentos (...) que depois fizeram parte do Projeto PROCUR” (EEP1).*

De facto,

*“O PROCUR teve essa capacidade de ter nascido (...) de uma iniciativa ligada aos contextos do primeiro ciclo (...) na formação (...). Ele teve essa maleabilidade, essa abertura, essa flexibilidade de se integrar em contextos da formação qualificada, de formação complementar que na altura ficaram reconhecidos como os tais CESES” (EEF1).*

Essa ligação institucional à UM e às questões da formação e da investigação é também valorizada:

*“Eu acho que outra coisa favorável era que era (...) um projeto ligado a uma universidade” (EEP1).*

Como se percebe pelas várias “vozes”, o PROCUR surge no âmbito da formação especializada de professores, configurando-se, posteriormente, o seu desenvolvimento numa rede de escolas, enquanto experiência dinamizada

*“num âmbito mais alargado que se podia ou que se pode, hoje em dia, designar de educação básica: pré-escolar, primeiro ciclo e segundo ciclo” (EEF1).*

## **1.7. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Relevamos os contextos práticos da escola básica, em que os professores exercem a sua atividade profissional e “onde as formulações das políticas curriculares são reinterpretadas” (Leite, s/d: 196), recolhendo, junto dos participantes no Projeto PROCUR, o seu testemunho acerca das dinâmicas existentes nas instituições escolares, na altura do seu surgimento.

Assim, referem que:

*“As escolas do 1.º Ciclo, na altura, institucionalmente dependiam das delegações escolares que (...) tratavam apenas de questões administrativas” (EEP1).*

Nas escolas propriamente ditas

*“nós seguíamos o programa e seguíamos os manuais” (EEP2).*

Parece-nos interessante focalizar esta questão dos manuais, uma vez que a utilização dos manuais, na altura, segundo os professores entrevistados prosseguia mais o objetivo de ser o único documento orientador das práticas educativas do que propriamente ser um recurso utilizado para trabalhar os problemas mencionados no currículo nacional e nos programas. Esta ideia remete-nos para a leitura de Apple (1997) ao concluir que o currículo é, muitas vezes, definido mais pela utilização dos manuais escolares do que propriamente pela reconstrução dos planos de estudo ou programas.

Os professores referem, também, que, na altura

*“havia um projeto educativo de escola que contemplava uma parte pedagógica” (EEA1).*

Mas que

*“ainda não havia a obrigação do Projeto Curricular na escola (...). É que a noção do Projeto Curricular na altura era um termo vago (...). Era vago e as pessoas não tinham formação” (EEA1).*

De facto, a obrigatoriedade legal de elaboração e desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma surge pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, nos pontos 3 e 4 do artigo 2.º: “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (...). As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objectos de um projecto curricular de

turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Outra dimensão apontada pelos dinamizadores do Projeto refere-se ao regime de organização e administração escolar que vigorava na época:

*“Também é preciso dizer que uma outra vantagem que tivemos foi que ainda não havia os agrupamentos (...). As escolas tinham autonomia. Havia uma diretora (...). Portanto, era uma espécie de coordenador pedagógico que agora existe nas escolas. E portanto as pessoas que eram diretores ou diretoras eram pessoas dedicadas ao ensino, dedicadas à escola e aos seus alunos e à sua comunidade. Por isso, também viram com muito bons olhos, muitos deles, a entrada de um projeto destes na sua escola” (EEC).*

De forma sintética, podemos dizer que as práticas escolares eram marcadas, na altura, segundo os testemunhos recolhidos por esta investigação, por uma aparente encruzilhada entre as margens de autonomia concedidas aos professores nas suas práticas e a falta de informação, formação, apoio e estímulo para rentabilizar e aproveitar esses espaços. Podemos terminar, pois, com o pensamento de Varela de Freitas, recuperado por Sampaio (2000: 203) afirmando que “por um lado, os professores apreciam a autonomia; por outro, não aproveitam aquela que lhes é concedida”.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Problematizamos, neste Capítulo, a contextualização histórica de surgimento do PROCUR. Remontando a sua génese ao início da década de 90 do século XX, podemos afirmar, pela análise efetuada, que o Projeto se situa, no âmbito das políticas educativas em geral, e das políticas curriculares em particular, algures entre a Reforma Curricular de 1989, cuja base nos transporta para os princípios definidos na LBSE, e experiências, como a Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico e a Gestão Flexível do Currículo, que precederam a Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Em termos epistemológicos, a génese do PROCUR é marcada por uma alteração paradigmática, caracterizada pela viragem do Positivismo para perspetivas construtivistas, interativas e críticas. Essa alteração faz com que sejam pensadas novas funções investigativas e novas formas de construção do conhecimento. Também nas práticas escolares, essa dimensão é acautelada, surgindo novos papéis para os profissionais. Aparece a ideia de “professor construtor”, “professor investigador” e “professor reflexivo e crítico”.

Podemos, como já adiantamos na introdução deste capítulo, referir-nos à formação de professores da UM como o “berço” do PROCUR. Efetivamente, o surgimento deste Movimento leva-nos para a formação especializada ministrada na UM por essa altura. Os formandos do CESE em EIBI constituem, de facto, os primeiros “obreiros” deste PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social.

Os testemunhos desses participantes encaminham-nos para um entendimento da organização escolar e das práticas educativas, na altura, reveladoras de margens de autonomia que, aproveitadas em maior ou menor grau, constituíam oportunidades para a promoção de práticas inovadoras.

Criadas que estavam as condições para o nascimento deste Projeto, depois de uma fase embrionária de visão e de estratégia para o trabalho que se seguia, o PROCUR nasce, em 1991, com vários objetivos, norteados por princípios e fundamentos, com um sistema organizativo, com dispositivos pensados para proporcionar e facilitar a inovação, com uma matriz avaliativa. Entre outras, são estas as dimensões que nos permitem, no próximo Capítulo, proceder a um mapeamento global do significado e da incidência deste Movimento.





## **CAPÍTULO 2 – A CONFIGURAÇÃO DO PROCUR COMO PROJETO DE INOVAÇÃO E FORMAÇÃO**

### **INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

Tal como já foi exposto no capítulo anterior, a Reforma Educativa iniciada em 1986, com a publicação da LBSE (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) apontou novas perspetivas e novas visões sobre o papel a desempenhar pelos professores e pelas próprias escolas no processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se também a impossibilidade de produzir inovações nas práticas pedagógicas sem abandonar a perspetiva linear e instrumentalista, preconizada pelo Positivismo e pelo Modelo Científico-Técnico. De igual forma, se problematizaram as relações teoria-prática que, entendidas unidirecional e isoladamente, se constituíam obstáculos a práticas inovadoras.

Ora, o Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social, nasce na década de noventa do século passado, a partir da problematização das práticas curriculares e docentes predominantes na escola e, particularmente, no 1.º CEB. O Projeto configura-se como uma “tentativa teórico-prática de transformar em realidade algumas das propostas da Reforma que, por vários fatores, acabaram por se ficar apenas pela intenção” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996: 10).

É importante lembrar que o período de génese/surgimento do PROCUR coincidiu com uma altura em que se avaliavam algumas políticas educativas, sobretudo a reforma curricular de 1989, e se constatavam algumas lacunas e insucessos. Como refere Ferreira (2011: 80) “buscavam-se outros percursos que conduzissem a escola ao sucesso, numa sociedade globalizadora, apelando à participação e construção do conhecimento”.

Nesse sentido, este Movimento sustentou-se numa metodologia de investigação-ação colaborativa (Kemmis e McTaggart, 1988; Carr, 1993; Elliott, 1993; Day, Elliott, Somekh e Winter, 2002; Latorre, 2003; Phillips e Car, 2006; Somekh, 2006; Boggino e Rosekraus, 2007; Esteves, 2008; McIntyre, 2008; Coutinho *et al*, 2009; Noffke e Somekh, 2009; Campbell e Groundwater-Smith, 2011), cujos objetivos passavam pela melhoria das relações teoria-prática e pelo fomentar da colaboração docente e da abertura das práticas profissionais, constituindo-se

uma estreita relação entre investigadores académicos (professores da UM) e investigadores práticos (professores das escolas participantes) (Alonso, Magalhães e Silva, 1996: 9; Alonso, 1998a: 20).

No âmbito do PROCUR foi-se construindo uma visão da educação centrada num Paradigma Curricular Integrador<sup>69</sup> (Alonso, 1994a; 1995), cujos objetivos passavam por ultrapassar os obstáculos que, até então, não tinham facilitado a mudança. Na sua tese de doutoramento, que se debruça sobre a segunda fase do PROCUR, Alonso (1998a: 390), mentora e coordenadora do Projeto, esclarece a pretensão de ultrapassar os “reduccionismos e dualismos nas diferentes concepções parciais, especialmente das academicistas e tecnológico-burocráticas, incapazes de explicar a complexidade, problematicidade e dinamicidade da educação escolar”. Podemos dizer que a Experiência nasce com uma finalidade claramente demarcada – a de “encurtar a distância entre as intenções normativas e as práticas, o que constitui o problema fundamental de qualquer reforma educativa” (Alonso, 1994b: 16; Ferreira, 2011). Deste modo, o PROCUR “surgiu como alternativa aos problemas curriculares que afligem o sistema escolar, caracterizados fundamentalmente por uma concepção fechada e desarticulada do currículo, que assenta em perspectivas positivistas e académicas, muito arreigadas na tradição curricular” (Alonso, 1994b: 450).

Iniciada nos cursos de formação inicial e especializada de professores na UM, esta experiência originou, em 1994, “a constituição de uma rede de escolas em que este modelo pudesse ser experimentado, desenvolvido e apropriado de forma criativa, na cultura das escolas e da profissão” (Alonso, 1998a: 20). Uma experiência teórico-prática que se orientou em função de um Modelo de Inovação Curricular e de um conjunto de princípios e objetivos, que inspirou o desenvolvimento de uma metodologia própria e suportou uma estrutura organizativa singular, a qual foi objeto de apoios financeiros diversos e fonte de debates e estudos académicos que lhe atribuíram valor no campo do movimento de transformação da escola. É, pois, neste amplo leque de dimensões que se debruçará a nossa posterior análise, tentando potenciar uma compreensão holística e existencial sobre o Projeto.

Para tal formulamos algumas questões investigativas, orientadoras deste processo de análise:

- Quais os pressupostos teóricos, os princípios e os objetivos que orientam o PROCUR?
- Que opções organizativas e metodológicas se tomaram?

---

<sup>69</sup> Este paradigma está na base do modelo curricular adotado no PROCUR, que caracterizamos no Capítulo 3 *O modelo curricular do PROCUR*.

- Quais os contextos de incidência do PROCUR? Em que momentos?
- Quais os dispositivos utilizados para facilitar a mudança?
- Que dificuldades e obstáculos foram encontrados no âmbito do PROCUR? Como se ultrapassaram?

Tal como no capítulo anterior, pretendemos que a resposta a estas questões emerja de uma análise bipartida e complementar do legado documental deixado pelo PROCUR e do legado vivo, presente no testemunho dos participantes no Projeto. Neste último caso, a recolha de informação, através da realização de diversas entrevistas, incidirá especialmente no tópico *Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação* do guião das entrevistas (Anexo 1).

## **A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL**

### **2.1. OBJETIVOS E FUNDAMENTOS**

Como esclarecemos, o surgimento do PROCUR remete-nos para a constatação de insucessos nos princípios preconizados pela Reforma Educativa Portuguesa, ao continuarem a dissociar-se conceitos como currículo, organização escolar, formação e mudança das práticas. Por esse motivo, o principal objetivo do PROCUR consistia em perceber de que forma se podem relacionar estes conceitos, encarando a formação de professores numa relação indissociável com a melhoria das práticas curriculares nos contextos sociais das escolas. Dito de outra forma, pretendia-se “alterar a concepção tecnicista predominante da inovação e da formação, optando por uma abordagem *cultural, institucional e construtivista*<sup>70</sup> que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança” (Alonso, 2004a: 67).

Com vista a alcançar a pretensão anteriormente descrita, foram delineados objetivos para o desenvolvimento do Projeto:

- a) Formar, dinamizar e apoiar equipas de investigação e de desenvolvimento curricular nas escolas, numa perspetiva de investigação-ação colaborativa, que fossem capazes de elaborar, desenvolver e avaliar PCI, adequados às necessidades dos

---

<sup>70</sup> A itálico no texto de origem.

diferentes contextos educativos. Considerava-se relevante que essa adequação visasse uma dimensão de ano, de ciclo, de escola e para o conjunto de três ciclos do Ensino Básico<sup>71</sup>;

- b) Melhorar a qualidade do ensino, através da adequação do currículo à heterogeneidade de professores, de alunos e de contextos locais e de trabalho, enquanto circunstâncias reais de vida. Pretendia-se contribuir para melhorar as condições organizativas das escolas, de forma a proporcionar um trabalho mais participado e articulado e possibilitar a melhoria do ensino básico – Sucesso Educativo para Todos – através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos;
- c) Conceber um projeto de formação de professores que fosse centrado na escola e que privilegiasse uma metodologia de investigação-ação. Em termos práticos, era objetivo que os participantes no Projeto desenvolvessem atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências sobre as suas práticas educativas que contribuíssem para melhorar a consciência, a autonomia e a satisfação profissional e pessoal;
- d) Promover, nas escolas, atitudes de autoavaliação do seu nível de qualidade, através da utilização de metodologias e processos apropriados;
- e) Atribuir importância à troca de experiências entre as diferentes escolas da rede e outras, com a organização de encontros, debates e exposições, dispositivos que promoveriam a ideia de uma comunidade educativa alargada (Alonso, Magalhães e Silva, 1996; Alonso, 1998a, 2004a; Ferreira, 2011).

De forma sintética, frisando as palavras de Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002: 200)

“os objectivos centrais do projeto PROCUR assentam, para a sua concretização, na necessidade de melhorar as condições organizacionais das escolas, de forma a possibilitar um trabalho mais participativo e um currículo mais integrado, revestindo assim o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e com a comunidade, simultaneamente um meio e um fim para a melhoria da educação escolar e da profissão”.

Transversal aos objetivos acima elencados, foi ambicionada a criação de um Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular, cuja principal função seria a produção e a divulgação

---

<sup>71</sup> O Projeto PROCUR desenvolveu-se inicialmente em contextos de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, integrando posteriormente o pré-escolar.

de conhecimento e materiais curriculares alternativos que pudessem ser consultados e utilizados pelos professores/atores do Projeto.

Desde logo, os objetivos enunciados nos remetem para as perspectivas construtivistas, ecológicas e sociocríticas do currículo e da inovação, ao encarar-se o professor como investigador e reconstrutor crítico de currículo, privilegiando-se a investigação-ação colaborativa e ao ter-se como base os modelos de formação centrados na escola.

Outra clara evidência é a pretensão de utilizar metodologias de ensino e de aprendizagem de índole reflexiva, investigativa e colaborativa, ao primar-se pela abertura da escola, pela flexibilidade da prática e pela adequação dos processos e estratégias pedagógicas aos alunos a que se destinam. Assim, o paradigma curricular e de formação de professores que está na base desta experiência – Construtivista, Ecológico e Sociocrítico – caracteriza-se por um conjunto de pressupostos e princípios claramente documentados (Alonso *et al*, 1994; Alonso, 1994a, 1998a, 1998b, Alonso, Magalhães e Silva, 1996; Silva, 2011) e que são objeto de reflexão no trabalho que aqui apresentamos: i) a preocupação em articular estritamente as dimensões de desenvolvimento curricular, desenvolvimento pessoal e profissional, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e desenvolvimento da comunidade escolar; ii) o entendimento do currículo como um Projeto Curricular (Zabalza, 1992) numa perspectiva de desenho aberto, flexível e dinâmico, assente em critérios como o de equilíbrio e articulação, entre outros; iii) a criação de “uma equipa de professores que adopta uma postura de investigação-ação (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990) perante a prática no ensino” (Alonso, 1998a: 430); iv) o estreitamento das relações teoria-prática; v) a perceção dos conteúdos curriculares num sentido amplo, podendo-se falar de aprendizagens factuais, conceptuais, procedimentais/processuais e atitudinais; e vi) o desenvolvimento didático do PCI através da planificação, desenvolvimento e avaliação de Atividades Integradoras (AI).

Poderemos, então, afirmar a existência clara de uma preocupação com a mudança das práticas, com a mudança da cultura escolar, ansiando-se a criação de culturas colaborativas (Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Alonso, 2002b, 2007) traduzidas em “comunidades de prática” (Wenger, 1998), “comunidades de aprendizagem” (De Vries e Pieters, 2007; Louise e Seashore, 2007; Lieberman, 2008; Lima, 2012; Flores e Ferreira, 2012; Cadório e Veiga Simão, 2012; Carvalho e Gomes, 2012) ou “comunidades de investigação-acção” (Day, Elliott, Somekh e Winter, 2002). Trata-se de uma das dimensões mais interessantes deste processo de análise, que nos conduz a refletir sobre a problemática do apoio e da supervisão em contextos de

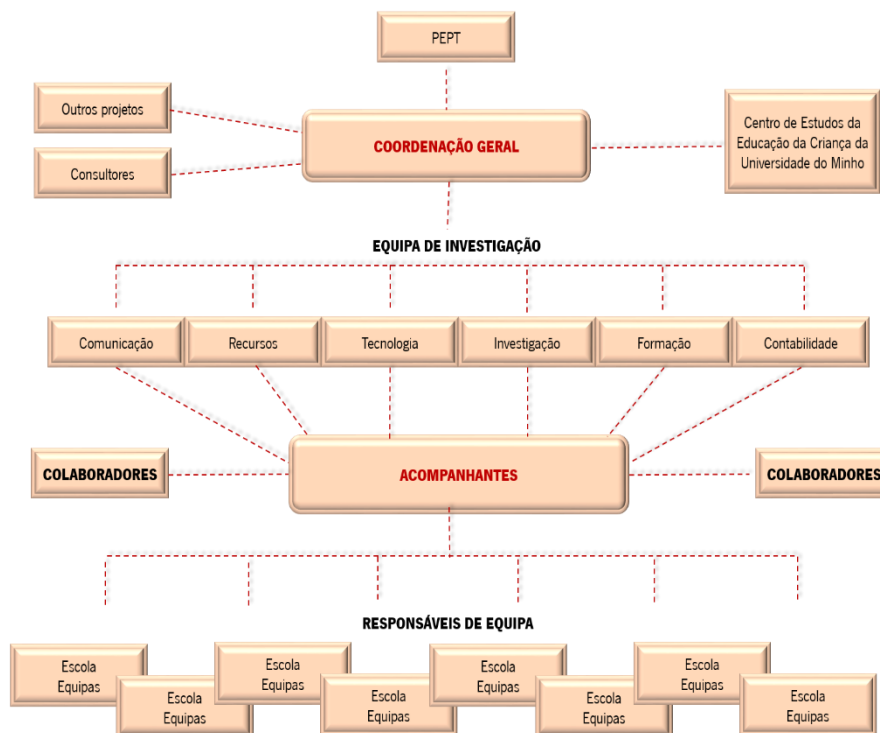
trabalho, que pressupõem a atenção ao tempo da mudança, às dificuldades, aos anseios, aos conflitos e às desmotivações, os quais estão bem presentes num dos relatórios finais do PROCUR (Rel. Fin. Dez. 1996), onde surgem alguns depoimentos de professores, que demonstram que estas características estavam no discurso e nas práticas dos mesmos. Senão vejamos: i) “Temos plena consciência de que a mudança não é um acontecimento com data de calendário mas um processo que tem por companheiros o risco, a incerteza, os problemas, a conflitualidade, a ilusão e a perseverança – exige muito de nós, ensina-nos muito também” (Cabreiros); ii) “Esta mudança, que se inicia a partir de um professor, estende-se depois a outros professores. Chega aos alunos que se podem transformar pela sua vez em agentes de mudança e ter um papel importante na construção da sociedade” (Prelada – Lemenhe); e iii) “A mudança é um processo lento, e por ser lento torna-se mais consistente e vigoroso – Nós acreditamos, haja vontade” (S. Lázaro).

Pelo que se expôs, se percebe uma consciencialização profunda sobre alguns princípios básicos da mudança, em que a perseverança, o apoio, a persistência e o acompanhamento são essenciais num processo educativo caracterizado por abundantes dilemas e incertezas.

## **2.2. ORGANIZAÇÃO**

No seguimento da definição dos princípios, valores, objetivos e fundamentos que moviam o Projeto, foi necessário clarificar o sistema organizativo que lhe daria expressão e facilitaria a inovação, objetivo máximo do PROCUR. Mais uma vez, este sistema organizativo se mostrou flexível e passível de ajustamentos à medida que o Projeto se ia desenvolvendo, não descurando nunca a “procura constante de melhores condições para a coordenação e articulação dos diferentes contextos, práticas e processos, num Projeto unitário e comum” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996: 16).

O sistema organizativo do PROCUR (Figura 2), cuja finalidade se centrava no apoio e enriquecimento do processo de investigação-ação colaborativa, revela claros sinais de interatividade entre os seus atores e os seus órgãos. Uma das equipas envolvidas esclarecia numa apresentação feita num dos encontros que “a participação de todos os actores, a adequação à diversidade e a socialização para a cidadania ganharam espaço e foram práticas efectivas” (Conc. 7.º Enc.).



**Figura 2:** Sistema organizativo do Projeto PROCUR (Adaptado de Org. PROCUR)

Com efeito, da análise do organograma ressaltam algumas relações e interações que se configuram, posteriormente, como uma mais-valia para o sucesso de Projeto, designadamente: i) a interligação da equipa de investigação/coordenação (docentes universitários ou professores com currículo relevante) e as equipas escolares (professores das escolas da rede); ii) a existência da equipa de acompanhamento que funciona como elo de ligação entre a equipa de investigação/coordenação e as equipas escolares, o que lhe possibilita a interligação referida anteriormente. De entre os papéis que os acompanhantes desempenharam, ressaltamos: “o incentivo à reflexão, o debate e a pesquisa, a motivação para o trabalho, o apelo ao registo e a sistematização das ideias e decisões, o contributo para a planificação e avaliação dos projetos curriculares” (F.I. 5); iii) a coordenação geral do Projeto é realizada por uma equipa coordenadora de carácter interdisciplinar, sediada no IEC, da qual faziam parte investigadores da universidade<sup>72</sup> e consultores externos<sup>73</sup>; iv) e a relação com o organismo nacional PEPT – 2000

<sup>72</sup> Entre outros, podemos apontar os nomes de Luísa Alonso, Olívia Santos Silva, Maria José Magalhães, Luísa Cruz e Isabel Portela (Cand. 2).

<sup>73</sup> Entre outros, podemos apontar os nomes de Cândido Varela de Freitas (Universidade do Minho) e Lurdes Montero Mesa (Universidade de Santiago de Compostela) (Cand. 2; Cand. 3).

de cuja rede fez parte desde o início e que possibilitou apoios financeiros para poder levar a cabo o Projeto<sup>74</sup>.

Tentando esclarecer o tipo de competências de cada um dos protagonistas contemplados no sistema organizativo PROCUR, e retomando Campbell (1985), notamos que a função dos coordenadores (equipa de coordenação geral e equipas de coordenação/investigação) passa por ajudar a ultrapassar a tradicional fragmentação da escola em anos e disciplinas, isto é, a possibilitar que exista uma maior integração e continuidade curriculares. Daí se depreende que devam possuir conhecimentos e competências em três domínios: desenvolvimento curricular, gestão de processos de mudança e de avaliação curricular e, claro, facilidade de estabelecerem relações interpessoais, ao necessitarem de trabalhar e interagir com os colegas.

Por seu turno, os Acompanhantes (enquanto assessores externos) tiveram como funções principais as de diagnosticar necessidades, orientar e monitorizar os processos de mudança, resolver os problemas que iam emergindo, adotando uma atitude de formação permanente que lhes permitisse fundamentar as suas opções e tomá-las com rigor e coerência. De forma a desempenhar estas funções com eficácia e sucesso os acompanhantes: i) concebiam o acompanhamento como função ampla de liderança pedagógica, enquanto processo de dinamização, implicação, participação e colegialidade; ii) entendiam o seu papel como alguém que trabalha com as escolas e não alguém que intervém sobre elas; e iii) percecionavam o acompanhamento como estímulo para a reflexão crítica sobre as práticas educativas e como condição chave para o desenvolvimento da escola e para o desenvolvimento profissional.

Para além dos acompanhantes, o PROCUR contou com uma equipa de investigação que era composta essencialmente por professores da UM – designada na Figura 2 como equipa de coordenação/investigação – que, gozando de uma relativa distância do terreno, recolhia dados, analisava-os e devolvia-os às escolas, configurando-se esta prática um *feedback* sistemático sobre o decorrer do Projeto e evitando que, nas escolas, os professores se sentissem desamparados e/ou desmotivados. Essa recolha de dados era concebida de forma variada, contemplando desde entrevistas, questionários, notas de campo, diários e relatórios até gravações de áudio e vídeo.

---

<sup>74</sup> As candidaturas a este organismo (Cand. 1; Cand. 2; Cand. 3) mostram claramente a evolução do Projeto e os seus produtos, bem como a utilização dos recursos concedidos pelo PEPT, designadamente através das publicações *A escola é para todos – rede de projectos*, nas quais o PROCUR teve um destaque especial (Rev. PEPT, n.º 6). Da mesma forma, o PROCUR apresentou alguns dos seus projetos no Fórum Nacional PEPT 2000, em 1996 (Ver ponto 2.5.8. *Divulgação externa* deste Capítulo).



Outra figura importante eram os colaboradores que, não estando diretamente implicados no Movimento, partilhavam a sua filosofia e os seus princípios ou, por outro lado, discutiam-nos e questionavam-nos. Por essa razão, eram convidados para participar em encontros ou, mesmo, para dinamizar formações, sobretudo, sobre as áreas curriculares. Havia ainda colaboradores que faziam investigação sobre o PROCUR, constituindo os dados daí provenientes uma forma muito válida de avaliação do Projeto. Era o caso de alunos da Licenciatura em Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto que, desenvolvendo os seus estágios curriculares nas escolas da rede PROCUR, elaboravam um relatório final onde apresentavam, entre outros aspetos, pontos críticos e recomendações futuras para o Projeto.

Para além disso, existia a equipa de professores na rede PROCUR, cujas funções passavam essencialmente por fazer o levantamento das necessidades e problemas e por proceder à planificação, desenvolvimento e avaliação da sua prática pedagógica. Esse processo de planificação-desenvolvimento-avaliação traduzia-se em documentos muito ricos e sistemáticos, na medida em que todo o conhecimento produzido era registado. Esse registo, enquanto forma de reflexão e investigação, passava pelos mais variados suportes e instrumentos: diversos materiais curriculares, registos em áudio, fotografia e vídeo, diários, atas de reuniões da equipa, dossiês do projeto curricular, relatórios finais de ano e apresentações em encontros, seminários e jornais que serviam, ao mesmo tempo, como forma de divulgação e disseminação do Projeto PROCUR.

Outra dimensão que terá que se valorizar é o papel atribuído aos vários tipos de liderança no seio do PROCUR, quer devido à pertinência desta temática no campo da educação quer devido à reflexão que este Projeto suscita sobre a mesma (Alexandrou e Swaffield, 2012).

Neste contexto, entendemos a liderança como vontade, predisposição e eficácia para se influenciar o comportamento do outro, de modo a que este sofra as alterações necessárias para se alcançarem determinados objetivos, sejam organizacionais, individuais ou pessoais. Trata-se de posicionar o líder como “o moderador na relação de reconstrução de papéis, concepções, práticas e identidades que a mudança deve produzir nas culturas estabelecidas” (Ferreira, 2011: 17). Relacionando estes conceitos com o de “inovação”, Gather Thurler (1999) assume a exigência feita pelos processos de mudança a um novo tipo de liderança que classifica como visionária, seguindo a longo prazo os objetivos fundamentais: i) competente, criando condições para um debate alargado; ii) convincente, incentivando os professores a abandonar as rotinas; e iii) confiante, gerindo a complexidade desse processo coletivo.

O exercício da liderança tem sido identificado como um elemento fulcral quando se pretende a mudança e a melhoria da educação e do ensino (Fullan, 2003; Barroso, 2005; Lima, 2008; Frost, 2012). Na experiência PROCUR, os agentes da mudança assumiram diferentes tipos de liderança, congruentes com a própria personalidade e com o posicionamento que tinham face ao Projeto. Tratou-se de exercer uma liderança pedagógica (Costa, 2000), centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day *et al*, 2009; Leithwood *et al*, 2004, 2006).

Com efeito, destaque primordial receberam os tipos de liderança, demonstrados por dois agentes: os diretores de escola e os coordenadores/responsáveis de equipa. Por um lado, a importância da liderança dos diretores das escolas em projetos de mudança, prende-se com a necessidade de estes os assumirem e apoiarem

“de forma clara e inequívoca, promovendo uma cultura de colaboração e de aprendizagem pois, ao existirem ambiguidades ou posturas menos transparentes a este respeito, os conflitos, incompreensões, resistências e jogos de poder avolumam-se, criando entraves e problemas de comunicação que perturbam a coesão necessária para a construção de um projecto coletivo de mudança” (Alonso, 2004a: 87-88).

Foi, pois, necessário que estes agentes fossem capazes de conciliar e gerir as divergências, assegurando um clima de participação democrática, apoiando a emergência de outras lideranças e estimulando sempre o trabalho colaborativo. Por outro lado, os coordenadores/responsáveis de equipa assumiram um relevante papel, na medida em que na cultura escolar de então não existiam cargos de coordenação, o que começou por gerar as naturais e esperadas resistências iniciais. Contudo, passada essa fase embrionária da liderança, estes agentes foram-se assumindo capazes de “conseguir a coesão e participação do grupo, coordenar e gerir as reuniões e trabalhos e estabelecer a mediação com a equipa de coordenação central do Projecto” (*Idem, Ibidem*).

No mesmo texto, Alonso (*Ibidem*) revela as atitudes que considera necessárias para bem se desenvolver o papel de coordenador/responsável de equipa: ser capaz de estabelecer uma relação de ajuda, de conciliação e de motivação, de abertura à inovação; possuir um estilo de liderança democrática, competências reflexivas e organizativas; e ser dedicado e ter gosto pelo trabalho que desenvolve.

De uma entrevista de grupo aos responsáveis de equipa e diretores das escolas surgiram algumas contribuições que clarificam o papel destes agentes. Assim, “cabe-lhes [aos responsáveis de equipa] marcar as reuniões de trabalho, estimular as iniciativas, sistematizar a informação, lembrar prazos, fazer registos, organizar o dossiê do projecto, estabelecer a ponte

com a equipa coordenadora do PROCUR” (Rel. Ent. 1). Dando voz a estes agentes de mudança, referem: “sou o motor” ou “costumo dizer que sou o despertador” ou “tenho de ser um travão” (Rel. Ent. 1), metáforas que comprovam a complexidade do seu trabalho.

Por conseguinte, existiam inúmeras reuniões entre os vários agentes PROCUR, em que eram tratados os temas emergentes em determinado período. Assim, referindo-nos às reuniões de coordenação da rede, que existiam numa frequência obrigatória de três reuniões anuais, com possibilidade de se realizarem outras consideradas necessárias (E. C. R. 1), mais concretamente à de 9 de dezembro de 1998<sup>75</sup>, podemos apontar a ordem de trabalhos concretizada: i) clarificação do papel dos coordenadores da rede; ii) aprovação do plano de atividades para o ano 98/99<sup>76</sup>; iii) ponto da situação dos projetos nas diferentes escolas; iv) clarificação do modelo PROCUR; v) impacto da investigação nos alunos; e vi) planificação de uma oficina de formação (R. C. 1).

### **2.3. METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, o trabalho no PROCUR foi norteado pela perspectiva democrática e colaborativa, ao se alterarem as posições e relações de poder que predominavam na investigação e na formação e que se notavam particularmente na interação entre universidade e escolas. Foi criada uma base de colaboração, com o intuito de se estabelecerem as condições necessárias a uma aprendizagem conjunta e, nesse sentido, foram-se negociando e clarificando os papéis, as regras e o tipo de apoio inerentes a cada participante no Projeto.

Com o objetivo de provocar mudanças nos profissionais e nas instituições em que se foi desenvolvendo e disseminando, o PROCUR encontrou na investigação-ação colaborativa a metodologia que daria uma resposta mais eficaz a essa transformação da realidade, o que permitiu que toda a comunidade PROCUR fosse implicada nesta relação dinâmica de intervenção, orientada pela investigação e pela reflexão.

---

<sup>75</sup> A equipa de coordenação da rede era formada por um ou dois representantes de cada escola, a partir da eleição feita pelos restantes colegas. Havia casos em que coincidia com o responsável de determinada equipa. Contudo, não deveria ser o diretor da escola e deveria ter já algum caminho percorrido no Projeto (E. C. R. 1)

<sup>76</sup> Deste plano faziam parte os seguintes objetivos: aprofundamento da integração e flexibilização curricular; intercâmbio de experiências; maior autonomia e responsabilização; difusão da inovação e publicação de materiais curriculares (Obj. 1)

Foi, nesta perspetiva, utilizada uma investigação-ação colaborativa entre investigadores académicos e investigadores práticos, enquanto estratégia de investigação, de formação e de mudança. De acordo com esta metodologia, o PROCUR é percebido como “um projecto aberto, que se vai construindo todos os dias, e assente numa estratégia dialogante com a prática, aliada aos ritmos e às necessidades de todos os actores nele envolvidos, num ambiente que enfatiza a solidariedade em múltiplos sentidos e sublinha a inovação participada, na procura do rigor e da qualidade na acção educativa” (Int. Painel 4.º Enc).

### 2.3.1. A investigação-ação colaborativa

Falar de investigação-ação significa inevitavelmente uma retrospectiva até à década de 40 do século XX, quando Kurt Lewin escreve o artigo “*Action Research and Minority Problems*” (1946: 34-46) em que dá a conhecer esta metodologia que, a partir de então, começa a servir de suporte a muitas investigações no âmbito das Ciências Sociais e, particularmente, das Ciências da Educação.

A definição desta perspetiva de investigação é apresentada por vários autores, numa dinâmica diacrónica, para que possamos compreender a abrangência e a complexidade que tal metodologia nos propõe (Quadro 1).

| 1984   | 1985   | 1986   | 1990  | 1993  | 1999  | 2009   | 2013  |
|--|--|--|---|---|---|--|---|
| Kemmis demonstra que a I-A é, para além de uma ciência prática e moral, uma ciência crítica. | Watts apresenta-nos a I-A como um processo de autoanálise de práticas educativas, com sistematicidade e profundidade necessárias, através de técnicas de investigação. | Bartalomé refere a I-A enquanto processo reflexivo entre investigação-ação-formação, concretizado pelos profissionais sobre a sua própria prática. | Lomax associa ao conceito de I-A uma intervenção na prática profissional, cuja intenção e finalidade é a de a melhorar. | Elliott faz também a referência ao objetivo de melhorar a qualidade de determinada situação social. | Dick apresenta-nos a I-A como uma família de metodologias de investigação que se processa ciclicamente, numa espiral entre a ação e a reflexão. | Coutinho <i>et al</i> apercebem-se que a I-A se utiliza atualmente em diferentes perspetivas: enquanto forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. | Fonseca concebe a I-A como um processo de investigação que promove a reflexão crítica sobre a ação educativa, com o intuito de promover a inovação e a melhoria dessa ação. |

**Quadro 1:** A investigação-ação numa perspetiva diacrónica (Baseada em Latorre, 2003; Coutinho *et al*, 2009; Fonseca, 2013)

A modo de síntese do pensamento destes e de outros autores afirmamos a investigação-ação enquanto um tipo de investigação caracterizado por critérios de abertura e democraticidade, vocacionado para a resolução e melhoria do ensino e não apenas para

descrição ou compreensão dos problemas que o afetam. Trata-se de uma prática social e reflexiva, na medida em que é desenvolvida por grupos ou comunidades de professores (no caso do PROCUR, desenvolvida por todos os participantes do Projeto) que partilham os mesmos valores, perspectivas e/ou aspirações educativas e que, por essa razão, caminham juntos rumo a uma finalidade comum.

Numa relação indissociável ente teoria e prática, a I-A colaborativa desenvolve-se em ciclos continuados e interativos, abarcando quatro momentos que se desencadeiam e, simultaneamente, se complementam: planificação – intervenção (ação) – observação – reflexão. Referindo-se a esta abrangência, Latorre (2003: 39) esclarece que “os ciclos de investigação-acção transformam-se em novos ciclos, de modo que a investigação, em si, pode ver-se como um ‘ciclo de ciclos’ ou como uma ‘espiral de espirais’ que têm o potencial de continuar indefinidamente”.

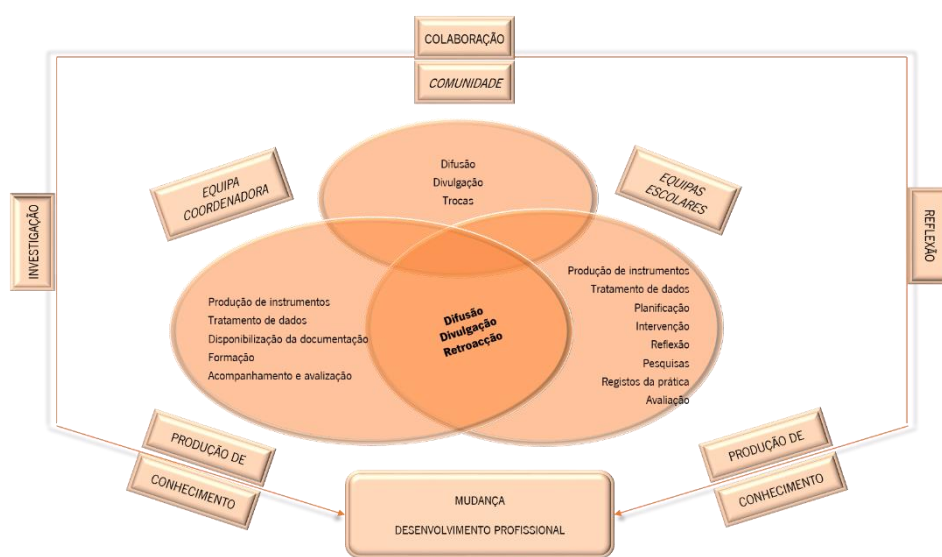
Remontando a 1990, Escudero apresenta-nos as fases em torno das quais poderia articular-se o processo de I-A: i) identificação inicial de um problema; ii) elaboração de um plano estratégico, fundamentado e exequível; iii) realização desse plano estratégico; e iv) reflexão sobre o processo, tentando elaborar uma teoria situacional e pessoal sobre o mesmo.

Numa relação dialética entre estas fases e os ciclos apresentados por Latorre (2003) podemos afirmar que: i) a planificação se refere ao diagnóstico inicial do problema, bem como à elaboração de um plano para a ação; ii) a intervenção (ação) diz respeito à realização do plano estratégico; iii) a observação inclui uma análise/avaliação da ação, através de técnicas e métodos apropriados de recolha e análise de dados relevantes; e iv) a reflexão significa meditar sobre os resultados da avaliação e sobre todo o processo investigativo e formativo. É esta fase que pode levar à identificação de um novo problema e, assim, despoletar um novo ciclo de Planificação – Intervenção (Ação) – Observação – Reflexão.

Enquadrada numa perspectiva sociocrítica, a I-A é, muitas vezes, desenvolvida numa perspectiva pluralista e dialógica (Freire, 1981), constituída por comunidades/equipas de professores, como aconteceu no caso do PROCUR, em que se pode falar de comunidades críticas de aprendizagem (Kemmis, 1993). Esta dimensão dialógica da educação é, segundo Freire (1981: 83) “problematizadora, comprometida com a libertação”, empenhada na desmistificação, através da potencialização dos contextos de proveniência dos aprendentes como uma forma de interpretação, apropriação e conhecimento do mundo. Consideram Kemmis e McTaggart (1988: 9) e Carr e Kemmis (1988: 174), na mesma linha de pensamento, que a I-A é

uma forma de indagação introspectiva, coletiva e autorreflexiva empreendida por participantes em situações sociais com objetivo de “melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas” sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas “e das situações em que estas têm lugar” (*Idem, Ibidem*).

Por essas razões, no PROCUR adotou-se a I-A colaborativa entre investigadores académicos e investigadores práticos, enquanto estratégia de investigação e de formação, o que garantiu uma reflexão e sistematização permanentes da prática. Nas palavras de Alonso (1998b: 307) esta metodologia permitiu que a escola fosse “organizada em equipas educativas trabalhando em ciclos continuados à volta do desenvolvimento dos Projetos Curriculares”. Reitera que existiu a transformação dessas estratégias investigativas em estratégias formativas, que decorriam simultaneamente e se revelavam no permanente recurso “à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências” (*Idem, Ibidem*). A Figura 3 representa o entendimento dado, no PROCUR, ao desenvolvimento dos processos de I-A colaborativa.



**Figura 3:** A investigação-ação colaborativa no PROCUR (Alonso, 1998a: 485)

Destaca-se deste processo, a criação de uma comunidade crítica de investigação, composta pelas equipas escolares e pela equipa de investigação/coordenação, sempre com uma perspetiva colaborativa e com o intuito de produzir e desenvolver o conhecimento profissional necessário à mudança das práticas e da organização escolar ao serviço da mesma.

A propósito desta perspetiva colaborativa adotada no PROCUR, na introdução a um dos painéis do 4.º Encontro PROCUR, Olívia Santos Silva (membro da equipa de coordenação/investigação) afirmava que “no propósito de preparar para viver, a escola é um

espaço abrangente de múltiplos sentidos, com múltiplas funções, para múltiplas exigências” (Int. Painei 4.º Enc). Reitera que “a acção globalizadora que se reclama é uma acção que passa por estabelecer uma rede de contactos e uma teia de relações interdependentes, mais ou menos horizontais, com os restantes parceiros sociais, tendo em vista alargar o campo de experiências e de vivências de todos os intervenientes da comunidade educativa (*Idem, Ibidem*).

Nesta perspetiva, Alonso, Magalhães e Silva (1996: 15) apresentam-nos as orientações metodológicas específicas que serviram de base a esta dinâmica de I-A colaborativa e dos modelos de formação centrados na escola: i) a necessidade de enfatizar a compreensão da escola enquanto unidade básica de mudança, dando especial destaque à criação de estruturas organizativas, à formação e funcionamento das equipas, à negociação e, claro, aos processos de resistência e conflitos; ii) a preocupação legítima em reconsiderar o papel e o tipo de apoio fornecido à escola pelos investigadores e outros agentes externos, com o intuito de melhorar efetivamente as práticas e não apenas as relatar ou descrever; iii) a proposta de um programa de formação para ajudar os professores a resolver os problemas decorrentes da elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos curriculares, com o intuito de converter as estratégias investigativas em estratégias formativas; e iv) a criação de “uma comunidade PROCUR com valores educativos partilhados através de uma organização em rede e da utilização de momentos e de estratégias facilitadoras de discussão, troca de experiências e reflexão crítica conjunta a nível de equipa, de escolas e de interescolas”.

Esta atitude e postura por parte dos professores permitiram, por um lado, um processo reflexivo e continuado de construção do conhecimento profissional e, por outro lado, desencadearam uma construção das aprendizagens reflexiva e crítica nos alunos, ao utilizar isomorficamente uma metodologia investigativa e colaborativa<sup>77</sup> no próprio processo de ensino e aprendizagem. É esta metodologia investigativa que nos ajuda a estreitar a dicotomia escola-meio, a separação teoria-prática, a imposição dos interesses do professor em detrimento das necessidades do aluno, a suprimir a mera transmissão de saberes, atribuindo importância à significatividade e durabilidade das aprendizagens. A metodologia investigativa vem provar que aprender não é memorizar, mas sim compreender e relacionar para desenvolver competências; que aprender não é uma tarefa rotineira de armazenamento de conteúdos desligados da realidade do aluno, mas sim uma atividade prazerosa para o aluno, cuja aprendizagem deve ser

---

<sup>77</sup> Para um entendimento claro da metodologia investigativa e colaborativa deve consultar-se o Capítulo 3 *O modelo curricular do PROCUR* em que se apresentam as suas características e as várias fases de desenvolvimento.

proveitosa e adequada à experiência vital do aluno; que o professor não pode cingir-se a executar técnica e acriticamente um currículo emanado de órgãos superiores, mas antes procurar ser um construtor de um currículo aberto e flexível que responda às necessidades intelectuais, afetivas, cognitivas e emocionais dos alunos, transformando-as em potencialidades para aprender. Sobre esta dinâmica de apropriação das potencialidades da metodologia investigativa e colaborativa, uma equipa da rede de escolas do PROCUR afirmava:

“Esta é uma dimensão fundamental do trabalho na escola: **‘Que os alunos gostem daquilo que fazem’**<sup>78</sup>. Estamos perante algumas das características de actividade significativa. Com o desenrolar do trabalho, aprendemos também que é importante conhecermos a opinião dos alunos acerca do trabalho desenvolvido e recolhermos as suas opiniões, isto é, que os alunos façam a sua própria avaliação, e deem também a sua opinião sobre o estudo por exemplo da próxima questão. **Aprendemos desta forma um pouco do que é a planificação partilhada**<sup>79</sup>” (Ref. 6 Enc. Lemenhe).

No Capítulo seguinte trataremos esta questão de forma mais pormenorizada ao estudarmos o modelo curricular em que se sustentou o PROCUR. Importa, neste momento, consolidar-se a ideia de que a formação e desenvolvimento profissional dos professores esteve intrínseca e ininterruptamente ligada à construção do conhecimento por parte dos alunos, o que constituiu uma “estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização, que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores” (Niza, 2009: 7), fazendo jus ao conceito de Isomorfismo Pedagógico.

## **2.4. CONTEXTOS E FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

Falar do PROCUR remete-nos, desde logo, para a ideia de trabalhar em Projeto, o que, segundo Antunes (1996), referenciado em Alonso (1998a) significa uma tarefa em aberto, uma perspetiva de futuro e uma participação e corresponsabilização de todos os participantes no mesmo. Com efeito, com vista a uma escola que se assuma inovadora, esta foi olhada como aprendente, construtora do currículo e formadora, assumindo todos os parceiros (professores, alunos, autoridades morais e espirituais, família, empresas, media, intelectuais, artistas e cientistas) um sério compromisso de contribuírem para que tal acontecesse.

---

<sup>78</sup> A negrito no texto de origem.

<sup>79</sup> A negrito no texto de origem.



Foi com esse objetivo que se criaram equipas de investigação que partilhavam a crença, e a vontade de transformar a Escola: recusar que o seu desenvolvimento fosse orientado por um plano com fases pré-definidas, mas antes pela construção de um “Projecto aberto, flexível e integrado” (Alonso, 1998a: 425) atento ao acontecer da realidade onde o planeamento e a tomada de decisões é resultado da reflexão e avaliação concertada e negociada. Por esta razão, tornou-se “fundamental o trabalho conjunto, cooperativo e partilhado” (Int. Painel 4.º Enc). Nesse sentido, “a constituição das equipas como grupos de trabalho, é um dos instrumentos mais valiosos no desenho e desenvolvimento de projectos de inovação” (*Idem, Ibidem*).

Nessa linha de ideias, podemos apontar cinco fases de génese e desenvolvimento do PROCUR. A Figura 4 tem por base um artigo de Alonso (2013) e pretende-se que se constitua um ponto de partida para uma análise posterior a cada fase do Projeto.



**Figura 4:** Fases de desenvolvimento do PROCUR (Baseado em Alonso, 2013)

A cada fase de desenvolvimento do PROCUR estão associados vários contextos de incidência do Movimento a partir dos quais se concretizaram alguns produtos que, em alguns casos, serviram de fontes de dados para esta investigação (Tabela 5).

**Tabela 5:** Fases e contextos de desenvolvimento do PROCUR e respetivos produtos concretizados

| Fases                                | Contextos de Desenvolvimento                         | Produtos   |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>1.ª Fase:</b><br><b>1990/1993</b> | Formação especializada de professores                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos teóricos de apoio ao mapeamento do Projeto;</li> <li>- Aquisição de bibliografia relevante para o Projeto;</li> <li>- Textos de apoio aos formandos;</li> <li>- Projetos curriculares de grupo elaborados pelos formandos.</li> </ul>  |
| <b>2.ª Fase:</b><br><b>1994/1998</b> | Rede de escolas do 1.º e 2.º CEB                     | <p>Formação inicial de professores do 1.º CEB da UM, em articulação com as escolas cooperantes no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica (PP) e de Prática de Ensino Supervisionada (PES)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos teóricos de apoio ao desenvolvimento do Projeto (textos de reflexão teórica, materiais curriculares para a fundamentação dos PCI, materiais curriculares de orientação didática);</li> <li>- Folhas Informativas de distribuição interna à rede do PROCUR;</li> <li>- Documentação relativa à caracterização dos diferentes contextos das escolas nas suas múltiplas dimensões;</li> <li>- Instrumentos de investigação (questionários, entrevistas, registos de observação) para reflexão e avaliação contínua do Projeto;</li> <li>- Instrumentos de I-A no âmbito do desenvolvimento dos PCI;</li> <li>- Relatórios das diferentes equipas das escolas;</li> <li>- Relatórios da equipa de investigação/coordenação;</li> <li>- Materiais curriculares ligados à conceção, desenvolvimento e avaliação dos PCI; Dossiês dos PCI;</li> <li>- <i>A construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º CEB</i> (Alonso <i>et al</i>, 1994) (Anexo 5);</li> <li>- <i>Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projecto PROCUR</i> (Alonso, Magalhães e Silva, 1996);</li> <li>- <i>Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados</i> (Alonso, 1996a);</li> <li>- <i>Integração Curricular e Aprendizagem Significativa: Mapas de conteúdos</i> (Alonso e Carneiro, 1996).</li> <li>- <i>Metodologia de Investigação de Problemas</i> (Alonso e Lourenço, 1998);</li> <li>- <i>Inovação Curricular. Formação de Professores e Melhoria da Escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da Inovação/Formação</i> (Alonso, 1998a);</li> <li>- <i>Projecto PROCUR – um percurso de inovação curricular</i> (Alonso, 1998b).</li> </ul> |
| <b>3.ª Fase:</b><br><b>1999/2003</b> | Agrupamentos horizontais; projeto de GFC; cursos EFA | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Projecto curricular integrado – um estudo do seu processo de construção</i> (Freitas e Araújo, 2001);</li> <li>- <i>Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas</i> (Alonso, Magalhães, Lourenço e Portela, 2002);</li> <li>- <i>Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular – o contributo do Projecto PROCUR</i> (Alonso, 2002b);</li> <li>- Dossiês de estágio elaborados no âmbito da PP e da PES, que incluem os PCI desenvolvidos nas práticas pedagógicas da formação.</li> </ul>   |
| <b>4.ª Fase:</b><br><b>2004/2007</b> | Formação contínua e especializada                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma romagem a tempos de formação e mudança</i> (Alonso, 2004a);</li> <li>- Perspetivas sobre integração curricular</li> <li>- Relatórios de formação contínua sobre PCI</li> <li>- <i>Passo a passo no interior do projecto – um estudo sobre a inteligência da escola</i> (Candeias, 2007);</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>5.ª Fase:<br/>2008/<br/>atualidade</b></p> | <p>Formação<br/>contínua e<br/>especializada;<br/>MICIE; mestrados<br/>profissionalizantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Integração curricular das TIC no 1.º CEB – colaborar e aprender com as tecnologias</i> (Sousa, 2010);</li> <li>- <i>Desenvolvendo um Projecto Curricular Integrado no Jardim-de-Infância – um processo partilhado de construção de conhecimento</i> (Carvalho, 2010);</li> <li>- <i>O ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico – contextos e processos de integração curricular</i> (Pereira, 2010);</li> <li>- <i>Do pensamento às práticas de articulação – Educação pré-escolar e 1.º ano do EB</i> (Coelho, 2010);</li> <li>- <i>Articulação curricular na educação básica – discursos e práticas dos professores</i> (Martins, 2010);</li> <li>- <i>Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular</i> (Bravo, 2010);</li> <li>- <i>A gestão organizativa e curricular na escola a tempo Inteiro – dois estudos de caso</i> (Reis, 2010);</li> <li>- <i>Desenvolvimento curricular integrado na escola – lógicas de gestão colegial em duas escolas básicas integradas dos Açores</i> (Dinis, 2010);</li> <li>- <i>Tornar-se professor – desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional</i> (Silva, 2011);</li> <li>- <i>A cidadania como projecto educacional – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva</i> (Fonseca, 2011);</li> <li>- <i>Amigos críticos: uma estratégia colaborativa de inovação das práticas no jardim-de-infância</i> (Pereira, 2012);</li> <li>- <i>Construindo a profissão: entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem escolar: contributos da metodologia de trabalho de projeto e do modelo curricular PROCUR</i> (Caldas, 2012);</li> <li>- <i>A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB</i> (Machado, 2013);</li> <li>- <i>A motivação intrínseca no 1.º ciclo do ensino básico: contributos do projeto curricular integrado</i> (Marinho, 2013);</li> <li>- <i>A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (estudo no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico)</i> (Marques, 2014);</li> <li>- <i>Compreender e prevenir o erro: contributos para a aprendizagem da competência ortográfica: um estudo no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico</i> (Ribeiro, 2014);</li> <li>- <i>A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo na educação básica: contributos do Projeto Curricular Integrado</i> (Neto, 2014);</li> <li>- <i>A gestão curricular nas escolas do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas – entre os projetos, os discursos e as práticas</i> (Martins, 2015);</li> <li>- <i>Construção de uma Cultura de Projeto numa Comunidade de Aprendizagem através do Projeto Curricular Integrado</i> (Ferreira, 2015).</li> </ul> |
|--|--|--|

Fazendo uma análise mais discriminada à informação sintetizada na Tabela 5, podemos afirmar que a germinação e construção do Movimento remonta ao ano de 1990, altura em que, nos contextos de formação inicial, contínua e especializada de professores do 1.º CEB da UM se começa a refletir e a dar forma a um Projeto que, a partir de então, se afirmará como uma Experiência com um dinamismo e um impacto notáveis.

Foi, então, a partir do início da década e com uma duração de sensivelmente três anos que se pensou um trabalho articulado em torno da construção, desenvolvimento e avaliação de PCI, cujo conceito se explicitará no Capítulo seguinte. Este trabalho de planificação de PCI em contextos diferenciados foi sendo concretizado, por um lado, nas unidades curriculares de PP e de Desenvolvimento Curricular ao nível da formação inicial de professores (Bacharelato em professores do 1.º CEB) e, por outro lado, desenvolvido na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular nos DESE em EIBI, no âmbito da formação especializada de professores. Em ambos os contextos, o trabalho consistia na reflexão e experimentação curriculares, na construção, desenvolvimento e avaliação de PCI e na elaboração de materiais curriculares que os sustentassem e lhes dessem suporte.

É claro que estas primeiras teorizações, reflexões e tomadas de decisão se basearam em conceções estudadas e defendidas por outros investigadores. Na linha de ideias de Stenhouse (1984, 1987), Gimeno (1988), Bonafé (1991) e de Del Carmén e Zabala (1991), referenciados em Alonso (1994b) o Projeto Curricular foi entendido, desde logo, como um “espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais” (*Idem, Ibidem*: 7), que colocam questões centrais como “Que cultura e que saber?”; “Para que escola e alunos?”; “Com que currículo?”; “Em que sociedade?”. Desta forma, se chegava a uma base importantíssima: a necessidade de harmonizar as orientações curriculares nacionais a propostas de intervenção adequadas, significativas e funcionais, tendo sempre no centro das atenções tanto os princípios e valores defendidos como o contexto de intervenção visado. Corroborando esta ideia, Alonso (*Ibidem*) enfatiza a necessidade de uma “tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas”.

Em 1994, iniciava-se, então, a *segunda fase* de desenvolvimento do PROCUR que viria a terminar quatro anos depois. Esta fase configurou-se, de acordo com Silva (2011: 528) como o “tempo áureo do PROCUR”, se tivermos em consideração a intensa atividade que se desenvolvera. Com efeito, esta fase coincidiu com a necessidade de se construir uma rede de escolas em que os esforços e os resultados conseguidos na primeira fase pudessem ser

experenciados e rentabilizados em contextos práticos. Nas palavras de Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002: 18), “sentiu-se a necessidade de construir uma rede de escolas em que a inovação pretendida pudesse ser iniciada, desenvolvida, apropriada e institucionalizada utilizando, para isso, uma abordagem cultural da inovação (...) que possibilitasse que os professores se tornassem os protagonistas na construção da mudança”. Para que isso acontecesse, teve-se em consideração a importância dada a uma série de processos que a investigação, nomeadamente os estudos de Fullan (1993), haviam relevado e, portanto, mereceram especial destaque: i) a constituição das equipas docentes; ii) o acompanhamento; iii) a formação continuada e contextualizada; iv) o desenvolvimento de processos de I-A; v) os encontros periódicos; e vi) o centro de recursos que, como veremos mais adiante, se vieram a configurar como dispositivos facilitadores do processo de mudança operacionalizado pelo PROCUR.

Como facilitadores e reguladores de todos os processos supramencionados, destaca-se a constituição de uma equipa de coordenação/investigação/formação, formada por pessoas com formação, valências e experiências diversificadas. A par desta equipa sediada, no então, IEC da UM, criavam-se também as equipas escolares e conseqüentemente a rede inicial de escolas do PROCUR. Com efeito, “o PROCUR opôs-se ao individualismo e privilegiou o trabalho colaborativo através da constituição de equipas interactivas (...) concebidas como espaços fecundos de reflexão, de liberdade, de diálogo, de cooperação, de amizade e de confiança” (Int. Painel 4.º Enc.). Esta organização da rede de escolas obedeceu a alguns critérios, nomeadamente ao facto de as escolas do 1.º CEB, onde se desenvolveu inicialmente o PROCUR, serem representativas da heterogeneidade das escolas desse nível de ensino, contemplando escolas urbanas, semi-urbanas e rurais; escolas situadas no litoral e no interior; escolas de grande, média e pequena dimensão. A formação da rede inicial de escolas, representativa desta heterogeneidade, derivou de uma anterior seleção e estabelecimento de contactos com professores que se encontravam a realizar os CESE na UM ou que já o haviam feito, pelo que se pode afirmar uma relação indiscutível entre a criação da rede de escolas e a formação de professores da UM. Com efeito, em 1994, faziam parte da rede inicialmente criada, cinco escolas, designadamente Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro e Priscos (Braga), Escola do 1.º Ciclo das Caxinas (Vila do Conde), Escola do 1.º Ciclo do Bom Sucesso n.º 1 (Vila Verde), Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Prelada, n.º 1 e n.º 2 – Lemenhe (Famalicão) e Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Cachada (Guimarães).

No ano letivo seguinte, a rede alargou-se a mais três escolas: Escola do 2.º e 3.º Ciclos de Cabreiros (Braga), Escola do 1.º Ciclo de São João de Souto (Braga) e Escola do 1.º Ciclo, n.º 39 do Carandá (Braga), perfazendo um total de oito escolas, as quais desenvolveram o seu trabalho durante três anos letivos. Sobre esses três anos de trabalho no PROCUR foi realizado um estudo de caso, de inspiração etnográfica, por Alonso (1998a) que se viria a configurar na sua tese de doutoramento. Percebe-se, assim, que o PROCUR dá os primeiros passos na investigação científica, o que lhe permite ter uma certa visibilidade e, mais do que isso, aceder a fontes de financiamento tanto interno como externo. Exemplo disso é a candidatura, em 1994/1995, ao concurso nacional *A Escola é para Todos*, tornando-se um Projeto de referência para o PEPT. Essa centralidade é demonstrada, entre outras formas, com a publicação do texto *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projecto PROCUR* (Alonso, Magalhães e Silva, 1996) na Coleção Cadernos PEPT- 2000.

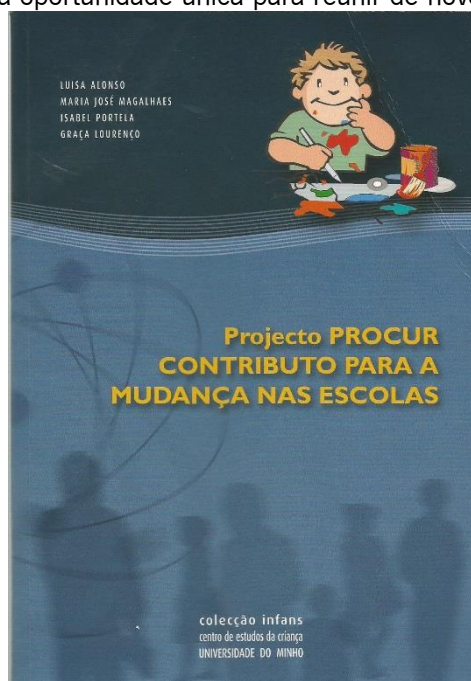
A *terceira fase* do PROCUR, entre 1999 e 2003, coincide com a consolidação e disseminação do Projeto em novos contextos. A rede é alargada a Agrupamentos horizontais de escolas. Exemplo disso é o Agrupamento de Escolas de Briteiros, para o qual, em 1999-2000 foi dinamizado um *Círculo de Estudos*, que consistia em acompanhar as escolas do agrupamento e apoiá-las na construção dos seus projetos (P.D. 1).

Para além disso, o modelo curricular do PROCUR cujo constructo nos remete para o trabalho em torno de PCI que, de resto, sintetizamos no Capítulo seguinte serviu, durante esta fase, como base para a organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos EFA, no âmbito da Formação de Adultos.

Da mesma forma, em 2002, foi ensaiada a abordagem de PCI num contexto culturalmente diferente daquele para o qual havia sido pensado. Assim, existiram dois cursos de formação de professores, destinados aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), financiados pelas Comunidades Europeias e pela Fundação Calouste Gulbenkian. Destes cursos resultaram dois esboços de PCI que “mostram a validade da abordagem, mesmo em contextos políticos e educacionais diferentes” (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002: 37). Chegaram mesmo a ser analisadas as possibilidades da abordagem do PCI em termos transnacionais.

Em 2003, o PROCUR foi selecionado como um exemplo de boa prática (portuguesa) de formação inicial de professores para ser apresentado numa reunião, em fevereiro do mesmo ano, em Brighton, Reino Unido, por um grupo de peritos, para a melhoria da Qualidade da

Formação de Professores e de Formadores<sup>80</sup>. Pela mesma altura, precisamente no dia 13 de fevereiro de 2003, foi lançado o livro *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas* (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002) (Figura 5). Para o evento foi convidada a comunidade de professores que integravam a rede PROCUR e outros profissionais que tiveram a oportunidade de conhecer e praticar algumas propostas de inovação curricular construídas ao longo do desenvolvimento do Projeto. Tratou-se de “uma oportunidade única para reunir de novo a comunidade PROCUR, reviver o seu espírito e reafirmar a (...) filosofia da profissionalidade docente, baseada na investigação, na reflexão e na colaboração” (Conv. 1). O lançamento do livro foi composto por vários momentos, entre os quais a intervenção das autoras do livro, a apresentação do livro pela professora Maria do Céu Roldão que fez uma reflexão sobre os desafios colocados pela Reorganização Curricular que se operava e a entrega de um livro a cada um dos professores das escolas da rede PROCUR (Prog. 1).



**Figura 5:** Capa do livro *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas* (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002)

Embora Silva (2011) afirme que o PROCUR “termina”, do ponto de vista pragmático com o PEPT e com a Reorganização Curricular, pretende-se, neste momento, demonstrar que o Projeto não se esgotou nesse tempo, estabelecendo para isso a *quarta e quinta fases* do PROCUR. Estas duas últimas fases, de 2004 até à atualidade caracterizam-se essencialmente pela sistematização da Experiência em que, na primeira etapa (2004-2008) é disseminado nas várias modalidades de formação de professores da UM, resistindo, assim, a processos complexos como as alterações institucionais referenciadas no Capítulo 1, bem como as alterações curriculares também já refletidas e que se prendem com o Processo de Bolonha.

---

<sup>80</sup> Este grupo de peritos desenvolve o objetivo 1.1. *Improving Education and Training for Teachers and Trainers*, que se inscreve no objetivo estratégico 1. *Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU*. Este objetivo estratégico decorre da meta Construção da Europa do Conhecimento (*A Europe of Knowledge*), definida na sequência da Cimeira de Lisboa da UE (Março de 2000). Inscreve-se no âmbito das atividades da DGEC – *Directorate-General for Education and Culture*.

Mais recentemente, desde 2009, que se assiste à integração do PROCUR no projeto *Contextos e Práticas Colaborativas de Investigação Curricular na Educação Básica (CPCIC-EB)*, sediado no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), do IE da UM, no qual foram exploradas formas de promoção da integração curricular. O projeto CPCIC-EB centra-se, à semelhança do que aconteceu no PROCUR, “no estudo e na produção de dispositivos teóricos e estratégias para a organização integrada do currículo nas escolas” (Alonso e Sousa, 2013: 57), pelo que se apoia no modelo curricular<sup>81</sup> elaborado no âmbito do PROCUR, ao tomar como base o “constructo de *Projeto Curricular Integrado*, concretizado na realização de *Atividades Integradoras* desenvolvidas com uma *Metodologia de Investigação de Problemas*” (*Idem, Ibidem*: 58).

Paralelamente, o PROCUR continua a ser objeto de variados estudos científicos, nomeadamente dissertações de mestrado e teses de doutoramento, cujos produtos referenciamos na Tabela 5. Especial destaque nos merece o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança – Integração Curricular e Inovação Educativa (MICIE) cuja dinâmica de organização se baseava na perspetiva de I-A colaborativa preconizada pelo PROCUR, numa relação estreita da teoria e da prática, tomando como base de trabalho a planificação, desenvolvimento (total ou parcial) e avaliação de PCI. O trabalho de Ferreira (2015), que retomaremos no Capítulo 3 desta tese, dá um contributo importante para o entendimento do PROCUR na configuração de projetos de investigação no âmbito do MICIE.

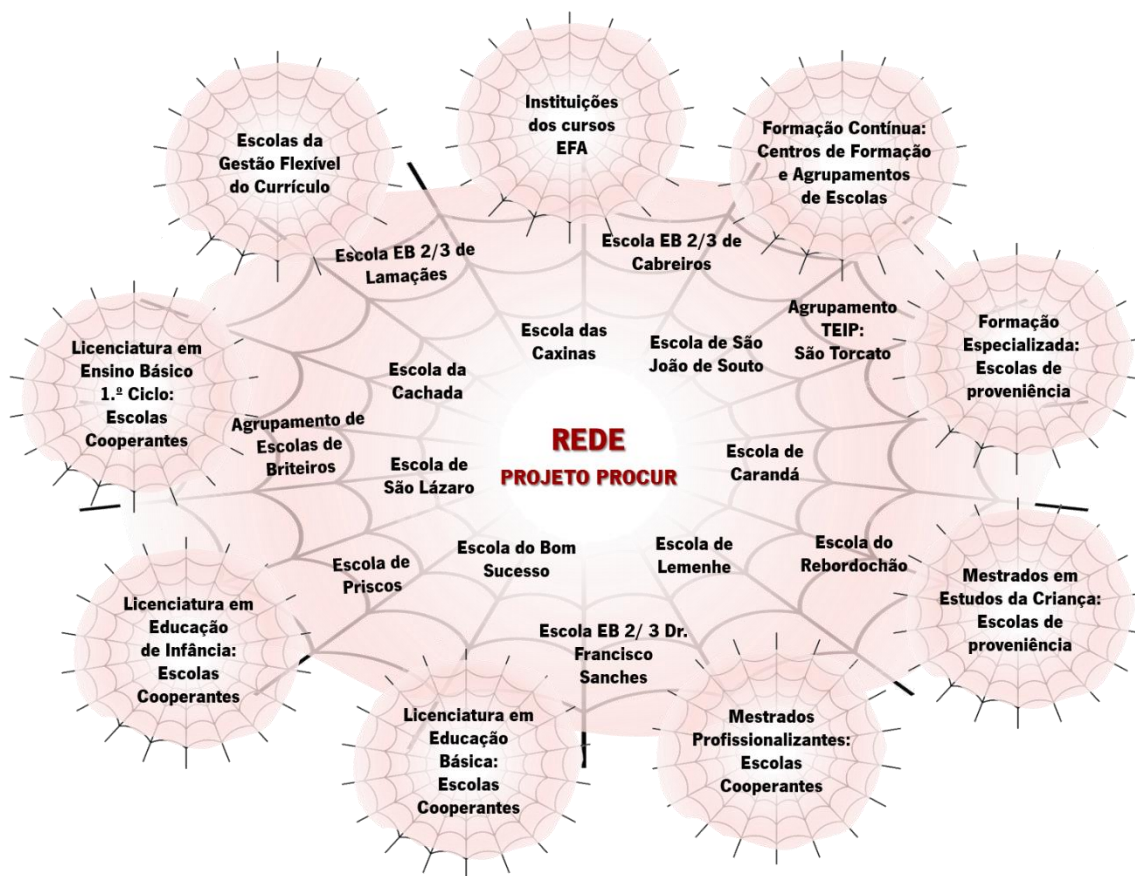
A Figura 6 retrata a diversidade e a forma como a I-A colaborativa potenciou a criação de comunidades de prática nos vários contextos e ao longo das sucessivas fases de desenvolvimento do Projeto PROCUR.

---

<sup>81</sup> O modelo curricular PROCUR constitui o nosso objeto de estudo no Capítulo 3: O modelo curricular do PROCUR.

<sup>82</sup> A itálico no texto de origem.

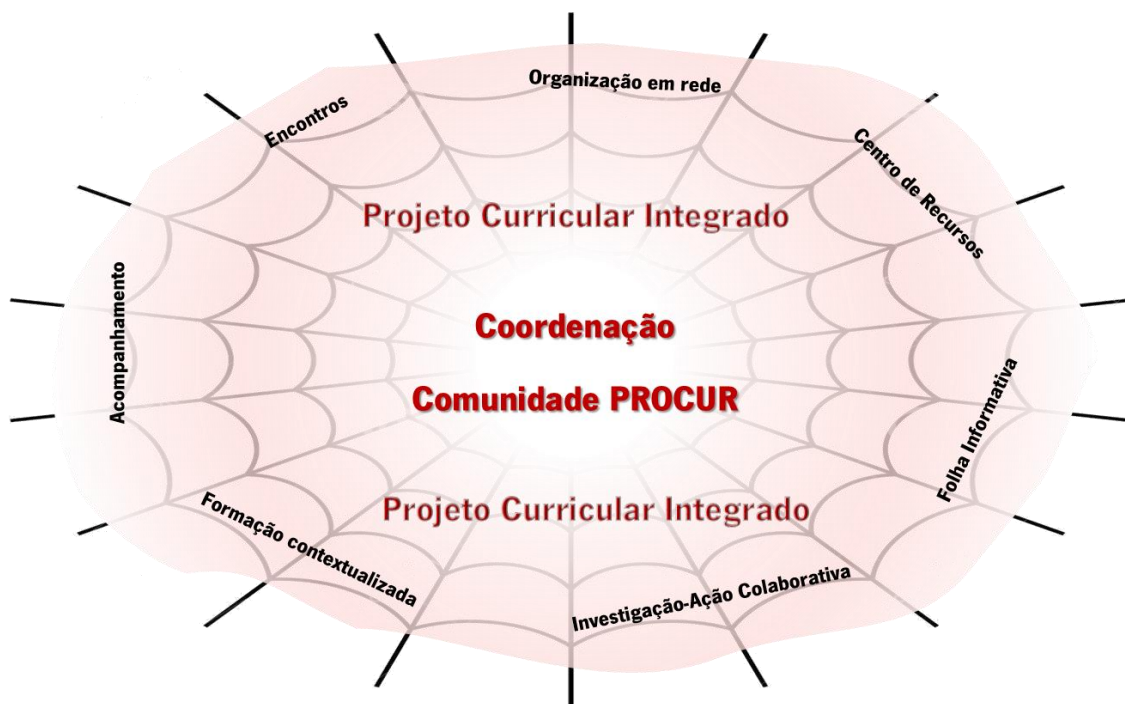




**Figura 6:** Rede Projeto PROCUR

## 2.5. DISPOSITIVOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INOVAÇÃO

Pelo que até aqui expusemos, se percebe a importância que o PROCUR atribuiu à inovação e mudança das práticas e dos processos de formação. Com esse intuito, criou-se e utilizou-se uma série de dispositivos e estratégias (Figura 7) que se acreditava serem facilitadores e/ou promotores dessa mudança.



**Figura 7:** Dispositivos utilizados, no PROCUR, para promover a inovação (Baseado em Alonso, 1998a)

### 2.5.1. Organização em rede de escolas

Antes de mais, não podemos deixar de destacar a importância que teve a adoção de uma organização em rede de várias escolas, de contextos diversificados. Esta forma de trabalho em rede permitiu demonstrar que cada escola não se circunscreve ao espaço físico que ocupa e que tem vida para além das paredes que a sustentam. As equipas das escolas da rede “são o fermento e o sal para o reforço ou para a construção de identidades e sentidos de pertença à instituição e à comunidade educativa” (Int. Painel 4.º Enc). Esta importância verifica-se na medida em que “as produções em equipa são sempre e necessariamente mais amplas e criativas do que as produções individuais, realizadas isoladamente” (*Idem, Ibidem*). Para além disso, “o trabalho em equipa permite trazer mais e melhores soluções para os problemas e dificuldades, reúne melhores condições para realizações mais complexas e de maior alcance, enquanto suaviza o peso das responsabilidades e facilita a antecipação ou a minimização de riscos ou a remediação de desvios dos projectos” (*Idem, Ibidem*).

É esta organização em rede que, ao criar um sentido de “comunidade alargada, para além das fronteiras de cada escola” (Alonso, 1998a: 22), constitui uma das dimensões que importa estudar a partir da experiência pioneira do PROCUR já que, naquela altura, o conceito

de *rede* ainda estava pouco teorizado e desenvolvido na prática. Uma organização que foi concretizada por via de estratégias diversas, designadamente através: i) da realização de inúmeras ações de formação, seminários e congressos; ii) da realização de encontros para formação, partilha de experiências e convívio; iii) da edição de um boletim para troca de informação e divulgação dos projetos (Folha Informativa PROCUR); iv) da criação de um centro de recursos que servia todas as escolas da rede; v) da publicação da experiência PROCUR nos cadernos PEPT-2000 e outras publicações que funcionaram como veículo de comunicação e disseminação do Projeto; da divulgação em meios de comunicação com algum impacto regional e nacional.

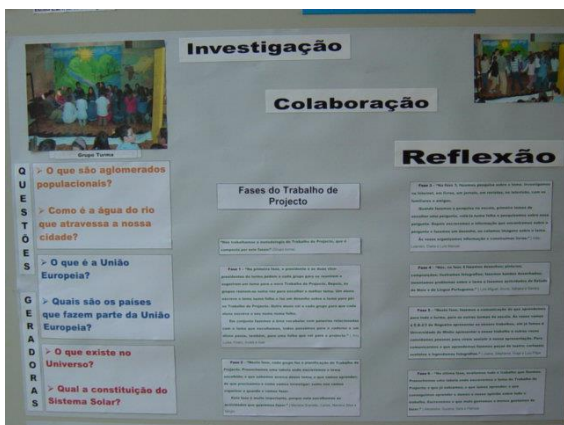
A Figura 8 retrata a presença de professores da rede de escolas, de elementos da equipa de coordenação e acompanhamento, de professores das escolas cooperantes<sup>83</sup> e de docentes da UM, no antigo Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, por ocasião da realização de umas *Jornadas Pedagógicas* de partilha de projetos, no âmbito da formação inicial professores do 1.º CEB que, evidentemente, marcavam presença e apresentavam o seu trabalho para a comunidade PROCUR (Figuras 9 e 10).



**Figura 8:** A comunidade PROCUR, no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho

---

<sup>83</sup> Entendemos por escolas cooperantes, os contextos que acolhem os formandos da Universidade do Minho para a realização dos seus estágios curriculares. Em alguns casos, os professores das escolas da rede PROCUR, acabavam por receber estagiários, configurando-se também professores cooperantes.



**Figura 9:** Poster de um projeto curricular integrado apresentado nas Jornadas Pedagógicas



**Figura 10:** Público presente nas Jornadas Pedagógicas

## 2.5.2. Formação contextualizada

Para além do carácter intrinsecamente formativo da metodologia de I-A colaborativa que sustentava o Projeto PROCUR, tendente à adequação do currículo às necessidades dos diferentes contextos das escolas e das aulas (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002), foram realizadas inúmeras ações de formação, com várias modalidades e destinadas a públicos diversos.

Por um lado, a Experiência assumiu-se, desde logo, como um Projeto formativo ao ter como contexto de surgimento e desenvolvimento a formação inicial e especializada de professores, alargando, posteriormente, o seu campo de incidência para mestrados e doutoramentos.

Outra dimensão que não se pode ignorar é a formação realizada para os intervenientes do próprio Projeto, indo de encontro às necessidades e/ou dificuldades sentidas nas próprias escolas. Essas formações revestiam a forma de oficinas, seminários ou projetos e algumas eram creditadas para efeitos de progressão na carreira, enquanto modalidades de formação contínua. A Tabela 6 sintetiza algumas ações de formação realizadas. Contudo, o seu alcance foi muito superior ao que aqui se apresenta.

**Tabela 6:** Ações de formação realizadas no âmbito do Projeto PROCUR

| <b>Ação de formação</b>                   | <b>Tema</b>  | <b>Conteúdos</b>  | <b>Fonte</b>  |
|---|--|---|---|
| Oficina de formação                       | Análise do desenho curricular do ensino básico     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos gerais do 1.º ciclo</li> <li>- Estrutura curricular a nível nacional</li> <li>- Princípios metodológicos gerais que sustentam esse desenho curricular</li> <li>- Estrutura curricular de cada uma das áreas</li> <li>- Perspetiva integradora de desenvolvimento curricular</li> </ul>   | O. F. 1   |
| Oficina de formação                       | Materiais curriculares para a integração educativa | Perspetivas, estratégias e materiais para a integração curricular; dos alunos; do/no meio e da/na comunidade educativa  | O. F. 2   |
| Curso de formação + Oficinas + Seminários | Inovação Curricular e Metodologia de Ensino        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inovação Curricular no Ensino Básico</li> <li>- Investigação educativa, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional</li> <li>- A organização dos processos de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico</li> </ul>   | Cal. Form.<br>Cont. 1<br>Rel. Ref. Ind. 1<br>Rel. Ref. Ind. 2<br>Rel. Ref. Ind. 3 |
| Sessão de formação                        | As atividades Integradoras no Projeto Curricular   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios psicopedagógicos do currículo escolar</li> <li>- A metodologia investigativa na perspetiva construtivista</li> <li>- Fases da metodologia investigativa</li> <li>- As atividades integradoras no projeto curricular</li> <li>- Critérios para a seleção das Atividades</li> <li>- Organização e sequencialização do PCI</li> <li>- Planificação das Atividades Integradoras</li> </ul>                                      | Of. 4<br>Mat. F. 1  |
| Oficina de formação                       | Formação para a Educação Científica no 1.º Ciclo   | <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância educativa das Ciências da Natureza no 1.º Ciclo</li> <li>- Que Ciência no 1.º Ciclo</li> <li>- Domínios de desenvolvimento da Educação Científica</li> <li>- As competências do professor para o ensino das Ciências</li> <li>- Grelha de autoavaliação da Prática Pedagógica</li> <li>- Realização de uma investigação</li> <li>- Arquimedes na banheira e a coroa falsificada do rei</li> </ul> | O.F. 3  |

Todas as vertentes formativas eram desenvolvidas por formadores do próprio Projeto ou, quando tal não era possível, por colaboradores. Esta importância atribuída à formação contextualizada desencadeou uma compreensão clara e global da centralidade que a formação continua reveste no processo de desenvolvimento profissional.

Para além da formação dirigida para os profissionais que foram os protagonistas do Projeto, importa valorizar, igualmente, as iniciativas de formação que foram sendo desenvolvidas, a propósito do PROCUR, e que tiveram como sujeitos-alvo professores que, não pertencendo ao PROCUR, sentiam curiosidade e incentivo para experimentar as potencialidades do Projeto. Essas solicitações provinham das mais variadas regiões de Portugal Continental e Insular. Para dar resposta a estas solicitações, organizavam-se formações sobre o Projeto que serviam, por um lado, para o disseminar e, por outro lado, para perspetivar outras realidades importantes para delinear o seu futuro. Destacamos, entre outras, formações em Paredes de Coura, em Sintra (para todas as escolas do Concelho), em Escolas de Braga (Lamações e Braga Sul), de Guimarães (São Torcato) e de Vila Verde, na Secretaria Regional dos Açores e em Centros de Formação, como por exemplo, em Vieira do Minho.

### **2.5.3. Acompanhamento**

O acompanhamento configurou-se, desde logo, um dispositivo facilitador do estabelecimento de relações entre professores universitários e professores das escolas, o que até então não acontecia. Na Folha Informativa n.º 5, é possível ler-se que “nos processos de inovação escolar, tem-se verificado o papel relevante dos agentes externos como dinamizadores do trabalho em equipa. É por isso que, no PROCUR, criamos um sistema de acompanhamento que veio a revelar-se de grande importância na estimulação dos processos de mudança” (F.I. 5).

Esse acompanhamento era concretizado com vários objetivos, entre os quais o de apoiar os professores na elaboração e desenvolvimento dos PCI. Os agentes externos que, no PROCUR, se designavam por *Acompanhantes*, desempenhavam funções diversas, designadamente “o incentivo à reflexão, ao debate e à pesquisa, a motivação para o trabalho, o apelo ao registo e à sistematização das ideias e decisões, o contributo para a planificação e avaliação dos projectos curriculares” (*Idem, Ibidem*), traduzidos em ajuda, estímulo e apoio teórico, metodológico e afetivo aos professores.

Os *Acompanhantes* apelavam, desta forma, a um questionamento das práticas e ao registo das mesmas, de forma a contribuir para o desenvolvimento de um perfil profissional mais reflexivo, investigativo e crítico. Este acompanhamento era visto pelas equipas das escolas como muito positivo e proveitoso. Retrata esta posição, o depoimento da equipa da Escola da Prelada quando menciona:

“Contamos com a colaboração imprescindível da equipa do PROCUR, que nas suas deslocações às escolas tomam contacto com as diferentes realidades e contextos educativos, deixando de ser professores e especialistas de gabinete para se transformarem em agentes efectivos de mudança, trabalhando ao lado de professores, encorajando-os nos momentos de menor alento e aconselhando-os na área da sua especialidade” (F. I. 6).

#### **2.5.4. Encontros Interescolas**

Igualmente dedicados à formação e partilha de experiências e produtos, existiam, periodicamente, Encontros Interescolas que se configuravam como oportunidades de debater temas relevantes e significativos para as escolas. Nesses Encontros, participavam regularmente convidados externos, de forma a permitir, em simultâneo, que se fizesse uma discussão interna e uma abertura a outros olhares e perspetivas. Fazendo jus à metodologia de IA colaborativa, os Encontros permitiam, a cada uma das equipas, a apresentação dos seus projetos, ocorrendo simultaneamente uma avaliação continuada em duas dimensões: a avaliação do PROCUR, enquanto Projeto global; e a avaliação das escolas da rede, enquanto membros integrantes desse Projeto. Numa análise das funções cumpridas por estes Encontros, Silva (2011) aponta-nos cinco contribuições relevantes: i) formação dos participantes no Projeto; ii) troca de experiências sobre os PCI entre as diferentes equipas; iii) devolução dos dados de investigação/avaliação por parte da equipa coordenadora; iv) convívio e aprofundamento do sentido de pertença à comunidade PROCUR; e v) disseminação do Projeto, através dos especialistas e outros parceiros convidados.

Entre os anos 1994 e 2001 foram realizados catorze Encontros, nos quais participaram diversos representantes de inúmeros organismos educativos, nacionais e internacionais, e nos quais foram debatidas várias problemáticas e apresentados os projetos curriculares que se estavam a desenvolver. A Tabela 7 representa, de forma sintética, o objeto e os participantes de cada um dos encontros realizados.

**Tabela 7:** Encontros interescolas realizados no âmbito do PROCUR, entre 1994 e 2001

| Encontro <sup>84</sup> | Data                 | Local                   | Tema central  | Tópicos abordados   | Participantes  | Fonte      |
|------------------------|----------------------|-------------------------|---|---|--|------------|
| 1.º                    | 14.10.94             | CEFOPE<br>UM<br>(Braga) | Apresentação do PROCUR  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Projeto PROCUR e das escolas intervenientes</li> <li>- Gestão, organização e faseamento do Projeto</li> <li>- Apresentação e análise dos materiais de apoio</li> <li>- Diagnóstico da situação inicial e aplicação de instrumentos de investigação</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>   | Desd.<br>1 |
| 2.º                    | 25.11.94             | CEFOPE<br>UM<br>(Braga) | Definição de problemas e estratégias de organização e desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do estado dos trabalhos, das dificuldades e problemas</li> <li>- Discussão e análise, em grupo, desses problemas</li> <li>- Estabelecimento de regras de funcionamento e recolha de dados necessários à organização da formação contínua</li> <li>- Estabelecimento de regras para a utilização da sala de recursos</li> <li>- Discussão sobre a organização e divulgação do PROCUR na escola</li> <li>- Planificação de tarefas a desenvolver</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>   | Desd.<br>2 |
| 4.º                    | 06.07.95<br>07.07.95 | CEFOPE<br>UM<br>(Braga) | Que processos?<br>Que resultados?<br>Que futuro?                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de currículo e formação de professores</li> <li>- Projeto PROCUR: que processos, que resultados, que perspetivas de futuro</li> <li>- Painéis: <i>Projeto curricular e desenvolvimento da comunidade educativa, Trabalho em colaboração e construção do currículo, Perspetivas de integração curricular no PROCUR e Aprendizagem significativa no PROCUR</i></li> <li>- Análise dos dossiês de equipa das escolas</li> <li>- Avaliação do Projeto</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- João Formosinho (CEFOPE)</li> <li>- Varela de Freitas (CEFOPE)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul> | Desd.<br>4 |
| 5.º                    | 18.11.95             | CEFOPE<br>UM<br>(Braga) | Prosseguir, ampliar, aprofundar                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da equipa de coordenação e de investigação</li> <li>- Reflexão sobre os princípios e linhas orientadoras do PROCUR</li> <li>- Apresentação dos Relatórios Finais</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varela de Freitas (CEFOPE)</li> <li>- Lisete Matos (PEPT)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> </ul>   | Desd.<br>5 |

<sup>84</sup> Não é feita referência ao 3.º Encontro PROCUR, uma vez que não conseguimos recolher o desdobrável correspondente. A mudança de instalações da escola de formação de professores da UM, onde estavam arquivados todos os materiais do PROCUR, poderá estar na origem da perda desta informação.



|             |          |                   |  |   |  |          |
|-------------|----------|-------------------|--|---|--|----------|
|             |          |                   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Painéis: <i>Construção de projetos Curriculares e Projetos curriculares em desenvolvimento</i></li> <li>- Recolha de dados para investigação</li> <li>- Planificação da formação contínua</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>  |          |
| <b>6.º</b>  | 23.03.96 | CEFOPE UM (Braga) | PROCUR: Uma dinâmica de mudança                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferência e debate sobre <i>Formação contínua e mudança</i></li> <li>- Apresentação de dados de investigação</li> <li>- Painéis e comentários sobre <i>os processos de mudança no PROCUR</i></li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dulce Carrapiço (PEPT)</li> <li>- Visitación Pereda Herrero (FPCE Universidade do Porto)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>   | Desd. 6  |
| <b>7.º</b>  | 09.07.96 | IEC UM (Braga)    | As práticas no PROCUR: testemunhos               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentário sobre o PROCUR (<i>Caleidoscópio de um Projeto</i>)</li> <li>- Testemunhos de alunos e professores do PROCUR</li> <li>- Análise dos dossiês do PCI</li> <li>- Almoço convívio</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varela de Freitas (IEC)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>  | Desd. 7  |
| <b>8.º</b>  | 12.10.96 | IEC UM (Braga)    | PROCUR: perspectivas para 96/97                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspetivas para o novo ano</li> <li>- Modelo de acompanhamento</li> <li>- Desenho da formação contínua</li> <li>- Espaço de debate/sugestões</li> <li>- Avaliação do contexto escolar</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varela de Freitas (IEC)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul>  | Desd. 8  |
| <b>9.º</b>  | 12.04.97 | IEC UM (Braga)    | Dimensões da avaliação no PROCUR                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspetivas da avaliação</li> <li>- Dimensão ecológica da avaliação: o projeto no interior dos contextos</li> <li>- Avaliação das aprendizagens dos alunos</li> <li>- O projeto e as aprendizagens: avaliação com os alunos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varela de Freitas (IEC)</li> <li>- Manuela Terrassecas (U. Porto)</li> <li>- Graça Carvalho (IEC)</li> <li>- Almerindo Janela Afonso</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> <li>- Equipas das escolas da rede</li> </ul> | Desd. 9  |
| <b>10.º</b> | 28.03.98 | IEC UM (Braga)    | Diferenciação educativa na integração curricular | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciação do trabalho de aprendizagem e ensino</li> <li>- Trabalho em equipas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sérgio Niza (Presidente do MEM)</li> <li>- Equipa de coordenação</li> <li>- Equipa de acompanhamento</li> </ul>   | Desd. 10 |

|             |          |                      |   |  |   |             |
|-------------|----------|----------------------|---|--|---|-------------|
|             |          |                      |   |  | - Equipas das escolas da rede   |             |
| <b>11.º</b> | 24.11.98 | IEC<br>UM<br>(Braga) | Análise de caminhos percorridos e expectativas futuras                | - O processo de inovação curricular no PROCUR – um balanço reflexivo<br>- Que futuro para o PROCUR? respostas e compromissos<br>- Apresentação e troca de experiências entre escolas e equipas da rede PROCUR  | - Jorge Martins (Diretor Regional de Educação do Norte)<br>- Equipa de coordenação<br>- Equipa de acompanhamento<br>- Equipas das escolas da rede   | Desd.<br>11 |
| <b>12.º</b> | 17.04.99 | IEC<br>UM<br>(Braga) | Autonomia curricular e organizativa da escola: perspetivas e cenários | - Autonomia a gestão da escola<br>- Perspetivas organizacionais (cenários e experiências)<br>- Perspetivas curriculares (cenários e experiências)  | - João Formosinho (IEC)<br>- J. Figueiredo, Coordenador Adjunto Centro da Área Educativa de Braga<br>- Varela de Freitas (IEC)<br>- Equipa de coordenação<br>- Equipa de acompanhamento<br>- Equipas das escolas da rede                      | Desd.<br>12 |
| <b>13.º</b> | 08.04.00 | IEC UM<br>(Braga)    | A diferenciação curricular no Projeto PROCUR                          | - Da integração à diferenciação – algumas questões<br>- Adequação curricular à diversidade dos alunos  | - Manuel Rangel<br>- Equipa de coordenação<br>- Equipa de acompanhamento<br>- Equipas das escolas da rede   | Desd.<br>13 |
| <b>14.º</b> | 31.03.01 | IEC UM<br>(Braga)    | Reorganização Curricular. Que mudanças para o 1.º Ciclo?              | - Aprendizagens do PROCUR para a mudança curricular<br>- Integração das novas áreas do currículo (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação Cívica) tendo em conta as competências transversais<br>- Construção de um projeto curricular de escola que oriente/sustente os projetos curriculares de turma<br>- Contribuição dos projetos curriculares de escola para a melhoria da articulação dos três ciclos do EB<br>- Exposição de pósteres das escolas | - Paulo Abrantes (Diretor do DEB)<br>- Graça Carvalho (IEC)<br>- Jorge Martins (Diretor Regional de Educação do Norte)<br>- Varela de Freitas (IEC)<br>- Equipa de coordenação<br>- Equipa de acompanhamento<br>- Equipas das escolas da rede | Jorn.<br>10 |

Estes encontros foram servindo, como se percebe pela leitura da Tabela 7, essencialmente como meio de troca de experiências entre as equipas das escolas (Figura 11) e debate de ideias entre investigadores académicos e investigadores práticos, muitas vezes, com a presença dos próprios alunos, que também apresentavam os seus trabalhos (Figura 12).



**Figura 11:** Apresentação de uma equipa de professoras da rede no 4.º Encontro PROCUR

Contavam, ainda, em muitos casos, com a participação de agentes externos, consultores e com outras funções, que enriqueciam muito o diálogo que durante esses encontros se estabeleciam. A Figura 13, através da fotografia do público presente no 14.º Encontro, em março de 2001, evidencia a presença desses agentes.



**Figura 12:** Aluna do PROCUR apresentando o seu trabalho

Para além disso, os momentos de convívio (por exemplo, existência de almoços) e de mostras culturais (atividades corais e musicais) em muito contribuíam para o progressivo fortalecimento da pertença à comunidade PROCUR (Figura 14).



**Figura 13:** Público presente no 14.º Encontro PROCUR (março de 2001)

Pela amplitude de informação existente relativamente a estes momentos, é necessário tomarmos opções e chamar ao discurso alguns pontos que consideramos mais pertinentes e mais clarificadores da riqueza desses encontros.



**Figura 14:** Momento de convívio da comunidade PROCUR, no Instituto de Estudos da Criança

Assim, demonstra uma das equipas escolares, no 7.º Encontro, a avaliação que faz sobre a sua participação no PROCUR, referindo: “tivemos efectivamente uma escola activa e participada que conseguiu idealizar, organizar, implementar e avaliar um projecto, que refletiu sobre os caminhos percorridos e adquiriu uma aprendizagem valiosa” (Conc. 7.º Enc.). Reiteram a vontade de quererem “continuar a trabalhar, dirigindo os (...) esforços para a construção de uma comunidade educativa, cada vez mais dialogante e consciente” (*Idem, Ibidem*).

Na abertura do 12.º Encontro, Luísa Alonso referia os assuntos a debater durante o dia em que este se realizou: “falar de autonomia seja numa perspectiva mais organizativa ou curricular implica falar de investigação, de reflexão, de participação e colaboração, já que é através destes processos que tanto a autonomia das pessoas como das instituições pode construir-se” (N. A. 1). Neste sentido, eram aclamados os processos que definem o PROCUR, cujo entendimento de escola recai sobre um centro de aprendizagem e de formação de todos os seus membros: professores, alunos, pais, auxiliares de ação educativa e outros parceiros sociais.

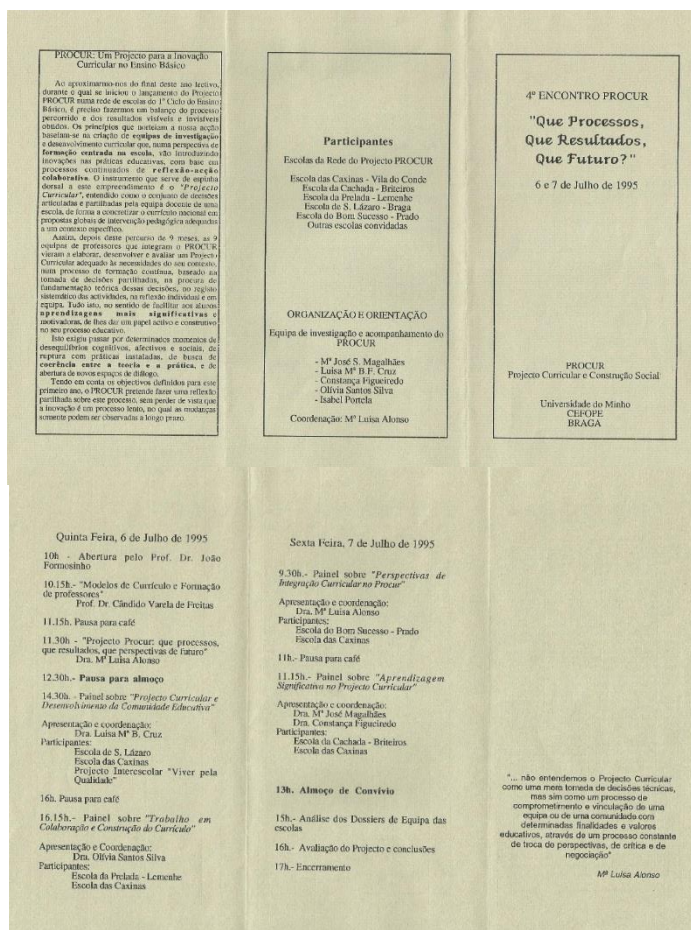
Acerca dos momentos de convívio e de mostras culturais, numa reflexão sobre o 4.º Encontro pode ler-se: “Tive a felicidade de participar no convívio do almoço, seguido de festa que foi bem elucidativo da grandeza espiritual [de] um grupo de pessoas que irmanadas com objectivos idênticos ali se juntaram, mais uma vez para dar seguimento ao que consideram pessoal e socialmente valioso e pelo qual trabalham, disponibilizando muitas das suas energias” (Ref. 4 Enc.). Da mesma forma, é possível encontrar-se no arquivo de documentos e materiais produzidos no âmbito do PROCUR, uma referência ao “Almoço do PROCUR”, de 1 de abril de 1995 em que, tendo como base de escrita um guardanapo (Anexo 6), registam os participantes

no PROCUR: “Nesta constante procura/De procurar mais e mais/Ficamos todos sabendo/Que procurar tu vais./PROCUR eu, PROCUR tu/e o grupo vai crescendo/E de tanto procurar/Belas coisas vão nascendo./E por falar em nascer.../Vamos ver quem adivinha/Olhem todos para ali./É a colega Delfina”.

Espelhando o forte sentido de pertença a uma comunidade alargada, conseguida por todo o processo de investigação-ação colaborativa, recuperamos o estudo de mestrado de

Ferreira (2011: 32 – anexos) sobre o PROCUR, mais concretamente a entrevista feita a Álvaro Carneiro, membro da equipa de acompanhamento do Projeto que sublinhava: “éramos nós próprios que fazíamos os cadernos, os desdobráveis, convites, os pósters para os encontros fora da Universidade. Até foi um trabalho colaborativo em que tudo o que era descoberto dentro das aplicações informáticas era partilhado imediatamente”. A título demonstrativo e exemplificativo apresentamos, na Figura 15, o desdobrável do 4.º Encontro

PROCUR: *Que processos? Que resultados? Que futuro?* (Desd. 4).



**Figura 15:** Desdobrável do 4.º Encontro PROCUR: *Que processos? Que resultados? Que futuro?* (Desd. 4).

### 2.5.5. Folha informativa PROCUR

A par de tudo isto era editado regularmente um boletim informativo, designado Folha Informativa PROCUR, cuja redação era elaborada pela equipa de coordenação, mas com a colaboração das equipas escolares, envolvidas no Projeto. Este dispositivo servia, por um lado,

para a discussão teórica de assuntos relevantes por ambas as equipas (de coordenação e das escolas) e, por outro lado, assumia o objetivo de difundir as atividades, os materiais curriculares e os eventos despoletados pelo PROCUR. Nas palavras de Luísa Alonso, mentora do Projeto, a Folha Informativa foi um órgão importante de difusão interna na rede e de visibilidade externa, através das notícias que as equipas publicavam acerca dos seus projetos. O ter de redigir estes textos exigiu das professoras o desenvolvimento de competências de comunicação, constituindo conjuntamente momentos de reflexão sobre as suas práticas no Projeto (Alonso, 1998a: 566).

Esta Folha Informativa era composta por várias secções que variavam consoante as edições e as necessidades sentidas pelas equipas mas que, a partir de determinada altura passa a ter algumas rúbricas fixas: editorial, formação, encontros, investigação, a voz das escolas, notícias breves, entre outros. A Folha Informativa n.º 13 (Anexo 7) retrata bem esta questão.

Por seu turno, a Tabela 8 sintetiza as principais características de cada uma das Folhas Informativas, aludindo à designação dos vários apartados, bem como os seus conteúdos/objetivos/finalidades, em alguns casos, através de citações que os ilustram.

**Tabela 8:** Folhas Informativas PROCUR

| <b>Folha Informativa</b> | <b>Data</b>     | <b>Secções</b>               | <b>Conteúdos/Objetivos/Finalidades</b>  | <b>Fonte</b> |
|--------------------------|-----------------|------------------------------|---|--------------|
| <b>1</b>                 | outubro de 1994 | Encontros                    | Resumo/relatório das incidências do 1.º Encontro PROCUR   | F. I. 1      |
|                          |                 | Fases                        | Faseamento do Projeto   |              |
|                          |                 | Reuniões                     | Informações sobre reuniões e horários de atendimento da equipa coordenadora   |              |
| <b>2</b>                 | janeiro de 1995 | Encontros                    | Sobre o 2.º Encontro PROCUR: “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”. “Assim, será preciso utilizar alguns processos mais sistemáticos e rigorosos para fazer o diagnóstico das necessidades, ultrapassando o mero impressionismo” | F. I. 2      |
|                          |                 | Acompanhamento               | “Chama-se (...) a atenção para a necessidade de efectuar registos de todas as actividades ligadas ao PROCUR (...) [o que] servirá como fonte de dados para, cada escola, divulgar junto das outras o trabalho que está a realizar”  |              |
|                          |                 | Formação Contínua            | Informação relativa à candidatura para acreditação da formação ao Programa FOCO   |              |
|                          |                 | Centro de Recursos           | Serviços prestados: consulta bibliográfica, apoio de datilografia ou realização de outro tipo de trabalhos no computador, requisição de equipamento audiovisual (câmaras de vídeo, câmara fotográfica e gravador)   |              |
|                          |                 | Intercâmbio                  | “Estamos interessados em estabelecer intercâmbio com outros projectos similares, o qual é sempre enriquecedor”; “É de ressaltar o 1.º contacto com projectos da rede PEPT-2000 (...) e do Projecto Interescolar «Viver pela qualidade» (...) Aveiro”  |              |
| <b>3</b>                 | março de 1995   | A voz das equipas da escola  | Apresentação de cada um dos núcleos integradores dos PCI  | F. I. 3      |
|                          |                 | A voz da equipa coordenadora | Informação da abertura de “contas” em estabelecimentos comerciais, onde as equipas escolares podem adquirir os recursos necessários ao Projeto  |              |
|                          |                 | Formação Contínua            | “Uma boa notícia: o nosso projecto de formação contínua foi finalmente creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua”; “Brevemente daremos início à formação mais sistemática”   |              |
|                          |                 | Seminário                    | Realização de um Seminário intermédio designado “O PROCUR em reflexão”, cujos objetivos são: “Realizar uma avaliação intermédia do desenvolvimento do PROCUR”; “Dar a conhecer os diferentes Projectos Curriculares”; “Perspectivar a fase seguinte do PROCUR”  |              |
| <b>4</b>                 | junho de        | Editorial                    | “A equipa coordenadora (...) faz uma avaliação muito positiva do Projecto, tendo em conta os objectivos   | F. I. 4      |

|          |                 |                      |  |         |
|----------|-----------------|----------------------|--|---------|
|          | 1995            |                      | definidos (...), 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”  |         |
|          |                 | As equipas de escola | Orientações para a construção do dossiê do projeto curricular e do relatório final de equipa, que se pretendia um “instrumento de reflexão e avaliação final, de cada uma das equipas”   |         |
|          |                 | Formação Contínua    | Realização de 5 sessões de formação interequipas sob o título “Inovação Curricular e Metodologia de Ensino Básico”   |         |
|          |                 | Encontro             | Programa do 4.º Encontro PROCUR em que cada uma das equipas pode “apresentar uma reflexão sobre a sua experiência no Projecto”, “analisar os diferentes dossiês (...) permitindo a troca e enriquecimento de experiências e perspectivas” e “apresentar uma síntese do trabalho desenvolvido”  |         |
| <b>5</b> | outubro de 1995 | Editorial            | A coordenadora debruça-se sobre o “estímulo e incentivo a todos os participantes nesta experiência, de forma a continuar a desenvolver um trabalho orientado pela reflexão, o rigor e a colaboração”   | F. I. 5 |
|          |                 | Encontro             | Programa do 5.º Encontro PROCUR em que “cada escola disporá de 15 minutos para a apresentação do Projecto Curricular”  |         |
|          |                 | Formação Contínua    | “Paralelamente ao desenvolvimento do PROCUR, decorrerá uma acção de formação creditada em que algumas sessões de fundamentação teórica serão complementadas com trabalho, em modalidade de oficina, a realizar nas escolas”  |         |
|          |                 | Rede PROCUR          | Ponto da situação relativamente às escolas pertencentes à rede, sendo “muitos os pedidos de escolas para vir a fazer parte da rede”, o que foi interpretado como “um indicador positivo de desejo de mudança”  |         |
|          |                 | Acompanhamento       | Distribuição dos acompanhantes por cada escola   |         |
|          |                 | Notícias breves      | Pretensão de criar, nas próximas folhas informativas, a secção “A voz das escolas”; Disponibilização de uma verba (apoio financeiro do PEPT) para cada escola adquirir os materiais necessários à concretização do Projeto: “Pretendemos continuar a investir no apetrechamento da sala de recursos”   |         |
| <b>6</b> | março de 1996   | Editorial            | “Parece-nos necessário fazer uma paragem para reflectir (...) de forma a tomar consciência do caminho que estamos a percorrer, dos problemas que é preciso ultrapassar e dos possíveis desvios que estão a acontecer, de forma a, nesta aventura colectiva, manter o rumo para melhorar o currículo, meio através do qual, a escola corporifica o seu projecto de educação e de cultura” | F.I.6   |
|          |                 | Notícias breves      | Alusão a um Fórum de Projetos da rede PEPT-2000, a realizar em Lisboa, o que constituirá “uma oportunidade óptima para sistematizar e reflectir sobre o (...) trabalho, tendo em vista a sua divulgação”   |         |
|          |                 | Encontro             | Programa do 6.º Encontro PROCUR em que “as equipas apresentarão uma reflexão sobre o seu percurso de mudança (...) a três níveis: ao nível da linguagem e do discurso, ao nível das práticas e ao nível das relações e organização sociais”  |         |



|                  |   |                        |  |          |
|------------------|---|------------------------|--|----------|
|                  |   | A voz das escolas      | “notícias enviadas pelas equipas de escola, acerca dos seus projectos, pequenos «flashes» que nos mostram um bocadinho da qualidade, riqueza e diversidade de experiências”  |          |
| <b>7</b>         | junho de 1996   | Editorial              | “não podemos deixar de mostrar a nossa satisfação a todos os professores/as que, com tanto empenho e profissionalidade, contribuíram para fazer da escola um lugar de acolhimento e de partilha de conhecimentos, de valores e de cultura, tornando-a num espaço de vida e de aprendizagem”                                  | F. I. 7  |
|                  |   | Seminário/<br>Encontro | Programa do VII Encontro PROCUR que se pretende que seja uma “«fotografia» das práticas desenvolvidas nas várias escolas e do impacto e grau de envolvimento de professores, alunos, funcionários e comunidade em geral”   |          |
|                  |   | Notícias breves        | Alusão ao Fórum “Contra a exclusão escolar”, organizado pelo PEPT; Referência à formação contínua  |          |
|                  |   | Relembrando            | Relembrar algumas tarefas que cada escola deve executar: dossiê do projeto e relatório de reflexão final   |          |
| <b>8</b>         | dezembro de 1996  | Editorial              | Este boletim vem estabelecer o contacto interequipas, a necessária comunicação para consubstanciar esta fase de consolidação. Trata-se de cimentar o que foi novo e preparar o terreno para novas inovações  | F. I. 8  |
|                  |   | A voz das escolas      | Ponto de situação de cada um dos projetos a desenvolver nas escolas  |          |
|                  |   | Investigação           | A investigação tem sido, desde o primeiro momento, uma componente transversal e constante do PROCUR. Foi objeto de formação, acompanhou todas as fases do projeto  |          |
|                  |   | Acompanhamento         | A equipa de acompanhamento compromete-se, no mínimo, uma vez por período, a reunir com todos os elementos das equipas e, mensalmente, desenvolverá o seu trabalho com os responsáveis da equipa  |          |
|                  |   | Formação               | Proposta da ação “Aprofundamento da Inovação Curricular, Metodologias e Didácticas de Ensino”  |          |
| Sala de recursos | Informação da existência permanente de um elemento da equipa da coordenação na sala de recursos |                        |  |          |
| <b>9</b>         | maio de 1997  | Editorial              | “Parece-nos importante conhecer em que momentos dos projectos curriculares e das actividades integradoras, os alunos foram parceiros da negociação das tomadas de decisão, em que participaram e como, em que aspetos tomaram iniciativa, se mudaram o rumo do que estava previsto, se introduziram dinâmicas não previstas” | F. I. 9  |
|                  |   | A voz das escolas      | Partilha de olhares avaliativos sobre cada projeto das equipas; Apresentação de mapas de conteúdos dos PCI; Reflexão sobre o Projeto, por parte das equipas e sobre o PCI por parte de alguns alunos   |          |
| <b>10</b>        | dezembro de 1997  | Editorial              | “O trabalho em torno de «projectos curriculares integrados tem possibilitado uma progressiva clarificação do «Projeto Educativo de Escola», articulando ideias e vontades num empreendimento comum”  | F. I. 10 |
|                  |   | A voz das escolas      | “Pretende dar uma visão muito sintética do desenho do projecto que as equipas se propõem trabalhar ao longo deste ano lectivo”   |          |
|                  |   | Formação               | “Procuramos que a formação incentive a reflexão, ajude na resolução dos diferentes dilemas/dificuldades  |          |

|           |                  |                      |  |          |
|-----------|------------------|----------------------|--|----------|
|           |                  |                      | que vão surgindo no decorrer da planificação e desenvolvimento dos projetos curriculares”; “desenhamos uma formação que ajude a consolidar, através da incorporação da teoria e prática do Projecto Curricular Integrado nas práticas organizativas e pedagógicas, tendo em vista a consecução da autonomia”   |          |
|           |                  | Encontro nas Caxinas | Referência a um encontro na escola das Caxinas “que funcionou como encerramento do ano anterior”; “os trabalhos centraram-se na análise dos dossiês dos projectos das diferentes equipas, tendo-se revelado de grande interesse na partilha de experiências entre as escolas da rede”  |          |
| <b>11</b> | dezembro de 1998 | Editorial            | Pretende-se “que as equipas de professores e alunos que integram a rede PROCUR consolidem as mudanças realizadas no seu pensamento e práticas”   | F. I. 11 |
|           |                  | A voz das escolas    | “Pretende dar uma visão muito sintética do desenho do projecto que as equipas estão a desenvolver ao longo deste ano lectivo”  |          |
|           |                  | Notícias breves      | Informação relativa a uma reunião da equipa de coordenação da rede PROCUR; Algumas ideias para ler e refletir  |          |
| <b>12</b> | março de 1999    | Editorial            | “Procura de um currículo mais integrado e adequado às necessidades dos alunos”   | F. I. 12 |
|           |                  | A vez dos alunos     | “Pretende apresentar a visão das crianças no desenvolvimento dos projectos em que estão envolvidas”  |          |
|           |                  | Formação             | “A grande finalidade [da oficina de formação em curso] é criar a visão da catedral que o professor ajuda a construir entendendo-a como a orientação do processo de ensino/aprendizagem/avaliação em função das capacidades a desenvolver, para que o aluno assuma a cidadania plena”   |          |
|           |                  | Encontro             | Programa do 12.º Encontro PROCUR em que se conta “com a presença de todos os professores das escolas envolvidas (...) dada a pertinência e actualidade do tema”  |          |
| <b>13</b> | Dezembro de 1999 | Editorial            | “Os desafios prendem-se com a necessidade, não só de acompanhar as mudanças que a sociedade da globalização e do conhecimento propõem à escola e ao currículo, mas sobretudo de dirigir e orientar essas mudanças com base em princípios e valores partilhados, que lhes outorguem um sentido educativo”   | F. I. 13 |
|           |                  | A voz das Escolas    | “Pretende apresentar o desenho global dos projectos curriculares a desenvolver nas escolas da rede PROCUR neste ano lectivo”   |          |
|           |                  | Formação             | Oficina de formação “Um modelo para a inovação curricular da escola básica” em que se pretende “que os educadores e professores realizem uma reflexão sobre as práticas e processos desenvolvidos”; Alusão aos pontos trabalhados na reunião da Equipa de Coordenação de 15 de novembro: aprovação do plano de atividades do PROCUR para o ano 1999/2000, aprovação do plano de formação, estabelecimento de datas para os Encontros PROCUR; Destaque para os princípios orientadores do Projeto |          |

### **2.5.6. Centro de recursos**

Outra condição fundamental para que a Experiência conseguisse produzir inovação, foi a criação de um Centro de Recursos que começou, desde logo, a ser traçado na configuração dos objetivos do PROCUR. Este centro “constituiu-se como um espaço de reunião e de contacto entre a coordenação/equipas de acompanhamento e as professoras, para além de disponibilizar equipamentos, biblioteca e materiais curriculares” (Silva, 2011: 542) de apoio ao Projeto e partilhados/acessíveis a todas as equipas escolares.

Da biblioteca PROCUR faziam parte diversas publicações de interesse para o Projeto, nomeadamente sobre o Currículo, a Inovação Educativa, a Investigação-Ação, os Métodos de Investigação, a Formação de Professores, as Estratégias de Ensino e Aprendizagem, a Qualidade do Ensino, a Avaliação, entre outros. Essas publicações, editadas ao longo de vários anos, desde a década de oitenta até à altura, representavam uma abrangência de perspetivas, ao integrarem autores nacionais e internacionais. A título de exemplo, destacamos algumas obras de Alcántara; Alonso; Andrade; Antúnez; Arends; Bisquerra; Bogdan; Bonafé; Canário; Correia; Cortesão; Delgado; Fernandes; Imbernón; Kemmis; Lucini; Magalhães; Mesa; Moreira e Buchweitz; Pacheco; Sá; Sacristán, Gómez e Pérez; Sander; Serrano; Roldão; Vilar; Wilson; Woods (C.R. 1), cuja contribuição para o modelo PROCUR se evidenciou.

Situado na Rua do Castelo em Braga, o Centro de Recursos era constituído por materiais curriculares/didáticos que serviam de base ao trabalho desenvolvido nas escolas. Alguns desses suportes eram construídos pelas próprias equipas escolares, sendo outra parte dos materiais adquiridos pelo Projeto, tais como: materiais diversos de matemática, língua portuguesa, ensino das ciências, expressões, educação física, entre outros.

Existia, ainda, uma biblioteca de PCI (elaborados na formação inicial, na rede de escolas e noutros contextos) catalogados por área temática, bem como máquina de filmar, máquina fotográfica, projetor de slides, gravadores de entrevistas, dictafone, computador, impressora filmes sobre as atividades das escolas do PROCUR, que serviam para efeitos de observação e investigação.

O apoio à utilização do Centro de Recursos era concretizado através da permanência física de um elemento da equipa de acompanhamento do PROCUR, destacado para o Projeto pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN), que mediante um horário previamente estabelecido apoiava as equipas escolares. Existia ainda a possibilidade de as equipas escolares entrarem em contacto com o centro, através de uma linha telefónica (F. I. 8).

### **2.5.7. Dossiês dos projetos curriculares das equipas**

De um trabalho colaborativo e negociado entre os intervenientes do PROCUR resultou a necessidade de se elaborar dossiês dos projetos curriculares que eram um “conjunto de documentos significativos e representativos do projecto, organizados de acordo com determinados critérios de qualidade, que permite uma leitura clara e compreensiva das actividades realizadas pelas equipas ao longo do tempo” (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002: anexo 2).

Tratava-se de um “desenho global do projecto, das questões geradoras trabalhadas e respectivas actividades integradoras, acompanhadas de exemplos de trabalhos realizados e respectivos materiais curriculares, assim como a avaliação e reflexão correspondente” (F. I. 7). Desempenhavam uma função precisa de registo do trabalho desenvolvido e, nessa medida, serviam como memória de cada projeto.

Os dossiês eram elaborados pelas equipas das escolas e avaliados pelos seus pares num encontro que se realizava no final de cada ano. Os critérios de qualidade que orientavam a construção e a avaliação dos dossiês dividiam-se por quatro categorias: organização/desenvolvimento, estrutura, reflexividade e comunicação, que são explicitados em Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002).

### **2.5.8. Divulgação externa**

Outro dos dispositivos que contribuiu para a disseminação e sucesso do PROCUR foi a divulgação externa, concretizada de várias formas. Por um lado, as apresentações em congressos e seminários. De forma prática, apontamos a apresentação em: i) *III Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, em Évora (setembro de 1994); ii) seminário da rede de Projetos *A Escola é Para Todos*, em Espinho (Novembro de 1994) (Prog. Sem. PEPT Esp.), cujo programa se pode consultar no Anexo 8 desta tese; iii) XII encontro nacional de professores *A escola e a vida*, em Braga (fevereiro de 1995); iv) encontro do Programa Arion *Ser professor em Portugal*, em Braga; v) *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, em Lisboa (dezembro de 1995) (Com. SPCE); e vi) *VIII Congreso de Formación del Profesorado*, em Ávila (junho de 1996) (CESC. 1 e CESC 3).

Para além destas apresentações, o testemunho de um dos protagonistas do Projeto, referenciado por Ferreira (2011: 32 – anexos), esclarece a existência de outros momentos de divulgação: “Chegámos, no tempo em que estive no PROCUR, a estar em Santiago de Compostela, Aveiro, no Algarve, para expor o Projeto. Em Aveiro, apresentamos os dossiês dos Projetos Curriculares Integrados das escolas e em Santiago apresentamos um poster sobre o PROCUR”.

Entretanto, o PROCUR apresentou também alguns dos seus projetos no Fórum Nacional PEPT 2000, que decorreu em Lisboa, em setembro de 1996 (Of. 2). Subordinado ao tema *Contra a exclusão escolar. Educação para todos, condição para a aprendizagem ao longo da vida* (Of. 3), o fórum contou com a participação de alguns professores da rede PROCUR que apresentaram os seus projetos. A título de exemplo, no projeto apresentado pela equipa da Escola das Caxinas, pode encontrar-se um acróstico com as iniciais PROCUR (Ap. Fórum PEPT Cax.) que representa bem as motivações que levaram os professores a ingressar na rede:

**P**orque proporcionava a dita investigação ação;  
**R**eunia os professores para o trabalho de grupo;  
**O**brigava à saída da rotina;  
**C**onstruíam o seu próprio currículo;  
**U**nia os professores e alunos na conquista do saber;  
**R**ecriar, renovar, renascer... era o seu lema”.

Do mesmo modo, na apresentação feita pela equipa da Escola da Cachada, é feita uma análise às mudanças significativas<sup>85</sup> operadas pelo PROCUR nos professores, nos alunos e na comunidade (Ap. Fórum PEPT Cach.).

Por outro lado, na sequência do financiamento conseguido, a experiência PROCUR acabou por ser documentada numa das publicações do projeto financiador. A publicação nos cadernos PEPT-2000 constituiu, acima de tudo, um veículo de comunicação e disseminação.

Do mesmo modo, contribuiu também para a disseminação do PROCUR, a divulgação do Projeto feita através dos meios de comunicação social. É disso exemplo a publicação de várias notícias sobre o Projeto em vários jornais institucionais, locais e nacionais (Anexo 9): i) No *Diário do Minho*, de outubro de 1994, surge a referência aos “professores do Ensino Básico em formação no PROCUR”, onde é destacado o 1.º Encontro PROCUR (Jorn.1); ii) Pela mesma altura, o *Correio do Minho*, apresenta o mesmo encontro, intitulado a referência como “CEFOPE reuniu projecto PROCUR” (Jorn. 2); iii) No ano seguinte, o *Diário do Minho* refere que “professores reflectem em Braga sobre inovação curricular no Básico”, aludindo ao “seminário

---

<sup>85</sup> Sobre a questão das mudanças, deve consultar-se o Capítulo 4: *O PROCUR e a inovação: identidade, mudanças e repercussões*.

subordinado ao tema «O PROCUR em reflexão» (Jorn.3). É-lhe ainda dedicado o título “PROCUR em fase de avaliação” noutra publicação do mesmo jornal (Jorn.4); iv) Em julho de 1995, o *Diário do Minho* esclarece que “no âmbito de projecto de investigação da Universidade do Minho, professores primários avaliam nove meses de formação”, referindo o programa de trabalhos para o IV Encontro PROCUR (Jorn. 5); v) Num excerto do *Público* pode ler-se que “escolas de Braga desenvolvem investigação curricular e construção social” (Jorn. 6); vi) A nível local, o *Jornal da Vila de Prado* de março de 1995, noticia uma visita à Biblioteca Municipal de Braga pelos alunos da Escola no Bom Sucesso n.º 1, no âmbito do PROCUR (Jorn.7); vii) Já em 1996, o *Diário do Minho* afirma que “PROCUR busca no CEFOPPE uma dinâmica de mudança”, referindo-se ao seminário com o mesmo título (Jorn. 8); viii) O mesmo jornal, apresenta na edição de 10 de outubro de 1997 o título “IEC promove jornadas de reflexão tendentes a uma avaliação crítica”, focalizando o 9.º Encontro PROCUR e o respetivo programa de trabalhos (Jorn. 9); xix) A nível institucional, o boletim informativo *IEC Informação*, de junho de 2001 publica uma espécie de relatório do 14.º Encontro PROCUR, referindo que “o êxito deste Encontro se deveu essencialmente à participação activa e permanente dos 200 professores que participaram neste evento” (Jorn. 10); xx) Mais tarde, foi notícia o lançamento do livro *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas* (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002). Num primeiro momento, no *UMJornal* de fevereiro de 2003 (Jorn. 11), cuja referência inclui a ilustração da capa do livro; num segundo momento, incluindo, de igual forma, a mesma imagem, no *Diário do Minho* de 31 de março de 2003 (Jorn. 12). Neste caso, o jornal dedica sensivelmente duas páginas à notícia, em que dois títulos sobressaem: “Experiência do Projecto Curricular e Social Publicada em livro: Mudança nas escolas é possível em condições políticas e culturais” e “Colaboração entre agentes aumenta o sucesso educativo”, referindo-se claramente às potencialidades dos processos de investigação-ação colaborativa, adotados pelos atores do Projeto.

### **2.5.9. Financiamento**

A existência do Projeto, incluindo estes dispositivos, só foi possível devido ao financiamento que, desde sempre, apoiou o seu desenvolvimento. Financiado por organismos e

entidades diversas<sup>86</sup> (PEPT 2000, CESC, IIE, CIEC<sup>87</sup>, entre outros), conseguiu-se mobilizar todo um conjunto de recursos (pedagógicos, didáticos, humanos) que potenciaram o reconhecimento e a importância que o PROCUR ostentou.

De igual forma, e não menos importante, foi o apoio concedido por autoridades de organismos diversos que legitimaram o crescimento do Projeto. Evidenciamos, por exemplo, o apoio do Diretor da DREN e da Presidente da Comissão Interministerial e Coordenadora do PEPT e do Diretor-Geral do Departamento do Ensino Básico (DEB), que estiveram presentes e participaram em diversos Encontros.

Foi com esta série complexa de dispositivos que se conseguiu planificar, desenvolver e avaliar o PROCUR, contribuindo para que, numa lógica interativa, se assegurasse uma verdadeira e sólida transformação da realidade, uma mudança organizacional das escolas, uma alteração das práticas pedagógicas predominantes numa cultura escolar também ela dominante e numa formação de professores que se pretende que dê respostas às necessidades e exigências que o perfil profissional de docência atual determina.

## **B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES**

No seguimento do que clarificamos até este momento, a génese e o surgimento do PROCUR remontam ao início da década de 90 do século XX. Esta experiência que originou, em 1994, a constituição de uma rede de escolas onde foi posta em prática, envolveu inúmeros agentes e participantes que, através de formas diferenciadas, tiveram conhecimento da existência do Projeto e a ele aderiram por um leque também variado de motivações. São precisamente esses aspetos que pretendemos agora analisar, recorrendo à “voz” desses participantes.

De seguida, apresentaremos os objetivos e os fundamentos paradigmáticos, organizativos e metodológicos que permitiram que o PROCUR se configurasse como um movimento inovador na escola básica, recorrendo à memória dos participantes sobre eles e

---

<sup>86</sup> O PROCUR concorreu a diversas fontes de financiamento, nomeadamente: i) Concurso *Sistema de incentivos à qualidade da educação (FACE)* – IIE 1994-1995 (Cand. 1); ii) Concurso *A escola é para todos* – Modalidade B 1995-1996 (Cand. 2); e iii) Concurso *A escola é para todos* – Modalidade B 1997-1998 (Cand. 3).

<sup>87</sup> Programa Educação para Todos – 2000, Centro de Estudos da Criança, Instituto de Inovação Educacional, Centro de Investigação em Estudos da Criança.

sobre os dispositivos utilizados para promover e estimular essa mudança e as dificuldades encontradas e, em alguns casos, ultrapassadas à medida que o Projeto se iam desenvolvendo.

## **2.6. CONHECIMENTO DO PROCUR E MOTIVAÇÕES PARA AVANÇAR**

Iniciado o Projeto PROCUR na formação inicial e especializada de professores na UM, o testemunho de algumas equipas de participantes entrevistadas remete-nos para o conhecimento do Projeto nesse contexto:

*“Começamos a fazer formação também dentro do CEFOPE na altura. E entretanto (...) vou fazer um DESE. Portanto, sou aluna da professora Luísa (...) e depois ela convidou-me para fazer parte da equipa do PROCUR” (EEA1).*

*“Na altura eu estava ligada aos estágios (...) e quem estava responsável (...) pela organização de todo o estágio era a professora Luísa Alonso. E, na altura, surgiu o PROCUR. Portanto, ela dava Desenvolvimento Curricular e, portanto, nasceu (...) da proposta dela com o Projeto Integrado” (EEA2).*

*“Eu conheci a doutora Luísa Alonso que foi sempre a mola impulsionadora do PROCUR (...) numa formação para formadores. E eu, na altura, questionava-me um bocadinho... Ainda tinha aquela cultura do Magistério (...) baseada naquelas planificações, com aqueles verbinhos muito direitinhos (...). Ainda andava à procura (...) de uma metodologia como professor (...) que me agradasse. (...) E então dessa formação achei muito interessante e (...) fiz um CESE de Expressões Artísticas Integradas em que a professora Luísa me dava uma das cadeiras” (EEA1).*

Dado o avançar do Projeto e a criação da rede de escolas, em 1994, foi necessário o envolvimento de mais profissionais na iniciativa e, partindo do contexto da formação de professores, foram estabelecidos contactos com as escolas, maioritariamente através dos formandos da UM. Essa pretensão de alargamento do Projeto, fez com que muitos que viriam a ser atores do PROCUR acabassem por ter contacto com a Experiência, no âmbito dos contextos escolares onde desempenhavam a sua atividade profissional. Esse conhecimento não se limitou ao momento de constituição de rede de escolas, mas prolongou-se no tempo, existindo professores que já integraram o PROCUR durante as últimas fases do seu desenvolvimento.

*“Eu entrei no PROCUR, porque ele já estava em desenvolvimento na escola onde eu fui colocada” (EEP1).*

*“O Zé Augusto [diretor de escola] (...) estava a tirar um CESE (...) em Braga. E veio-nos com essa proposta e nós agarramos logo” (EEP2).*

*“Foi na escola que tive conhecimento e aderi (...) de imediato (...). E já fui para uma equipa que já estava constituída” (EEP2).*



Não obstante destes primeiros contactos com o PROCUR pelos seus protagonistas, será importante apresentarmos também o testemunho de professores e formadores que não participaram diretamente no PROCUR, enquanto Experiência de rede de escolas, mas que foram, mais tarde, influenciados por este Movimento. Trata-se dos formadores dos cursos de formação inicial e contínua da UM, a partir da 4.ª fase de desenvolvimento do PROCUR, bem como os respetivos formandos, atualmente educadores de infância ou professores do 1.º e/ou do 2.º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao conhecimento do PROCUR, por parte dos formadores, estes explicam que:

*“Eu conheci o Projeto PROCUR quando comecei a colaborar com a professora Luísa Alonso na parte curricular das licenciaturas em ensino da Universidade do Minho” (EEF2).*

*“O PROCUR (...) acabei por ter contacto com ele, porque (...) sobretudo trabalhava nas áreas de formação de tecnologias e (...) de práticas pedagógicas” (EEF1).*

Recordando o primeiro contacto com o PROCUR, as antigas alunas, atualmente educadoras e professoras, referem:

*“Foi na universidade, foi na minha licenciatura, foi na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular” (EMICIE1).*

*“Tive conhecimento do Projeto PROCUR com a professora doutora Luísa Alonso, no âmbito do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa” (EMICIE1).*

*“Eu posso adiantar já que foi na minha formação inicial (...). Ao longo depois do tempo, fui trabalhando em algumas escolas que estavam ligadas ao Projeto e fui implementando as medidas que se delineiam no Projeto PROCUR. E depois quando integrei a especialização, voltei a falar novamente no Projeto e de todas as orientações que o norteiam” (EMICIE2).*

*“Eu conheci o Projeto PROCUR em contexto de aula, no âmbito do mestrado. Nunca tinha ouvido falar até chegar aqui (...). Eu trabalho na zona do Ribatejo, não conheço ninguém que tenha tido... Portanto, nem estou a falar de implementar. Portanto estou a falar sequer de conhecer” (EMICIE2).*

Entendendo a motivação dos profissionais em contextos educativos como “um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas” (Herdeiro e Silva, 2014: 1392), questionamos os participantes no PROCUR acerca das razões que os levaram a participar/envolver-se/levar a cabo o Projeto.

Destacaram, por um lado, motivações pessoais que se relacionam com o facto de poderem ser destacados/reconduzidos pela participação no Projeto.

*“O facto de dar continuidade a uma turma (...) era ótimo para nós” (EEP3).*

*“Poderíamos ter recondução e eu (...) tinha alguma vantagem em integrar o Projeto” (EEP3).*

*“Pedi-se destacamento aos professores para darem continuidade ao Projeto e isso também foi uma mais-valia, porque, quer dizer, os professores também se empenhavam mais, porque gostavam de trabalhar, trabalhavam em equipa, em rede e depois sabiam que, à partida, também ficavam outra vez na mesma escola. Portanto, isso, parecendo que não, para um professor é muito bom” (EEA1).*

É mencionada, ainda, a importância do estabelecimento de relações interpessoais com outros participantes e a falta de existência de uma obrigatoriedade legal para participarem, associando essa liberdade ao “sucesso” (EEP3) do Projeto.

*“Eu aceitei porque conhecia também o resto dos elementos” (EEA1).*

*“E depois (...) o sucesso deste Projeto acho que é muito maior, porque as pessoas estavam ali por gosto e por prazer, porque queriam. Não eram obrigadas a nada (...). Eu recordo-me de ir trabalhar ao sábado” (EEP3).*

Estas motivações pessoais existiram concomitantemente com incentivos de ordem profissional:

*“O que me seduziu (...) era o trabalho de equipa e também a questão (...) da gestão curricular (...), a questão da ideia que era o currículo integrado (...), a integração do currículo (...). Ver o currículo de forma interligada e integrada (...) das várias áreas disciplinares” (EEP2).*

*“Uma das situações que me fez bastante curiosidade foi a ideia de os professores trabalharem com a ideia da gestão flexível curricular, não é? Portanto, da situação de que todo o conhecimento servia para resolver problemas” (EEF2).*

Podemos afirmar, com base nestes testemunhos, a relevância que o desenvolvimento curricular, pedagógico, didático e pessoal adquiriu enquanto determinante que moveu os professores a envolverem-se neste Movimento.

## **2.7. OBJETIVOS E FUNDAMENTOS QUE MARCAM O NASCIMENTO DO PROCUR**

Retomamos, neste momento, um item já analisado neste Capítulo baseado em fontes de informação *primárias, secundárias e complementares*. Pretendemos, neste momento, estabelecer uma conexão entre tais evidências e aquelas que sobressaem do discurso de quem coordenou e/ou participou no PROCUR.

Com efeito, na linha de reflexão de Alonso, Magalhães e Silva (1996), Alonso (1998a, 2002a, 2004a), Ferreira (2011), entre outros, que nos remetem para o surgimento do PROCUR enquanto tentativa de romper com o Tecnicismo e Normativismo existentes nos discursos políticos e nos diplomas legais surgem vários depoimentos proferidos pelas equipas que espelham essa ambição.

*“Acho que algumas das razões do PROCUR (...) estão aqui (...) neste deambular destas políticas educativas que eram bem-intencionadas, mas que na prática perpetuavam uma tradição secular da forma de ser dos professores e especificamente dos professores do 1.º ciclo com um certo isolamento (...), individualismo (...). Este contexto de alterações das políticas (...) não tinham essas repercussões na prática com os professores” (EEF1).*

*“Muitos desses objetivos (...) da reforma curricular não estavam a ter o alcance desejado (...) ao nível dos resultados escolares das crianças, do insucesso, do abandono. E, sobretudo, da forma (...) como os currículos estavam a ser estruturados e organizados e pensados. E essas eram as razões substantivas e científicas e pedagógicas que interessavam ao PROCUR investigar, trabalhar e, sobretudo, levar aos contextos para promover (...) uma mudança significativa nas práticas” (EEF1).*

A equipa de coordenação do Projeto explica a sua pretensão:

*“Queríamos transformar a realidade e tornar as pessoas (...) com mais capacidade de criticar a realidade e de transformá-la no sentido de torná-la mais justa (...), mais igualitária (...), mais solidária (...), mais respeitadora (...). Que as pessoas fossem mais felizes, que as crianças aprendessem jogando” (EEC).*

Esta visão humanista e ecológica da realidade é apontada também por uma equipa de formadores ao considerar que

*“Os princípios que estão associados sempre ao PROCUR (...) têm sempre a ver com princípios humanistas (...). O que está acima de tudo é a ideia de que cada uma das pessoas é uma pessoa que tem as suas vivências, os seus interesses e que aprende de acordo com as suas próprias capacidades (...). Esse (...) é o grande princípio (...). Depois surgem princípios ecológicos (...). É que cada um daqueles alunos e cada um daqueles professores (...) são pessoas com toda a sua dignidade, toda a sua inteligência, toda a sua vontade de viver, de pensar, de ser” (EEF2).*

Tendo por base estes fundamentos, não é de estranhar a formulação expressa pela equipa de acompanhamento do Projeto ao testemunhar que

*“Paradigmaticamente era um Projeto construtivista, sociocrítico (...), com aspirações de intervenção social” (EEA1).*

Segundo a equipa de coordenação, as questões da relação teoria-prática configuram-se também um importante estímulo ao avançar do Projeto, na procura de uma coerência entre o que é preconizado e o que é efetivamente realizado.

*“Outra ideia que a mim me levou (...) (a mim e às pessoas que estivemos neste Projeto) a desenvolver esta ideia de colaboração que começava a estar de moda, na altura, na linguagem era, de facto, pôr em prática na universidade algo que nós dizíamos aos professores para fazer nas escolas. Sermos coerentes” (EEC).*

A propósito da colaboração ou individualismo no trabalho, Perrenoud (2002b: 96) considera que expressões como “cada um por si” ou “a cada um a sua verdade” prevalecem perante iniciativas de projeto, de trabalhos em equipa e de cooperação profissional. Aponta-nos algumas resistências dos professores relativamente a esse tipo de trabalho, afirmando que se pode “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” (*Idem, Ibidem*).

Enunciando as diversas formas que a colaboração pode, na prática, assumir, Hargreaves (1998) apresenta cinco modalidades: o ensino em equipa, a colaboração na planificação, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional e a I-A colaborativa. O PROCUR, à luz do que temos vindo a explicitar, assumiu efetivamente o objetivo de ultrapassar os reducionismos da cultura individualista das escolas e desenvolver, nos seus participantes, posturas e atitudes de reflexão e colaboração. A I-A colaborativa constituiu, entre outros aspetos, uma opção metodológica válida para, como veremos, mais adiante, permitir a criação e sustentabilidade de uma comunidade de prática (Wenger, 1991).

## **2.8. AS OPÇÕES ORGANIZATIVAS E METODOLÓGICAS DO PROCUR**

Na linha do que acabamos de referir, o trabalho no PROCUR foi norteado por uma metodologia de I-A colaborativa, para a qual foi pensado um sistema organizativo que procurava rentabilizar todas as potencialidades deste tipo de abordagens.

Esta dimensão organizativa é esclarecida pela equipa de coordenação e pela equipa de antigas alunas da UM, atualmente professoras ou educadoras.

*“A professora Luísa Alonso e uma equipa aqui de investigadores começaram este Projeto com a ideia de tornar todo o currículo mais vivenciado pela criança e mais contextualizado, com mais sentido (...). Foram contactando professores, (...) foram pondo em algumas escolas em prática, foi sendo sempre acompanhado (...), tiveram formação (...). Foram feitos vários documentos que ajudavam a acompanhar” (EFLEB).*

*“Na equipa de coordenação, tínhamos professores universitários, professores que eram do segundo ou do terceiro ciclo. Alguns professores do 1.º ciclo. Inclusive, depois, educadores de infância” (EEC).*

*“Inicialmente (...) foi uma equipa que eu constitui por pessoas que, algumas, já trabalhavam comigo e outras fui buscar, porque tinha conhecimentos. Fui buscar, sobretudo, pessoas que tinham feito DESES ou CESES (...) e depois fomos distribuindo tarefas. Havia uma pessoa que se encarregava mais da investigação, outra que se encarregava mais dos processos de comunicação com as escolas” (EEC).*

Pela leitura dos três testemunhos se percebe a sua coerência com o sistema organizativo do PROCUR, apresentado anteriormente neste Capítulo (Figura 2). Sobressai a existência de várias equipas, cada uma com as suas funções, o que permitiu, então, o desenvolvimento de processos de I-A colaborativa. A este respeito, Barros (2012: 96) ressalva que “na I-A colaborativa, apesar do compromisso e do controlo ser partilhado equitativamente, académicos e professores desempenham papéis e possuem estatutos diferenciados, porém, com benefícios para ambos”.

Questionados os professores que constituíam as equipas na rede de escolas do PROCUR acerca do conceito de I-A colaborativa e das dinâmicas práticas que tal processo proporcionava, obtivemos as seguintes considerações:

*“A investigação-ação é um bocado esta atitude (...) que se ia instalando nos grupos de trabalho, de reconhecer que é preciso (...) refletir sobre o que foi feito (...) e estudar (...) e aprofundar” (EEP1).*

*“Uma metodologia que podia ir sendo construída e podia ir sendo refletida (...) íamos refletindo sobre o que falhava, não era só sobre os sucessos” (EEP1).*

*“Também de trabalho, de reflexão do trabalho (...), de organização, de planificação” (EEP3).*

*“Tínhamos alguns autores (...), algumas indicações (...), alguma base, alguma literatura (...). O PROCUR dava muita literatura também (...) e alguma bibliografia (...). Eram as nossas discussões em grupo” (EEP3).*

*“Reflexão, avaliação eram duas palavras-chave no nosso (...) vocabulário” (EEP3).*

Com efeito, a definição apresentada pelos diferentes professores vai de encontro ao que Caetano (2004: 50) sintetiza como “um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção”, só ganhando sentido pleno “se corresponder a um processo de investigação (...) em espiral, de vaivém entre processos de observação/reflexão e de acção” (*Idem, Ibidem*).

A equipa de formadores também se refere à metodologia utilizada no PROCUR, num exercício de sistematização,

*“onde entram para além dos conceitos de investigação (...) também de colaboração. Colaboração no sentido de equipas de trabalho dos professores, mas também equipas de trabalho das crianças onde, de facto, o trabalho colaborativo (...) não é só a soma de partes (...), mas, de facto, o resultado de uma discussão e uma colaboração intensa (...) entre as crianças de um plano subjetivo para um plano intersubjetivo (...). E para completar a trilogia era a investigação, a colaboração e era também a reflexão. A reflexão não só por parte das crianças, numa perspetiva de meta-análise de quais foram os processos, quais foram os resultados, o que é que nós fizemos, o que é que nós conseguimos, se podíamos ter outras fontes, divergir essas fontes, se podemos e estamos satisfeitos e se podemos investigar mais e (...) do lado também do (...) professor. Haver essa perspetiva de análise, de reflexão sobre as potencialidades (...), das condições e de como rentabilizá-las, de como integrar os interesses e as dificuldades das crianças (...) na decisão curricular” (EEF1).*

É com base na perspetiva testemunhada por esta equipa de formadores, que se organizam, desde a 1.<sup>a</sup> fase do desenvolvimento do PROCUR até à atualidade, alguns cursos de formação inicial e contínua de professores, pelo que pretendemos compreender o significado destes processos de I-A para educadores e professores, cuja formação passou pela UM. Numa tentativa de clarificação do conceito, consideram que:

*“A investigação-ação é nós estarmos no terreno a investigar, a observar os alunos e, ao mesmo tempo, estar a trabalhar com eles” (EFLEB1C).*

*“A investigação-ação tem a ver com o trabalho diário e a adaptação e a avaliação daquilo que nós fazemos (...). E essa parte da investigação, do nós procurarmos, do querermos saber, da formação (...). Neste momento, estamos numa situação que quem não fizer, está fora mesmo... E não pode dizer que tem boas práticas” (EMICIE1).*

Acrescentam, também, algumas características do profissional que trabalhe com esta metodologia.

*“Um professor que trabalhe sob o método de investigação-ação é um professor que estuda, que tenta perceber qual é que será a melhor estratégia a utilizar numa determinada turma (...). Ele procura ver qual é a estratégia mais adequada, põe em prática, depois vai refletir sobre essa mesma prática que utilizou (...), partilha com o seu colega (...). Porque o professor que investiga, que põe em prática, vê se resultou e melhora, está a construir o seu saber e também o dos seus alunos” (EMICIE1).*

Esta noção de que a I-A rentabiliza o desenvolvimento profissional é apresentada também por Fonseca (2013: 5) ao entender que “o desenvolvimento profissional dos professores se deve suportar em dinâmicas de investigação-ação colaborativa. Esta, mais do que uma metodologia de investigação é uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve”.

Outra dimensão aportada à I-A colaborativa pela equipa de antigas alunas é o da automotivação e da atividade laboral prazerosa por recurso a esse processo:

*“Aí é que está verdadeiramente o prazer (...) de trabalhar, porque temos que investigar, ir à procura” (EFLEB).*

*“O facto de nos obrigar, entre aspas, a procurar sempre mais para tornar as experiências mais diversificadas e mais significativas também, de certa forma, nos motiva a nós” (EFLEB).*

Ressaltamos, ainda, a aproximação dos processos de I-A preconizados pelo PROCUR à visão investigativa e reflexiva, característica dos PCI, cujo modelo curricular analisamos no próximo Capítulo. Baseamo-nos, para tal, na ideia proferida pelo seguinte testemunho:

*“a investigação-ação esteve sempre presente enquanto algo que era preconizado para a mudança, para a inovação, para a construção de processos partilhados entre todos os intervenientes da escola. Isso que poderia acontecer na escola e que o projeto preconiza, aconteceu connosco (...). Aí eu associo mais à questão dessa visão investigativa e reflexiva que o projeto preconiza” (EMICIE2).*

Podemos, assim, destacar a importância que os processos de I-A colaborativa tiveram enquanto metodologia adotada pelo PROCUR para promover um processo de inovação e cujas repercussões foram transportadas para a organização dos cursos na UM, constituindo um referencial de formação inicial e contínua de professores e educadores.

Tal como já referimos, a I-A colaborativa constituiu, no PROCUR, um elemento fundamental para a constituição de uma comunidade de prática que, por considerarmos que se configurou um vetor importante na concretização de práticas de inovação, trataremos no ponto seguinte do trabalho.

## **2.9. DISPOSITIVOS FACILITADORES DOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO NO PROCUR**

Partindo da ideia de que

*“...uma escola não muda sozinha” (EEC),*

e de que a mudança parte da utilização de

*“...muitos dispositivos. Não surge por acaso (...) nem por decreto como acontece numa reforma curricular” (EEC)*

no PROCUR, teve-se em consideração essa necessidade, formulando, desde logo, um conjunto de premissas que permitiram o desenvolvimento do Projeto. Segundo a equipa de coordenação,

*“é preciso um grande acompanhamento (...), é preciso ter visão estratégica (...), ir dando passos, observar, recolher dados, analisar, dialogar” (EEC).*

Foi, então, com base nestas ideias que se criaram alguns dispositivos que promoveriam práticas inovadoras. Entre outros, destacamos a criação de uma comunidade educativa alargada (Alonso, Magalhães e Silva, 1996; Alonso, 2004a; Ferreira, 2011), ambicionando a construção e sustentabilidade de uma comunidade de prática em que a I-A colaborativa pudesse evidenciar o seu contributo.

### **2.9.1. A criação de uma comunidade de prática**

Assentes no paradigma socioconstrutivista e desenvolvidas segundo teorias colaborativas de aprendizagem, as comunidades de prática (Wenger, 1991, 1998; Lave e Wenger, 1991; Wenger *et al*, 2002; Stoll e Louis, 2007; Wenger, White e Smith, 2009) referem-se a um conjunto de pessoas que partilham interesses e objetivos comuns e que encontram nas interações regulares com a comunidade o desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Por essa razão, são afirmadas pela literatura, algumas características que concomitantemente atuam para a formação de uma comunidade de prática. Em primeiro lugar, terá que haver um domínio, ou seja, uma limitação da área de interesse e de partilha que norteiam a ação da referida comunidade de prática (Wenger *et al*, 2002). A este propósito, os participantes no PROCUR esclarecem:

*“E aí eu acho que se criavam laços de identidade em relação (...) ao que era proposto (...), ou porque se davam bem uns com os outros, ou porque tinham o mesmo objetivo (...) de investigar sobre isto ou sobre aquilo” (EEP2).*

*“Sem exagerar, tentar trazer a comunidade toda e fazermos uma caminhada em conjunto. E as turmas também entravam dentro desta filosofia e as escolas também entravam dentro desta filosofia que é a caminhada que nós todos, coletivamente, temos que fazer. Este espírito de coletivo, este espírito de equipa (...), este espírito de comunidade que o PROCUR conseguiu mas conseguiu de uma forma muito serena, muito calma, mas de uma forma fantástica” (EEC).*

Em segundo lugar, terá que existir uma definição das relações a estabelecer, em que o sentido de pertença à comunidade assume particular relevância (Wenger *et al*, 2002). Atentemos nos testemunhos que se seguem que comprovam o cumprimento, no PROCUR, desta dimensão.

*“E os docentes também participavam e tinham igual direito (...) de expor as suas ideias (...) e a sua reflexão” (EEC).*

*“Eu acho que tudo isso (...) ia dando entusiasmo (...). Além de sermos profissionais (...) nós tínhamos ali um grupo de amigos (...). E eu acho que era o gosto de estar na escola e mostrar que tínhamos uma coisa nossa (...). Mais ninguém no país tinha” (EPE1).*



*“E depois cria-se uma dinâmica de grupo que (...) no PROCUR está bem acentuada (...). Eu sentia isso (...), o dinamismo do PROCUR e das pessoas sentirem que estavam no PROCUR” (EEP2).*

Em terceiro lugar, e concluindo este conjunto de premissas que definem a existência de comunidades de prática, referimo-nos, na linha de pensamento de Wenger *et al* (2002), ao corpo de conhecimento, aos métodos, às técnicas e às ferramentas utilizadas na sua criação. Têm, ainda, nesta dimensão, lugar os documentos e os casos/histórias que comprovam essa evidência. Colocando a tónica na voz dos participantes no PROCUR, comprovamos certamente o respeito também por esta vertente.

*“O que eu penso que houve neste Projeto PROCUR (...) é que ideias tínhamos nós. E tínhamos até muitas ideias muito criativas, mas esperávamos que essas ideias fossem entendidas e fossem assumidas pelas pessoas e que as pessoas se implicassem. E portanto, avançávamos com a equipa toda. Não avançávamos sozinhas por ali fora com as ideias brilhantes (...) Não passar etapas. ‘Atenção que ainda não estamos! Atenção! Vamos lá ver! Ainda precisamos de trabalhar mais isto!’” (EEC).*

*“E as associações de pais (...) participavam connosco na definição de atividades integradoras e tudo. Às vezes até as pessoas traziam coisas e diziam ‘Olha, se fizessem isto?’. Lembro-me uma altura fazer um projeto relacionado com (...) a matemática nos edifícios de Braga. Eles trouxeram essa ideia e nós trabalhamos (...). E esta partilha (...) é que enriquecia, no fundo, todos” (EEP3).*

Pela combinação destes três elementos, podemos concluir efetivamente a existência de uma comunidade de prática no PROCUR. Questionados os participantes acerca dos fundamentos e dos mecanismos utilizados para esta criação e sustentabilidade, os mesmos afirmam:

*“Precisamente porque trabalhávamos em rede, por causa dos encontros. Portanto, ali era um ponto de encontro e porque eram sempre os mesmos professores” (EEA1).*

*“Foi muito importante na construção da comunidade de prática (...) o papel dos acompanhantes, porque (...) cada escola (...) tinha um acompanhante ou dois (...) que se deslocavam às escolas periodicamente e trabalhavam com os professores (...) sobre o terreno, sobre o projeto curricular, sobre as suas dificuldades, como ultrapassá-las (...). E depois havia outra figura que era muito importante que era o (...) responsável de equipa (...) que, pela sua vez, depois trabalhava com a sua equipa e voltava a transmitir” (EEC).*

Contudo, verificaram-se também alguns conflitos que, se não identificados atempadamente, poderiam comprometer a sustentabilidade desta comunidade de prática. Falamos, por exemplo, da existência de posições antagónicas nas escolas que, como veremos mais adiante neste capítulo, se constituíram constrangimentos e dificuldades. Ainda assim, foram diagnosticados estes entraves e atuou-se sobre eles.

*“Não íamos para uma reunião onde havia, digamos, algumas questões mais acesas entre colegas (...) com um ar de quem ia morrer para um funeral (...). Claro que tinha que ser uma reunião com*

*mais cuidado (...). Nós íamos com naturalidade (...), não se fazia disso um problema. Isso até era uma coisa que era natural na vida da mudança e isto também ajudou a constituir esta comunidade de prática. Esta noção de que todos e todas faziam parte. Não era para excluir ninguém. Não éramos os melhores nem as melhores” (EEC).*

A este propósito, Wenger *et al* (2002: 150) alertam-nos para o facto de “Quanto mais cedo a comunidade verifique o emergir de algumas destas desordens, mais cedo poderá reagir e corrigi-las. As comunidades bem-sucedidas admitem as suas debilidades e usam esse conhecimento como alavanca para estimular o seu crescimento e reafirmar a sua vitalidade a longo termo”.

Já num momento mais recente do PROCUR, nomeadamente a partir da 4.<sup>a</sup> fase, procuramos perceber se essa comunidade de prática é também percecionada pelos intervenientes nesse período. Foi afirmado o seguinte:

*“eu julgo que em determinados nichos de populações dentro (...) da responsabilidade da formação eu julgo que isso se criou. Até a própria turma julgo que podemos dizer que foi, em determinados momentos, comunidades de prática e de aprendizagem” (EEF1).*

*“essas comunidades (...) foram uma mais-valia, sobretudo para a formação pessoal de alguns investigadores” (EEF1).*

Terminamos este tópico de análise com uma formulação concretizada pela equipa de acompanhamento do PROCUR, por considerarmos que a sua clarividência dispensa a necessidade de acrescentarmos qualquer outro comentário. Assim, o Projeto PROCUR

*“foi crescendo à medida também que nós fizemos estes encontros, que traduzíamos as questões, que discutíamos entre nós, que víamos, que encontrávamos soluções, partilhávamos essas soluções com outras escolas (...). É o conceito claro de comunidade prática” (EEA2).*

### **2.9.2. O acompanhamento**

Numa relação direta com a constituição de uma comunidade de prática que acabamos de justificar, existiu, no PROCUR, uma figura de assessoramento externo que se designou, neste Movimento, como *Acompanhantes* (Alonso, 1998a) pelas razões que se seguem:

*“isso que, na altura, se chamava cientificamente (...) assessoramento às escolas ou os facilitadores. Depois veio o conceito de amigo... crítico (...). Nós chamávamos acompanhantes (...), alguém que estava a lado, que acompanha o processo” (EEC).*

Os acompanhantes no PROCUR desempenhavam várias funções, como se percebe pelos testemunhos seguintes:

*“O acompanhante ficava um bocadinho responsável (...) para que toda a documentação construída na sua escola estivesse de acordo com (...) a teoria. Nós ajudávamos, nós não íamos lá fiscalizar (...). Inclusive, no princípio, chegamos a fazer intervenções (...). Mas numa fase final, fazíamos preparação de textos, fazíamos a folha informativa (...). Dávamos formação” (EEA1).*

*“A cada passo, se fazia recolha de informação, questionários, ou... E depois era tratar essa informação e devolvê-la” (EEA2).*

*“Chegamos a assistir (...) ao desenvolvimento de atividades, a apresentações dos alunos nas escolas” (EEA2).*

Pelo que foi exposto se percebe que o trabalho dos acompanhantes consistia em reunir com os professores das escolas, orientando-os, estimulando-os e apoiando-os, certificando-se que os fundamentos e os princípios teóricos que defendiam estavam realmente a ser orientadores das práticas pedagógicas. Procediam, ainda, a uma intervenção investigativa sobre o Projeto, recolhendo, analisando e devolvendo os dados daí resultantes. Não obstante, participavam, por vezes, em atividades letivas das crianças, interagindo com as mesmas. Já numa fase mais adiantada do processo organizavam as folhas informativas e dinamizavam ações de formação às escolas da rede e a outras que solicitassem tal acompanhamento formativo.

Não se estranha, de facto, que essa abrangência de responsabilidade lhes conferisse uma importância testemunhada pelas equipas de acompanhantes.

*“A dimensão (...) do acompanhamento formativo também teve um papel importante, de se ir reunir com as pessoas, discutir com as pessoas” (EEA2).*

*“Mas essas reuniões, esse acompanhamento eram muito importantes” (EEA2).*

*“Sem dúvida que as reuniões de acompanhamento foram momentos excelentes” (EEA2).*

Na linha de ideias de Bolívar (2003) e, de acordo com a máxima de que “uma escola não muda sozinha<sup>88</sup>”, no PROCUR, previu-se a existência de parceiros externos que apoiassem os professores nas escolas, promovendo o desenvolvimento profissional dos agentes e do próprio Projeto. Estes acompanhantes assumiram-se como “alguém que transporta para o grupo e para a análise uma visão ampla e comprometida com as situações, e um permanente

---

<sup>88</sup> Esta é uma expressão recuperada pela equipa de coordenação do PROCUR neste processo de investigação quando confrontado com uma questão sobre a necessidade de dispositivos facilitadores da mudança (Ver início do tópico *Dispositivos facilitadores dos processos de inovação no PROCUR*).

questionamento que ajude a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões” (Leite, 2010b: 26)<sup>99</sup>.

Constituindo a formação um dos vetores de trabalho destes acompanhantes será em torno deste dispositivo que continuaremos a análise dos testemunhos dos dinamizadores do PROCUR.

### **2.9.3. A formação contextualizada**

Como já evidenciamos, o PROCUR encontrou na I-A colaborativa a metodologia que daria resposta aos objetivos formulados para o Projeto, em estreita ligação com a perspectiva de formação permanente e desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001; Roldão, 2007). É nesta relação que a formação ganha relevo enquanto dispositivo facilitador de inovação no PROCUR. A formação

*“era um dispositivo que acompanhava permanentemente. Se faziam ações de formação em que participavam todos os professores da rede, para ir criando o tal pensamento comum” (EEC).*

Esta formação, aos professores da rede, era dinamizada pela equipa de coordenação, pela equipa de acompanhamento e por professores externos, especialistas em determinada área, convidados para o efeito. Esta pluralidade de formadores e diversidade de problemáticas no âmbito da formação são destacadas da seguinte forma:

*“A formação que a equipa [de acompanhantes] proporcionava aos professores (...) em várias áreas, quer na metodologia do PROCUR (...), desenvolvimento curricular (...), quer em didáticas específicas” (EEA1).*

*“Nós tínhamos o ano inteiro de formação (...). E depois lembro-me que tínhamos formações em todas as áreas” (EEP1).*

*“O apoio [formativo] não era só sobre o projeto (...). Era muito abrangente (...) Tínhamos apoio (...) de acordo com (...) as várias vertentes do nosso projeto” (EEP2).*

*“E depois nós tínhamos formação (...). Muitas horas de formação (...) sobre português, matemática, as áreas curriculares... E muito direcionada (...). A parte do projeto em si (...), como trabalhar com miúdos (...). E havia convidados: professores especializados” (EEP3).*

---

<sup>99</sup> Nesta comunicação, Leite refere-se a uma publicação de sua autoria em que utiliza o termo “amigo crítico” para se referir a este assessoramento [Leite, C. (2002). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação). Recuperamos este texto por considerarmos um paralelismo entre as funções do “amigo crítico” e do “acompanhante” no PROCUR.

Com esta abrangência da componente formativa e do *corpus* de formadores, não nos espanta que esta fosse uma componente muito significativa e, podemos dizer, acarinhada, tanto por quem a organizava, como por quem a dinamizava/desenvolia ou nela participava como formando. A voz dos participantes torna esta ideia indiscutível.

*“Ao sábado de manhã, era uma delícia (...). Era a doer. Mas nós víamos que havia necessidade dessa formação” (EEP3).*

*“Para mim [o mais relevante] foi a formação essencialmente (...) que o Ministério descurou (...). A mais-valia deste Projeto foi precisamente a formação” (EEP3).*

*“Melhor formação de sempre” (EEP1).*

A par desta abrangência temática houve outro aspeto que contribuiu para esta predisposição dos envolvidos para participarem. É que

*“o PROCUR acreditava algumas destas horas como horas de formação. (...) que lhes davam créditos (...) e, portanto, alguns dos momentos de formação, eram momentos também de aprendizagem teórica, tanto para nós [equipa de coordenação] como para eles [equipas de professores]” (EEC).*

Esta formação contemplava várias modalidades, nomeadamente encontros, seminários, reuniões de trabalho ou círculos de estudos como se pode confirmar pelo testemunho:

*“Durante um ano, tivemos formação em Círculo de Estudos (...) que (...) eram as nossas reuniões de Conselho Pedagógico” (EEP1).*

Como metodologias pedagógicas, didáticas e curriculares utilizadas na formação predominavam as estratégias investigativas, de carácter construtivista e colaborativo.

*“Também era importante que nós tínhamos uma série de textos (...) que era obrigatório ler. E os professores, de facto, liam” (EEC).*

*“A formação (...) ser centrada nos problemas imediatos (...) com os exemplos e que, muitas vezes, eram discutidos e melhorados e aprimorados (...). Eram exemplos práticos de atividades integradoras palpáveis que os professores reconheciam como executáveis e como exequíveis e que tinham sucesso e que eram reconhecidas, por eles, como material aplicável, não uma coisa que podia ser (...) idealizada apenas” (EEA1).*

Temo-nos referido, até ao momento, a uma componente formativa direcionada para os professores da rede PROCUR, para os ajudar inicialmente a clarificar e desenvolver algumas noções que poderiam necessitar de alguma reformulação ou aperfeiçoamento. Contudo, esta formação, numa fase posterior, foi alargada a professores que, não fazendo parte da rede PROCUR, tiveram conhecimento do Projeto e solicitaram formação nesse sentido.

*“Aqueles [professoras] que tinham mais capacidade de liderança conseguiram levar essa necessidade (...). Temos tido convites (...) para dar formação em agrupamentos que estavam a iniciar os seus projetos educativos e curriculares. Fomos dar formação, baseado nessa disseminação de vontades” (EEA1).*

É interessante, a este propósito, o testemunho da equipa de formadores que participou no PROCUR, a partir da 4.<sup>a</sup> fase de desenvolvimento do Projeto e, portanto, não esteve diretamente relacionada com os processos que acabamos de problematizar. Ainda assim, afirma ter conhecimento que os acompanhantes do PROCUR

*“fizeram e tiveram a possibilidade de fazer formação contínua, disseminando, trabalhando, sistematizando estes princípios e que se tornaram uma mais-valia certamente (...) para outras pessoas que tiveram, acesso através destes cursos” (EEF1).*

Pelo que expusemos, concordamos com Formosinho (1991: 237) ao afirmar que a formação contínua visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no “aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão”. Acrescentaríamos, neste caso, que serviu também para a evolução e avaliação do próprio Projeto PROCUR.

#### **2.9.4. Os encontros e divulgação externa**

Tendo por base a ideia de que “uma nova profissionalidade docente, na educação, é necessária e possível” (Monteiro, 2008: 46), o PROCUR assumiu também, desde cedo, a ideia de construção e reconstrução desse sentido de profissionalidade docente, enquanto “atributos constituintes da identidade de uma profissão” (*Idem, Ibidem*: 39). Neste caso, pretendia que os professores envolvidos ganhassem essa noção identitária. Para tal, foram pensados e organizados encontros, nos quais os professores das escolas apresentavam e partilhavam os seus trabalhos e, nessa medida, foram desenvolvendo essa noção de profissionalidade. A equipa de coordenação clarifica-nos essa prática, atribuindo-lhe também um carácter algo inovador, na altura.

*“Depois conseguíamos levar os professores (coisa que eles nunca tinham feito na sua vida) apresentar os seus projetos nos encontros, ter que falar em público (...) e isso lhes deu um sentido de profissionalidade”(EEC).*

Como já focalizamos na primeira parte deste Capítulo, os encontros PROCUR foram realizados entre 1994 e 2001 e serviam também uma dimensão formativa e reflexiva, retratada pela equipa de acompanhamento e pela equipa de professores da rede. A esta dimensão

acresce também a de conferir protagonismo aos professores, no sentido que estes desenvolvessem a sua profissionalidade e o desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade PROCUR:

*“os seminários de apresentação dos projetos davam protagonismo às pessoas. E, portanto, havia aquele brio, aquela coisa de apresentar, de preparar as apresentações (...). São momentos fantásticos de reflexão sobre o que se faz e sobre o que se deve fazer a seguir (...), porque eu acho que aqui as pessoas eram, de facto, obrigadas a pensar, a parar, a refletir sobre aquilo que tinham feito” (EEA2).*

*“Os encontros eram o melhor, porque (...) nós víamos que não estávamos sozinhos (...), que havia outras realidades que também tinham os mesmos problemas que nós (...). Eu acho que os encontros eram muito importantes (...) na dinâmica do PROCUR. Reforçava quer o sentimento de pertença (...) e também reforçava um pouco o sentido do trabalho que estava a ser feito, isto é, obrigava-nos a refletir sobre o trabalho (...). Quando se tinha que pensar no trabalho (...) que tinha sido feito (...) dava outra maturidade e dava outro sentido de paz às coisas (...). Esta questão de ter que transmitir também cria mais ação (...) e uma ação mais refletida” (EEP2).*

Estes encontros eram realizados em locais diferenciados e com a participação dos vários agentes da mudança. Vejamos os testemunhos.

*“Havia os encontros em Braga (...) e também a se realizar noutros sítios” (EEP2).*

*“Convidávamos sempre os diretores a todos os encontros (...), os diretores das escolas” (EEC).*

*“Andávamos por aí a mostrar a experiência (...). Tínhamos encontros fantásticos” (EEP3).*

*“Houve encontros nacionais” (EEF1).*

*“E vinham as crianças. Muitas vezes (...), os professores traziam as suas crianças (...). Lembro-me, numa exposição, vieram os pais (...). No final, houve uma atividade cultural (...) e os pais todos entraram, assistiram e depois foram ver a exposição” (EEC).*

A este propósito, Alonso (1998a: 565) esclarece que “para além dos encontros internos, organizados pelo PROCUR (...), o Projecto proporcionou às equipas a sua participação em **outros fóruns**<sup>90</sup> e seminários organizados em diferentes pontos do país, onde puderam apresentar os seus projectos”.

Outra dimensão importante destes encontros foi a constituição de espaços de “*convívio informal alargado*”<sup>91</sup>, elemento importante de uma cultura de colaboração” (*Idem, Ibidem*: 565). O testemunho da equipa de coordenação reitera esta centralidade atribuída às questões relacionadas com a dimensão humana do trabalho.

---

<sup>90</sup> A negrito e itálico no texto de origem.

<sup>91</sup> A itálico no texto de origem.

*“Os encontros tinham uma parte de trabalho (...), de apresentação de projetos (...), de preenchimento de instrumentos de investigação (...), porque nós fazíamos investigação continuada para ir avaliando a evolução dos projetos. Os professores participavam (...), sempre havia um momento de devolução de dados de investigação (...). Mas havia outra dimensão que é a dimensão humana que é muito importante e que hoje se tem perdido (...). Uma atividade cultural. Se tinham um coro, o coro cantava. Se tinham um grupo de dança...” (EEC).*

Com efeito, intimamente relacionado com estes encontros, surge um outro dispositivo facilitador da inovação que entendemos por divulgação externa e que foi exercida de variadas formas. Por um lado, através da divulgação destes encontros na comunicação social.

*“Estes encontros tinham também divulgação na comunicação social. Portanto, apareciam nos jornais do Minho” (EEC).*

*“Houve até as chamadas a nível nacional em jornais (...) e em televisões. Houve, digamos, bastante divulgação deste PROCUR”<sup>52</sup> (EEF1).*

*“Havia os media também que, no fundo, davam (...) um bocadinho a conhecer” (EEP3).*

Por outro lado, havia também uma divulgação feita pelos próprios professores envolvidos tanto em seminários, fóruns e encontros externos ao PROCUR como em conversas informais que tinham com os colegas.

*“Essas divulgações que íamos fazendo por aí. As pessoas gostavam e, às vezes, até comunicavam através de um amigo. Diziam assim ‘olhe, não tem material para ler, para nos podermos informar? Também gostávamos de fazer esse tipo de trabalho’” (EEP3).*

Corroborando a ideia da importância da divulgação de movimentos inovadores como parece ser atestado pelos participantes do PROCUR, relativamente ao Projeto com que avançaram, Nóvoa (1992a: 18) clarifica que “o incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil”. Nessa linha de pensamento, esta foi uma vertente muito acautelada no PROCUR, encontrando na Folha Informativa, um boletim de divulgação de experiências interescolas.

### **2.9.5. A Folha Informativa**

Retomando os esclarecimentos concretizados na primeira parte deste Capítulo, a Folha Informativa era um boletim, composto por várias secções que servia vários objetivos e era construído por diversas pessoas.

---

<sup>52</sup> Apesar desta afirmação, existem participantes no PROCUR que consideram que a divulgação do PROCUR não foi suficiente, pelo que colocam esta dimensão como um entrave a que o Projeto tivesse alargado o seu campo de incidência (Ver tópico seguinte do trabalho: *As dificuldades, os obstáculos e os constrangimentos*).



Relembrando o conteúdo da Folha Informativa, a equipa de coordenação esclarece que:

*“as folhas informativas tinham (...) materiais (...) produzidos pelas próprias escolas” (EEC).*

Acrescenta que:

*“fazíamos um editorial sempre (...), contextualizávamos o tema, do ponto de vista mais teórico” (EEC).*

Assim, se percebe que o boletim era constituído por um editorial que contextualizava determinado problema, concretizado pela equipa de coordenação, existindo, no restante espaço da folha informativa, momentos de produção das equipas de professores, sendo

*“este elemento (...) um elemento também de produção” (EEC).*

Relativamente ao propósito que cumpria, o testemunho das equipas clarifica um largo espectro de funções.

*“Este elemento também ajudou a constituir esta comunidade do PROCUR” (EEC).*

*“Era um elemento de ligação entre encontros” (EEC).*

*“Era fantástico do ponto de vista da intercomunicação entre as equipas, da informação entre equipas para a constituição desta rede” (EEC).*

Este contributo da folha informativa na construção da comunidade de prática é salientado metaforicamente, o que clarifica a noção deste instrumento enquanto guia, luz, orientação... Atentemos!

*“É preciso visão estratégica e é preciso que [a mesma] (...) seja vista também pelas pessoas que estão a fazer essa mudança, senão uns vão para um lado, outros vão para outro. Andam sem norte (...) ou sem sul. E a Folha Informativa constituiu (...) esses grãos que foram semeando, foram produzindo, foram juntando para constituir esta comunidade” (EEC).*

A equipa de coordenação conclui que

*“este elemento (...) foi fundamental” (EEC).*

Da mesma forma, também Alonso (1998a: 566) se refere às folhas informativas como “um órgão importante de difusão interna na rede e de visibilidade externa, através das notícias que as equipas publicavam acerca dos seus projectos”. A este elemento associa também a necessidade de os professores terem que redigir textos, exigindo “o desenvolvimento de competências de comunicação, constituindo, juntamente, momentos de reflexão sobre as suas práticas no projecto” (*Idem, Ibidem*).

Nesta dinâmica de I-A existiam, ainda, vários momentos de registo e de produção e sistematização de conhecimento que confluíram para esta imagem inovadora do Movimento.

### **2.9.6. A investigação através do registo e da produção de conhecimento**

Na linha de pensamento de Kemmis e McTaggart (1988: 33) “a investigação-acção permite-nos ir criando registos das nossas mudanças” e, nessa medida, essa estratégia reflexiva assumiu, no PROCUR, como uma ferramenta importante para a tomada de consciência relativamente ao progresso do Projeto:

*“Claro que os professores, ao mesmo tempo que registavam o projeto, estavam a fazer investigação-ação, porque o projeto curricular exigia pesquisa (...), tinham que ler (...), tinham que procurar recursos. Os recursos didáticos eram todos criados” (EEC).*

*“Eu acho que era uma mais-valia para todo o nosso trabalho (...). Tudo ficava registado” (EEP2).*

Esses registos eram sentidos pelos professores como algo intrínseco ao próprio PCI.

*“O projeto, em si, quase que nos obrigava, entre aspas, a fazer a reflexão” (EEP1).*

Alonso (1998a) evidencia os tipos de registo realizados no âmbito do PROCUR, destacando: i) os dossiês dos PCI, registo áudio, fotografia e vídeo dos momentos mais significativos do desenvolvimento dos projetos curriculares; ii) as notícias dos jornais escolares e da folha informativa; iii) os textos utilizados nas apresentações em encontros científicos; iv) as atas das reuniões; v) os relatórios finais do PROCUR e vi) os diários de bordo que, a partir de determinada altura, os professores começaram a elaborar.

No trabalho que empreendemos, a equipa de acompanhamento esclarece-nos sobre a constituição e organização dos dossiês dos PCI das escolas.

*“O dossiê da escola tinha o projeto curricular da escola (...) que estava dividido em atividades integradoras (...), os mapas de conteúdos, alguns exemplos de trabalho de concretização dessa atividade” (EEA1).*

Anteriormente a esta explanação surgia

*“...uma caracterização contextual, a definição das problemáticas” (EEA1).*

No seguimento da realização dos dossiês dos PCI, os mesmos eram partilhados e avaliados interequipas e interescolas. A equipa de coordenação testemunha o interesse desses momentos.

*“As equipas de todas as escolas levaram os seus dossiês do projeto (...). E então pedimos a umas equipas para avaliar (...) os dossiês das outras (...), com uma grelha de avaliação (...). Cada mesa tinha o projeto e os materiais curriculares que eles tinham construído (...). Se sentaram a fazer avaliação. Foi muito interessante!” (EEC).*

Para além disso, também os relatórios finais do PROCUR são alvo de reflexão por parte dos entrevistados.

*“Os nossos relatórios anuais (...) eram feitos com base nos relatórios das equipas (...). Ali está descrito todo o processo (...) com linguagem científica e também com uma linguagem compreensível (...) para os professores. Porquê? Porque o que se escreve está baseado em dados” (EEC).*

A fulcralidade destes registos é apontada, ainda, pela necessidade de

*“deixar material produzido e que hoje podem constituir fontes de investigação” (EEC).*

De facto, estes registos constituíram fontes de informação *primárias*<sup>93</sup> neste processo investigativo.

Questionados os participantes no PROCUR sobre os dispositivos que tiveram mais impacto na mudança das práticas, a resposta é clara:

*“Quais tiveram mais impacto na inovação das práticas? Isso eu não sei dizer (...). Agora, eu tenho a certeza é que todos tiveram impacto (...). Nas práticas das pessoas e da equipa (...), dependendo também do momento da evolução do projeto (...) e do tipo de escola” (EEC).*

Conclui-se, portanto, que esta sincronia de dispositivos articulados e complementares constituiu o ponto forte deste PROCUR.

## **2.10. AS DIFICULDADES, OS OBSTÁCULOS E OS CONSTRANGIMENTOS**

O testemunho dos agentes envolvidos no PROCUR não expressa uma visão linear deste Movimento nem de facilidade do seu entendimento. Pelo contrário, apontam dificuldades, obstáculos e constrangimentos que foram encontrando ou com os quais foram confrontados. A Tabela 9 apresenta essas dificuldades e obstáculos.

---

<sup>93</sup> Sobre o tipo de fontes de recolha de dados, consultar capítulo introdutório “*A modo de abertura: razões pessoais, epistemológicas e metodológicas para o estudo do Projeto PROCUR*”.

**Tabela 9:** As dificuldades e os obstáculos para a inovação, de acordo com o testemunho dos participantes

| <b>Categoria</b>                           | <b>Indicadores</b>                      | <b>Unidades de registo</b>   |
|--|---|--|
| <b>Dificuldades e obstáculos no PROCUR</b> | Conflitos nas escolas                   | <i>“Na escola onde eu trabalhava havia o grupo do PROCUR e o grupo do não PROCUR que era difícil de gerir (...). Havia, claro, conflitos” (EEP3).</i><br><i>“Houve um ano (...) que surgiram grandes conflitos (...), porque a investigação-ação também (...) produz conflitos” (EEC).</i>   |
|  | Trabalho colaborativo/ em equipa        | <i>“Os professores (...) achavam que se encontravam no corredor e (...) que já estavam a fazer articulação, que estavam a fazer planeamento conjunto” (EEA2).</i><br><i>“Não é fácil sentarem-se todos à mesma mesa, pares e interpares, a planear como se fossem um só” (EEA2).</i>   |
|  | Cultura das escolas e dos profissionais | <i>“As pessoas estavam fechadas (...) sempre com um bocado de medo” (EEP3).</i><br><i>“Um dos constrangimentos internos é a coragem para a mudança (...), é a coragem de romper com o que está instituído (...), é a coragem de romper com o programa organizado e sequenciado” (EMICIE2).</i><br><i>“Obsessão com o cumprir dos programas” (EEA2).</i><br><i>“Cultura dos professores (...) individualista” (EEA2).</i><br><i>“Dar os manuais, seguir os manuais” (EEA2).</i> |
|  | Tempo e complexidade do trabalho        | <i>“Havia também o constrangimento do tempo” (EEC).</i><br><i>“A complexidade que está associada a cada um dos momentos deste trabalho” (EEF2).</i>  |

Uma das dificuldades apontadas tem a ver com os conflitos que existiam, por vezes, nas escolas. Justificavam-se, em larga medida, pela existência, na mesma escola, de professores que pertenciam ao PROCUR em simultâneo com outros docentes que lhe resistiam e não lhe atribuíam crédito. A este respeito, Alonso (1998a: 607) esclarece que “a visibilidade das inovações suscita resistências, incompreensões e confrontos (activos e passivos) entre inovadores e resistentes, cada um a demonstrar que o que fazem vale a pena”, pelo que a equipa de coordenação refere

*“nós estávamos muito atentos (...). Se não houver conflito também não há mudança” (EEC).*

Estes conflitos foram tidos em atenção, mas considerados “como algo intrínseco e inevitável nos processos de mudança, tornando-se o diálogo e a negociação processos imprescindíveis, mas nem sempre fáceis e de solução rápida” (Alonso, 1998a: 607).

Para além destes conflitos, o trabalho colaborativo/em equipa foi também uma dificuldade evidenciada pelos participantes do PROCUR. Como se pode comprovar pela leitura da Tabela 9, a *planificação conjunta* no seio das próprias equipas de trabalho era uma evidência

dessa dificuldade. Este obstáculo estava, muitas vezes, interrelacionado com um outro que identificamos como *cultura das escolas e dos profissionais* (Tabela 9).

Tratava-se de uma cultura individualista em que o trabalho do professor se resumia ao trabalho pedagógico com a “sua” turma, na “sua” sala, tendo em vista o cumprimento do “programa” ou, noutros casos, simplesmente os manuais. Fullan e Hargreaves (2001: 72) esclarecem que “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor que não tem natureza colegial”. Também Araújo (2004: 33) se debruça neste problema, considerando que “o isolamento pode proteger os professores da inspeção e da intrusão, mas priva-os de oportunidades de aprenderem uns com os outros e de reflectirem sobre aspectos cruciais do ensino”.

Numa visão mais distante no tempo, mas igualmente implicada no PROCUR, uma equipa de formadores afirma:

*“Há limitações num Projeto tão ousado (...) que tem esta visão holística da (...) educação (...). Falamos nos contextos escolares: há uma resistência natural dos professores para a mudança, para a inovação e a adesão dos professores foi progressiva e foi difícil” (EEF1).*

Simultaneamente a esta resistência dos professores e da própria cultura escolar, também “a questão do **tempo**”, inicialmente foi um entrave” (Alonso, 1998a: 610), pois exigia dos professores muita dedicação e uma intensificação do trabalho a que não estavam acostumados. Para além disso, de acordo com a Tabela 9, também a *complexidade do trabalho* pretendido é apontada como uma dificuldade. A equipa de formadores, numa tentativa de explicitar as razões e a origem dessa dificuldade, refere:

*“Ele é um projeto altamente complexo. E para se ser professor com esta base (...) é necessário ter uma mente aberta para isso. E da forma como eu já estudei a inteligência, eu sou capaz de identificar pessoas que têm formas de pensar muito lineares. Se a pessoa tiver uma forma de pensar linear, dificilmente consegue trabalhar em rede, dificilmente poderá compreender um projeto (...) com este tipo de trabalho” (EEF2).*

Estas dificuldades que temos vindo a apresentar, situam-se no desenvolvimento do PROCUR enquanto trabalho em rede de escolas e, portanto, até à *terceira fase* de desenvolvimento da Experiência. Contudo, existe uma outra limitação que podemos situar numa realidade posterior e que diz respeito à disseminação, divulgação e sistematização deste Movimento.

---

<sup>94</sup> A negrito e itálico no texto de origem.

*“O PROCUR ficou nalgumas práticas de algumas professoras (...), mas depois era preciso (...) que o movimento se multiplicasse” (EEA2).*

*“Deixar um legado mais visível, mais explícito em termos de materiais curriculares (...) que também existem e, se calhar, faltam sistematizar (...). Sobretudo alguma produção que se tornasse muito mais visível e generalizada relativamente a estas questões (...). Como surgiu e, sobretudo, o que é o modelo ou o que é o constructo e como se trabalha nesta perspetiva” (EEF1).*

*“Um pouco para procurar (...) recuperar esse lema e divulgá-lo e torná-lo (...) num (...) Movimento conhecido, porque ele existiu (...). Acho que o PROCUR mereceria essa divulgação, mereceria esse reconhecimento e que a produção não foi suficientemente sistematizada, organizada e difundida, sobretudo, e tornada conhecida (...). As pessoas querem materiais, querem textos, querem ver exemplos e isso podia já estar disseminado nas bibliotecas (...), em todos os meios que (...) os profissionais tivessem acesso” (EEF1).*

A leitura dos testemunhos que acabamos de transcrever é unânime. Estas equipas consideram que esta experiência foi pouco divulgada, apesar de todos os dispositivos utilizados. Seria necessário, na sua ótica, uma maior aposta na produção de documentos disseminadores e sistematizadores deste Projeto.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Uma vez terminado o estudo acerca da configuração do PROCUR como um Projeto de inovação curricular e de formação de professores, em que se procedeu a um mapeamento global da Experiência, convém, neste momento, sistematizar as principais linhas de análise deste Capítulo.

Com efeito, o PROCUR nasceu no início da década de 90 do século XX, como tentativa teórico-prática de romper com uma cultura individualista das escolas e dos professores, visionada, na altura, como um entrave para que as diretrizes provenientes da Reforma Curricular de 1989 não estivessem a ter os resultados esperados.

Fundamentado em princípios construtivistas, ecológicos e sociocríticos, o PROCUR propõe, através de uma metodologia de investigação-ação colaborativa, a criação de uma rede de escolas cujo objetivo central nos remete para a problematização das questões curriculares e para a gestão curricular de uma forma mais integrada, mais significativa, mais funcional e mais flexível.

Desde 1990 até à atualidade, o Projeto PROCUR conheceu várias fases de desenvolvimento, caracterizadas por uma incidência em vários contextos: i) a formação

especializada, inicial e contínua de professores e educadores na UM; ii) a rede de escolas PROCUR, inicialmente com estabelecimentos do 1.º ciclo, integrando posteriormente o pré-escolar e o 2.º ciclo do ensino básico; iii) os agrupamentos de escolas; e iv) os cursos EFA na modalidade de educação e formação de adultos.

Contudo, podemos afirmar que o momento mais central do Projeto ocorreu durante a *segunda e terceira fases* do PROCUR, em que a Experiência ocorreu numa rede de escolas, criada criteriosamente para o efeito. É a estas fases que remonta a criação de alguns dispositivos que proporcionaram e potencializaram a emergência de práticas inovadoras designadamente: i) a criação de uma comunidade de prática; ii) o assessoramento externo; iii) a formação contextualizada; iv) os encontros interescolas; v) a divulgação externa; vi) a folha informativa; vii) o centro de recursos; viii) os registos; xix) e os dossiês dos projetos curriculares das equipas.

Ainda neste Capítulo relevamos as dificuldades e os obstáculos encontrados no PROCUR em determinadas fases de desenvolvimento do Projeto e os constrangimentos que comprometeram a sua ampliação e divulgação num espetro mais alargado. Concluimos que a cultura individualista muito enraizada nas escolas e nos professores, a consequente dificuldade do trabalho em equipa, a existência de conflitos nas escolas e a complexidade do próprio trabalho subjacente ao Projeto se constituíram obstáculos para a mudança. Para além disso, a falta de sistematização de materiais curriculares e de produção e divulgação deste PROCUR pelos profissionais da educação é apontada como um constrangimento para que a experiência não fosse alargada a mais contextos.

No Capítulo seguinte pretendemos sistematizar o modelo curricular utilizado pelo PROCUR, baseado no constructo de Projeto Curricular Integrado.





## **CAPÍTULO 3 – O MODELO CURRICULAR DO PROCUR**

### **INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

Vimos, até agora, que o principal objeto de inovação que o PROCUR desencadeou, ao longo dos tempos, foi a elaboração e desenvolvimento progressivos de um modelo de currículo e de desenvolvimento curricular baseado no conceito chave de “integração” e consubstanciado no constructo de Projeto Curricular Integrado (PCI), realizado com os diferentes intervenientes no Projeto, nas várias fases e nos diferentes contextos de realização do mesmo. Refletimos, também, a necessidade de os professores serem construtores críticos do currículo, designadamente através da adequação/reconstrução das propostas curriculares nacionais aos seus contextos específicos de trabalho, tornando as aprendizagens significativas e relevantes para os seus alunos, numa perspetiva de abertura ao meio e de diálogo com a comunidade, numa relação de proximidade e complementaridade entre a cultura escolar e a cultura quotidiana. Ressaltamos, ainda, a importância de se considerar o currículo enquanto projeto, assente em três ideias fundamentais: abertura, perspetiva de futuro/progresso e participação/responsabilidade de todos os intervenientes/atores.

Posto isto, problematizamos, em seguida, a forma como foram operacionalizados estes e outros aspetos no Projeto Curricular e Construção Social – PROCUR. Para tal, chamamos inevitavelmente ao discurso e à reflexão o conceito de PCI (Del Cármen e Zabala, 1991; Zabala, 1992a, 1992b; Alonso, 1994b, 1998a, 2001c, 2001d), constructo essencial para a mudança e inovação curriculares no PROCUR.

Prosseguindo o objetivo de conceptualizar a noção de PCI e todos os conceitos a este associados, de recolher e analisar alguns dos PCI construídos ao longo dos tempos, em vários contextos, e compreender as perceções dos seus construtores acerca do mesmo, definimos uma série de questões de investigação que passamos a explicitar:

- Qual é o modelo curricular utilizado no PROCUR?
- Que papel desempenha o PCI na inovação das práticas e na melhoria da qualidade educativa?
- Qual a metodologia privilegiada na construção, desenvolvimento e avaliação do PCI?  
Como é concretizada?

- Como se estrutura o PCI? Que princípios estão subjacentes? A que questões responde?
- Quais as grandes áreas temáticas trabalhadas pelos PCI, no âmbito dos problemas diagnosticados?
- Como se apresentam os PCI ao longo dos tempos? Que evolução/reconstrução espelham?
- Que perceções têm os intervenientes no PROCUR acerca deste dispositivo facilitador da inovação e da mudança das práticas?
- Que potencialidades lhe apontam? Que dificuldades e constrangimentos identificam?

Na sequência do que esclarecemos no capítulo introdutório deste trabalho e nos capítulos subsequentes, a recolha de informação provém de diferentes fontes, cuja complementaridade ou triangulação conflui para uma compreensão mais credível, mais rigorosa e mais coerente deste fenómeno.

Num primeiro momento, os dados que nos permitem caracterizar o PCI enquanto constructo essencial do PROCUR, provêm de uma variedade de fontes que identificamos como *primárias, secundárias e complementares*<sup>95</sup>; numa segunda parte, recolhemos e analisamos 120 PCI, construídos durante as várias fases de desenvolvimento do PROCUR e nos diferentes contextos de incidência. Os próprios PCI analisados constituem fontes de informação *primárias*. Por último, a análise das perceções dos intervenientes do PROCUR acerca deste constructo provém de uma recolha de informação resultante das entrevistas realizadas. Para tal, formulámos os blocos V *Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados* e VI *Impacto do PROCUR nas aprendizagens dos alunos*, tal como está descrito nos guiões das entrevistas (Anexo 1).

## **A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL**

### **3.1. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO ENQUANTO CONSTRUCTO ESSENCIAL DO PROCUR**

Iniciamos com as palavras da mentora do Projeto, Luísa Alonso, que clarifica que “a abordagem de PCI surge como uma proposta teórico-prática para a inovação dos processos

---

<sup>95</sup> A este propósito, consultar capítulo introdutório *A modo de abertura: razões pessoais, epistemológicas e metodológicas para o estudo do Projeto PROCUR*.

curriculares, tornando-os mais integrados, flexíveis e participados, através de metodologias que colocam professores e alunos numa atitude de construção activa e crítica do currículo e do conhecimento que o consubstancia, em interacção com a realidade” (Alonso, 1998a: 450).

Antes dessa explicitação em torno do conceito de PCI, importa focalizarmos a atenção no nível de conceção em que o mesmo se insere. Para tal, debruçamo-nos em Alonso (1994a) que considera a existência de três níveis de construção do currículo, sustentados no nível político de decisão, ou seja, as deliberações legislativas provenientes da administração central. É esta consideração de vários níveis de conceção do currículo que permite a adequação e o enriquecimento da tomada de decisões. Assim, a autora identifica o currículo concebido numa perspectiva de *macro-design*, de *meso-design* e de *micro-design*. Quando fala em *macro-design* refere-se ao Projeto Curricular Nacional, isto é, ao conjunto de programas e orientações que mencionam os conteúdos, os objetivos e as capacidades a desenvolver para todos os alunos a nível nacional, de acordo com o ciclo e ano de escolaridade que frequentam. Considera *meso-design* as adaptações e adequações que são feitas a esse currículo nacional e que se traduzem em Projetos Educativos, Curriculares e Organizacionais, construídos para determinada escola. Por fim, situam-se ao nível do *micro-design*, os Projetos Curriculares Específicos para determinado ciclo, ano ou turma – grupo de alunos. O PCI situou-se inicialmente ao nível micro, embora a sua experimentação fosse posteriormente alargada ao nível de ciclo ou de escola ou agrupamento de escolas, conforme a natureza dos diferentes contextos em que se desenvolveu.

Posto isto, o PCI foi a forma encontrada, no PROCUR, para trabalhar as várias dimensões da escola, nomeadamente as curriculares, organizacionais e profissionais, encarando-se o professor/equipa de professores enquanto mediadores da qualidade educativa (Alonso, Magalhães e Silva, 1996). A aposta num modelo curricular aberto e flexível suscitou o interesse e o comprometimento de todos os intervenientes e parceiros do PROCUR, pressupondo que professores e alunos assumissem uma postura investigativa e reflexiva, através da criação, experimentação, avaliação e partilha de metodologias e materiais variados, assumindo o PCI como potenciador de uma escola democrática, adaptada às exigências com que era confrontada. Assumiu-se um veículo de inovação pela exigência que colocava aos professores, de “atitudes de pesquisa, de experimentação e de revisão, a partir da discussão e reflexão partilhadas, numa espécie de viagem de exploração e descoberta” (Alonso, 2004a: 80).

A ideia de planificar, desenvolver e avaliar PCI fundamenta-se na necessidade de manter a coerência entre a teoria e a prática, entre as propostas/princípios e a realização prática, entre

o que se deseja e o que é possível. É por isso que a aposta num currículo integrado deu resposta a essa pretensão, uma vez que através dele se conseguiu uma articulação entre todas as componentes do currículo, entre os vários ritmos, estilos e ciclos de aprendizagem e entre a escola e o meio em que esta se insere.

Esta abordagem de PCI permitiu concretizar os temas transversais do currículo nacional em problemas significativos para determinados alunos ou escola, em determinado contexto, mobilizando saberes experienciais e conhecimentos das diferentes áreas de forma interrelacionada, através de metodologias investigativas, reflexivas e colaborativas. Trata-se de entender o currículo enquanto projeto global e integrado (Alonso, 1994a) em “que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interacção face a situações, tanto quanto possível, significativas para os alunos” (Roldão, 2009: 192).

Como características fundamentais dos PCI, tal como é assumido no PROCUR (Alonso *et al*, 1994; Alonso, 1998a, 2001d), podemos apontar as seguintes: i) desenho curricular sustentado por um quadro antropológico e psicopedagógico: orientado por princípios e finalidades que dão sentido e coerência à tomada de decisões; ii) desenho progressivo e aberto: o projeto vai-se enriquecendo a partir de uma conceção inicial, através de processos de investigação e avaliação e do diálogo entre os princípios e a realidade, entre os objetivos e os resultados que se vão obtendo; iii) coerência interna entre as diferentes componentes do projeto que se condicionam sistemicamente; iv) respeito pelo equilíbrio e articulação curriculares: todas as aprendizagens desenvolvidas com o projeto assentam numa perspetiva integradora e globalizadora do saber. Esta dimensão consegue-se através da elaboração de “mapas de conteúdos” e da definição de objetivos e estratégias transversais a todo o projeto; v) planificação e gestão participada: o currículo é negociado por todos os protagonistas e intervenientes no projeto (professores, alunos, comunidade, parceiros), estabelecendo-se uma relação entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano; vi) baseado no diagnóstico de necessidades da comunidade: permite definir as opções prioritárias que orientarão o projeto e torná-lo relevante e adequado àquele contexto; vii) articulado em torno de problemas relevantes: no PCI chama-se “núcleo globalizador” ao problema de partida que se pretende trabalhar. Em consequência, surgem “questões geradoras”, de cariz menos abrangente que ajudam a especificar e orientar as diferentes dimensões a trabalhar no projeto, através de “atividades integradoras”, significativas e contextualizadas, com recurso a metodologias ativas, interativas, reflexivas e de

pesquisa; e viii) avaliação como consciência crítica do projeto: encarada como a lanterna que ilumina, questiona e problematiza a prática e a teoria que a sustenta. É conseguida através de um processo reflexivo que acompanha todas as fases do projeto.

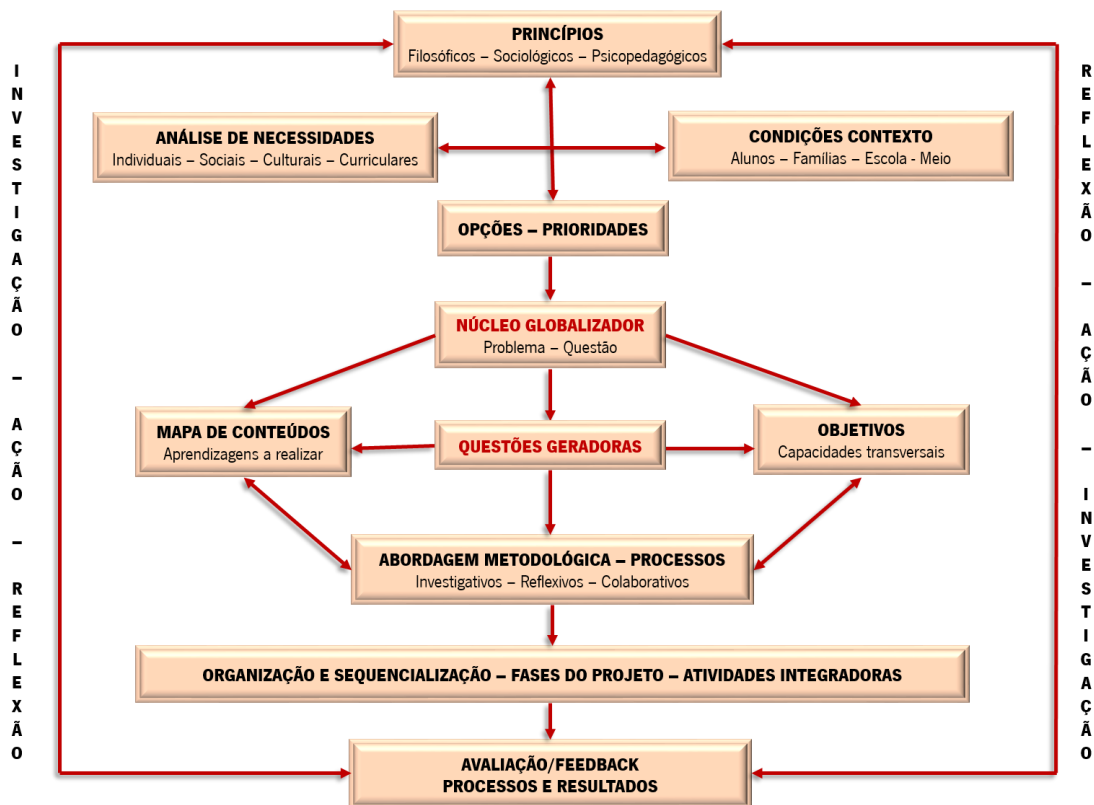
É este processo reflexivo que permite aos professores colocarem-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, tornando-se construtores do mesmo, através da adequação do currículo nacional aos contextos específicos com os quais e para os quais trabalham.

Falar de PCI significa atribuir especial relevância a questões fundamentais para o desenvolvimento curricular e para estrutura curricular que se pretende pôr em prática. Em jeito de síntese, falar de PCI pressupõe a reflexão e a tomada de decisões que serve de resposta a uma série de questões, que passamos a explicitar: i) em primeiro lugar, torna-se essencial questionarmo-nos *a quem ensinar?*. É o conhecimento dos alunos, enquanto indivíduos e cidadãos, que nos permitirá a posterior tomada de decisões adequadas; ii) seguidamente, é necessário pensar no *porquê ensinar?*, ou seja, que princípios e valores conduzem a ação pedagógica; iii) igualmente importante é definir claros objetivos para o projeto, com a consciencialização das capacidades que nos propomos ajudar a desenvolver. Trata-se de refletirmos o *para quê ensinar?*; iv) *o quê ensinar?* é a questão que nos permite focalizarmo-nos na seleção, organização e sequencialização dos conteúdos evidenciados no currículo nacional a abordar no projeto e acrescentar, sempre que se justifiquem, os que sejam considerados essenciais àquele contexto; v) a questão *como ensinar?* transporta-nos para a necessidade de adotarmos processos e metodologias diversificadas que despoletem a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e competências; vi) não podemos esquecer as condições proporcionadas pelo contexto, ao nível de espaços disponíveis, considerando a questão *onde ensinar?*; vii) da mesma forma, é fulcral refletirmos o *quando ensinar?*, através da definição de uma sequência e lógica temporais, da clarificação de um horário e, claro, da calendarização de todo o projeto; viii) os recursos materiais e humanos são também uma dimensão importante a contemplar neste processo, sendo a sua reflexão imprescindível para a resposta a *com quem ensinar?*; e ix) por fim, mas evidenciando um carácter permanente e transversal a todo o projeto, surge a questão da avaliação, retomando um conjunto de questões a que se deve dar especial atenção: *a quem avaliar?*, *porquê avaliar?*, *para quê avaliar?*, *o que avaliar?*, *como avaliar?* e *quando avaliar?*.

Esta estrutura curricular coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, sendo a partir do conhecimento do mesmo que o processo de desenvolvimento curricular se despoleta. Todas as questões surgem intimamente relacionadas, influenciando-se e complementando-se mutuamente, o que permite um projeto global, articulado e integrado.

Como vimos nos capítulos anteriores, o PROCUR e, conseqüentemente o seu modelo curricular, comunga algumas das linhas defendidas pelos paradigmas construtivista, ecológico e sociocrítico. Apresenta características do Construtivismo ao assumir que o currículo é construído através de processos de mediação e reflexão que permitem a professores e alunos um envolvimento ativo na construção do conhecimento e do próprio currículo. Contempla processos de aprendizagem ativos e interativos que possibilitam a significatividade e a funcionalidade das aprendizagens. A par disto, a construção do PCI exige um conhecimento e um respeito profundos pela diversidade dos contextos, ao considerar que a intervenção pedagógica é um processo problemático e dilemático e que, por essa razão, especial destaque devem merecer a “singularidade e complexidade de interações, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade de acontecimentos e a dinamicidade e abertura dos processos” (Alonso, 1998a: 390-391), tratando-se claramente de preocupações evidenciadas pelas perspectivas ecológicas. Relativamente às ideias difundidas pelas abordagens sociocríticas, podemos destacar os conceitos de comunidade crítica e de colaboração em que o PROCUR sempre se reviu. Trata-se de encarar o “currículo como uma construção social e cultural” (*Idem, Ibidem*) em que a reflexão e o diálogo constituem dois processos essenciais à mudança de concepções, à mudança de práticas e, conseqüentemente, à mudança dos contextos educativos.

Todos estes elementos característicos conferem ao PCI e à sua operacionalização atributos de extrema complexidade, uma vez que se propõe interrelacionar todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem e até do próprio sistema educativo. Foi na tentativa de clarificar e, simultaneamente, nortear e mediar a construção dos PCI por professores e restante comunidade educativa que se chegou a um desenho para a construção desses projetos. É nesse modelo de construção de PCI (Figura 16) que nos debruçamos neste momento, ressaltando, desde já, a sua abertura e flexibilidade que nos permitem olhá-lo de forma dinâmica e ajustável e jamais como algo dado, estático e intocável.



**Figura 16:** Modelo para a construção do PCI (Adaptado de Mod. Const. PCI, 1994)

Da análise do modelo para a construção do PCI podemos destacar a sua natureza aberta e flexível, todavia fundamentada e assente em pilares essenciais para a compreensão e adequação do PCI aos contextos educativos. Evidenciam-se, entre esses pilares, os princípios filosóficos, sociológicos e psicopedagógicos. Estes princípios têm a sua origem naquilo que Alonso (1998a) designa por fontes do currículo, esclarecendo a existência de quatro tipos de fundamentos que advogam e justificam as decisões curriculares: i) a *fonte sociológica* contempla a dimensão da natureza da cultura e da sociedade. Permite que o currículo se prepare para que as funções sociais da educação sejam cumpridas num determinado momento histórico e, assim, “os alunos se tornem membros activos da sociedade a que pertencem” (*Idem, Ibidem*: 395); ii) a *fonte epistemológica* trata a natureza do conhecimento, a forma como o mesmo pode ser organizado e qual a conceção e formas de codificação e representação mais apropriadas ao currículo em determinado período; iii) a *fonte psicológica* entende que as perspetivas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, numa determinada etapa, têm implicações nas opções; e iv) a *fonte pedagógica* relaciona-se com a fundamentação teórica e a reflexão prática sobre o saber e a experiência educativa acumulada. É nessa relação teoria-

prática, evidenciada em diferentes experiências de inovação educativa, adquiridas com a prática docente, que se encontram os fundamentos últimos para a tomada de decisões curriculares.

A análise das necessidades é também uma componente a considerar-se na planificação, desenvolvimento e avaliação do PCI. Analisam-se necessidades individuais que caracterizam cada aluno, enquanto pessoa singular com características e motivações próprias. Relevam-se também as necessidades sociais dos alunos, enquanto pessoas pertencentes a determinada sociedade, também essa com necessidades a colmatar e potencialidades a rentabilizar. Não se descurem as necessidades culturais, ao se entender o aluno enquanto pessoa culturalmente influenciada, com os seus hábitos, tradições e costumes que devem ser respeitados e valorizados numa escola cada vez mais multicultural. Enfoque é dado também às necessidades curriculares de cada aluno ou grupo de alunos, fazendo opções fundamentadas relativamente a estratégias, processos, recursos e apoios curriculares, com vista a garantir um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade.

A par da importância desta análise, surge uma dimensão relacionada com as condições do contexto das quais muito dependem as opções e tomadas de decisão posteriores. Dessas condições do contexto fazem parte uma caracterização de aluno, considerando-o individualmente nas condições familiares e económicas em que vive. Tomam dimensão também as condições do meio de envolvimento da escola e da própria escola, enquanto espaço físico munido de recursos materiais e humanos, cuja influência na concretização de um PCI é notória.

É com base nestas dimensões que se vão tomar opções relativamente aos aspetos considerados mais relevantes para o trabalho com determinados alunos e que, por isso, se designam no modelo por prioridades.

Tomadas essas decisões, surgem problemas/questões relevantes para desenvolver, o que constitui o núcleo globalizador/integrador e as respetivas questões geradoras, através dos quais se desenvolverá todo o processo de ensino e de aprendizagem. A integração do PCI é conseguida através da construção de mapas de conteúdos e da definição dos objetivos gerais a perseguir com o desenvolvimento do projeto.

Aos mapas de conteúdos subjaz uma visão ampla dos mesmos, ao considerarem-se não só os conteúdos factuais ou conceptuais, mas também os procedimentais e os atitudinais. Por serem uma das marcas centrais de integração destes projetos, retomaremos, adiante, a problematização do conceito.



Relativamente aos objetivos gerais para o PCI, estes estipulam as capacidades transversais a desenvolver ao longo do projeto e incluem as previstas nos normativos legais (currículo nacional e outros documentos oficiais) bem como outras, consideradas relevantes, em conformidade com as características e necessidades dos alunos para quem o projeto se dirige.

Após esta definição, o modelo para a construção do PCI prevê a opção por uma abordagem metodológica que contemple processos investigativos, reflexivos e colaborativos que permitam a significatividade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Essa elaboração de significados próprios pressupõe uma valorização dos conhecimentos prévios que os alunos possuem e uma interação destes com as diversas informações e conhecimentos que se lhes propõem que mobilizem. É nesta ambição de interligação da cultura escolar com a cultura quotidiana que a metodologia de investigação de problemas se configura “uma potente alternativa metodológica para o ensino” (Alonso, 1996a: 47) e esta é uma das razões que abonam a seu favor numa utilização privilegiada na conceção, desenvolvimento e avaliação de PCI no âmbito do PROCUR, que explicitaremos mais adiante neste Capítulo.

Como em qualquer projeto surge um momento de organização e sequencialização do mesmo em que se preveem as suas fases de desenvolvimento. Neste momento, merecem especial destaque as Atividades Integradoras (AI) que configuram a realização didática do PCI e que, por essa razão, serão nova e especificamente chamadas ao discurso ao longo deste Capítulo.

Em consonância com as características dos PCI que avançáramos anteriormente, a avaliação de processos e resultados é uma componente transversal a toda a planificação e desenvolvimento do PCI. É essa avaliação que faz o progredir e que ilumina o seu processo de construção.

Essa avaliação é concretizada através da análise de referentes orientadores do processo de construção e desenvolvimento curricular designados por Alonso (1996a) de critérios para a construção de PCI's. A Tabela 10 enumera os critérios considerados mais relevantes, sobre os quais apresenta uma explicitação sobre o seu campo de incidência.

**Tabela 10:** Critérios para a construção do PCI

| <b>Critérios para a construção do currículo</b> |   |
|---|---|
| <b>Designação</b>                               | <b>Campo de incidência</b>  |
| <b>Adequação</b>                                | O PCI deve partir do diagnóstico de fragilidades e potencialidades do contexto a quem se destina. Por isso, a análise das necessidades (individuais, culturais e sociais) dos alunos e das condições do contexto (alunos, família, escola, meio) deve ser o ponto de partida para qualquer proposta curricular.   |
| <b>Relevância</b>                               | Com base no conhecimento do contexto para o qual se destina o PCI, a tomada de decisões deve ter em consideração a existência de relevância para os destinatários, ou seja, deve questionar-se se determinada proposta é ou não significativa para determinados alunos. Essa relevância pode olhar-se em três perspectivas: i) significatividade lógica – forma como são apresentados os conteúdos; ii) significatividade psicológica – forma como esses conteúdos vão ao encontro dos esquemas de conhecimento e interesses dos alunos; e iii) significatividade social – contributo que esses conteúdos desempenham na compreensão e resolução de problemas socialmente importantes.  |
| <b>Articulação</b>                              | A articulação curricular nos PCI deve incidir em três dimensões: i) articulação vertical – defende que o currículo deve ser apresentado, ao aluno, numa sequência interligada e progressiva que lhe permita integrar as experiências de aprendizagem que vai vivenciando com outras em que já participou. A articulação vertical encontra resposta na interligação das diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar dos alunos; ii) articulação horizontal – advoga a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos ao longo de todo o PCI, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência; e iii) articulação lateral – entende que se devem contextualizar as propostas curriculares nos conhecimentos e nas conceções prévias dos alunos, para que possam atribuir um significado àquilo que aprendem e, em simultâneo, possam transferir o conhecimento adquirido para novas aprendizagens e para a resolução de problemas socialmente evidenciados. Assim se compreende a importância da relação escola-família/parceiros sociais, devendo a planificação e desenvolvimento curriculares prever a criação de circuitos entre esses atores educativos. |
| <b>Equilíbrio</b>                               | Preconiza que a estrutura dos PCI's deve apresentar uma organização regular e coerente dos diferentes domínios do processo de ensino e de aprendizagem. Contempla uma estruturação harmoniosa das diferentes capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras) que nos propomos auxiliar o aluno a desenvolver e ainda os conteúdos (filosóficos, éticos, científicos, tecnológicos e artísticos) que esperamos que estes assimilem.   |
| <b>Flexibilidade</b>                            | Partindo da ideia de que as propostas curriculares elaboradas, se destinam a uma diversidade de contextos e necessidades educativas, o que configura um cenário problemático e dilemático, a necessidade de um currículo dotado de flexibilidade e abertura torna-se um imperativo. Nesse contexto, desempenham especial relevância os processos reflexivos, cujos fundamentos nos remetem para a investigação-ação colaborativa.   |
| <b>Pluralismo</b>                               | Este critério remete-nos para o conceito e para a vivência numa sociedade democrática, em que o currículo deve contribuir para a aceitação e valorização da diferença de culturas e de valores. Necessita, pois, de um modelo formativo, baseado na abertura, no pluralismo e na universalidade.  |
| <b>Sistematicidade</b>                          | Incide na necessidade de o currículo “apresentar uma estrutura clara, organizada e com coerência interna entre as suas componentes: princípios, objectivos, conteúdos, metodologia e avaliação” (Alonso, 1996a).  |
| <b>Proporção</b>                                | Alude à necessidade de as componentes do currículo se apresentarem de forma equilibrada, relativamente à extensão dos conteúdos, mas também à profundidade com que são tratados. Especial destaque deve receber também a harmonia entre as exigências atuais e as de futuro, garantindo-se a conservação de valores e princípios essenciais e permanentes.  |

Pelo que esclarecemos, percebe-se a existência permanente e sistemática de processos de reflexão, ação e investigação, tanto por parte dos alunos que participam nesta construção do PCI como por parte dos professores que medeiam esse processo e permitem ao aluno a sua participação e, conseqüentemente, um trabalho colaborativo.

Este trabalho é possível devido a uma série de questões propostas por Alonso (1998a: 434) “sobre as quais as equipas têm que reflectir conjuntamente, de forma a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes”. A Tabela 11 sintetiza essas questões e as dimensões que se pretende que tenham resposta.

**Tabela 11:** Questões para a construção do PCI (Baseado em Alonso, 1998a)

| <b>Questões</b>   | <b>Dimensões a contemplar</b>  |
|---|--|
| 1. Quem somos?  | - Caracterização do contexto (alunos, famílias, escola, meio);<br>- Identificação das necessidades e potencialidades;<br>- Definição e justificação dos princípios educativos que orientarão o projeto;                                |
| 2. Quais as nossas prioridades de ação?                               | - Designação de um núcleo globalizador que integre os problemas a investigar;<br>- Delimitação das questões geradoras que especifiquem os problemas de investigação e simultaneamente nos permitam alternativas ou possíveis soluções; |
| 3. O que pretendemos?   | - Definição de finalidades e objetivos a conseguir com o projeto;<br>- Construção de um mapa de conteúdos global (factos, procedimentos e atitudes);   |
| 4. Como e quando vamos conseguir?                                     | - Sequencialização e interligação das atividades integradoras;<br>- Reflexão sobre a abordagem metodológica a utilizar;<br>- Previsão de recursos humanos e materiais necessários e calendarização;                                    |
| 5. Como nos organizamos?  | - Tomada de decisões sobre a coordenação e organização das equipas<br>- Previsão de trocas de experiências e de comunicação entre as diversas equipas;<br>- Definição de formas de participação de pais e restante comunidade;         |
| 6. Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?                 | - Investigação/avaliação contínua do projeto;<br>- Regulação, reformulação e melhorias constantes;   |
| 7. Como saberemos o que conseguimos?                                  | - Avaliação final e sumativa dos resultados do projeto;  |
| 8. Como e quando vamos partilhar e comunicar o trabalho à comunidade? | - Definição das formas e dos meios/recursos a utilizar para divulgar o trabalho desenvolvido.  |

É a resposta a estas questões que nos permite a construção de um projeto em que as componentes que constam no modelo para a construção de PCI (Figura 16) sejam contempladas e relacionadas. É também através destas questões que se adequam as “orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, através de propostas globais e articuladas de intervenção pedagógico-didática, partilhadas por toda a

comunidade educativa (professores, alunos, pais e outros parceiros sociais)” (Alonso, 1998a: 435). Pela relevância que estas questões adquirem quando falamos na construção de projetos curriculares integrados, espelhadas, de forma mais ou menos clara e sistematizada, mas de presença constante nos vários PCI analisados no seguimento deste Capítulo, serão estas as questões norteadoras dessa análise de conteúdo, pelo que as retomaremos quando se justificar.

### **3.1.1. Atividades Integradoras: conceito, função, planificação e avaliação no PCI**

Temos, ao longo deste Capítulo, abordado um conceito característico do modelo curricular PROCUR, designado por Atividades Integradoras (AI) e que corresponde à concretização teórico-prática dos PCI. Dito de outra forma, as AI são sequências de experiências pedagógicas que, mediadas pelos professores, desencadeiam aprendizagem e desenvolvimento nos alunos, assumindo ambos os intervenientes o papel de investigadores. Entendemos, pois, as AI como um conjunto de experiências orientadas pelos princípios de fundamentação do PCI em que existe uma preocupação por integrar todas as áreas do saber e todas as dimensões de desenvolvimento do aluno (social, emocional, moral, cognitiva e motora) com o fim claro de garantir o desenvolvimento de competências de forma significativa. Para tal, as AI são desencadeadas a partir dos problemas suscitados pelas questões geradoras.

Esta ideia é claramente evidenciada por Alonso (1998a: 437) quando enfatiza que as AI,

“estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontalmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio ambiente”.

Com as atividades integradoras, o conhecimento escolar passa a fazer sentido para a criança, uma vez que é contextualizado, o que promove uma postura reflexiva e participativa do aluno, estimulando a sua curiosidade, a sua atenção e, ao mesmo tempo, a sua autoestima, uma vez que na sala de aula deixa de existir espaço para o individualismo, “passando as aulas a serem entendidas como espaços de construção partilhada do saber” (*Idem, Ibidem*).

É através da planificação, desenvolvimento e avaliação das AI que é conferido ao projeto curricular um carácter integrado e integrador, rompendo epistemologicamente com o modelo compartimentado e linear que até então sobressaia na própria organização escolar. É na sequência desta rutura que

“deixamos de ter sequências de actividades lineares e descontextualizadas (modelo disciplinar e compartimentado, onde predomina a visão dos programas disciplinares) para passarmos a ter um conjunto de actividades em espiral, que se sustentam e justificam entre si, onde as áreas curriculares funcionam como recursos conceituais e metodológicos para a investigação dos problemas e desenvolvimento de competências que constituem os eixos estruturadores do projecto curricular” (Silva, 2011: 563-564).

Para organizar as AI ao longo do PCI podem ser encontradas diversas formas de planificação e esquematização, constituindo a grelha da Figura 17 um exemplo válido, porém, não isolado. Este exemplo que apresentamos coloca a tónica no papel dos professores e dos alunos, assumindo ambos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem uma postura ativa na construção do currículo e do conhecimento.

Atividade integradora: \_\_\_\_\_

Objetivos gerais: \_\_\_\_\_

Mapa de conteúdos: \_\_\_\_\_

| Problemas a investigar | Áreas de conteúdo | Experiências de aprendizagem | Papel do Professor | Formas de organização | Recursos | Tempo estimado | Formas de avaliação |
|------------------------|-------------------|------------------------------|--------------------|-----------------------|----------|----------------|---------------------|
|                        |                   |                              |                    |                       |          |                |                     |

**Figura 17:** Exemplo de planificação das AI no PCI (Baseado em Alonso, 1998a)

O quadro da Figura 17 propõe, em primeiro lugar, a apresentação do problema/questão a investigar/trabalhar na atividade integradora; posteriormente, referencia as áreas de conteúdo e as experiências de aprendizagem/atividades a realizar pelos alunos, para que procurem, explicitem, utilizem, mobilizem conhecimentos/conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, ligados às diversas áreas do saber, através de estratégias cognitivas adequadas à reconstrução de significados; paralelamente tomam-se decisões relativamente ao papel do professor nesse processo desenvolvido pelo aluno. Aos professores é atribuído, nesta fase, um papel de acompanhamento, monitorização, orientação e mediação do processo de ensino e de aprendizagem; na coluna seguinte, surgem as formas de agrupamento dos alunos, podendo estas ser as mais variadas (trabalho individual, trabalho de pares, trabalho em grande grupo, trabalho em grupo turma), embora o trabalho colaborativo adquira extrema relevância; seguidamente são apresentados os recursos humanos e materiais necessários ao

desenvolvimento da atividade integradora, por experiência de aprendizagem, bem como o tempo/duração dessas mesmas experiências; por fim, mas de importância acentuada, surge o item avaliação em que se pensam e delineiam formas de avaliação tanto dos processos utilizados como dos produtos/resultados obtidos.

A avaliação, enquanto elemento e processo fundamental no desenvolvimento curricular (Alonso, 1996a: 50) é entendida, no PROCUR e no seu modelo curricular, como “muito mais do que ‘medir’ ou ‘classificar’” os conhecimentos do aluno”. Trata-se, antes, de um processo “regulador e retroalimentador” (*Idem, Ibidem*: 51) do sistema educativo, com vista ao sucesso de alunos, professores, comunidade e do próprio sistema. Quando falamos em avaliar o processo de ensino e de aprendizagem no PROCUR, referimo-nos à avaliação “entendida como elemento que faz parte deste mesmo processo, permitindo a recolha de informação, para compreender e realizar juízos de valor, necessários à orientação e a tomada de decisões” (*Idem, Ibidem*).

À avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no PROCUR subjazem um conjunto de características ou requisitos coerentes com os princípios e valores do próprio Projeto (Alonso, 1996a: 52-54) e que são definidas como: i) *avaliação contínua e sistemática* defendendo que a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa devem constituir um “*continuum*”<sup>96</sup> coerente e harmonioso” (*Idem, Ibidem*). A Tabela 12 apresenta-nos o que avaliar, quando avaliar e como avaliar, tendo em consideração estas três modalidades avaliativas.

**Tabela 12:** *Continuum avaliativo: o que, quando e como avaliar?* (Adaptado de Alonso, 1996a: 54)

|                        | <b>Avaliação diagnóstica</b>  | <b>Avaliação formativa</b>   | <b>Avaliação sumativa</b>   |
|------------------------|---|--|---|
| <b>O que avaliar?</b>  | Ideias, esquemas de conhecimento e atitudes relevantes para a situação de aprendizagem  | Dificuldades e progressos no percurso de aprendizagem  | Tipos e graus de aprendizagem definidos nos objetivos em relação com os conteúdos selecionados  |
| <b>Quando avaliar?</b> | No início de uma fase de aprendizagem   | Durante o processo de aprendizagem   | No fim de uma fase de aprendizagem  |
| <b>Como avaliar?</b>   | Consulta e interpretação da história escolar do aluno; registo e interpretação de respostas e comportamentos perante a situação de aprendizagem | Observação sistemática e criteriosa do processo; Registo e interpretação das observações; <i>Feedback</i> continuado | Registo e interpretação das respostas e comportamentos dos alunos às questões e situações que exigem a utilização dos conteúdos apreendidos numa fase de aprendizagem |

<sup>96</sup> A itálico no texto de origem.

ii) *avaliação formativa e iluminativa*, ao relevarmos o seu carácter construtivo e orientador em que a natureza dos processos importa tanto quanto os resultados finais, sendo a avaliação um recurso fundamental para a melhoria e a recuperação de processos e resultados; iii) *avaliação individualizada e diferenciada* ao considerarmos que os alunos não devem ser avaliados normativamente, ou seja, comparados com um padrão de desempenho fixo. A avaliação deve contemplar as especificidades de cada aluno e, nessa medida, deve oferecer-lhe “uma informação sistemática (...) sobre o seu trabalho, os seus progressos, em função do seu esforço e possibilidades” (*Idem, Ibidem*); iv) *avaliação globalizadora e multidimensional* ao preocuparmo-nos não só “com os aspectos cognitivos ou com comportamentos parciais” (*Idem, Ibidem*), mas antes com o aluno na sua globalidade; v) *avaliação diversificada e flexível*, porque, na recolha de dados/informações, defendemos a conjugação de metodologias quantitativas e qualitativas que nos permitam uma compreensão mais alargada e detalhada do processo educativo; vi) *avaliação concertada e consensual*, concretizada através da conjugação de esforços de professores, alunos, pais, conselho de turma, entre outros; e vii) *avaliação ecológica e consensual* por considerarmos que “os contextos em que os processos formativos se desenvolvem (variáveis psicológicas, sociológicas, curriculares, institucionais...)” (*Idem, Ibidem*) condicionam “positiva ou negativamente o projecto educativo de cada aluno” (*Idem, Ibidem*).

Posto isto, num modelo de escola democrática em que valorizamos cada um dos alunos nas suas capacidades, fragilidades, ritmos, estilos e interesses, a avaliação adotada potencia ou condiciona as oportunidades de sucesso desses mesmos alunos, pelo que, no PROCUR em geral e nos PCI (e AI) em particular, especial atenção foi dada a este dispositivo, cabendo à avaliação “um papel de regulação dos processos de ensino-aprendizagem tendente a orientar o percurso dos alunos para o sucesso” (Alonso, 1996a: 51).

As imagens da Figura 18 representam uma das atividades integradoras desenvolvidas no âmbito do PROCUR: num primeiro momento, o processo de concretização da atividade, surgindo o aluno como construtor e o professor como mediador; num segundo momento, o produto final dessa atividade, a partir da qual se criaram e desenvolveram, posteriormente, outras experiências de aprendizagem.



**Figura 18:** Exemplo de uma AI desenvolvida no âmbito do PROCUR

### **3.1.2. Conteúdos: visão, tipologia e organização no PCI**

A influência das concepções socioconstrutivistas levou a que, no PROCUR, se olhassem os conteúdos curriculares com especial atenção, atribuindo-lhe um carácter amplo, segundo determinada tipologia, o que permitiu uma maior consciencialização e reflexão sobre as intenções educativas que se iam planificando. É nessa linha de pensamento que se situa Alonso e Carneiro (1996: 2) baseando-se em autores como Coll *et al* (1992) quando se referem aos conteúdos curriculares enquanto “conjunto de saberes ou formas culturais (conceitos, princípios, linguagens, procedimentos, habilidades, crenças, valores, atitudes...) cuja assimilação por parte dos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social e cuja plena e correcta assimilação precisa duma ajuda específica”.

Numa altura (inícios da década de 90 do século XX) em que se assistia a uma reflexão sobre a Reforma Curricular de 1989, cujas repercussões não espelhavam um rompimento com a lógica disciplinar do currículo, em que o processo de aprendizagem se organizava sobretudo a partir de determinada área do conhecimento ou de determinada disciplina, o modelo curricular proposto pelo PROCUR considerou “que a aprendizagem de factos e conceitos deve estar intimamente relacionada com a aquisição de processos, estratégias e atitudes necessários para que o aluno possa atribuir um significado pessoal ao que aprende, permitindo-lhe assim desenvolver capacidades e atitudes relacionadas com o aprender de forma autónoma e autorregulada” (*Idem, Ibidem*: 2).

Chegou-se, com esta pretensão, a uma visão de conteúdos segundo uma tipologia tripartida em conteúdos factuais, declarativos ou conceptuais, conteúdos procedimentais ou metodológicos e conteúdos atitudinais ou valorativos (Coll *et al*, 1992; Zabalza, 1998; Alonso,



1999), a serem trabalhados de forma articulada, permitindo a significatividade das aprendizagens a realizar pelos alunos, sob mediação do professor.

Com efeito, os conteúdos factuais correspondem ao “conhecimento de factos, acontecimentos, situações, dados e fenómenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas” (Zabalza, 1998: 41). Aos conteúdos conceptuais subjaz um carácter abstrato, definindo-se como um “conjunto de factos, objectos ou símbolos que têm características comuns” (*Idem, Ibidem*: 42), dando como exemplos os conceitos de “mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc” (*Idem, Ibidem*). Embora conteúdos factuais e conteúdos conceptuais digam respeito, de acordo com autores como Zabalza (1998), a diferentes tipos de conhecimento, no PROCUR, considerou-se essa distinção “subtil já que não se baseia tanto no objecto de aprendizagem, quanto no que o aluno faz para aprender (processos), que determina se aquele se limita a adquirir dados (aprendizagem memorística) ou conceitos (aprendizagem significativa)” (Alonso, 1999: 3). Por essa razão, consideraram-se os conteúdos factuais, declarativos e conceptuais numa mesma categoria, sendo os conhecimentos que servem para descrever a realidade concreta, independentemente de revestirem a forma de factos, conceitos, princípios ou leis.

Explicitando o conceito de conteúdo procedimental ou metodológico e retomando Zabalza (1998: 43), compreendemos que “é um conjunto de acções ordenadas (...) dirigidas para a realização de um objectivo”. O mesmo autor clarifica que aí se incluem “as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos” (*Idem, Ibidem*) e que apesar de serem acções ou conjuntos de acções possuem características específicas que faz com que a aprendizagem de cada um seja relevante. Zabalza exemplifica, referindo que “são conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzem, recortar, saltar, inferir, espetar, etc” (*Ibidem*). Podemos, nesta linha de pensamento, afirmar que os conteúdos procedimentais ou metodológicos são conhecimentos que descrevem o procedimento a seguir para obter um determinado resultado, incluindo, entre outros, as destrezas, habilidades ou opiniões (motoras, intelectuais ou instrumentais), métodos ou técnicas (laboratoriais, experimentais, de estudo, de leitura ou de escrita) e estratégias (cognitivas, sociais ou de aprendizagem) (Alonso, 1999).

Quando falamos em conteúdos atitudinais ou valorativos referimo-nos aos conhecimentos que permitem ao aluno avaliar uma situação e agir em conformidade com a mesma, tendo como pano de fundo a consideração de determinados princípios éticos. Zabalza (1998: 46) agrupa os conteúdos atitudinais em valores, atitudes e normas. Por valores entende “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e o seu sentido” (*Idem, Ibidem*). Como valores aponta “a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade”; Considera que as atitudes correspondem a “tendências ou predisposições estáveis das pessoas para actuar de certa maneira” (*Idem, Ibidem: 46-47*), exemplificando com: “cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares” (*Idem, Ibidem*); Define normas como “padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma colectividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo” (*Idem, Ibidem*).

Importa efetivamente frisar que a integração curricular preconizada pelo PCI, no PROCUR, não se conseguiu somente pela consciencialização da existência de conteúdos destes três tipos, nem tão pouco por uma organização curricular que os contemplasse isoladamente, cada um por si. Alonso (1999: 5) chama a nossa atenção para isso, ao referir que “numa perspectiva globalizadora da aprendizagem educativa, os diferentes tipos de conteúdo não se devem trabalhar separadamente nas actividades de ensino-aprendizagem, nem na avaliação”. Foi, nessa linha de ideias, criado um dispositivo designado “Mapa de conteúdos” que permitiu um trabalho articulado em torno dos três tipos de conteúdos apresentados e que se configurou uma marca distintiva do PROCUR. A concepção dos mapas de conteúdo sofreu, ao longo do desenvolvimento do PROCUR, uma evolução acentuada, na medida em que se começou por elaborar um mapa de conteúdos para cada um dos tipos de conteúdos mencionados (Anexo 10), passando-se posterior e gradualmente a organizá-los num mapa de conteúdos único (Anexo 11) que contempla, de forma interligada, todos os conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o desenvolvimento de uma AI, o que contribui também para uma aprendizagem integrada<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> A análise de PCI discutida neste Capítulo leva-nos precisamente a esse entendimento.

### **3.1.3. A opção por uma metodologia de investigação de problemas**

Da mesma forma que foi necessário olhar os conteúdos curriculares num amplo espectro, também a metodologia a utilizar no PROCUR, no desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados, foi um importante marco de reflexão. Tendo em consideração os critérios de equilíbrio e articulação (horizontal, vertical e lateral) na construção de PCI e, conseqüentemente, de AI, clarifica Alonso (1996a: 31) que “a metodologia de investigação de problemas parece a mais adequada para traduzir, na prática, os critérios acima referidos”.

Nesta linha de ideias, retomando Porlán (1993), Alonso e Lourenço (1998: 2) consideram que “a metodologia de investigação escolar tem grandes potencialidades pedagógicas, já que permite ultrapassar a aparente contradição entre os interesses espontâneos dos alunos (modelos espontaneístas de ensino) e os objectivos e directrizes curriculares propostos pela instituição escolar (modelos transmissivos de ensino)”.

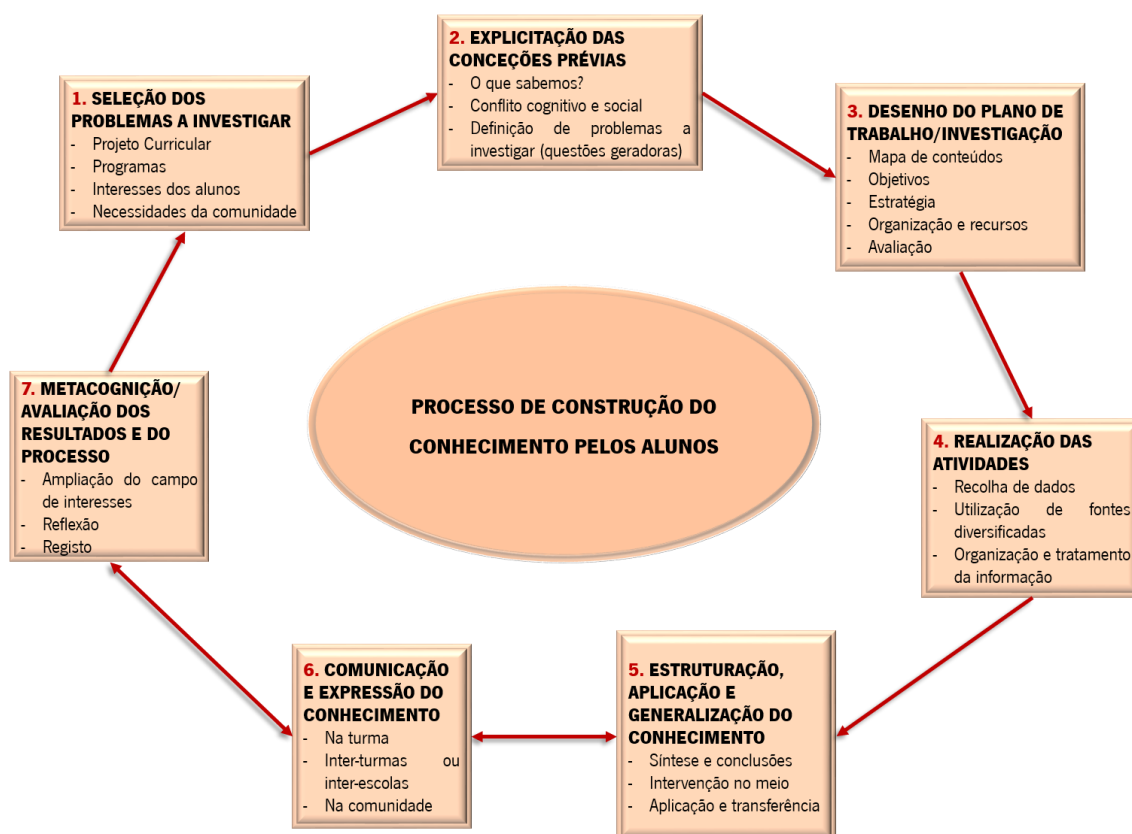
Podemos, pois, afirmar que esta metodologia investigativa potencializa e enfatiza o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro desse próprio processo de construção do conhecimento. Vejamos, em seguida, algumas características da metodologia de investigação de problemas defendidas por vários autores (Alonso, 1998a, 2001c; Alonso e Lourenço, 1998; Zabala, 1999; Silva, 2011) e que nos ajudam a fundamentar o que acima se referiu.

A metodologia investigativa parte da negociação, com os alunos, de problemas ou questões próximos a estes, propondo numa segunda fase, uma dinâmica de trabalho colaborativo, “estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a progressivamente ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma” (Alonso e Lourenço, 1998: 2).

Procurando evidenciar, de forma prática, a utilização da metodologia de investigação de problemas no desenvolvimento de atividades integradoras no âmbito do PROCUR, podemos basear-nos numa comunicação apresentada por algumas escolas da rede do Projeto em que pode ler-se que “trabalhamos os processos de ensino-aprendizagem através de atividades integradoras, isto é, atividades que integrem as diferentes áreas (...) e todos os alunos, desde os mais pequenos (...) aos mais velhos (...) integrando e relacionando os conhecimentos novos com os conhecimentos já aprendidos” (Ap. Esc. Lemenhe).

São precisamente estas características que potenciam a abertura da escola ao meio; que promovem a pesquisa e atitude científica; que impulsionam a relação teoria-prática; que contemplam a ideia de um currículo negociado; que enfatizam a importância de aprendizagens significativas e funcionais, rompendo com os constrangimentos à mudança de que falávamos anteriormente neste apartado.

Estas potencialidades da metodologia de investigação de problemas relacionam-se, em larga escala, com a forma de organização que esta preconiza, dividindo este processo em 7 fases (Figura 19) que se entrecruzam e complementam, não devendo nunca ser entendidas como algo estático e acabado, uma vez que cada uma das fases, especialmente as três últimas possibilitam o início de um novo processo.



**Figura 19:** Metodologia de Investigação de Problemas (Adaptado de Alonso e Lourenço, 1998: 6)

Numa aproximação e adaptação de Porlán (1993), Alonso e Lourenço (1998) e Alonso (1998a, 2001c) explicitam os procedimentos a adotar em cada uma das fases, tanto pela equipa docente como pelos alunos.

Assim:

1. *Seleção e definição de problemas a investigar*: esta fase implica a realização interligada de duas tarefas, uma da responsabilidade da equipa docente e outra a ser desenvolvida com os alunos: i) pré-desenho de uma atividade integradora por parte da equipa docente decorrente do respetivo Projeto Curricular de Escola, para dar resposta a uma questão geradora (ou questões interrelacionadas) do projeto. Na elaboração deste pré-desenho é preciso ter em conta o levantamento prévio dos interesses dos alunos, dos conteúdos das áreas do Programa previsto no desenho global/anual do Projeto, e das necessidades detetadas na comunidade educativa. Com base neste levantamento realizar-se-á uma inventariação de problemas relevantes a investigar (definidos como hipóteses de trabalho a serem concretizadas e redefinidas com os alunos) nesta AI, formulados em termos de questões. Este pré-desenho deverá prever também possíveis trajetórias de investigação tendo em conta o tempo disponível para a atividade e os recursos necessários ao seu desenvolvimento; ii) atividades que permitam aos alunos exprimir e ampliar o seu campo de interesses em relação aos problemas. Trata-se de pôr os alunos em situações que os ajudem a descobrir os aspetos que mais lhes interessam, através da criação de um clima favorável à expressão, discussão e contrastação de ideias, argumentos e pontos de vista diferentes sobre a AI. Isto permitirá realizar a seleção e caracterização de problemas significativos a investigar, de forma negociada com os alunos. Levantar e definir um bom problema é tão importante como investigá-lo ou resolvê-lo; por isso, deve dedicar-se algum tempo a esta fase, com a finalidade de propor problemas relevantes que sirvam como questões geradoras da dinâmica de trabalho.

2. *Atividades de expressão e análise das concepções prévias dos alunos*: trata-se de diagnosticar as ideias e as concepções implícitas dos alunos em relação à problemática selecionada, de os ajudar a explicitá-las, tomando consciência do que já sabem e do que pensam acerca dos problemas. Para isso, os professores deverão prestar uma grande atenção às ideias e conhecimentos prévios dos alunos, ajudando-os a explicitá-los e sistematizá-los através da realização de atividades específicas (“turbilhão de ideias”, desenhos, mapas de conceitos, campos semânticos, questionários), não só no início do processo investigativo, mas também ao longo e no final do desenvolvimento das atividades para acompanhar a modificação destas concepções e assim poder elaborar itinerários didáticos adequados aos diferentes alunos, de forma a promover a necessária estruturação do conhecimento. Pretende-se criar um clima em que a partilha, a negociação e a modificação de significados se tornem possíveis ao longo do processo investigativo que acompanha a construção do conhecimento, através da contrastação

de experiências, concepções pessoais, interesses e expectativas dos alunos e o conhecimento escolar desejável (organizado de forma flexível e integrada), de maneira a provocar o conflito cognitivo e social e a ajudar a ultrapassar os obstáculos do percurso. Este levantamento e avaliação diagnóstica de ideias e concepções prévias dos alunos permitirão definir e concretizar os problemas a investigar, de acordo com o seu nível de percepção e compreensão, através da elaboração de um elenco de questões geradoras que servirão como especificação das diferentes dimensões do problema e como interrogações impulsionadoras do processo investigativo.

3. *Re/desenho do plano de trabalho/investigação em função dos dados obtidos nas fases precedentes*: Isto requer que a equipa docente, a partir da análise e reflexão dos dados anteriores, proceda ao desenho global da atividade integradora comum a todas as turmas, a partir da qual cada professor com os seus alunos elaborará o plano específico para a sua turma. Deste desenho constará a definição dos objetivos em termos de capacidades transversais a serem desenvolvidas por todos os alunos em relação aos problemas a investigar, o mapa de conteúdos da atividade, o processo metodológico e os recursos e materiais necessários, as formas de organização e as modalidades e momentos de avaliação a serem utilizados; com base neste desenho global, cada turma elaborará um plano de trabalho adequado às suas características, às de cada grupo e de cada aluno, concretizando os objetivos, o mapa de conteúdos e as metodologias em propostas de ação.

4. *Atividades de investigação dos problemas*: realiza-se a contrastação das concepções prévias com outras fontes de informação (observações, experiências, visitas, recolha e análise de dados, debates, consulta de documentos escritos e audiovisuais, explicações orais do professor) por meio da qual se pretende ajudar a evoluir as ideias dos alunos de forma consciente, para formulações mais complexas e adequadas, questionando-as e ampliando, assim, a sua visão dos problemas e da realidade. É este o momento central desta proposta metodológica, pois constitui o espaço/tempo em que os alunos, através da atividade interna e externa, se transformam em protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

5. *Atividades de estruturação, aplicação e generalização do conhecimento*: nesta fase, devem proporcionar-se experiências que ajudem os alunos a organizar e sistematizar o aprendido, consolidando as mudanças produzidas, ajudando a estabelecer relações significativas e contrastando com situações e problemas diferentes dos que foram objeto de investigação, de maneira que possa realizar-se a transferência da aprendizagem. Pretende-se, também, aplicar os conhecimentos a situações práticas e, inclusivamente, promover intervenções ao nível da

comunidade educativa, que mostrem a relevância social do projeto. De entre as possíveis estratégias a utilizar nesta fase, destacamos a realização de mapas de conceitos e matrizes de atividades.

6. *Atividades de comunicação e troca de saberes:* tendo em conta que a dimensão colaborativa do projeto curricular favorece a construção interativa e social do conhecimento, nesta fase torna-se especialmente visível esta dimensão, através da criação de situações diversas (na turma, inter-turmas, interescolas e na comunidade) em que os alunos comunicam, partilham e debatem os saberes construídos, tomando consciência do valor individual e social desses saberes.

7. *Atividades de reflexão e avaliação do processo e dos resultados que facilitem a meta-reflexão sobre os mesmos:* Trata-se de os alunos, através de diferentes processos de análise e reflexão, tomarem consciência do processo utilizado, das dificuldades sentidas e de como as ultrapassaram, das mudanças produzidas nas suas conceções e dos novos problemas e questões que o processo de investigação lhes suscitou. Isto permite aos professores detetar a ampliação do campo de interesses dos alunos, assim como prever futuras trajetórias de ensino-aprendizagem e formas de ultrapassar as dificuldades.

### **3.2. ANÁLISE DE PROJETOS CURRICULARES INTEGRADOS**

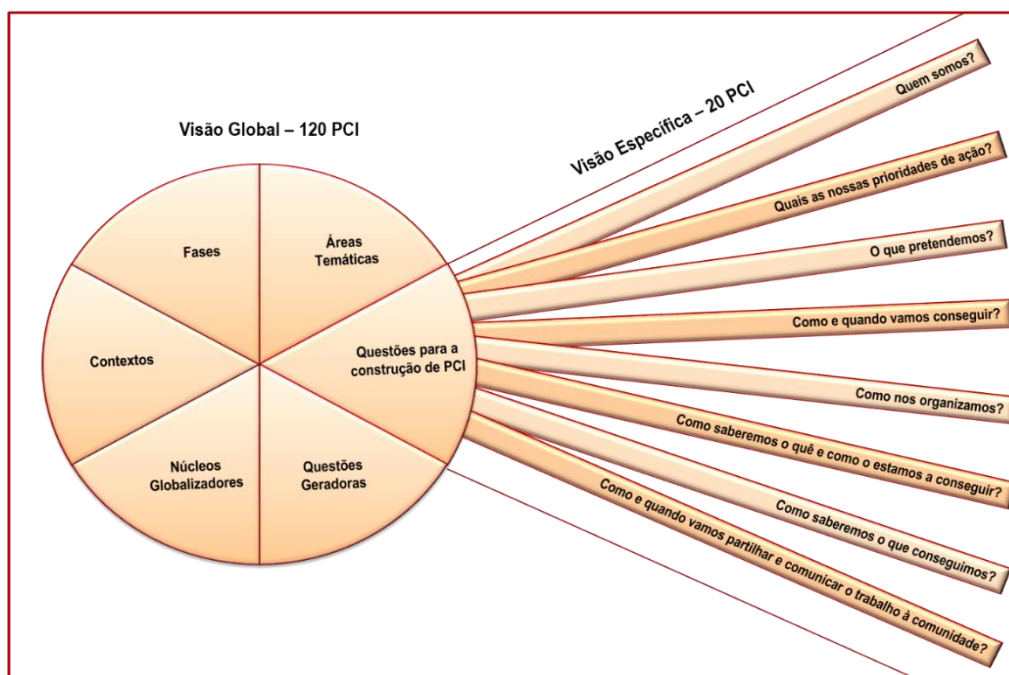
Temos, até ao momento, trabalhado a forma de operacionalização do PROCUR, através da planificação, desenvolvimento e avaliação de PCI cujo modelo curricular detalhamos, relevando conceitos intimamente relacionados com o PROCUR como sejam atividades integradoras organizadas a partir de núcleos globalizadores e respetivas questões geradoras, desenvolvidas através de uma metodologia de investigação de problemas em que uma visão ampla dos conteúdos curriculares e da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem é notória.

Após esse estudo pormenorizado do modelo curricular construído e utilizado no PROCUR, apresentamos neste momento a análise de conteúdo de PCI concebidos e/ou desenvolvidos ao longo das várias fases do PROCUR, nos diferentes contextos de incidência do Projeto.

### 3.2.1. Evolução e reconstrução dos PCI nas fases de desenvolvimento do PROCUR

Retomando o trabalho de investigação desenvolvido por Alonso (1998a), no âmbito da sua tese de doutoramento, em que nos apresenta a evolução dos PCI na rede de escolas PROCUR, entre 1994 e 1998 (Anexo 12) e a análise de 46 PCI desenvolvidos entre 1999 e 2001 na formação de professores na UM, realizada no estudo de Freitas e Araújo (2001) (Anexo 13), propomo-nos, neste momento, analisar PCI cuja conceção e desenvolvimento se situe entre os inícios da década de 90 do século XX e a atualidade.

Com esse intuito, recolhemos 120 PCI<sup>98</sup> representativos das diferentes fases e contextos de desenvolvimento do PROCUR que analisaremos numa perspetiva global, retomando 20 desses PCI para uma análise mais específica e detalhada. A Figura 20 representa o processo de análise que pretendemos concretizar.



**Figura 20:** Processo de análise de PCI - visão ampla e específica

<sup>98</sup> Os critérios de escolha destes 120 PCI estão baseados na existência de uma representatividade de todas as fases e contextos de desenvolvimento do PROCUR. Contudo, pesam outros fatores que, de alguma forma, nos restringiram a possibilidade de escolha, nomeadamente a hipótese de contemplar equitativamente o número de PCI em cada fase e em cada contexto de desenvolvimento do PROCUR. Tal não foi possível, devido a condicionantes que já explicitamos no Capítulo introdutório deste trabalho: por um lado, o facto de a escola da UM – Instituto de Estudos da Criança (IEC), onde o PROCUR teve o seu desenvolvimento e onde existia o arquivo do Projeto, ter mudado de instalações e, mais tarde, de unidade orgânica, tendo-se perdido alguns documentos importantes; por outro lado, os PCI, ao serem realizados em contextos práticos de trabalho, encontram-se nesses contextos, ou seja, nas escolas. Contudo, foi a partir do arquivo de PCI que subsistiu a estes avatares que se selecionaram estes 120 documentos.



Com efeito, entendemos por “visão global” aquela que contempla os eixos estruturadores de gênese e desenvolvimento dos projetos curriculares integrados analisados, nomeadamente: i) fases de desenvolvimento do PROCUR; ii) áreas temáticas transversais; iii) contexto de gênese/realização do PCI; iv) contexto de dinamização; v) núcleo globalizador; e vi) questões geradoras.

Após esta primeira dimensão de análise, focamos uma atenção mais pormenorizada nas questões para a construção de PCI, já documentadas neste capítulo e presentes na Tabela 11, a partir das quais analisamos 20 PCI, procurando compreender a evolução e reconstrução dos PCI ao longo de mais de duas décadas.

### **3.2.1.1. Visão Global**

Retomando alguns aspetos que temos vindo a explicitar, a análise global de PCI contemplou uma visão sobre as dimensões estruturantes e sobre a linguagem específica do PROCUR que importa aqui detalhar:

a) *Fases de desenvolvimento do PROCUR*: consideramos as apresentadas no Capítulo 2 desta investigação. Assim: i) a *1.ª fase* corresponde ao período de preparação, planeamento, gênese e configuração do PROCUR (1990-1993); ii) a *2.ª fase* assinala o desenvolvimento e experimentação do Projeto na rede de escolas formada para o efeito (1994-1998); iii) a *3.ª fase* reporta-se à consolidação do PROCUR na rede de escolas formada para o efeito (1999-2003); iv) a *4.ª fase* refere-se à sistematização e disseminação do Projeto (2004-2008); e v) a *5.ª fase* marca a integração do PROCUR noutros Projetos, bem como a sua adequação a novos programas e iniciativas (2009-2015).

b) *Áreas temáticas transversais dos PCI* em que consideramos treze categorias: i) Educação ambiental/ Educação para a sustentabilidade; ii) Educação para a literacia; iii) Educação para a valorização do património; iv) Educação para a cidadania; v) Educação para a multi e interculturalidade; vi) Educação para a pluralidade de vivências e tradições; vii) Educação para a segurança; viii) Educação para a saúde; ix) Educação para a comunicação; x) Educação para o empreendedorismo/ Educação para as atividades económicas; xi) Educação para o consumismo; xii) Educação para a cidadania europeia; e xiii) Educação em ciência.

c) *Contexto de gênese/realização dos Projetos Curriculares Integrados*, com uma preocupação clara de analisar PCI construídos nos vários contextos de incidência do PROCUR,

designadamente: i) Formação Inicial de Professores/Educadores<sup>99</sup>; ii) Formação Especializada de Professores (CESES e DESES)<sup>100</sup>; iii) Formação Contínua de Professores<sup>101</sup>; iv) Rede de escolas PROCUR (inicial e alargada); v) Agrupamentos de Escolas; vi) Mestrados em Estudos da Criança<sup>102</sup>; e vii) Mestrados em Ensino<sup>103</sup>.

d) *Contexto de dinamização do PCI* em que optamos por selecionar os PCI de acordo com os critérios para a constituição da rede PROCUR, evidenciados no Capítulo 2, que se prendem com a tentativa de analisar PCI desenvolvidos num conjunto diversificado de instituições de ensino que “de alguma forma, fosse representativo da heterogeneidade das escolas (...): urbanas, semi-urbanas e rurais; do litoral e do interior; grandes, médias e pequenas” (Alonso, 1998a: 468).

e) *Núcleo globalizador e questões geradoras dos PCI*, constituindo dois conceitos estruturantes em torno dos quais se desenvolviam as atividades integradoras e respetivas experiências de aprendizagem.

As Tabelas 13, 14, 15, 16 e 17 representam a análise global dos 120 PCI em estudo, por fases, clarificando todas as dimensões anteriormente apresentadas para cada um dos projetos.

---

<sup>99</sup> Os PCI analisados no âmbito deste contexto distribuem-se por: Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nas unidades curriculares de *Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica II, III e IV*; Licenciatura em Educação de Infância, na unidade curricular de *Inovação Curricular e Desenvolvimento Educacional*.

<sup>100</sup> Neste contexto, os PCI analisados correspondem a Cursos de Estudos Superiores Especializados ou Diplomas de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, nas unidades curriculares de *Projeto* e de *Desenvolvimento Curricular e Metodologia no Ensino Básico*.

<sup>101</sup> No âmbito do Projeto 'Área-Escola' documentado no Capítulo 1 e do Projeto Interescolas 'Viver pela qualidade', desenvolvido em Aveiro.

<sup>102</sup> Integrados neste contexto, analisamos PCI cuja génese se situa nos Mestrados em Estudos da Criança, com especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente e Tecnologias da Informação e Comunicação, na unidade curricular de *Integração Curricular*. A par dessas duas especializações, também o mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa proporcionava a construção de PCI, numa organização integrada e tripartida pelas unidades curriculares de *Metodologia de Ensino e Avaliação, Integração Curricular e Construção de Projetos e Integração Curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação* (no 1.º ano do plano de estudos) e na elaboração da *Dissertação de Mestrado* e todo o trabalho a ela inerente (no 2.º ano).

<sup>103</sup> Analisamos PCI construídos no âmbito dos atuais Mestrados em Ensino – Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, na unidade curricular de *Desenvolvimento Curricular e Metodologia no Ensino Básico* e na realização do *Relatório de Estágio*.

**Tabela 13:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 1.ª fase do PROCUR

| 1.ª FASE: 1990-1993 (Formação Especializada e Formação Contínua de Professores) |                                |   |   |  |          |
|---|--------------------------------|---|---|--|----------|
| Área temática   | Contexto de gênese/ realização | Contexto de dinamização                       | Núcleo globalizador                                     | Questões geradoras   | Código   |
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade                         | DESE                           | Escola Primária do Carandá (Braga)            | Educação Ambiental                                      | O que é a reciclagem? Para que serve? O porquê de não usar sprays com CFC.s? O que é a camada de ozono? O que provoca a chuva ácida? O que provoca o efeito de estufa? O que é a poluição? Quais são as principais espécies em vias de extinção?               | PCI 1.1. |
|   | Formação Contínua              | Escola de São Lázaro (Braga)                  | Amar a Natureza   | Qual o aspeto dos espaços da minha escola? Não sentirá a comunidade educativa a necessidade de embelezamento? Como está e o que fazer para a proteger e embelezar?   | PCI 1.2. |
|   | CESE                           | Escola de Piadela, Lama (Barcelos)            | Poluição do rio   | O que é a poluição? Tipos de poluição? Causas e consequências da poluição do rio? Quem são os responsáveis pela poluição do rio? Quais as pessoas ou entidades que poderão solucionar este problema? Que medidas a tomar e a implementar para a defesa do rio? | PCI 1.3. |
| Educação para a literacia   | Formação Contínua              | Escola Básica do 1.º Ciclo de Aveleda (Braga) | Aprender a comunicar                                    | Como desenvolver a língua materna? Como sensibilizar e desenvolver o gosto de comunicar, ler, escrever e representar? Como sensibilizar a criança para a pesquisa? Como evitar o erro na linguagem falada e escrita?   | PCI 1.4. |
| Educação para a segurança   | DESE                           | Escola da Lameira (Braga)                     | A segurança   | Deves brincar com postes ou cabines de alta tensão?  | PCI 1.5. |
| Educação para a saúde   | DESE                           | Escola de Lousado (Vila Nova de Famalicão)    | A alimentação incorreta condiciona o insucesso escolar? | Que tipo de alimentação fazem as crianças? Onde almoçam (para que serve a cantina da escola)? Que higiene alimentar tem a família? Que hábitos alimentares devem ter as crianças?  | PCI 1.6. |
|   | DESE                           | Escola de Aboim (Vila Verde)                  | A higiene   | Como manter o corpo saudável? Quais as consequências da falta de higiene?  | PCI 1.7. |

**Tabela 14:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 2.ª fase do PROCUR

| 2.ª FASE: 1994-1998 (Formação Especializada, Formação Inicial e Formação Contínua de Professores, Rede de Escolas PROCUR) |                                |  |  |   |          |
|---|--------------------------------|--|--|---|----------|
| Área temática   | Contexto de gênese/realização  | Contexto de dinamização  | Núcleo Globalizador  | Questões geradoras  | Código   |
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade   | Rede inicial de escolas PROCUR | Escola Básica 2 e 3 de Cabreiros (Braga)                           | 1995/96: A vida e a Natureza                               | Seremos amigos da terra? Os incêndios, os lixos...Era uma vez o Homem... A casa conventual, a casa senhorial...Viver e ajudar a viver: Natal é sempre nascer...Que futuro, que comunicação? Para uma vida melhor, que progresso?  | PCI 2.1. |
|   | Formação Contínua              | Escolas do 1.º Ciclo de Eírol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro (Aveiro) | Viver pela qualidade                                       | Quais os benefícios de que podemos usufruir com o nosso espaço verde? Que entidades e instituições poderão colaborar na transformação do espaço verde? O que temos de fazer para rentabilizar o espaço verde abandonado? Como podemos organizar o nosso espaço verde? Como estão organizados os espaços verdes noutras regiões e quais as suas funções? Sempre foram assim os espaços verdes? | PCI 2.2. |
|   | Rede de escolas PROCUR         | Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro (Braga)                          | 1994/95: Aprender a amar a Natureza: Prozo                 | 104   | PCI 2.3. |
| Educação para a literacia   | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo do Carandá – São Lázaro (Braga)         | A menina no país da leitura                                | O que é um conto? Como se pode apresentar um conto? Como vamos recontar a nossa história?   | PCI 2.4. |
|   | Rede de escolas PROCUR         | Escola do Bom Sucesso, Prado (Vila Verde)                          | 1994/95: A biblioteca como espaço lúdico e de aprendizagem | Como é uma biblioteca? Como fazer para criar uma biblioteca na nossa escola? Como organizar a nossa biblioteca? Como tornar a nossa biblioteca num espaço agradável?  | PCI 2.5. |
|   |                                |  | 1995/96: Da biblioteca à videoteca                         | Como é uma videoteca? Como fazer para criar uma videoteca na nossa escola? Como organizar a nossa videoteca? Como tornar a nossa videoteca num espaço agradável?  | PCI 2.6. |

<sup>104</sup> Não tivemos acesso às questões geradoras deste PCI.

|   |                        |  |                                       |   |           |
|---|------------------------|--|---------------------------------------|---|-----------|
|   |                        |  | 1996/97: A biblioteca na sala de aula | Porque se festeja São Martinho? O que é o Natal? Como é a festa de S. Sebastião? Porque se comemora o Dia Mundial do Ambiente?  | PCI 2.7.  |
|   |                        |  | 1997/98: Da biblioteca ao jornal      | Como é um jornal? Quem escreve os jornais? Como e onde se faz o Jornal de Prado? Vamos fazer um jornal escolar? Como serão os jornais de outras escolas? Onde se fazem os outros jornais? A imprensa, a TV e a rádio – que diferenças? Nós também podemos ser jornalistas?  | PCI 2.8.  |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola Básica do 1.º Ciclo do Carandá – São Lázaro (Braga)           | Ler, aprender, recriar                | Dia Mundial da Terra, Dia do Amor, Dia Mundial da comunicação social; Dia Mundial dos Castelos, Carnaval, Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil; Descobre o passado, ama o presente, prepara o futuro: Qual a origem de Braga? Como viviam os romanos? O que nos deixaram?  | PCI 2.9.  |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro (Braga)                            | 1996/97: Do rabisco ao texto          | 105   | PCI 2.10. |
|   |                        |  | 1997/98: Do texto ao livro            | 106   | PCI 2.11. |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola da Cachada – Briteiros, Santa Leocádia (Guimarães)            | 1996/97: O livro tem vida?            | Para que serve a escola a que demos vida? E os livros que tanto utilizamos, que vida têm num corpo constituído por um monte de papel?   | PCI 2.12. |
|   |                        |  | 1997/98: O livro é um amigo?          | Como animar o conto? Como organizar a “hora do conto”? O livro é um amigo? Porquê? Que tipos de livros existem? Que podemos ver, encontrar, sentir, ... nos livros? Para que servem os livros? Gostas de livros, porquê? Gostavas de ter uma biblioteca na escola? Porquê? O que é preciso para termos uma biblioteca na escola? Como vamos divulgar o nosso conto? Vamos fazer um jornal de parede? Como se faz um jornal de parede? | PCI 2.13. |
| Educação para a valorização do património | CESE                   | Escola do 1.º Ciclo de Galegos Santa Maria (Barcelos)                | Valorizar o artesanato                | A nossa freguesia: Onde se situa? Quem a habita? Que património tem? O que se produz? Como ocupam os tempos livres: Em casa? Na rua? No campo? Quais as tarefas preferidas?   | PCI 2.14. |
|   | DESE                   | Escola do 1.º Ciclo n.º 34 do Cruzeiro, São Martinho de Dume (Braga) | Coisas antigas da nossa terra         | Quais são e que sabemos sobre os monumentos antigos da nossa terra? O que há mais sobre esses monumentos em Dume e que seja importante conhecer? Como estimar o nosso património? Como mostrar o nosso património aos outros?   | PCI 2.15. |
|   | Rede de                | Escola do 1.º  | 1995/96: À                            | O que se relaciona com a Senhora do Carmo? A Quinta das Camélias e o turismo de habitação. O  | PCI 2.16. |

<sup>105</sup> Não tivemos acesso às questões geradoras deste PCI.

<sup>106</sup> Não tivemos acesso às questões geradoras deste PCI.

|   |                        |   |  |   |            |
|---|------------------------|---|--|---|------------|
|   | escolas PROCUR         | Ciclo e Jardim de Infância de Lemenhe (Vila Nova de Famalicão)                                  | descoberta do património local           | que se relaciona com a Quinta do Caracol? Que valores desportivos existem na nossa freguesia? Que artesanato ainda existe na freguesia de Lemenhe? Que agricultura temos em Lemenhe? Que pecuária existe em Lemenhe? Que jogos e danças de roda fizeram a alegria nos nossos pais e avós?   |            |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola do 1.º Ciclo de São João de Souto (Braga)  | 1995/96: Uma escola no coração da cidade | Passado, presente, futuro no coração da cidade; As zonas verdes do coração da cidade; Que profissões estão no coração da cidade?  | PCI. 2.17. |
| Educação para a cidadania                               | CESE                   | Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) – Aveleda (Braga) | Nós... Os outros... O mesmo mundo!       | O que fazem os meninos nessa escola? Como brincam? Como conseguir um relacionamento com essa comunidade escolar? Como é a escola primária da Aveleda?   | PCI. 2.18. |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro (Braga)   | 1995/96: Aprender a ser Homem            | <sup>107</sup>  | PCI. 2.19. |
|   | Rede de escolas PROCUR | Escola da Cachada – Briteiros, Santa Leocádia (Guimarães)                                       | 1994/95: Humanizar a escola              | O verde na escola; Movimento e saúde; Historiadores e Investigadores; Relações públicas.  | PCI. 2.20. |
| 1995/96: A nossa floresta ardeu! Agora vamos trabalhar. |                        |   | <sup>108</sup>                           | PCI 2.21.   |            |
| Educação para a Saúde                                   | Rede de escolas PROCUR | Escola Básica 2 e 3 de Cabreiros (Braga)  | 1996/97: Que alimentação para a saúde?   | Que normas de higiene cumprir para manter saudável a boca e o aparelho vocal? Quais os hábitos alimentares? Que ementas possíveis propor? Que acompanhamento familiar? Que proporção para os diferentes alimentos numa alimentação equilibrada? Que quantidade de alimentos para as diferentes idades e atividades? Que hábitos alimentares existem nas diferentes regiões do nosso país? | PCI 2.22.  |

<sup>107</sup> Não tivemos acesso às questões geradoras deste PCI.

<sup>108</sup> Não tivemos acesso às questões geradoras deste PCI.

|                            |                        |                                    |   |   |           |
|----------------------------|------------------------|------------------------------------|---|---|-----------|
| Educação para o consumismo | Rede de escolas PROCUR | Escola das Caxinas (Vila do Conde) | <p>1994/95:<br/>Atenção! Olha à tua volta.</p> <p>1995/96:<br/>Dizer o sim, dizer o não: um olhar atento ao consumismo</p> <p>1996/97:<br/>Atenção, olha à tua volta:<br/>Dizer o sim, dizer o não</p> <p>1997/98:<br/>Atenção! Olha à tua volta.</p> | <p>A saúde, consumo/ecologia</p> <p>Solidariedade: Caminhar com/ao lado, publicidade, comunicação, património histórico local</p> <p>Jogos e brincadeiras, do produtor ao consumidor, eu e o mundo, conhecer para melhorar</p> <p>O respeito: por quê e por quem, poluição, Caxinas tempo vai, tempo vem</p> <p>Consumismo: Dizer o sim e dizer o não</p> | PCI 2.23. |
|----------------------------|------------------------|------------------------------------|---|---|-----------|

**Tabela 15:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 3.ª fase do PROCUR

| <b>3.ª FASE: 1999-2003 (Formação Especializada, Formação Inicial e Formação Contínua de Professores, Rede de Escolas PROCUR e Agrupamentos, Mestrado em Estudos da Criança)</b> |                                      |  |   |  |               |
|---|--------------------------------------|--|---|--|---------------|
| <b>Área temática</b>  | <b>Contexto de génese/realização</b> | <b>Contexto de dinamização</b>   | <b>Núcleo Globalizador</b>  | <b>Questões geradoras</b>  | <b>Código</b> |
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade   | Mestrado em Estudos da Criança       | Escola Básica do 1.º Ciclo de Agrad – Gandarela (Guimarães)                  | Aproveitar e tratar o lixo para bem cuidar do ambiente                    | O que são resíduos? De onde vêm os resíduos? Como reduzi-los? Como tratá-los? O que é reciclar? Quem são os principais responsáveis pelo aumento da sua produção? Quais as causas e consequências? Qual a sua importância para a vida das pessoas? Como sensibilizar e envolver a comunidade escolar? Que medidas vamos tomar e que ordem de prioridade lhes vamos dar? Quem poderá e deverá contribuir para a resolução do problema?                                  | PCI 3.1.      |
|   | Formação Inicial: LEI                | Jardim de Infância de São Cláudio de Barco – Caldas das Taipas (Guimarães)   | Como envolver a comunidade educativa num projeto educativo? A agricultura | O que é a agricultura? Quais os alimentos que se produzem? Em que espaços se cultivam? Quais os animais que são necessários? Que técnicas/utensílios agrícolas são utilizados? Quais as tradições ligadas à lavoura?   | PCI 3.2.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C              | Escola Básica do 1.º Ciclo (centro de Braga)                                 | Os pulmões da cidade de Braga   | O que é um parque? Que tipo de folhas existem no Parque? Para que serve o Parque? Que tipo de animais existem no parque? Como é tratado o parque?  | PCI 3.3.      |
|   | Rede de escolas PROCUR               | Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Lemenhe (Vila Nova de Famalicão) | Vem descobrir o ambiente  | O que existe na Natureza? De onde vem e para que serve a água? Porque é que às vezes chove e às vezes faz sol? O que existe no céu? O que fez o Homem à Natureza? O que são os ecopontos?  | PCI 3.4.      |
|   | Formação Contínua                    | Escola Básica 2 e 3 de Lamações (Braga)                                      | A energia elétrica  | Quando apareceu a eletricidade? Porque usamos a eletricidade? Que fontes produzem eletricidade? Em que usamos a eletricidade? O que é uma barragem? Onde se situam as barragens? A construção da represa provoca o impacto ambiental? Vamos construir um circuito elétrico? Vamos elaborar um guia do utilizador? Que cuidados devemos ter no uso da eletricidade? A água na barragem permite o lazer? Como se faz a distribuição? Quais são as energias alternativas? | PCI 3.5.      |



|   |                                     |   |   |   |           |
|---|-------------------------------------|---|---|---|-----------|
| Educação para a literacia                 | Formação inicial: LEI               | Jardim de Infância (Vila Verde)                             | Qual a importância dos livros no Jardim de Infância e no contexto familiar? | Porque é que as crianças não procuram a área dos livros? É possível estimular as crianças a contarem histórias? Os livros de histórias são diversificados, suficientes e existem outros recursos escritos e apelativos? Como dar ênfase às histórias apelando à fantasia e a uma atitude de suspense nos ouvintes? Como incentivar os pais a contarem histórias aos filhos? Como estimular as crianças a brincar com a linguagem?   | PCI 3.6.  |
|   | Agrupamento de Escolas de Briteiros | Escola Básica do 1.º Ciclo de Gondomar (Guimarães)          | Histórias de ontem... hoje... amanhã...                                     | O que queremos saber? O que é uma biblioteca? Como é a minha terra? Onde se fazem os livros? Consigo inventar uma história? Como será o futuro?   | PCI 3.7.  |
| Educação para a valorização do património | Rede de escolas PROCUR              | Escola Básica do 1.º Ciclo de Rebordochão (Terras de Bouro) | O que os meus avós não sabem  | Há coisas na nossa região que os nossos avós desconhecem? O que é a Geira? O que são antepassados? Para que servem os cruzeiros? O que é a casa dos Bernardos? Quando foi feita a Igreja? O que significam certas palavras que ouvimos lá por casa? Que histórias há na nossa região? Como comemorar as nossas “festas”? Para que servem os objetos que existem lá em casa? Como resolver os problemas na nossa escola?   | PCI 3.8.  |
|   | Formação Inicial: LEB1C             | Escola do 1.º Ciclo de São João de Souto (Braga)            | À descoberta da nossa escola, descobrimos a nossa cidade                    | O que é para mim a escola? Porque venho à escola? O que é a cidade para mim? O que posso fazer na minha cidade? Que pessoas fazem parte da nossa escola? Quais as profissões que as pessoas podem ter na nossa cidade? Como está organizada a nossa escola? Como está organizada a nossa cidade do ponto de vista político? Que espaços encontramos na nossa escola? Que espaços encontramos na nossa cidade? Como damos a conhecer a nossa escola? Como se divulga a informação na nossa cidade? | PCI 3.9.  |
|   | Formação Inicial: LEB1C             | Escola Básica do 1.º Ciclo do Carandá – São Lázaro (Braga)  | É bom viver em Braga  | Como nos sentimos a viver na nossa cidade? O que mudaria na minha cidade? Como se relacionam as pessoas na nossa cidade? Quem habita na nossa cidade? O que trazem os outros à nossa cidade? Devemos aceitar este slogan publicitário? De que forma a nossa cidade contribui para minimizar as carências dos mais desfavorecidos?   | PCI 3.10. |
|   | Formação Inicial: LEI               | Jardim de Infância Lar D. Pedro V (Braga)                   | Os claustros  | Como são os nossos claustros? Quais os elementos que constituem o chafariz? O que descobrimos acerca dos claustros? Como mostrar aos outros?  | PCI 3.11. |
|   | Formação Inicial: LEB1C             | Escola Básica do 1.º Ciclo das Enguardas – S. Vítor (Braga) | Investigando São Victor   | O que vamos investigar sobre São Victor? Quem foi São Victor? Que área abrange a freguesia de São Victor? Que instituições temos à nossa disposição? O que é uma instituição? Que tipos de serviços nos podem prestar? Que instituições existem na nossa freguesia?   | PCI 3.12. |

|  |                                     |   |   |   |           |
|--|-------------------------------------|---|---|---|-----------|
| Educação para a cidadania                            | Formação Inicial: LEB1C             | Escola do 1.º Ciclo de São João de Souto (Braga)            | Crescendo com a violência e a paz                       | Como é que os seres humanos se relacionam entre si? Respeitamos os outros animais que habitam o nosso mundo? Sabemos cuidar do meio ambiente?   | PCI 3.13. |
| Educação para a multi e interculturalidade           | Formação Inicial: LEB1C             | Escola Básica do 1.º Ciclo das Enguardas – S. Vítor (Braga) | A quem damos as mãos?                                   | Como é o mundo em que eu vivo? Quem é o outro? Como é a minha relação com o outro? Eu e o Outro: Em que sou diferente? Em que me pareço com o Outro?  | PCI 3.14. |
| Educação para a pluralidade de vivências e tradições | Formação Inicial: LEB1C             | Escola do 1.º Ciclo D. Pedro V – Avenida Central (Braga)    | Um percurso histórico pelos tempos livres: ontem e hoje | O que entendemos por tempos livres? Como ocupamos atualmente os nossos tempos livres? Como é que os nossos avós/pais ocupavam os seus tempos livres? Que recursos utilizamos? Como contribuiu a evolução da sociedade para a mudança na forma de ocupação dos tempos livres?  | PCI 3.15. |
|  | Agrupamento de Escolas de Briteiros | Escola Básica do 1.º Ciclo de Real 2 (Guimarães)            | Todas as coisas têm o seu tempo                         | Como organizamos o nosso tempo na escola? Como organiza a comunidade o tempo das coisas? Como vivemos o Natal? Como eram e como são agora: a nossa família, a nossa escola, a nossa terra? Como viviam os nossos antepassados? Como vamos mostrar aos outros o nosso trabalho ao longo do ano?  | PCI 3.16. |
|  | Agrupamento de Escolas de Briteiros | Escola do 1.º Ciclo de Barco (Guimarães)                    | Barco, passagem para Guimarães                          | O que vou descobrir na escola? Como se chegava e como se chega a Guimarães? Como se vive o Natal em Barco? Que povos passaram por Barco? Porque é que as roupas mudaram? Quais as tradições de Barco.   | PCI 3.17. |
|  | Formação Inicial: LEB1C             | Escola do Bairro Duarte Pacheco – São Vítor (Braga)         | Eu e os outros  | O que é ser Português? Quais as diferenças entre os povos? Existem influências de outros povos na minha cidade? Que comunidades habitam a minha cidade? Será que a constituição do nosso corpo é igual à dos outros? Como me relaciono com os outros?   | PCI 3.18. |
| Educação para a segurança                            | Formação Inicial: LEB1C             | Escola Básica do 1.º Ciclo de Maximinos (Braga)             | Para perigos não correr, as regras vou aprender         | Eu e a segurança em casa: que perigos existem na cozinha? Que cuidados devo ter com a eletricidade? Eu e a segurança rodoviária: Como devo proceder quando caminho e quero atravessar a rua? O que significam as cores dos semáforos para peões? Eu e a segurança na escola: Como me devo comportar no recreio? Quem me poderá ajudar em situações de perigo? | PCI 3.19. |
|  | Formação Inicial: LEB1C             | Escola Básica do 1.º Ciclo das Enguardas – S. Vítor (Braga) | À descoberta do meu mundo... em segurança!              | Em casa: Conheço a minha casa? Como me comportar para estar em segurança? Como me proteger dos perigos? Na escola: Conheço a minha escola? Como me comportar para estar em segurança? Como me proteger dos perigos? No mundo rodoviário: Conheço o ambiente rodoviário? Como me comportar para estar em segurança? Como me proteger dos perigos?              | PCI 3.20. |
|  | CESE                                | <sup>109</sup>  | Prevenção   | O que é o trânsito? Como conhecer os sinais de trânsito? Para que servem os sinais de trânsito? O   | PCI 3.21. |

<sup>109</sup> Não tivemos acesso ao contexto de dinamização deste PCI.

|                             |                         |  |                                  |   |           |
|-----------------------------|-------------------------|--|----------------------------------|---|-----------|
|                             |                         |  | rodoviária                       | que acontece se não os cumprirmos? O que aprendemos sobre os sinais de trânsito? Como podemos diminuir a sinistralidade? Que sugestões podemos apresentar?  |           |
| Educação para a Saúde       | Formação Inicial: LEB1C | Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Apeadeiro – Ruilhe (Braga) | Saúde: Pensar e Agir             | Quais os cuidados a ter para uma alimentação saudável? Como manter um corpo saudável? Que cuidados de higiene devemos ter para nos sentirmos bem? O nosso corpo é uma máquina: vamos prevenir para permanecermos saudáveis? Não queremos um ambiente doente. Vamos cuidar dele? | PCI 3.22. |
|                             | Formação Inicial: LEB1C | Escola Básica do 1.º Ciclo do Carandá – São Lázaro (Braga)         | Se saudável e seguro quero estar | Como é o nosso corpo? Que alimentação devemos ter? Como prevenir acidentes na rua? Como prevenir os acidentes em casa? Como devemos cuidar do nosso corpo?  | PCI 3.23. |
| Educação para a comunicação | Formação Inicial: LEB1C | Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Apeadeiro – Ruilhe (Braga) | A comunicação e a escola         | Os animais falam? O que nos dizem os sinais de trânsito? De que forma os meios de comunicação social intervêm na minha escola? Os meios de transporte servem para comunicar? O meu corpo comunica? Posso proteger o meio ambiente se comunicar?                                 | PCI 3.24. |

**Tabela 16:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 4.ª fase do PROCUR

| <b>4.ª FASE: 2004-2008 (Formação Inicial de Professores e Mestrados em Estudos da Criança)</b> |                                       |  |  |  |               |
|--|---------------------------------------|--|--|--|---------------|
| <b>Área temática</b>   | <b>Contexto de gênese/ realização</b> | <b>Contexto de dinamização</b>                                     | <b>Núcleo globalizador</b>                     | <b>Questões geradoras</b>  | <b>Código</b> |
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade  | Formação Inicial: LEB1C               | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                | O planeta Terra e o meio ambiente              | A água: A água é uma necessidade básica. Porquê? É um recurso esgotável ou renovável? O ar: Quais as vantagens de teres um ambiente saudável? Quais as principais fontes poluentes do ar? O solo: Quais as principais fontes de poluição dos solos? Quais as vantagens dos espaços verdes? A ação do Homem: em que consiste a política dos 3R's? O que entendes por saúde ambiental? | PCI 4.1.      |
|  | Formação Inicial: LEB1C               | Escola do 1.º Ciclo do Fajal – São José de São Lázaro (Braga)      | Vamos explorar a Natureza?                     | O que nos oferece a Natureza? Qual a importância da preservação da Natureza? Como podemos tratar a Natureza? Vamos conhecer as plantas?  | PCI 4.2.      |
|  | Formação Inicial: LEB1C               | Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro (Braga)                          | Água é vida                                    | Os seres vivos precisam de água? Onde encontrar água no meio ambiente? O ser humano precisa de água? Como fazer arte com a água?   | PCI 4.3.      |
|  | Formação Inicial: LEB1C               | Escola Básica de Bastuço, São João (Braga)                         | Como viver em harmonia com a Natureza?         | Como viver na Natureza com os seres vivos? Quais são os elementos da Natureza? Como podemos preservar a Natureza?  | PCI 4.4.      |
|  | Mestrado em Estudos da Criança        | Escola da Fontinha n.º 3 (Matosinhos)                              | A água um recurso ameaçado, um bem a preservar | A água é fonte de vida. Porquê? Qual o estado da água em Matosinhos? Como preservar a água em Matosinhos? Quais as causas e consequências da degradação da água em Matosinhos? A água que consumimos é potável?  | PCI 4.5.      |
|  | Formação Inicial: LEB1C               | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                | Bola de sabão – opaca mas transparente         | Para quê preservar o nosso planeta? Água: um recurso para a vida? Que animais encontramos nós no planeta? Que espaço ocupam as plantas no nosso planeta?   | PCI 4.6.      |
|  | Formação Inicial: LEB1C               | Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo do Apeadeiro – Ruilhe (Braga) | Como contribuir para um mundo mais sustentável | Estamos a cuidar bem do Meio Ambiente? O que está a contribuir para a degradação do ambiente? Quais as consequências da degradação do meio ambiente? O que posso fazer para proteger e melhorar o meio ambiente?   | PCI 4.7.      |

|   |                                |  |  |   |           |
|---|--------------------------------|--|--|---|-----------|
|   | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano (Braga)  | Ambiente: O que está cá dentro? O que está lá fora?    | O que são os seres vivos? A água é importante? As rochas são importantes? O que é o ar? O que posso fazer para preservar o ambiente?  | PCI 4.8.  |
|   | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano (Braga)  | Planeta azul: um enigma a desvendar                    | Qual o papel do Homem na terra? Como surgiu/é o nosso planeta? Que espaço ocupam as plantas no nosso planeta? Que animais existem no nosso planeta? Como podemos preservar o nosso planeta?   | PCI 4.9.  |
|   | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo do Carandá – São José de São Lázaro (Braga)    | Um presente saudável, um futuro melhor                 | Como nos alimentamos? O que é uma alimentação saudável? De onde provêm os alimentos? Quais os malefícios da poluição? Como cuidamos da Natureza? Como se renova o oxigénio? Como prevenir os acidentes?   | PCI 4.10. |
|   | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo D. Afonso II                            | Partilhando o passado e o presente projetamos o futuro | Ambiente: Investigo e projeto o ambiente? O que encontramos na Natureza na nossa aldeia? Que formas de poluição conhecemos? Sociedade: Investigo o meio social – Que profissões conhecemos? O que são tradições? O que podemos fazer nos tempos livres? Saúde: Protejo a minha saúde? O que é uma alimentação saudável? O que fazemos pela nossa saúde?   | PCI 4.11. |
| Educação para a literacia                 | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja – Tebosa (Braga)              | Ler e escrever por prazer                              | Comunicar com os outros pela leitura e pela escrita: como se comunicava antes da invenção da escrita? Que meios de informação/ comunicação existem? A leitura e a escrita: o que gostamos mais de ler? Vamos partilhar um livro? Vamos escrever e dramatizar uma história? Aprender com a leitura e a escrita: Que fontes de informação podemos usar para aprender? Como escolher a melhor fonte de informação? O que aprendemos com a banda desenhada? | PCI 4.12. |
|   | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo do Fajal – São José de São Lázaro (Braga)      | O passado do amanhã – Um projeto para crescer          | O que é um livro? De que tratam os livros? O que é um curso? Vamos construir o nosso livro de curso?  | PCI 4.13. |
| Educação para a valorização do património | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Apeadeiro – Ruilhe (Braga) | Quero saber mais. Como o posso fazer?                  | O que encontrarei nos museus e exposições? O que posso aprender com os meios de comunicação social? O que me poderá oferecer a população/profissionais? Encontrarei nos livros e na Internet as respostas à minha curiosidade?  | PCI 4.14. |
|   | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo de São Vitor (Braga)                           | A Arte na ponta dos dedos                              | Que tipos de artesanato existem? O artesanato é uma forma de lazer ou profissão? Como se distribuem os tipos de artesanato pelo mundo? Onde se localiza o artesanato em Portugal?   | PCI 4.15. |
|   | Formação                       | Conservatório de   | Conhecemos   | Braga no mundo: onde fica Braga no mundo? Braga na Europa? Braga no País? Braga na região do  | PCI 4.16. |

|                           |                                |   |   |   |           |
|---------------------------|--------------------------------|---|---|---|-----------|
|                           | Inicial: LEB1C                 | Música Calouste Gulbenkian (Braga)                                    | a nossa cidade?                                 | Minho? Braga a nossa cidade?  |           |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo de Maximinos (Braga)                       | Viva o planeta Terra!                           | Onde vivemos? Qual é o nosso lugar no Universo? Em que planeta vivemos?   | PCI 4.17. |
|                           | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo da Bela Vista, n.º 2 – Fânzeres (Gondomar) | Escola: Um passado, um presente, um futuro      | Como era a escola dos nossos avós? Como é a nossa escola? Como será a escola do amanhã?   | PCI 4.18. |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância da Sé (Braga)                | O mundo conhecer para o meio compreender        | O que é o sistema solar? Como é o planeta azul? Em que continente vivo e que países fazem parte dele? O que é que posso apreender sobre o meu país? Como é a nossa cidade? Que meios existem na nossa cidade que nos permitem aceder à informação?  | PCI 4.19. |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                   | Aprender com a música                           | Conhecer a mim próprio: Quem sou? O que quero? Para onde vou? Conhecer a natureza: Que problemas existem na natureza? Como posso melhorar o nosso meio natural? Conhecer a minha cidade: Como é a minha cidade? O que mudaria na minha cidade? Conhecer a sociedade: Como são as pessoas e como se relacionam? Como de vivia antigamente?   | PCI 4.20. |
|                           | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo de Atães (Vila Verde)                      | O ambiente em que vivemos: conhecer e valorizar | O que nos rodeia? Que formas de relevo predominam na região? Que espécies animais existem na região? Que espécies vegetais existem na região? Quais os recursos hídricos da região? Que monumentos existem na região? Quais os costumes e tradições da região? Qual a alimentação típica da região? Que instituições e serviços existem na região? Que atividades económicas existem na região? | PCI 4.21. |
| Educação para a cidadania | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)                                  | Eu e os outros                                  | Quem sou eu? O que posso fazer pelo lugar onde moro? Que direitos é que tenho? Que posso fazer pelos outros (deveres)?  | PCI 4.22. |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)                                  | Quem somos?                                     | Nós e Deus? Nós e os outros animais? Nós no planeta Terra? Nós no tempo? Nós e os outros?   | PCI 4.23. |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo de Bastuço, São João (Barcelos)            | O mundo que nos rodeia                          | A família: Como é constituída? Que papéis existem? As instituições: Que instituições existem? Para que servem? A comunidade: Como se caracteriza? Como se representa? A comunicação social: Para que servem? Que órgãos existem?  | PCI 4.24. |
|                           | Formação                       | Escola do 1.º   | O enigma de                                     | Procuro – Junto dos outros...no meio da natureza...por entre as tradições... Encontro-me...   | PCI 4.25. |

|  |                                |  |   |   |           |
|--|--------------------------------|--|---|---|-----------|
|  | Inicial: LEB1C                 | Ciclo e Jardim-de-Infância da Sé (Braga)                           | um país por descobrir                           | Reconheço-me...   |           |
| Educação para a multi e interculturalidade           | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo de São Vitor (Braga)                           | Qual a influência dos Jogos Olímpicos no mundo? | O percurso do saber olímpico: o que conheces dos Jogos Olímpicos? O desporto e os meios de comunicação: como tens acesso ao mundo do desporto? A multiculturalidade olímpica: conheces a diferença?                       | PCI 4.26. |
|  | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Apeadeiro – Ruilhe (Braga) | Quando for grande...                            | O que quero ser? Como será o mundo? Para onde quero viajar?   | PCI 4.27. |
| Educação para a pluralidade de vivências e tradições | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo de São Lázaro (Braga)                          | Eu e os outros à descoberta do mundo            | Como é que se formou o mundo? Como viviam os nossos antepassados?   | PCI 4.28. |
|  | Formação Inicial: LEB1C        | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                | Saber crescer                                   | O que fomos? O que aprendemos? O que somos? Para onde caminhamos?   | PCI 4.29. |
|  | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio do Ave – Creixomil (Guimarães)                             | Vamos conhecer melhor a Idade Média             | O que é a Idade Média? Como era a arte na Idade Média? Como era a educação na Idade Média? Como viviam as pessoas em Guimarães na Idade Média?  | PCI 4.30. |
| Educação para a Saúde                                | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)                               | Saborear a vida, cuidando o corpo               | Conheço o meu corpo? Sei cuidar do meu corpo? A alimentação também me ajuda a cuidar o corpo? E o desporto? Será que me pode ajudar a cuidar o corpo? Que sabores existem? Como saboreio a vida? Como vivo com os outros? | PCI 4.31. |
|  | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo do Carandá (Braga)                      | Como viver saudavelmente e na cidade?           | Quais são as características da cidade de Braga? Quais as diferenças entre a cidade e o campo? Como é que o modo de vida na cidade nos afeta? Como funciona o meu corpo?  | PCI 4.32. |
|  | Mestrado em Estudos da Criança | Jardim de Infância de Guisande (Braga)                             | Higiene para todos                              | Porque nos lavamos? Quais os cuidados a ter com os alimentos? Como devemos tratar os animais? Porque devemos manter a escola e a casa limpas? Como proceder em espaços públicos?  | PCI 4.33. |
| Educação para a                                      | Formação                       | Escola Básica do   | A nossa voz                                     | Conhecer: Como nasceu e evoluiu o jornal? Quais as diferenças entre o antes e o agora? Que tipos de   |           |

|             |                |  |                     |   |           |
|-------------|----------------|--|---------------------|---|-----------|
| comunicação | Inicial: LEB1C | 1.º Ciclo das Enguardas – S. Vitor (Braga) | na imprensa escrita | jornais existem? Construir: Como se organiza e estrutura? Como se faz? O que contém? Informar: O que é uma notícia? Como se faz uma notícia? Que profissionais trabalham no jornal? Partilhar ideias: Como partilhar? Quem são os meus familiares? Qual o passado da minha família? Participar: Como posso publicar nos jornais de Braga? | PCI 4.34. |
|-------------|----------------|--|---------------------|---|-----------|



**Tabela 17:** Análise global de PCI realizados e/ou dinamizados na 5.ª fase do PROCUR

| <b>5.ª FASE: 2009-2015 (Formação Inicial de Professores, Mestrados em Estudos da Criança e Mestrados em Ensino)</b> |                                       |   |  |   |               |
|---|---------------------------------------|---|--|---|---------------|
| <b>Área temática</b>  | <b>Contexto de gênese/ realização</b> | <b>Contexto de dinamização</b>  | <b>Núcleo globalizador</b>                             | <b>Questões geradoras</b>   | <b>Código</b> |
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade   | Formação Inicial: LEB1C               | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)  | Vamos saborear a Natureza: Qual é o sabor da Natureza? | O que distingue o Homem dos outros seres vivos? Como são e vivem os animais? Porque são importantes as plantas? A que sabem os rios e os mares? Como são os solos do nosso país? Que diferentes tipos de relevo existem no nosso país? O que está para lá do nosso planeta? Como é que podemos salvar as cores da Natureza? | PCI 5.1.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C               | Escola Básica de Bastuço, São João (Braga)                                      | Como é o mundo que nos rodeia?                         | As plantas são todas iguais? Os animais são todos iguais? As rochas são todas iguais? Como garantir um futuro melhor?   | PCI 5.2.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C               | Escola Básica do 1.º Ciclo da Boavista – Crespos (Braga)                        | Os seres vivos (animais e plantas)                     | Como vivem os animais e as plantas? Que semelhanças e diferenças têm os seres vivos? De que forma é que podemos proteger os seus habitats? De que forma é que as estações do ano afetam os seres vivos? Qual a importância dos seres vivos para o Homem?  | PCI 5.3.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C               | Escola Básica de Bastuço, São João (Braga)                                      | Ler a Natureza   | O que é que a Natureza nos dá? Como viver em harmonia com a Natureza? Como cresce a Natureza? Vamos ler a Natureza?   | PCI 5.4.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C               | Escola do 1.º Ciclo do Fajal (Braga)  | Sabes como é o Meio que te rodeia?                     | Quais os seres vivos que podemos encontrar no Meio Ambiente? Quem são os membros com quem manténs relações mais próximas? És capaz de te localizar no tempo? Como cuidar do nosso Planeta?  | PCI 5.5.      |
|   | Formação Inicial: LEB1C               | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                             | Podemos fazer algo pelo ambiente?                      | Que fatores contribuem para a degradação do meio? Qual a importância das energias renováveis no nosso dia-a-dia? Vivemos sem água? O que ainda podemos fazer pelo meio ambiente? Como o Homem pode ajudar a construir a Natureza? Como a água contribui para a nossa saúde?   | PCI 5.6.      |
|   | Mestrado em Estudos da Criança        | Escola Básica do 1.º Ciclo de Matinhos – Pousada de Saramagos (V. N. Famalicão) | As cores do Rio Pele                                   | Como é o nosso rio? A água: um recurso para a vida? O rio Pele é saudável? Médicos do rio: vamos tratar o nosso rio?  | PCI 5.7.      |
|   | Mestrado em Estudos da Criança        | Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Século                              | Alberto na Antártida                                   | Família a tradições: Como são as nossas avós? Como era no tempo das nossas avós? As famílias são todas iguais? Planeta: Onde vivemos? Como é o nosso planeta? O que tem o nosso planeta? A vida do Pinguim: Como são? Como nascem? Onde vivem? O que comem? Preservação do  | PCI 5.8.      |

|   |                                |  |  |   |           |
|---|--------------------------------|--|--|---|-----------|
|   |                                | (Póvoa de Varzim)  |  | ambiente: Porque é que os pinguins morreram no mar? Porque é que o mar mudou de cor? Porque é que não limpamos o mar?   |           |
|   | Mestrado em Estudos da Criança | Associação Cultural e Recreativa de Fornelos (Fafe)                                    | O campo na escola                                      | Onde está inserida a nossa escola? Que atividades económicas se podem desenvolver no campo? Que atividades de lazer podemos realizar no campo? Que animais e vegetais encontras perto da tua escola?  | PCI 5.9.  |
|   | Mestrado em Ensino             | Escola Bernardino Machado, Joane (V. N. de Famalicão)                                  | Ser verde: o que fazer para preservar o nosso planeta? | O que é a sustentabilidade ambiental? É possível reverter a perda de recursos naturais? Qual a importância da reciclagem e das energias renováveis para a sustentabilidade ambiental?   | PCI 5.10. |
| Educação para a literacia                 | Formação Inicial: LEB1C        | Escola do 1.º Ciclo de São Vítor (Braga)   | O mistério do L  | Vamos viver as linguagens do mundo? Podemos viajar pelas línguas? Nas aventuras dos livros, um prazer, um saber?  | PCI 5.11. |
|   | Mestrado em Ensino             | Centro Escolar da Naia – Ferreiros (Braga)   | Ler e escrever ajudam-me a crescer                     | Quais as novas alterações impostas pelo novo acordo ortográfico? Como posso melhorar a escrita criativa de textos? Onde posso encontrar histórias para ler? Como se organiza uma biblioteca? O que nos ensinam e que importância têm os livros? | PCI 5.12. |
| Educação para a valorização do património | Formação Inicial: LEB1C        | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                                    | Conhecemos Braga?                                      | Quem somos? O que temos? O que oferecemos? Onde ficamos?  | PCI 5.13. |
|   | Mestrado em Estudos da Criança | Jardim de Infância de Magarão – Avintes (V. N. de Gaia)                                | Quem somos?  | Quem sou eu? Como é a minha escola? Como é a rua da minha escola? Como é a minha cidade?  | PCI 5.14. |
|   | Mestrado em Ensino             | Infantário Nuno Simões (Guimarães)   | De colher em colher, vamos aprender e crescer          | Que tipos de colheres existem? O que podemos fazer com as colheres? Para que servem as colheres?  | PCI 5.15. |
|   | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Póvoa de Lanhoso (Póvoa de Lanhoso) | De mãos dadas por uma vida melhor                      | Como vamos preservar a Natureza? Como vamos melhorar a nossa escola? Como vamos proteger o nosso Património?  | PCI 5.16. |

|                           |                                |  |  |  |           |
|---------------------------|--------------------------------|--|--|--|-----------|
|                           | Mestrado em Ensino             | Escola Básica do 1.º Ciclo de Esporões (Braga)   | A nossa “Terra”  | O que sabemos sobre Esporões? Como é a nossa freguesia? O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças? Quem eram os Celtas? Como e onde podemos divulgar o que aprendemos?   | PCI 5.17. |
| Educação para a cidadania | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo de Outeiro Maior – Junqueira (Vila do Conde)                  | Viajando com o príncipezinho   | Quem é o príncipezinho? Quem sou eu? Quem quero ser? Quem são os outros que me rodeiam? Que profissões têm? Que outros no mundo podemos conhecer? O príncipezinho ajuda-nos a compreender: a amizade? A ganancia? A vaidade e o egoísmo? A saudade e a tristeza? A responsabilidade? A persistência? | PCI 5.18. |
|                           | Mestrado em Ensino             | Escola Dr. Francisco Sanches, São Vitor (Braga)  | Eu, o Outro e o Mundo  | Como ser um cidadão responsável e crítico? Como me relacionar com o outro? Como é o mundo?   | PCI 5.19. |
|                           | Mestrado em Estudos da Criança | Externato Silva Teixeira, Bonfim (Porto)   | Vamos descobrir a magia do nosso mundo?  | Quem sou eu? Quem me acompanha? Como conheço? Como comunico? Como me desloco? Como participo?  | PCI 5.20. |
|                           | Formação Inicial: LEB1C        | Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro da Misericórdia – São Vicente (Braga)               | A conviver se aprende  | Aprender a ser: Quem sou eu? Como é que vivo? Aprender a conhecer: Conheces os teus direitos? Conheces os teus deveres? Aprender a fazer: Como é que viajamos? Como comunicamos? Aprender a viver juntos: Como é constituída a minha família? Quem eram os meus antepassados?                        | PCI 5.21. |
|                           | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância São Cláudio – Antas (V. N. de Famalicão) | Passo a passo, quero: conhecer-me; conhecer os outros; conhecer a minha localidade | Quem sou eu? Como me relaciono com os outros? Como é a minha localidade?   | PCI 5.22. |
|                           | Mestrado em Estudos da Criança | Centro Escolar da Naia – Ferreiros (Braga)   | Eu construtor!   | Como aprendo a construir o meu conhecimento? Como se constrói a minha história? Como construímos uma equipa de trabalho na nossa turma? Como podemos construir uma escola mais democrática? Como se constrói a nossa comunidade?   | PCI 5.23. |
| Educação para a multi e   | Mestrado em Ensino             | Colégio do Ave, Creixomil  | Voar à descoberta da   | Ao encontro dos museus de Guimarães; A gastronomia típica vimaranense; Caça ao erro para melhor escrever   | PCI 5.24. |

|   |                                |  |   |   |           |
|---|--------------------------------|--|---|---|-----------|
| interculturalidade                                      |                                | (Guimarães)  | cultura   |   |           |
| Educação para a pluralidade de vivências e tradições    | Mestrado em Estudos da Criança | Jardim de Infância da Meadela (Viana do Castelo)                     | Porque é mágica a nossa cidade?                             | Qual é a festa mágica da nossa cidade? Que segredos escondem o nosso mar e o nosso rio? Como era e como é a nossa cidade?   | PCI 5.25. |
| Educação para a saúde                                   | Formação Inicial: LEB1C        | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)                                 | Como vivemos com saúde?                                     | Como preservamos a nossa saúde? Como preservamos o ambiente? Como vivemos bem com os outros?  | PCI 5.26. |
| Educação para o empreendedorismo/ atividades económicas | Formação Inicial: LEB1C        | Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)                  | Despertar para a economia e cultura                         | Qual a riqueza da região de Braga? Qual o passado histórico-económico da região de Braga? Quem financia as atividades económicas? Direitos do Homem e Direitos do Trabalhador: Qual a sua inter-relação?                              | PCI 5.27. |
| Educação para o consumismo                              | Mestrado em Estudos da Criança | Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Chavão (Barcelos) | Poupar está nas tuas mãos                                   | Como gastar o dinheiro? Produtos essenciais ou supérfluos? Compro ou não compro? Os produtos têm qualidade e segurança? Dinheiro para quê? Como poupar dinheiro? Acredito ou não na publicidade? Esta informação interessa-me ou não? | PCI 5.28. |
| Educação para a cidadania europeia                      | Mestrado em Ensino             | <sup>110</sup>   | Viajando na União Europeia                                  | O que é a União Europeia? Como funciona a União Europeia? Qual a situação de Portugal na União Europeia nos dias de hoje? Como vamos dar a conhecer a União Europeia à Comunidade Educativa?  | PCI 5.29. |
| Educação em Ciência                                     | Mestrado em Ensino             | Centro Escolar do Vale de Lamações (Braga)                           | Uma viagem ao universo                                      | Como se originou o sistema solar? Que forma tem a Terra? Que viagens já foram feitas a outros planetas? Que constelações existem?   | PCI 5.30. |
|   | Mestrado em Ensino             | Colégio Teresiano – S. Vitor (Braga)                                 | Juntos pela Ciência – Ciências, Experiências e Laboratórios | O que é a Ciência? Para que serve? Como descobrimos a Ciência? Como se fazem as experiências?   | PCI 5.31. |
|   | Mestrado em Estudos da Criança | Misericórdia de Cucujães (IPSS) (Oliveira de Azeméis)                | Mise explora os enigmas da Ciência!                         | Como vamos explorar os enigmas da Ciência? O que sabemos sobre a Ciência e o que podemos fazer para promover-la na nossa escola? O que queremos saber e experimentar? Como organizar, registar e comunicar as nossas descobertas?     | PCI 5.32. |

<sup>110</sup> Não tivemos acesso ao contexto de dinamização deste PCI.

### 3.2.1.2. Visão Específica

Após esta análise a 120 projetos curriculares integrados, procedemos a uma análise mais pormenorizada a 20 PCI representativos da diversidade existente no objeto em análise. Com efeito, os critérios para a seleção desses 20 PCI foram: i) representatividade de todas as fases de desenvolvimento do PROCUR; ii) representatividade de todos os contextos de incidência do PROCUR; e iii) representatividade de todas as (grandes) áreas temáticas contempladas. A repetição de alguns contextos e áreas temáticas ocorre sob pena de não se conseguir a representação dos três itens acima descritos.

Definidos estes critérios de seleção dos PCI a analisar especificamente, chegámos aos PCI representados na Tabela 18.

**Tabela 18:** PCI selecionados para a análise específica

| <b>Fases</b>            | <b>Contextos</b>                    | <b>Área temática</b>   | <b>Código PCI</b> |
|-------------------------|-------------------------------------|--|-------------------|
| 1. <sup>a</sup><br>Fase | DESE                                | Educação ambiental/sustentabilidade                                      | 1.1.              |
|                         | CESE                                | Educação ambiental/sustentabilidade                                      | 1.3.              |
|                         | Formação Contínua                   | Educação para a literacia  | 1.4.              |
| 2. <sup>a</sup><br>Fase | Formação Inicial                    | Educação para a literacia  | 2.4.              |
|                         | DESE                                | Educação para a valorização do património                                | 2.15.             |
|                         |                                     | Educação para o consumismo   | 2.23.             |
|                         |                                     | Educação para a valorização do património                                | 2.16.             |
|                         | CESE                                | Educação para a cidadania  | 2.18.             |
|                         | Formação Contínua                   | Educação ambiental/sustentabilidade                                      | 2.2.              |
| 3. <sup>a</sup><br>Fase | Mestrado em Estudos da Criança      | Educação ambiental/sustentabilidade                                      | 3.1.              |
|                         | CESE                                | Educação para a segurança  | 3.21.             |
|                         |                                     | Educação para a multi e interculturalidade                               | 3.14.             |
|                         | Formação Inicial                    | Educação para a pluralidade de vivências e tradições                     | 3.15.             |
|                         | Rede de escolas                     | Educação ambiental/sustentabilidade                                      | 3.4.              |
| Formação Contínua       | Educação ambiental/sustentabilidade | 3.5.   |                   |
| 4. <sup>a</sup><br>Fase | Mestrado em Estudos da Criança      | Educação para a saúde  | 4.33.             |
|                         | Formação Inicial                    | Educação para a comunicação  | 4.34.             |
| 5. <sup>a</sup><br>Fase | Mestrado em Estudos da Criança      | Educação em Ciência  | 5.32.             |
|                         | Mestrado em Ensino                  | Educação para a cidadania europeia                                       | 5.29.             |
|                         | Formação Inicial                    | Educação para o empreendedorismo/ Educação para as atividades económicas | 5.27.             |

A análise de PCI (Anexo 14) norteou-se pelas questões para a construção de PCI documentadas na Tabela 11. A título exemplificativo, apresentamos a análise do Projeto Curricular Integrado 5.32. “Mise explora os enigmas da Ciência!”, construído na última fase de desenvolvimento do PROCUR, no âmbito do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa cuja metodologia assumiu a investigação-ação colaborativa<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Este PCI foi concebido inicialmente numa perspetiva de aproximação à metodologia de investigação-ação colaborativa, enquadrando-se no plano de estudos do 1.º ano do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa. Entretanto, esse primeiro esboço foi melhorado e adaptado, tornando-se o trabalho de investigação no âmbito da realização da dissertação de mestrado de Ferreira (2015), sendo dinamizado efetivamente no contexto prático que caracteriza. A análise que aqui apresentamos surge do cruzamento dos resultados desses dois momentos de realização do PCI.

**Tabela 19:** Análise específica do PCI (Escola) 5.32. *Mise explora os Enigmas da Ciência!*

| Questões para a construção do PCI  | Evidências  |
|--|---|
| <p>Quem somos?<br/>(<i>Caracterização do contexto e princípios educativos</i>)</p>                                     | <p><i>Caracterização do contexto</i><br/>- A Misericórdia da Vila de Cucujães situa-se em Oliveira de Azeméis e “é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, direccionada para a área da educação e apoio à infância, que integra três níveis educativos: Creche e Jardim de Infância e ‘1.º Ciclo’. Também tem o ATL que dá resposta às necessidades sentidas pelos pais (1.º e 2.º Ciclos)”.</p> <p><i>Princípios educativos</i><br/>- Autonomia, cooperação, investigação, espírito crítico e experimentação científica.</p>   |
| <p>Quais as nossas prioridades de acção?<br/>(<i>Justificação do núcleo globalizador e das questões geradoras</i>)</p> | <p>- “Depois de recolhidas as informações acerca do contexto em análise, expondo as potencialidades e as necessidades (normativas, sentidas, expressas ou procuradas, sociais) conseguimos estabelecer e definir as nossas prioridades de acção, a que chamamos de finalidades. Perante este cenário foi possível encontrar um núcleo globalizador para o projecto”.</p>  |
| <p>O que pretendemos?<br/>(<i>Finalidades e objetivos, competências e mapa de conteúdos global</i>)</p>                | <p><i>Finalidades e Objetivos</i><br/>Reaproveitar e criar um espaço onde as crianças possam intervir, investigar e agir: Laboratório; Levar as crianças a criar um laboratório na escola, com materiais recicláveis que vão ao encontro dos seus interesses pela investigação e pela ciência; Abrir o laboratório a toda a comunidade escolar e ao meio envolvente - forma de divulgação da ciência através de feiras e exposições da ciência; Promover o uso da ciência em todas as áreas do saber, desenvolvendo atividades integradoras; Colmatar a falta de acesso à cultura científica por parte das crianças e famílias; Fomentar a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças melhorar a qualidade da interação com a realidade natural; Responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela atividade dos cientistas; Desencadear um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo adequado, com vista à formação de cidadãos conscientes, responsáveis e intervenientes na sociedade.</p> <p><i>Competências (transversais)</i><br/>- Relacionamento interpessoal e de grupo, métodos de trabalho e de estudo, procura e tratamento de informação, pensamento crítico, comunicação verbal e não-verbal, resolução de problemas científicos.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i><br/>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base nas orientações para o pré-escolar e para o 1.º Ciclo. Para cada valência da IPSS (creche, pré-escolar e 1.º ciclo) são apresentados os respetivos conteúdos.<br/>- Existe ainda um mapa de conteúdos por atividade integradora em que “no intuito de demonstrar a [sua] globalidade [e a] integração dos vários conteúdos a serem trabalhados [se apresentam], sob a forma de “rede”, os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceptuais referentes às questões geradoras”.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como e quando o vamos conseguir?<br/>(Atividades integradoras, metodologia, recursos e calendarização)</p> | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise constrói o <i>laboratorium</i>;</li> <li>- Mise faz experiências no <i>aboratorium</i>;</li> <li>- Mise apresenta a Feira da Ciência.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Um Projecto Curricular Integrado baseia-se numa metodologia de Investigação-Acção, devendo o mesmo ser planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes (alunos, professores, comunidade educativa). Assim sendo, deve constituir um espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e um espaço de negociação de ideias, de objectivos e de pressupostos. Como tal, deve envolver activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas e ampliar o seu campo de interesses em relação aos problemas e articulado com as diferentes áreas do saber e com as diferentes dimensões da criança. Por outro lado, deve partir e basear-se no diagnóstico das necessidades e em trono de problemas ou questões pessoal e socialmente relevantes a serem investigadas e resolvidas a fim de transformarem a realidade social. Não menos importante, a importância da adequação e relevância das actividades integradoras a serem desenvolvidas que permitem aos alunos serem construtores activos e autónomos no seu processo de aprendizagem.</p>   |
| <p>Como nos organizamos?<br/>(Coordenação e gestão, participação da comunidade)</p>                           | <p><i>Coordenação e Gestão</i></p> <p>- “Com o intuito de tornar este projecto integrado, para que todas as áreas curriculares sejam trabalhadas de uma forma equilibrada, os conteúdos terão de ser explorados, nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente desde a creche ao 1º ciclo, compreendendo competências de diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Torna-se fulcral, a articulação vertical e horizontal do próprio currículo, com o intuito de potencializar e dar continuidade às aprendizagens, numa lógica de sequencialidade progressiva, em vez de uma acumulação de conteúdos que não estão articulados e contextualizados com as aprendizagens que a criança vai fazendo ao longo do seu percurso, não só escolar, mas ao longo da vida”. “Poderão existir momentos de partilha e articulação entre as equipas de Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo, às quais a coordenadora de cada nível fará a ponte entre eles. Existem experiências de aprendizagens que envolvem mais uns níveis de ensino, isso devido à complexidade das próprias actividades. Todavia, é de ressaltar que os vários níveis de ensino participam de acordo com a sua faixa etária podendo também existir quinzenalmente uma tarde, onde todos as crianças envolvidas tenham um momento de partilha das suas aprendizagens, bem como o desenrolar do projecto em si, de forma a que este mantenha a sua unidade e coerência”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “A participação da comunidade também será um marco importante para o sucesso deste projecto, ou seja, é fulcral que a comunidade escolar participe activamente nas actividades experimentais no laboratório”.</p> |



|  |  |
|--|--|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?<br/>(<i>Investigação/formação, avaliação contínua e formativa</i>)</p> | <p><i>Investigação/formação</i><br/> “O Projecto Curricular Integrado constitui um instrumento importante, quer para a escola quer para o educador/professor e alunos, uma vez que permite o desenvolvimento dos saberes e competências inerentes a diferentes níveis de decisão e de contextualização através de recursos continuados de investigação, intervenção e reflexão”. “O Projecto Curricular Integrado pressupõe por parte de todos os intervenientes que o elaboram atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes tendo sempre em conta os princípios e as finalidades definidas no mesmo”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i><br/> - “Na realidade, todo este processo apoia-se num clima de negociação activa e construtiva tanto de alunos como de professores que está sempre em constante mudança e transformação, resultantes da investigação-acção e reflexão, podendo o Projecto Curricular Integrado ser alterado ou até mesmo (re)construído”.</p> - Procederemos “ao registo de opiniões, por parte de alunos e professores, sobre o decorrer do projecto, sobre aspectos positivos e negativos, para se se justificar proceder a uma reformulação. No decorrer de cada actividade será proposto aos alunos e professores, debates, reuniões de orientação do projecto e também interpretações orais e escritas do que já foi realizado e do que há para realizar, registos, dossiês pessoais dos alunos e professores, sendo também realizados questionários sobre as actividades e o desenrolar do projecto, para assim sabermos o que estamos a conseguir e como o estamos a conseguir”. |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?<br/>(<i>Avaliação final e sumativa</i>)</p>   | <p>- Na última fase do Projeto “realiza-se a avaliação sumativa, onde reuniremos todas as informações recolhidas ao longo do projecto, comparando o grau de consecução atingido com as finalidades/objectivos terminais propostos, que será avaliado através dos trabalhos dos alunos e sua exposição na Feira da Ciência, nos posters explicativos, nos relatórios e inquéritos aos elementos envolvidos no projecto e na organização e “execução” da Feira da Ciência”.</p>  |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p>                                    | <p>- Um projeto “ganha visibilidade quando é partilhado e comunicado à comunidade educativa. Assim sendo, ao longo de todo o nosso projecto (...) há uma divulgação do trabalho desenvolvido de modo a partilhá-lo com todos os intervenientes directos (todos os alunos da escola e professores) e indirectos (encarregados de educação, pais e comunidade envolvente) desde o seu início, até à sua conclusão, através de reuniões e debates, com os pais e com os parceiros sociais, no início de todo este processo de construção, e também com o registo fotográfico e de vídeo contemplando todas as suas fases, para ser dado a conhecer no final deste”; “através de uma maqueta a três dimensões do laboratório, que os alunos de todos os diferentes níveis de ensino vão criar e expor no corredor de entrada da escola”; através de uma “versão <i>online</i> do Jornal de Parede, criada nas aulas de TIC, sendo também este actualizado semanalmente e a criação de folhetos informativos sobre as actividades a realizar no laboratório e possível inscrição para visualizar as experiências no laboratório”; através da “inauguração do laboratório, idealizado e realizado pelos alunos, e a abertura deste a toda a comunidade”.</p>   |

### 3.2.2. Reflexões sobre a evolução e reconstrução dos PCI em análise

Da análise de conteúdo dos PCI (Tabelas 13, 14, 15, 16 e 17 e Anexo 14) advêm algumas considerações cuja relevância, no processo de compreensão da evolução e da reconstrução dos PCI, é acentuada.

#### *i) Abrangência dos problemas a investigar nos PCI*

A primeira dimensão em análise corresponde à abrangência dos problemas investigados nos 120 PCI estudados, que correspondem a diferentes áreas transversais do saber, cuja análise se encontra representada na Tabela 20.

**Tabela 20:** Apresentação dos PCI por áreas temáticas, nas várias fases de desenvolvimento do PROCUR

| Áreas Temáticas   | 1. <sup>a</sup> Fase | 2. <sup>a</sup> Fase | 3. <sup>a</sup> Fase | 4. <sup>a</sup> Fase | 5. <sup>a</sup> Fase | Total      |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| Educação ambiental/<br>Educação para a sustentabilidade                     | 3                    | 3                    | 6                    | 11                   | 10                   | 33         |
| Educação para a literacia   | 1                    | 10                   | 2                    | 2                    | 2                    | 17         |
| Educação para a valorização do património                                   |                      | 4                    | 4                    | 8                    | 5                    | 21         |
| Educação para a cidadania   |                      | 4                    | 1                    | 4                    | 6                    | 15         |
| Educação para a multi e interculturalidade                                  |                      |                      | 1                    | 2                    | 1                    | 4          |
| Educação para a pluralidade de vivências e tradições                        |                      |                      | 4                    | 3                    | 1                    | 8          |
| Educação para a segurança   | 1                    |                      | 3                    |                      |                      | 4          |
| Educação para a saúde   | 2                    | 1                    | 2                    | 3                    | 1                    | 9          |
| Educação para a comunicação   |                      |                      | 1                    | 1                    |                      | 2          |
| Educação para o empreendedorismo/<br>Educação para as atividades económicas |                      |                      |                      |                      | 1                    | 1          |
| Educação para o consumismo  |                      | 1                    |                      |                      | 1                    | 2          |
| Educação para a cidadania europeia  |                      |                      |                      |                      | 1                    | 1          |
| Educação em Ciência   |                      |                      |                      |                      | 3                    | 3          |
| <b>Total</b>  | <b>7</b>             | <b>23</b>            | <b>24</b>            | <b>34</b>            | <b>32</b>            | <b>120</b> |

Pela leitura da Tabela 20 se compreende que os projetos curriculares integrados analisados trabalham maioritariamente questões ligadas à *Educação Ambiental/Educação para a Sustentabilidade* (33 PCI) e à *Educação para a Valorização do Património* (21 PCI). As áreas transversais investigadas em menor número de PCI correspondem à *Educação para o*

*Empreendedorismo/Educação para as Atividades Económicas e à Educação para a Cidadania Europeia*, representadas com um PCI por área.

Para além disso, é clara a existência de três áreas temáticas representadas ao longo das várias fases de desenvolvimento do PROCUR, designadamente a *Educação Ambiental/Educação para a Sustentabilidade, Educação para a Literacia e Educação para Saúde*. Evidente é também a existência de problemas relacionados com a *Educação para a Valorização do Património e Educação para a Cidadania* desde a 2.<sup>a</sup> fase de desenvolvimento do PROCUR até à atualidade. O mesmo acontece com problemas relacionados com a *Educação para a multi e interculturalidade* e a *Educação para a Pluralidade de Vivências e Tradições* trabalhados a partir da 3.<sup>a</sup> fase de desenvolvimento do PROCUR. Interessante é também o facto de algumas áreas transversais terem uma representação descontinuada ao longo das várias fases de desenvolvimento do Projeto PROCUR. Falamos da *Educação para a Segurança* com PCI representativos na 1.<sup>a</sup> e na 3.<sup>a</sup> fase do PROCUR, da *Educação para a Comunicação* representada nas 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> fases e na *Educação para o Consumismo* cujos PCI correspondem à 2.<sup>a</sup> e à 5.<sup>a</sup> fases. Por fim, surge, na 5.<sup>a</sup> fase de desenvolvimento do PROCUR, a representação de três áreas transversais, muito em voga atualmente, no panorama nacional e internacional: a *Educação para o Empreendedorismo/Educação para as Atividades Económicas, a Educação para a Cidadania Europeia* e a *Educação em Ciência*.

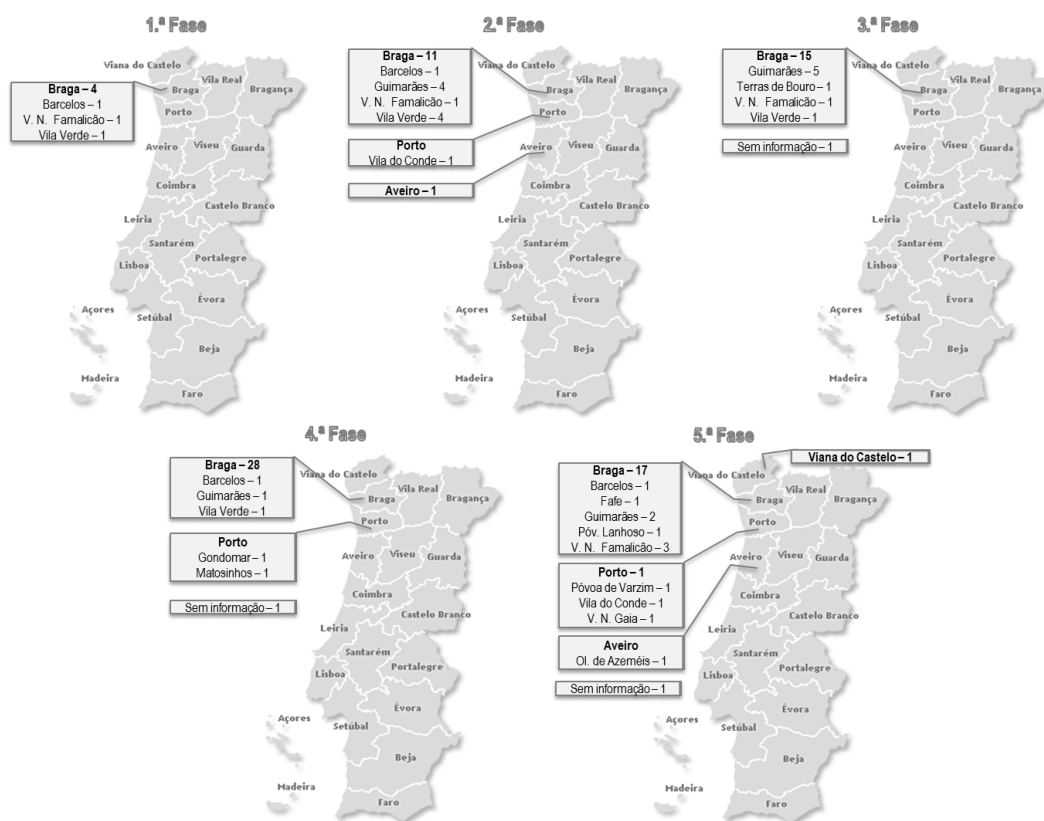
Desta análise podemos concluir a existência de uma pluralidade de problemas integrados e aglutinados sob a forma de um PCI, de forma a responder às necessidades de dado contexto num determinado momento. É também clara a ideia de uma reformulação, alteração, mudança dos problemas a investigar ao longo do tempo, existindo algumas áreas que acompanham o desenvolvimento do PROCUR em todas as suas fases, outras cuja evidência é pontual em determinadas fases e, por último, problemas muito atuais que constituem objeto de investigação e de trabalho nos PCI, surgindo na última fase de desenvolvimento do PROCUR.

#### *ii) Localização geográfica dos contextos de dinamização dos PCI*

Entendemos por contexto de dinamização dos PCI os estabelecimentos/instituições em que os PCI foram operacionalizados a partir da sua elaboração/desenho nos diferentes contextos (formação, rede de escolas, entre outros) em que foram surgindo. Salientamos, neste momento, a possibilidade de alguns PCI analisados não terem sido concretizados, em contexto prático, total ou parcialmente. Ainda assim, asseguramos que todos os PCI partiram de uma

caracterização do contexto de dinamização, pelo que está salvaguardada a sua adequação real aos vários contextos.

A Figura 21 retrata a localização geográfica dos contextos de dinamização dos 120 PCI analisados, ao longo das várias fases de desenvolvimento do PROCUR.



**Figura 21:** Localização geográfica dos contextos de dinamização dos PCI analisados

Assim, os PCI analisados, correspondentes à 1.ª fase de desenvolvimento do PROCUR, assumem como contexto de dinamização estabelecimentos de ensino de vários concelhos pertencentes ao distrito de Braga, sendo que a maior parte foram realizados na capital de distrito. Por sua vez, quando analisamos a localização dos contextos de dinamização dos PCI desenvolvidos durante a 2.ª fase de desenvolvimento do PROCUR, compreendemos o seu alargamento a estabelecimentos do distrito do Porto e Aveiro, embora com pouca representatividade (1 por distrito). Representatividade que deixa de existir nos PCI correspondentes à 3.ª fase do PROCUR, cuja localização se concentra, à semelhança dos PCI da 1.ª fase, em escolas do distrito de Braga. Na 4.ª fase, os distritos representados são o de Braga e Porto, alargando-se, na 5.ª fase, a Viana do Castelo e Aveiro.

De uma forma geral, podemos concluir que os PCI analisados se dirigem maioritariamente para contextos localizados no distrito de Braga, embora fossem também experienciados em Viana do Castelo, Porto e Aveiro, ainda que num espectro pouco amplo. Verifica-se, assim, uma disseminação/divulgação do PROCUR, através dos PCI analisados, muito concentrada em alguns distritos do norte de Portugal Continental.

### *iii) Níveis de construção dos PCI*

Tal como já fora referido ao longo deste Capítulo, Alonso (1994a) considera que existem três níveis de construção do currículo (macro, meso e micro) consoante se trata de uma proposta curricular nacional, de um currículo para determinada escola ou uma adequação desse currículo a determinada turma.

Da análise detalhada que fizemos a 20 PCI concluímos que os mesmos foram concebidos tanto numa perspetiva de meso-design como numa dimensão de micro-design, alargando-se mesmo a outros níveis de conceção curricular, designadamente a junção de várias escolas numa mesma proposta curricular. Para tal conclusão advoga a análise de 4 PCI de Escola, 13 PCI de Turma e 2 PCI Interescolas.

### *iv) Níveis de ensino compreendidos nos PCI*

A abrangência dos PCI denota-se também pela existência, nesta análise de conteúdo, de problemas investigados nas várias valências educativas proporcionadas por instituições de ensino públicas, privadas ou cooperativas. A representatividade dos diferentes anos/níveis/ciclos de escolaridade bem como do tipo de instituição que os suporta é bem clara pela existência de: Jardins de Infância (PCI 3.2.); Escolas do 1.º CEB e Jardim de Infância (PCI 4.19.); Escolas do 1.º CEB (PCI 1.4.); Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (PCI 2.1.); Centros Escolares (PCI 5.23.); Conservatórios de Música (PCI 5.27.); Colégios (PCI 5.24); Associações (de Pais – PCI 2.18. e Culturais e Recreativas – PCI 5.9.); Instituições Particulares de Solidariedade Social (PCI 5.32.).

### *v) Questões para a construção dos PCI*

Retomando as questões para a construção dos PCI documentadas neste Capítulo aquando da explicitação do modelo para a construção curricular utilizado pelo PROCUR e que, de resto, serviu de roteiro para a análise detalhada dos 20 PCI, podemos, neste momento, frisar

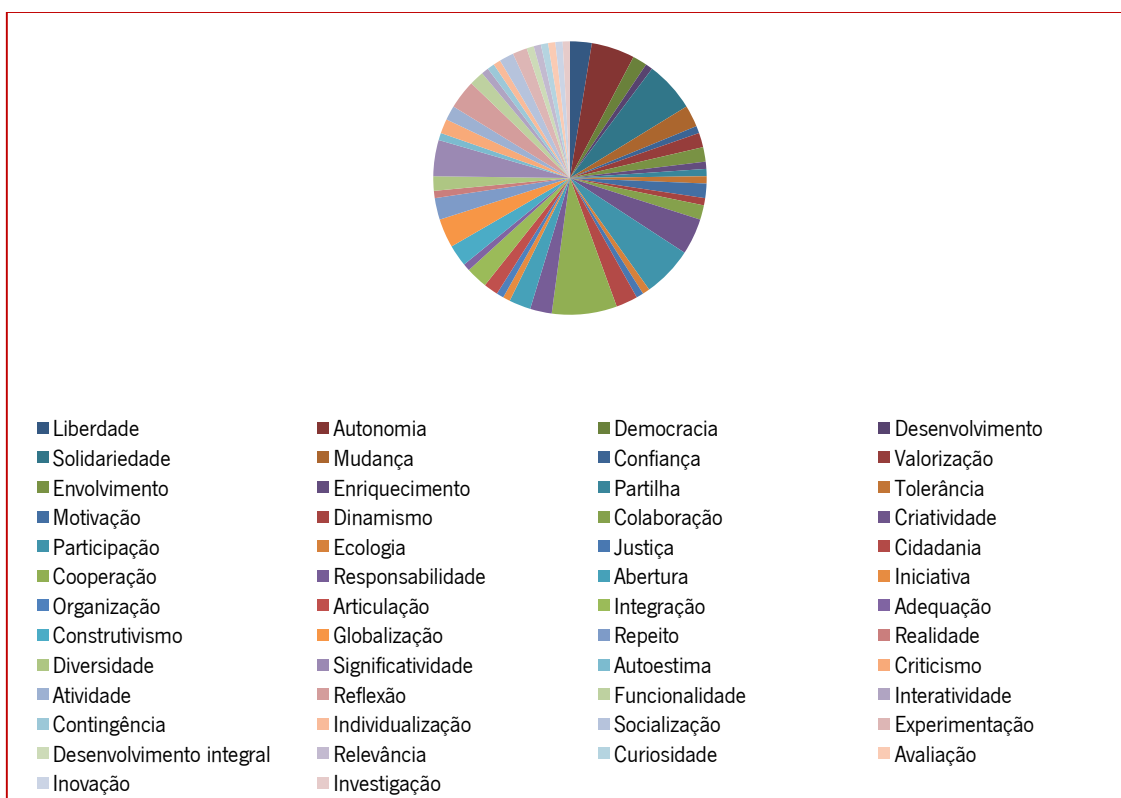
que, de uma forma mais ou menos sistematizada e organizada, todos os PCI analisados tiveram em consideração total ou parcialmente essas questões que, à sua medida e de acordo com as suas necessidades, foram flexibilizando e adequando/reconstruindo.

### Quem somos?

Tratando esta questão de uma caracterização do contexto à luz da qual são definidos os princípios orientadores da ação pedagógica, foi uma dimensão acutelada por todos os PCI analisados, embora com maior ou menor profundidade.

A caracterização do contexto apresentada nos PCI difere consoante o nível de construção curricular a que os mesmos se referem. Existem PCI em que é feita uma caracterização da escola (PCI 1.4.) e outros que apresentam informação relativa à escola e à turma a que dizem respeito (PCI 3.5). Outros há que consideram relevante apenas uma caracterização da turma (PCI 3.21.), existindo também alguns que contemplam uma caracterização do agrupamento, escola e turma (PCI 4.33.), bem como a delimitação de várias escolas (PCI 2.16.).

Relativamente aos princípios de ação pedagógica enunciados, nos PCI em análise, correspondem aos apresentados no Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Principios educativos nos PCI analisados

Da leitura do Gráfico 1 podemos concluir que os 20 PCI analisados com maior especificidade são orientados, no seu todo, por uma diversidade de princípios (cerca de 50) que, em maior ou menor incidência, se distribuem pelos PCI em análise.

Os princípios mais invocados são o da cooperação (encontrado em 9 PCI), o da participação e o da solidariedade (encontrados em 7 PCI/cada), o da autonomia (encontrado em 6 PCI) e o da criatividade e significatividade (encontrados em 5 PCI/cada), indo de encontro ao já focalizado neste trabalho de investigação quando referimos que o PROCUR se inspirou nas Correntes Construtivistas, Sociocríticas e Ecológicas que valorizavam, de forma inequívoca, esses princípios e valores. Esses paradigmas e correntes são também contemplados claramente enquanto princípios norteadores dos PCI analisados: 3 PCI referem-se ao Princípio do Construtivismo, 2 PCI abordam o Princípio do Criticismo e 1 PCI fundamenta-se no Princípio da Ecologia.

#### *Quais as nossas prioridades de ação?*

Na sequência da questão anterior, esta é uma questão cujo propósito nos leva a refletir e a justificar a nossa tomada de decisões, ao optarmos por trabalhar determinado problema, organizado em torno de núcleo globalizador abrangente e das respetivas questões geradoras na sua especificidade. Com efeito, esta questão configurou-se como orientadora para 18 dos 20 PCI analisados, existindo apenas 2 PCI (PCI 2.2. e PCI 3.5.) que não fazem qualquer referência a esta dimensão.

Para a justificação do núcleo globalizador e das questões geradoras de cada PCI abonam um conjunto de fatores, muitas vezes, nomeados de forma cumulativa, designadamente i) a relevância social, cultural e pedagógica do problema de investigação (PCI 1.1., 3.14., 3.15., 3.21., 4.33. e 5.29.); ii) a coadunação do problema a trabalhar com as vertentes contempladas no Programa/Currículo Nacional (PCI 1.1.) ou no Projeto Educativo de Escola (PCI 1.4. e 3.14.); iii) as necessidades e as potencialidades evidenciadas pelo contexto educativo, seja pela turma, pela escola ou pela comunidade envolvente (PCI 1.4., 2.4., 2.16., 2.23., 3.1., 3.15., 4.34., 5.27. e 5.32.); iv) o levantamento de condições e recursos existentes no meio (PCI 2.4. e 2.16.); v) o interesse/curiosidade/motivação/sensibilização dos alunos para trabalharem o problema (PCI 1.3., 2.15. e 2.18.).

Existem alguns PCI que, para além das explicitações mencionadas, referem ainda os instrumentos utilizados para recolherem esses dados. Trata-se, em alguns casos, do

levantamento de concepções prévias dos alunos (PCI 4.34. e 5.27.) e, noutros casos, da realização de inquéritos/questionários aos alunos (PCI 2.18.) e à comunidade educativa (PCI 2.23.).

### *O que pretendemos?*

Com esta questão é esperado que os construtores curriculares definam as finalidades e os objetivos a atingir com o projeto, através do desenvolvimento de competências nos alunos, com recurso à construção de um mapa de conteúdos global que lhes permita, entre outras questões, averiguar a integração curricular evidenciada pelo projeto. A relevância desta questão para a construção de PCI é comprovada pelo facto de todos os PCI analisados especificamente contemplarem esta dimensão.

Em primeiro lugar, surgem as finalidades e objetivos a alcançar com o projeto que se revestem das mais variadas formulações, umas mais genéricas, outras mais específicas, mas que vão de encontro aos princípios educativos que já antes analisamos e apresentamos. Salienta-se o desenvolvimento: i) de uma participação ativa do aluno (PCI 1.1., 2.2., 2.4., 2.15. e 5.32.); ii) de atitudes cívicas em que o espírito crítico, o respeito e a responsabilidade se constituem componentes essenciais (PCI 1.1., 1.4., 2.4., 2.15., 2.23., 3.5. e 3.21.); iii) do conhecimento e valorização do meio que rodeia o aluno (PCI 1.1., 2.16., 2.23., 3.5., 3.15. e 5.32); iv) do gosto pela pesquisa, escrita, comunicação, expressão e tratamento de informação (PCI 1.4., 2.16., 2.23., 3.5. e 4.34.). Existem, como referimos, PCI que contemplam todas estas dimensões, com uma enunciação mais global. Trata-se de finalidades e objetivos enquadradas na dimensão pessoal, dimensão para a cidadania e dimensão das aquisições intelectuais do aluno (PCI 1.3., 2.4., 2.16., 3.1., 3.14. e 5.32.). Notam-se ainda preocupações com as experiências de aprendizagem proporcionadas, sendo objetivo que sejam vivências criativas, significativas, contextualizadas e eficientes (PCI 2.2., 2.4., 3.21. e 5.32), com recurso à resolução de problemas (PCI 2.23.).

Numa segunda dimensão, são contempladas as competências a desenvolver nos alunos, no âmbito de determinado PCI. Essas aptidões são apresentadas, em alguns casos, por área disciplinar (PCI 2.4.), contemplando competências específicas, transversais e gerais (PCI 3.1., 4.33., 4.34. e 5.27). Predomina uma preocupação com o desenvolvimento de competências no domínio cognitivo, socioafetivo, sociorelacional e psicomotor (PCI 1.3., 2.18. e 3.15), formuladas a partir das seguintes premissas: i) ser capaz de observar, pesquisar, comunicar e relacionar-



se/cooperar com os outros (PCI 1.4., 2.15. e 4.34); ii) valorizar as diferentes gerações (PCI 1.4.) e o património histórico local (PCI 2.15.), conhecendo a realidade multicultural em que vivem (PCI 3.14.); iii) relacionar o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática (PCI 2.15), através da resolução de problemas do dia-a-dia (PCI 3.21.) e de estratégias cognitivas adequadas (PCI 4.33.); iv) constituir-se progressivamente um cidadão autónomo, ativo e crítico (PCI 3.14. e 4.33.).

Por fim, à semelhança das dimensões anteriores, também a apresentação dos mapas de conteúdo diverge de PCI para PCI. Assim, os PCI apresentam: i) os conteúdos listados por disciplinas curriculares com base no Programa Nacional (PCI 1.3., 1.4., 2.15., 2.23., 3.1., 3.14., 3.15 e 3.21.); ii) os conteúdos, listados por disciplinas curriculares com base no Programa Nacional, divididos em procedimentos, atitudes e conceitos (PCI 2.18.); iii) os conteúdos esquematizados segundo a tipologia “procedimentos, atitudes e conceitos”, existindo um esquema separadamente para cada tipo de conteúdo (PCI 3.5.); iv) os conteúdos apresentados num mapa de conteúdos integrado de atividades integradoras (PCI 2.2. e 5.32.) ou do próprio PCI na sua globalidade (PCI 2.4., 4.34., 5.27. e 5.29.).

Existe uma clara evolução e reformulação da forma de apresentação desses mapas, sendo que até à 3.<sup>a</sup> fase de desenvolvimento do PROCUR se privilegia determinada forma de organização e, a partir da 4.<sup>a</sup> fase, os mapas de conteúdo apresentam uma nova roupagem, assumindo-se uma estruturação mais integrada.

#### *Como e quando o vamos conseguir?*

Esta questão, pela importância que adquire no âmbito da antecipação metodológica e organizacional dos Projetos Curriculares Integrados, foi também acautelada pela totalidade dos PCI analisados, constituindo, contudo, a forma de a referenciar, um carácter muito próprio em cada documento. Trata-se, em primeiro lugar, de ter uma visão estratégica relativamente à definição, sequencialização e interligação das atividades integradoras, bem como refletir sobre a abordagem metodológica a utilizar nas mesmas, chamando à ação determinados recursos considerados necessários.

A grande maioria dos PCI analisados privilegia, dentro desta dinâmica das atividades integradoras, a descrição das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos. Especial destaque merecem estratégias como diálogos, debates, fóruns, conferências e palestras realizados pelos alunos

(descritos em 12 PCI), as visitas de estudo (presentes em 11 PCI), os jogos (evidenciados por 6 PCI) e a pesquisa, investigação e registo de informação e dramatizações (surgindo em 4 PCI cada). Embora em número inferior, constituem também experiências de ensino e de aprendizagem a leitura e interpretação de informação (3 PCI), a preparação, realização e análise de entrevistas (3 PCI) e a participação de elementos da comunidade nas atividades escolares dos alunos (3 PCI).

Para além da enumeração das estratégias de ensino-aprendizagem a desenvolver, existem PCI que clarificam o que se entende, neste âmbito, por atividade integradora. Assim, referem, por exemplo, que “As actividades integradoras são a tradução prática do PCT [projeto curricular de turma], em que se estruturam os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade” (PCI 3.1.). Outros PCI esclarecem quais os objetivos para o desenvolvimento de atividades integradoras:

“pretendemos que (...) o aluno estimule um desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, tanto cognitivas, como afetivas e sociais; aspiramos a que o aluno desenvolva uma aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos de diferentes áreas do currículo, organizando as diferentes tarefas da actividade numa sequência interligada e progressiva, sustentando-se umas nas outras, de forma a permitir ao aluno interligar umas aprendizagens nas outras; é nossa intenção contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, para que este possa encontrar sentido e relevância no que aprende e (...) possa dar funcionalidade, ou seja, fique capacitado para aplicar e transferir o que aprendeu em novas aprendizagens e na resolução de situações ou problemas de vida” (PCI 5.27.).

Em estreita harmonia com estas definições de atividades integradoras surge a apresentação das opções metodológicas tomadas em que a “metodologia de investigação de problemas, sustentada nas diferentes fases” (PCI 3.1.) é invocada pela importância do desenvolvimento de: i) atividades integradoras, articuladas, globalizadoras e harmoniosas (11 PCI); ii) atividades ativas, investigativas e reflexivas (10 PCI); iii) atividades diversificadas, que privilegiem uma educação dialógica do “aprender a aprender”, através de processos cognitivos e metacognitivos (10 PCI); iv) atividades significativas, relevantes e enriquecedoras (9 PCI); e v) atividades contextualizadas a partir de problemas concretos dos alunos, do meio e da sociedade/comunidade (8 PCI).

Relativamente aos recursos utilizados no desenvolvimento das atividades integradoras dos PCI analisados, podemos afirmar uma diversidade clara de recursos humanos e materiais utilizados. A título de exemplo, destacamos, enquanto recursos humanos, a mobilização de “professores, pais, alunos, auxiliares de acção educativa, autarquias, imprensa, associações

recreativas” (PCI 1.4.) e, enquanto recursos materiais e logísticos, “ruas e locais mais frequentados da freguesia, panfletos, cartazes, madeira, material de jardinagem” e material audiovisual (PCI 2.18.), “barro, gesso, carvão, rede, arame, pregos, bolas, cordas” (PCI 2.23.), “biblioteca, internet, mapas, barragem, lâmpada, ligadores, casquilho, alicates” (PCI. 3.5.).

Esta diversidade é visível também no tempo de duração de cada PCI analisado e na forma de organização do tempo em cada um. Existem PCI desenvolvidos ao longo de dois anos letivos (PCI 1.4.), ao longo de um ano letivo (PCI 3.1., 3.5. e 5.27.), ao longo de alguns meses (PCI 2.4. e 2.18.), ao longo de algumas semanas (PCI 1.3. e 3.21.) e ao longo de fases, não estipulando concretamente o tempo de dinamização (PCI 1.1. e 5.29.).

### *Como nos organizamos?*

No registo da reflexão em torno desta questão de construção curricular estão contempladas várias dimensões que têm a ver com as dimensões organizativas contempladas nos PCI. Com efeito, pretende-se, nesta fase, uma tomada de decisões relativamente à coordenação e organização das equipas de professores e alunos, que poderão integrar uma dimensão de troca de experiências e de comunicação entre as diversas equipas. Especial destaque recebe também a forma de participação e envolvimento da comunidade nos PCI.

Pela análise efetuada, percebemos que existe uma diferenciação de abordagem a estas questões organizativas, intimamente ligada com os níveis de construção curricular em que se situam os PCI analisados. Por um lado, quando se trata de PCI de Escola ou Interescolas, privilegia-se uma tomada de decisões relativamente à coordenação e organização das equipas e das atividades das turmas das escolas (PCI 1.3., 1.4., 2.2., 2.16., 2.23. e 5.32.). Fica o exemplo descrito no PCI 2.23. em que pode ler-se que “as equipas reúnem periodicamente para programar, discutir estratégias, registar e reflectir sobre o trabalho desenvolvido”. A par disso, existem PCI que preveem momentos de troca de experiências e de partilha entre as equipas. Senão vejamos:

“Poderão existir momentos de partilha e articulação entre as equipas de Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo, às quais a coordenadora de cada nível fará a ponte entre eles. Existem experiências de aprendizagens que envolvem mais uns níveis de ensino, isso devido à complexidade das próprias actividades. Todavia, é de ressaltar que os vários níveis de ensino participam de acordo com a sua faixa etária podendo também existir quinzenalmente uma tarde, onde todas as crianças envolvidas tenham um momento de partilha das suas aprendizagens, bem como o desenrolar do projecto em si, de forma a que este mantenha a sua unidade e coerência” (PCI 5.32.).

Por outro lado, quando os PCI são construídos ao nível micro, de turma (PCI 2.4., 2.15., 4.33., 4.34., 5.27. e 5.29.), são descritas as formas de agrupamento dos alunos, denotando também uma certa diversificação ao contemplar “trabalho individual, trabalho de pares, trabalho em pequeno/grande grupo, trabalho em grupo turma” (PCI 5.27.).

Tal como acontece relativamente às equipas, também as formas de articulação com a comunidade foram pensadas e registadas nos PCI em análise. Na linha de que “a comunidade começou a ser olhada como parceira, como recurso e como interventor na construção social” (PCI 2.23.), diversas foram as formas em que essa intervenção se evidenciou nos projetos curriculares integrados: ou através da recolha de informação junto de elementos e entidades da comunidade (PCI 1.3., 2.16., 3.1., 3.5., 3.21. e 5.27.); ou através do recebimento desses órgãos ou cidadãos locais na escola (PCI 3.1. e 5.29). Existiram, ainda, projetos em que foi solicitada a avaliação do PCI à comunidade (PCI 1.4), bem como outros em que foi concretizada a divulgação dos seus resultados (PCI 4.33.). Importa ressaltar ainda o envolvimento da comunidade em atividades da escola, dentro ou fora dela (PCI 2.2., 2.15 e 5.32), evidenciado por afirmações como a que se segue: “os pais colaboraram na confecção do vestuário e ajudaram a vestir as crianças, emprestaram a carroça e cavalos e deram flores; a autarquia ofereceu madeira e palha e garantiu transporte gratuito; as auxiliares de acção educativa ajudaram na confecção e organização do cortejo e dos espantalhos” (PCI 2.23.).

#### *Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?*

A resposta a esta questão procura evidenciar a forma como é operacionalizada a avaliação formativa e contínua do projeto e das aprendizagens, com vista a uma regulação que permita a reformulação do projeto, se necessário, tendo como objetivo central, a melhoria constante do processo de construção e de desenvolvimento dos PCI, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores, estreitando as relações de abertura com a comunidade educativa.

Assim, os PCI descrevem a necessidade de “um professor reflexivo, atento ao que o rodeia, reformulador constante da sua prática pedagógica” (PCI 1.3.). Para tal assumem que tiveram que “procurar formação adequada” (PCI 2.2.) às necessidades sentidas, encontrando uma equipa de especialistas em desenvolvimento curricular que deu sugestões, orientou e animou os professores, levando-os a considerar que “a formação contínua (...) veio aclarar as ideias e conceitos sobre os modelos de ensino, adaptação e integração dos projetos

curriculares” (PCI 2.16.). Nesse sentido, consideram que o professor deve assumir um papel de profissional reflexivo e investigativo, bem como de mediador entre o aluno e as experiências de aprendizagem (PCI 4.34.). Este carácter investigativo e reflexivo foi também acautelado, pelos professores, em relação aos alunos. Pode ler-se no PCI 2.18. que o professor “deve proporcionar técnicas e instrumentos necessários para que o aluno aprenda a aprender pela descoberta, investigação e partilha, através de mediações estimulantes e sem limites para a promoção, desenvolvimento e crescimento harmonioso e global dos alunos”.

Posto isto, podemos concluir, baseando-nos num dos PCI analisados, que “o Projeto Curricular Integrado pressupõe, por parte de todos os intervenientes que o elaboram, atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes tendo sempre em conta os princípios e as finalidades definidas no mesmo” (PCI 5.32.).

Resultante deste processo de investigação-ação permanente (PCI 5.32.), a avaliação, de carácter regulador, orientador e autocorretor (PCI 2.4.), terá que apontar para a evolução dos percursos do projeto (PCI 1.1.) e verificar “se houve uma articulação entre a teoria e a prática” (PCI 1.4.), através da negociação ativa e construtiva (PCI 5.32.) e da tomada de consciência e de decisões entre professores, alunos (PCI 1.1., PCI 1.3., 2.4. e 2.18.) e população/comunidade educativa (PCI 1.3. e 2.2.). Essa avaliação contínua, persistente, diversificada, articulada, formativa, orientadora, crítica, flexível, globalizadora e reflexiva (PCI 1.3., 2.2., 2.18., 3.1. e 4.33.) sobre os processos e os resultados do PCI (PCI 3.1. e 3.21.), desenvolvida ao longo de várias etapas ao longo de todo o projeto (PCI 1.4, 2.4. e 3.1.) terá que ser capaz de questionar, problematizar, clarificar, controlar, adequar, adaptar, retificar, reformular, reforçar e melhorar qualquer aspeto menos positivo do projeto e da prática pedagógica (PCI 1.3., 2.2., 2.15., 2.18., 3.1., 3.21.), introduzindo “alterações nas programações seguintes” (PCI 2.4.) e permitindo “a recolha de informações para a realização de novos projectos” (PCI 2.4.), sem que este sofra “alteração na sua estrutura global” (PCI 2.2., 2.4.), respeitando “os critérios intrínsecos ao próprio projecto” (PCI 3.1.)

Relativamente à avaliação dos processos de ensino e das aprendizagens daí resultantes, a análise de PCI denota a predominância de uma avaliação formativa por permitir, ao professor, “informação específica e qualitativa acerca das aprendizagens realizadas” pelos alunos (PCI 1.1.). Os PCI analisados apontam para o recurso a estratégias avaliativas diversificadas: observação e registo do desempenho e do comportamento dos alunos (PCI 1.4., 2.16., 2.23., 3.21., 4.34. e 5.29.), reflexões escritas (PCI 2.23.), fichas reflexivas (PCI 2.23.), auto e

heteroavaliação (PCI 3.5), relatórios (PCI 3.5.), diálogos (PCI 3.21., 4.34. e 1.4.), debates (PCI 1.4.), partilha de ideias (PCI 2.16. e 4.34.), *feedback* aos alunos (PCI 4.34.), reflexões (PCI 1.1. e 1.3.), questionários (PCI 1.1. e 2.16.), exposição dos trabalhos (PCI 1.4.), fichas de diagnóstico (PCI 2.16.) e produção de textos (PCI 2.16. e 2.23.). De igual forma variados são os aspetos cognitivos, comportamentais e atitudinais a avaliar nos alunos: espírito crítico (PCI 2.23.), aquisição de regras (PCI 2.23.), atitudes de criatividade, participação, interesse, envolvimento, motivação e produção (PCI 1.4., 2.4., 2.15, 2.16, 2.18., 2.23. e 5.29), organização (PCI 2.16.) e capacidade de escrita (PCI 2.23.).

Esta coerência entre a avaliação formativa dos PCI e dos respetivos processos de ensino e aprendizagem e os critérios e princípios que os sustentam é explanada, por exemplo, no PCI 5.32., quando refere que:

“No decorrer do processo, daremos lugar ao registo de opiniões, por parte de alunos e professores, sobre o decorrer do projecto, sobre aspectos positivos e negativos, para se proceder a uma reformulação. No decorrer de cada actividade será proposto aos alunos e professores, debates, reuniões de orientação do projecto e também interpretações orais e escritas do que já foi realizado e do que há para realizar, registos, dossiês pessoais dos alunos e professores, sendo também realizados questionários sobre as actividades e o desenrolar do projecto, para assim sabermos o que estamos a conseguir e como o estamos a conseguir”.

#### *Como saberemos o que conseguimos?*

Em estreita ligação com a questão anterior e assente nos mesmos princípios orientadores, os PCI analisados problematizam a questão da avaliação final e sumativa como uma reflexão sobre os processos utilizados (PCI 1.1., 2.18. e 4.33.), procurando refletir se conseguiram ou não atingir os objetivos a que se tinham proposto (PCI 1.3. e 5.32). No caso específico do PCI 2.18. pode ler-se que “a avaliação servirá também para constatar se conseguiu envolver os alunos, professores, pais e outros elementos (...) no intercâmbio com as outras escolas e se houve comunicação e cooperação entre todos”.

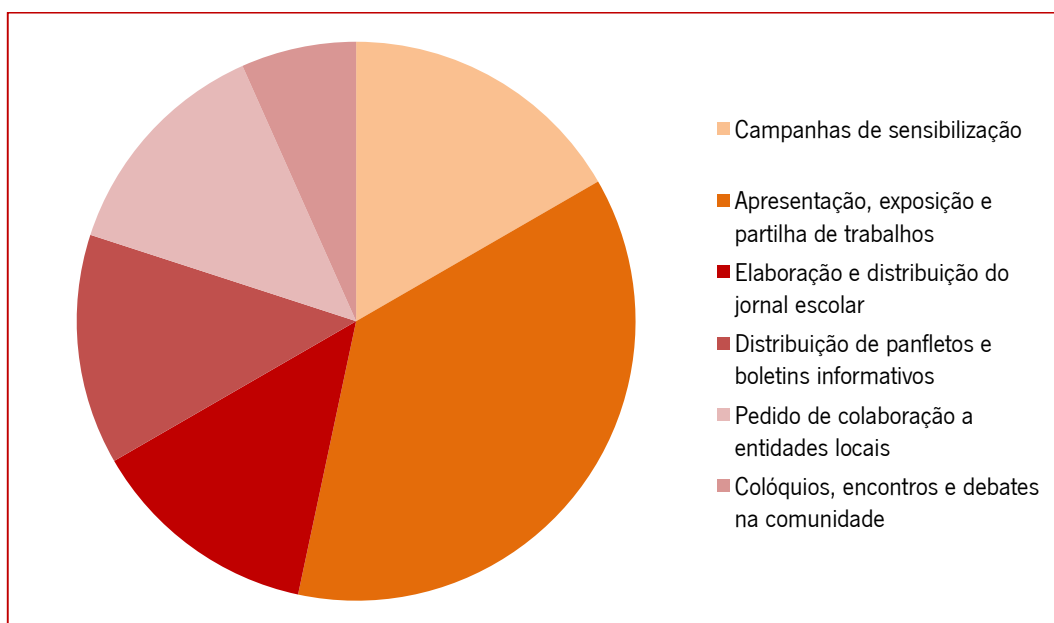
Os PCI analisados espelham claramente uma diversidade de estratégias avaliativas, a nível sumativo e final, ficando claro que a avaliação recairá “sobre comportamentos, atitudes e valores” e não apenas “sobre os conhecimentos e estratégias intelectuais” (PCI 2.4.). Assim, os PCI contemplam o recurso a: exposições dos trabalhos (PCI 2.4. e 5.32.), fichas de avaliação (PCI 2.4., 3.5.), observação, registo e interpretação dos comportamentos das crianças (PCI 2.4.), reflexões (PCI 2.23., 3.14., 4.34. e 4.27.), compilação e avaliação de todos os trabalhos

realizados (PCI 3.21., 4.27 e 5.32.), textos coletivos (PCI 4.34.), fichas reflexivas (PCI 5.29.), relatórios e inquéritos (PCI 5.32.).

*Como e quando vamos partilhar e comunicar o trabalho à comunidade?*

A tomada de decisões relativamente a esta questão remete-nos para a definição dos tempos, das formas e dos meios/recursos a utilizar para divulgarem o trabalho desenvolvido no âmbito da dinamização dos PCI. Assim, é acutelada, em alguns projetos curriculares, uma preocupação para que esta divulgação se concretize ao longo e no final do ano, ou seja, ao longo e no final do desenvolvimento do PCI (PCI 1.4.). Esta pretensão clarifica-se mais ainda pela análise do PCI 4.33. em que pode ler-se que “o nosso trabalho não seria completo se não o partilhássemos e comunicássemos à comunidade educativa”.

A diversidade de formas, recursos e meios utilizados na divulgação dos PCI analisados à comunidade está expressa no Gráfico 2.



**Gráfico 2:** Formas, recursos e meios de divulgação dos PCI analisados

Pela leitura da Gráfico 2 se percebe que o meio privilegiado para divulgação dos PCI à comunidade é a apresentação, exposição e partilha dos trabalhos (11 PCI), seguida das campanhas de sensibilização para o problema trabalhado junto da comunidade (5 PCI). Contudo, a elaboração e distribuição do jornal escolar, a distribuição de panfletos e boletins informativos pela freguesia e os pedidos de colaboração a entidades locais, entre outros, constituem também meios de divulgação válidos, de acordo com a análise efetuada.

Para terminar, chamamos à reflexão, um trecho de um PCI relativamente à dimensão da divulgação dos PCI. Pode ler-se, então, que um PCI

“ganha visibilidade quando é partilhado e comunicado à comunidade educativa. Assim sendo, ao longo de todo o nosso projecto (...) há uma divulgação do trabalho desenvolvido de modo a partilhá-lo com todos os intervenientes directos (todos os alunos da escola e professores) e indirectos (encarregados de educação, pais e comunidade envolvente) desde o seu início, até à sua conclusão” (PCI 5.32.)

Prossegue com a ideia de que isso poderá ser feito “através de reuniões e debates, com os pais e com os parceiros sociais, no início de todo este processo de construção, e também com o registo fotográfico e de vídeo contemplando todas as suas fases, para ser dado a conhecer (PCI 5.32.). Torna-se, pois, evidente que a divulgação dos PCI analisados é acutelada ao longo de todo o processo de preparação, dinamização e avaliação dos mesmos, recorrendo a várias estratégias e meios para o conseguir.

## **B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES**

Prosseguindo esta análise do modelo curricular utilizado no PROCUR pretendemos, neste momento, problematizar a questão, a partir do testemunho dos participantes no Projeto.

Trata-se, em primeiro lugar, de compreender o conceito, os fundamentos e toda a conceptualização ligada à noção de PCI, nas palavras dos próprios construtores. Interessa-nos perceber as suas principais características, o conceito de atividades integradoras, a visão que têm acerca dos conteúdos curriculares e, sobretudo, que papel atribuem aos alunos neste processo de construção e desenvolvimento do PCI.

Num segundo momento pretendemos uma clarificação do processo de construção do PCI, retomando as questões orientadoras, à semelhança do que fizemos anteriormente ao analisar os PCI construídos ao longo das várias fases e contextos de incidência do PROCUR.

É, ainda, nosso objetivo debruçarmo-nos nas dificuldades suscitadas pelo PCI aos seus construtores e, conseqüentemente, nas medidas e estratégias utilizadas com vista à sua supressão.



### 3.3. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: ABORDAGEM CONCEPTUAL

Servindo-nos das palavras de Alonso (1998a: 584), na sua tese de doutoramento, podemos considerar o Projeto Curricular Integrado como “o instrumento que o PROCUR utiliza para articular e estimular a inovação e a mudança”. Prossegue com a ideia de que o PCI pode ser entendido em duas perspetivas: “como espaço/tempo de reflexão e discussão crítica sobre os valores educativos (...) e também como um espaço de tomada de decisões para a melhoria das práticas educativas, em coerência com aqueles valores e princípios” (*Idem, Ibidem*).

Nesta linha de ideias, não se estranha o testemunho de que

*“a forma de agregar todas estas ideias [princípios e valores] foi através da construção de um projeto curricular integrado” (EEF2).*

Esta visão do currículo pressupõe uma “atitude profissional e reflexiva para intervir de forma criteriosa e adequada em cada situação” (Alonso, 1998a: 397), uma vez que a ação é exercida sobre diversos contextos, com identidades culturais próprias, a partir de situações problemáticas que permitam oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos. Referindo-se a dois dos intervenientes nesse processo, uma das equipas entrevistadas esclarece:

*“a finalidade do projeto era integrar as atividades de forma que elas fizessem mais sentido para o aluno e para o professor” (EMICIE1).*

Visto o PCI numa perspetiva de construção pelo professor, é explanada a necessidade de ter o aluno como centro desse processo. Assim confirma o seguinte testemunho:

*“no projeto curricular integrado, há aqui (...) esta ideia fundamental que é colocarmo-nos no papel do aluno (...) e tentarmos perceber, na diferença dos estilos de aprendizagem, o que é que é preciso fazer do lado de cá, da docência, para que o aluno ou aluna consiga aprender e consiga aprender bem” (EEC).*

Numa relação estreita entre a abordagem problematizadora do PCI em consonância com esta ideia da diversidade e de integração curricular, também a equipa de formadores evidencia que:

*“o projeto curricular permitiu não só a ideia de trabalhar por problemas e de encontrar caminhos que possam, de alguma maneira, (...) torná-los compreendidos, mas a ideia da articulação, da integração (EEF2).*

Apontando também esta ideia da integração, a equipa de coordenação reflete também sobre a dimensão antecipatória que a noção de “projeto” lhe confere. Assim,

*“o Projeto Curricular Integrado tem, primeiro, essa questão da integração da aprendizagem (...) que é esta relação que é preciso fazer entre o que se aprendeu antes da disciplina a, da disciplina b. No fundo, estas ligações cognitivas (...) e, por outro lado, integra também a palavra ‘projeto’ (...), uma antecipação do que é que nós queremos fazer no final” (EEC).*

De facto, o PCI assenta numa ideia de currículo como um todo integrado, fundamentado por uma “representação antecipadora” (Barbier, 1993) da realidade, cujo objetivo passa por “melhorar a significatividade das aprendizagens escolares consideradas numa perspectiva global e abrangente, exigindo, para isso, uma articulação das decisões, uma abertura ao meio e um trabalho colaborativo e investigativo entre todos os participantes” (Alonso, 2001d: 5).

Explanando as diferentes vertentes assumidas pela integração curricular no PCI, a equipa de coordenação atesta que

*“Foi desenvolvido um modelo (...) de que, primeiro, as crianças precisam de fazer relação (...) com o que aprenderam antes e que vão aprender depois, com o que aprenderam ao lado, na disciplina do lado (...) e na outra (...), o que é que aprenderam em casa e o que estão a aprender na escola” (EEC).*

Esta ideia é efetivamente salientada por Alonso (1997) que assume como dimensões da integração curricular, a integração do e no meio, a integração das áreas curriculares e a integração dos alunos e dos professores, com vista a uma aprendizagem globalizadora, significativa e crítica. Também num trabalho mais recente, a mesma autora esclarece que

*“na investigação de problemas significativos que o projecto propõe aos alunos e professores, o meio constitui-se como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, permitindo articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano, utilizando instrumentos conceptuais e procedimentais das áreas disciplinares ao serviço da compreensão crítica do mundo” (Alonso, 2001d: 9).*

Referindo-se particularmente à integração das áreas disciplinares, a equipa de coordenação alerta-nos para a sua necessidade.

*“As crianças têm que perceber que, por exemplo, o conceito de tempo é um conceito válido tanto na História, como na Matemática, como na Música, como no Português” (EEC).*

É com base nestes pressupostos que o PCI se organiza em torno de atividades integradoras, isto é, sequências de aprendizagem proporcionadas ao aluno, rentabilizando as suas potencialidades e respeitando as suas fragilidades, tendo como objetivo final a significatividade e funcionalidade das aprendizagens daí resultantes. Nesse sentido, esta opção por um paradigma curricular integrador, por oposição ao modelo curricular disciplinar, não nega a importância da especialização, mas confere mais importância às relações e conexões que se podem estabelecer na complementaridade das áreas de determinada especialidade.

*“O Projeto Curricular Integrado é uma ideia da organização do docente e da organização das atividades de ensino-aprendizagem, de maneira a que (...) se possa fazer aqui este caminho (...) entre a especialização (...) e a relação dos conteúdos” (EEC).*

A equipa de coordenação esclarece, contudo, que esta ideia de integração curricular, não significa misturar nem tratar de igual forma conteúdos de natureza distinta.

*“Nesta relação entre a especialização e relação/conexão entre os conteúdos nem tudo se pode ligar completamente. Portanto, o projeto curricular integrado não é uma amálgama de conteúdos que se tentam ligar, como se fossem todos (...) do mesmo grupo (...), da mesma natureza. Há aqui muita clareza curricular e didática. Portanto, do que são (...) conteúdos procedimentais, conteúdos atitudinais, conteúdos conceptuais” (EEC).*

Da mesma forma, são identificadas, pelos participantes no PROCUR, as questões levantadas na construção de um projeto desta natureza, revelando o testemunho uma certa clareza.

*“Há aqui uma grande clareza do que é que estamos a ensinar e como é que estamos a ensinar e o que é que vamos ensinar e quando. Mas também esta clareza de que a atividade cognitiva de cada pessoa (...) desenvolve-se de alguma forma. Portanto, há aqui um grande saber sobre como é que se aprende e como. Como se ensina? (...). As questões (...) da pedagogia e da didática” (EEC).*

Efetivamente estas e outras questões já foram explanadas por nós neste trabalho<sup>112</sup>. Contudo, recuperámo-las de forma sintética: *A quem ensinar? Porquê ensinar/aprender? Para quê ensinar/aprender? O quê ensinar/aprender? Como ensinar/aprender? Quando ensinar/aprender? Com quem ensinar/aprender?* (Alonso, 1998a). Assim, a resposta a estas questões, baseada em determinados princípios e valores, dá “sentido e coerência às experiências e actividades” (*Idem, Ibidem*: 392) do PCI.

Esses princípios e valores que sustentam o modelo do PCI, juntamente com algumas características e critérios para a sua construção corporizam a nossa análise a partir deste momento.

### **3.3.1. Caracterização do PCI: princípios de sustentação e critérios de construção**

Indo ao encontro do que já evidenciamos na primeira parte deste Capítulo, através da análise de informação proveniente do legado documental existente sobre o PROCUR, as características dos PCI evidenciadas pelos testemunhos dos seus construtores e dinamizadores

---

<sup>112</sup> Consultar o ponto 3.1. deste capítulo *O projeto curricular integrado enquanto constructo essencial do PROCUR*.

remetem-nos precisamente para essa análise<sup>113</sup>. Por esse motivo retomamos algumas das dimensões analisadas, com base em Alonso *et al.* (1994) e Alonso (1998a, 2001d), numa conexão com o testemunho evidenciado relativamente a cada um dos tópicos de análise.

### Desenho progressivo e aberto

*“Um projeto que não é um projeto finalizado” (EMICIE2).*

*“E o projeto curricular de escola não era uma bíblia. Era um documento em que os professores se baseavam para construir depois as suas práticas (...). Não era um documento dogmático (...) Era sempre muito consultável (...) e alterável (...). Alguma situação externa obrigar a reformular a totalidade do projeto (...). Está sempre em construção” (EEA1).*

*“As coisas iam-se construindo, iam-se fazendo (...). Aquilo não era uma coisa que se fazia no início do ano e ficava ali estanque. Não. As coisas iam-se ajustando e de umas coisas até surgiam outras” (EEP3).*

*“Este projeto é um projeto que não é fechado, que não é estanque, está sempre em constante construção. Que é uma das vantagens: está sempre em evolução. O que é muito bom! Nós podemos dar sempre continuidade. Não é uma coisa do momento que acaba. Acabou o ano, já acabou, já pomos para o lado e pode-se esquecer. Não! No ano seguinte, temos que pegar nele e dar continuidade sempre” (EMICIE1).*

*“Tem que haver uma abordagem flexível na sua construção, (...) no seu desenvolvimento, porque a cada passo, ele tem que ser revisto, tem que ser reorientado (...). Os caminhos vão-se traçando no percurso” (EMICIE2).*

### Coerência interna entre as diferentes componentes do projeto

*“A coerência interna e externa, mas a preocupação de fazer interna. Saber se estava tudo a ver” (EEA2).*

*“O modelo de avaliação dos alunos é coerente com os princípios que nós definimos?” (EEA2).*

### Respeito pelo equilíbrio e articulação curriculares

*“A articulação entre os vários anos, a articulação entre as várias disciplinas” (EMICIE2).*

### Planificação e gestão participada

*“la ser construído para os professores e para os alunos”(EEA2).*

*“Era um currículo negociado” (EEP2).*

---

<sup>113</sup> Consultar o ponto 3.1. deste capítulo *O projeto curricular integrado enquanto constructo essencial do PROCUR.*

*“Há esta participação dos alunos (...), esta participação dos docentes de uma forma investigativa, colaborativa, reflexiva” (EMICIE2).*

#### Desenho curricular sustentado por um quadro antropológico e psicopedagógico

*“Defendíamos muito a ideia da construção do conhecimento prático” (EEA2).*

*“Era um projeto construtivista (...) baseado (...) nos conhecimentos prévios dos alunos” (EEP2).*

#### Baseado no diagnóstico das necessidades da comunidade

*“Fazer externa para ver se tinha alguma coisa a ver com a comunidade, com o sítio onde os meninos vivem” (EEA2).*

*“Um currículo adequado (...) à realidade (...), ao meio (...). Articulação (...) transversal” (EEP2).*

*“Dar valor aos contextos” (EEA1).*

#### Abertura e diálogo com a comunidade

*“O projeto era muito aberto” (EEP2).*

#### Articulado em torno de problemas relevantes

*“Não era um Projeto sem significado (...). Era contextualizado (...). Era tudo intencional (...). Tinha que ser tudo bem pensado e bem articulado (...). O essencial estava lá, mas estava muito para além do essencial” (EEP3).*

#### Avaliação como consciência crítica do projeto

*“A análise e a avaliação de um projeto, se calhar, conduzia à realização de um novo projeto” (EEP3).*

Por esta explanação se percebe um entendimento correto das características dos PCI evidenciadas pelo testemunho dos entrevistados, em harmonia com o que está preconizado no legado documental construído no âmbito do PROCUR.

Questionados os construtores dos PCI acerca dos princípios e valores que sustentam o modelo, as respostas mostram, mais uma vez, um conhecimento profícuo e congruente entre o

seu testemunho e a análise que anteriormente fizéramos, referindo, não só, princípios e valores que sustentam o modelo, mas também critérios de construção, nomeadamente articulação<sup>114</sup> (horizontal, vertical e lateral) e flexibilidade<sup>115</sup>.

Relativamente aos princípios educativos que, segundo os testemunhos dos construtores, servem de base ao PCI, e tendo em conta a pluralidade de dimensões apresentadas pelos mesmos, optamos por organizá-los num esquema, tendo por base as conceções filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas, apresentadas por Freitas e Araújo (2001) (Figura 22).



**Figura 22:** Princípios educativos dos PCI apontados pelos seus construtores

Pela leitura da Figura 22, se percebe, tal como aconteceu na análise dos PCI<sup>116</sup>, a multiplicidade de princípios educativos apontados pelos participantes no PROCUR, existindo, contudo, maior ênfase na alusão a determinados valores, nomeadamente o da abertura, o da cooperação, o da participação e o da significatividade das aprendizagens.

Para uma compreensão mais detalhada sobre alguns destes princípios chamamos, mais uma vez, a clarificação apresentada pelos participantes no PROCUR, que apresentarem uma visão interligada dos princípios e valores que sustentam o modelo, nos dão uma ideia alargada dos pressupostos e dos fundamentos que caracterizam o trabalho em torno da construção, desenvolvimento e avaliação de PCI.

*“Um princípio ou valor que sustenta este modelo (...) é (...) um trabalho curricular, pedagógico que assenta em conceções modernas sobre o desenvolvimento de um conjunto de competências que*

<sup>114</sup> A referência a este critério para a construção de PCI pode ser encontrada nas seguintes fontes: EMICIE1, EMICIE2, EFLEB1C e EEP2.

<sup>115</sup> A referência a este critério para a construção de PCI pode ser encontrada nas seguintes fontes: EMICIE1, EMICIE2, EFLEB1C, EFLEB e EEA2.

<sup>116</sup> A este propósito consultar o item 3.2.1. *Evolução e reconstrução dos PCI nas fases de desenvolvimento do PROCUR*, na vertente 3.2.1.2. *Visão específica*.

*nos torna capazes de corresponder às dificuldades, à complexidade, à evolução, ao conhecimento (...) Estas competências não são efêmeras. São competências que são sistematizadas hoje e que nos servem para chegar a esse conhecimento de uma forma organizada, sistematizada” (EEF1).*

*“O conceito central do modelo curricular do PROCUR é a integração (...). Que (...) toda a existência da rede, da comunidade, era para (...) conseguir que o currículo se tornasse mais integrado, mais integrado aos contextos, mais integrado entre as áreas (...), que era a maneira de tornar-se significativa a aprendizagem (...). Porque a aprendizagem só é significativa quando é relacionada (...) quando as crianças conseguem estabelecer conexões (...) entre o que aprendem aqui (...) e o que aprendem ali” (EEC).*

*“A questão da valorização da diferença: da diferença individual (...), as necessidades de cada aluno (...); a construção do conhecimento que é algo que está aqui sempre presente (...); os alunos como (...) o construtor do seu conhecimento (...); o papel do docente (...) como orientador (...); a articulação entre as diferentes áreas (...); a articulação entre os vários anos, a articulação entre as várias disciplinas” (EMICIE2).*

É este conjunto de princípios e valores que permite dar um sentido e coerência ao Projeto Curricular, orientando e fundamentando “todas as decisões, interações e experiências que se vão realizando” (Freitas e Araújo, 2001). A importância destes princípios é também destacada pela equipa de acompanhantes do PROCUR ao esclarecer que:

*“não eram valores só para pôr bonito. Mesmo quando nós dizemos ‘Ah, é o valor da democracia’. ‘Mas, então, onde é que depois se nota essa democracia?’ (...) ‘Pautamo-nos pelo valor da participação’. ‘Mas então onde é que está a participação? A participação de quem? Os meninos participaram? Os meninos estão a ter consciência do que estão a aprender? Eles depois vão mostrar o que é que aprenderam? Eles estão a participar na construção do Projeto? A levantar as questões acerca disso?’ (...) ‘O modelo de avaliação dos alunos é coerente com os princípios que nós definimos?’ (...) E mesmo o desenvolvimento organizacional, isto é, se do ponto de vista organizacional se tinham as condições, na gestão do tempo, na gestão dos espaços” (EEA2).*

Percebe-se, assim, uma relevância atribuída à coerência entre os princípios pedagógicos de ação definidos no PCI e a forma de concretização e operacionalização destes princípios ao longo do processo de desenvolvimento e avaliação do projeto.

### **3.3.2. As atividades integradoras e o papel dos alunos no PCI**

Com vista ao desenvolvimento de experiências de ensino e de aprendizagem significativas e funcionais, o PCI baseia-se, do ponto de vista didático, na planificação, desenvolvimento e avaliação de atividades integradoras. Apostando na organização do processo de ensino-aprendizagem de forma interligada e articulada, as AI contribuem para esse entendimento, configurando-se como momentos e espaços privilegiados de organização e desenvolvimento de conteúdos e capacidades/competências ajustados e adequados à diversidade e complexidade dos contextos a que se destinam.

Nessa linha de ideias, as AI consistem “em sequências de aprendizagem interligadas (...) orientadas para a resolução de problemas, com sentido<sup>117</sup> e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças” (Alonso, 1996a: 31). Nas palavras de uma equipa de antigas alunas da formação de professores e educadores da UM, uma atividade integradora

*“ao valorizar os conhecimentos prévios do aluno e ao ter em conta os contextos reais (...) consegue logo (...) tornar muito mais significativa a aprendizagem e, portanto, o conhecimento” (EMICIE2).*

Neste processo

*“o professor proporciona ao aluno um espaço de descoberta, de construção do seu próprio conhecimento e de uma construção até colaborativa (...). É possível chegar a uma construção do conhecimento que depois seja duradoura e que possa ser mobilizada, mais tarde, para outros conhecimentos, com outra complexidade” (EMICIE2).*

Não obstante é a ideia de que as atividades integradoras não são um somatório de conteúdos que se misturam e se abordam forçosamente de forma interligada. Essa ideia é expressa pelo testemunho de uma equipa de professores da rede de escolas PROCUR que esclarece essa visão e exemplifica claramente o seu entendimento.

*“As atividades não tinham que ser necessariamente integradoras, digamos, do ponto de vista que ali estava tudo misturado (...). Quer dizer, se estivéssemos a ler um texto e a analisar um texto e a responder a perguntas de interpretação do texto pois era isso que estávamos a fazer. Só que (...) buscávamos textos que estivessem de acordo com a temática que estávamos a trabalhar, porque para fazer análise do texto, responder a questões, saber quais são as personagens (...), desenvolver (...) a análise gramatical (...) tanto se faz num texto sobre a Carochinha ou sobre a Alice no País das Maravilhas” (EEP1).*

Para além disso, nas atividades integradoras, são privilegiadas metodologias de cariz investigativo, reflexivo e colaborativo, contribuindo para uma construção reflexiva e crítica do conhecimento, por parte dos alunos, em consonância com atitudes de investigação-ação colaborativa relevadas pelos professores na construção do seu conhecimento profissional (Porlán e Martín, 1997). A equipa de formadores do PROCUR releva a importância destas metodologias para os próprios alunos, conferindo-lhe um lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem, caracterizado pelo entusiasmo e envolvimento.

---

<sup>117</sup> Para uma perceção desta significatividade pelos próprios alunos do PROCUR, deve consultar-se o Capítulo 2 “Viver em projecto na escola: o ponto de vista dos alunos no PROCUR” do livro *Projecto PROCUR: Contributo para a mudança nas escolas* (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002), em que se analisam produções das próprias crianças e se apresenta essa análise em três secções: uma escola com sentido(s), uma escola em movimento e uma escola com lugar para o mundo de vida.



*“O envolvimento das crianças na decisão e de como isso mudava o seu comportamento, a sua adesão às propostas (...) e como esse envolvimento e esse entusiasmo depois se traduzia (...) em resultados escolares bastante visíveis, formulados” (EEF1).*

*“Uma aprendizagem ativa, construtiva, reflexiva, a partir dos seus referenciais e, portanto, sendo [os alunos] protagonistas dessa sua aprendizagem” (EEF1).*

Também uma equipa de professores se refere à significatividade das aprendizagens e construção do saber pelos próprios alunos:

*“O significado das aprendizagens, porque as aprendizagens todas elas tinham significado para as crianças, que é também importante(...). Era um trabalho construtivo, não é? Era a própria criança que ia também construindo o seu saber” (EEP3).*

Na linha de ideias de Friedmann (1996), podemos considerar que a motivação influencia o desenvolvimento e, de acordo com as perceções dos informantes-chave desta investigação, esse foi um fator de desenvolvimento muito acentuado na dinamização de atividades integradoras, no âmbito do PCI, por estas assumirem estratégias diversificadas que despoletaram o interesse e a alegria dos alunos pela planificação, desenvolvimento e avaliação conjuntas das atividades.

*“O facto de ter estratégias de ensino muito diversificadas para eles [alunos] é mais uma motivação a quererem aprender, a estarem mais interessados” (EFLEB).*

*“Eu acho que sim, que começou a ser motivador, porque eles começaram também a mostrar que sabiam coisas que os outros não sabiam” (EEP2).*

*“Final estes alunos eram mais motivados. Eles andam mais entusiasmados” (EEP3).*

*“O rosto estampado de alegria (...), de participação que são tudo indicadores que (...) nos remetem (...) para o entusiasmo e para o interesse dessas atividades” (EEF1).*

*“Pela alegria e pela forma como eles depois emocionalmente se agarravam a tudo o que acontecia dentro da escola” (EEF2).*

*“Eu penso que eles se sentem valorizados e isso é (...) dos aspetos mais importantes, porque ao sentirem que a opinião deles e as ideias deles são tidas em conta, também estão mais motivados e predispostos a aprender” (EFLEB).*

No âmbito do desenvolvimento das atividades integradoras, foi necessário encontrar uma metodologia que, entre a supremacia das questões teóricas, apontada pelos modelos tecnológicos e a valorização exacerbada da prática defendida pelos modelos espontaneístas, defenda um equilíbrio e uma complementaridade de ambas as vertentes, sendo a relação teoria-prática marcada dialeticamente e não em termos hierárquicos (Porlán e Martín, 1997). Com efeito, o modelo de investigação escolar serviu esse propósito.

Num dos documentos de fundamentação e monitorização do PROCUR pode ler-se que “a construção de conhecimentos supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior” (Mat. F.1.: 2). Prossegue com o esclarecimento que “é um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando, simplesmente a recebê-los ou a assimilá-los; assim, constrói, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução” (*Idem, Ibidem*). Por essa razão, utilizou-se “uma potente alternativa metodológica para o ensino: a investigação de problemas” (*Idem, Ibidem*).

A equipa de acompanhantes do PROCUR atribui a esta opção um cariz distintivo ao PCI ao afirmar que:

*“O que distinguia depois o projeto curricular integrado era a metodologia de investigação de problemas (...) baseada em atividades integradoras” (EEA1).*

Os testemunhos dos participantes no PROCUR espelham, de facto, a opção por esta metodologia, aludindo diversas vezes às características da metodologia investigativa e reflexiva apontadas por Alonso (1994a, 1996a).

Em primeiro lugar, salientam que as atividades integradoras se formulavam a partir de um problema ou questão relevante e da realidade próxima dos alunos, da sua experiência e das suas conceções.

*“Da criança? Eram valorizadas as suas ideias, porque havia sempre uma primeira fase de levantamento de conceções prévias” (EEC).*

Posteriormente, aludem à existência de uma dinâmica de trabalho em colaboração, sendo que o próprio processo de planificação das atividades integradoras envolvia a participação dos alunos.

*“Eu tentava fazer com que eles fizessem parte do planeamento, da ação, de avaliação. Eles próprios tinham que planear que materiais precisavam” (EFLEB).*

*“Eles também nos traziam (...) alguns saberes (...) que iam, no fundo, partilhando também (...). O próprio trabalho que se fazia com os pequenos grupos até isso acabava por enriquecer” (EEP3).*

*“Os alunos também se sentiam importantes e (...) que aquilo que eles faziam também fazia parte da escola (...). Que eles estavam (...) a ensinar e a aprender ao mesmo tempo (...), porque eles vinham e diziam ‘Oh professora, eu sei isto. O meu pai disse-me isto’ (...). Punham em comum, aquilo que eles faziam, aos outros. Até em várias turmas” (EEP2).*

Simultaneamente, os testemunhos demonstram a existência de um ambiente facilitador da reestruturação do conhecimento, pelo estímulo, do professor, à observação, à curiosidade, à procura e à pesquisa, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem.

*“Os meus [alunos] iam à procura” (EEP1).*

*“É a investigação, o trabalho de investigação (...). Era a pesquisa” (EEP1).*

*“O obrigá-los a pensar (...), a tornarem-se críticos (...), a participar” (EFLEB).*

*“A criança, de facto, era o centro da aprendizagem (...). Tinha um papel central” (EEC).*

*“As crianças tinham liberdade de exprimir-se (...), viviam num ambiente onde se sentiam seguras” (EEC).*

A propósito do trabalho investigativo, uma equipa de professores das escolas do PROCUR partilha connosco um exemplo de como os alunos investigavam fora da escola, numa abertura ao meio e à comunidade e de como isso contribuía para entusiasmar e motivar os alunos, validando, na complementaridade de informações da escola e do quotidiano, o trabalho da própria professora.

*““Ai, nós investigamos mesmo, nós investigamos mesmo (...). Oh professora, tem aqui a prova de que nós investigamos coisas e que tu dizes a verdade. Eu encontrei um livro da minha mãe (...) em que a professora diz a verdade” (EEP1).*

Não se estranha, nesta linha de ideias, que os entrevistados atribuam aos alunos um papel ativo, participativo e consciente na construção do conhecimento.

*“A criança enquanto construtora (...) de saber e de conhecimento” (EEC).*

*“Os nossos [alunos] tinham um papel ativo” (EEP1).*

*“Eles terem consciência da mudança conceptual” (EEP1).*

*“Tinham um papel mais ativo” (EEP2).*

*“Eles sentiram-se ativos nas suas aprendizagens (...). Eles sabiam o que é que tinham que aprender” (EEP2).*

*“Os alunos (...) eram muito mais envolvidos, porque participavam muito mais ativamente (...). O papel era muito mais ativo (...). Também acabavam por envolver-se mais” (EEP3).*

*“Eles [alunos] eram capazes de fazerem e falarem em público” (EEP3).*

Retomando as características da metodologia investigativa e reflexiva, e numa relação estreita com os atributos apresentados anteriormente que nos conduzem para a ideia de um aluno com pensamento próprio, com pensamento crítico, surge a necessidade de “favorecer a

reflexão sobre a realidade” (Alonso, 1994a; 1996a). Esclarece, a este propósito, uma equipa de professores que

*“Os alunos eram encaminhados no sentido (...) da valorização da sua cultura e do seu saber e de progredir nesse sentido também, a partir daí” (EEP2).*

A análise e a reflexão sobre os processos e os resultados, através de estratégias de metacognição é também uma característica apontada, pela literatura, à metodologia de investigação de problemas e que, de resto, os informantes-chave desta investigação também enfatizam.

*“[Os alunos] verbalizavam e tinham discursos coerentes, sabiam dizer o que estavam a fazer, sabiam dizer o que tinham feito até àquela data e para que é que servia e como é que se relacionavam com esses conhecimentos (...) e o que esperavam conseguir atingir em função do que estavam a fazer” (EEF1).*

*“Acho que se valorizava muito, no final de cada atividade integradora, as crianças tinham que registar as suas aprendizagens (...). Para registar, tinham que fazer a sua metacognição (...). Tinham que voltar atrás e sistematizar (...). É a tal aprendizagem em espiral (...). Levar as crianças a pensar sobre (...) o que aprenderam, como aprenderam, que dificuldades têm ainda, o que precisam ainda fazer e passar para as atividades seguintes” (EEC).*

Para além de todas estas particularidades atribuídas às atividades integradoras pelos seus dinamizadores, surgem também nesses testemunhos alguns critérios de construção do PCI<sup>118</sup> que logicamente são respeitados pelas atividades integradoras.

Por um lado, referem-se ao critério de equilíbrio quando expressam que:

*“era a parte pessoal, era a parte cognitiva. Todas essas dimensões eram valorizadas ali” (EEP3).*

*“E o facto de termos o aluno como um todo (...). Como é que ele aprende e se desenvolve num todo (...), aprende várias áreas e tem várias opiniões que, às vezes, até nem é matéria. É mesmo a formação pessoal e global. De se falar, de participar” (EFLEB).*

Por outro lado, consideram também o critério “pluralismo”, designadamente na integração no PCI e nas atividades integradoras, de crianças com necessidades educativas especiais.

*“Não havia as crianças com necessidades educativas especiais. Todos participavam no projeto (...). Estavam integradas (...). Todos participavam no Projeto em igualdade de condições (...) e não criavam problemas (...), porque as necessidades educativas especiais eram trabalhadas no âmbito do Projeto e não se criava nenhuma discriminação” (EEC).*

---

<sup>118</sup> A este propósito, ver Tabela 10 *Critérios para a construção do PCI*.

Efetivamente, o respeito por estes critérios, que confluem numa série de características aportadas à metodologia de investigação de problemas, levam-nos a um entendimento amplo dos conteúdos curriculares, cuja análise e interpretação apresentamos de seguida.

### **3.3.3. A visão dos conteúdos no PCI: conceitos, procedimentos e atitudes**

Tal como referimos na primeira parte deste Capítulo<sup>119</sup>, no PROCUR, através do PCI, partilhou-se uma visão global dos conteúdos curriculares, sendo importante, “de um ponto de vista pedagógico, clarificar no currículo o que são conteúdos factuais e conceptuais, o que são os conteúdos procedimentais e ainda a natureza dos conteúdos de tipo valorativo e atitudinal” (Alonso, 1999: 2).

Essa necessidade é expressa pelos construtores do PCI que lhe conferem sentido:

*“Uma outra coisa que me fez imenso sentido foi o olhar para os conteúdos de uma forma revisitada (...). Portanto, a parte do conceito, as atitudes, os procedimentos (...). Esta arrumação, portanto, esta clarificação faz toda a diferença” (EMICIE2).*

A visão ampla dos conteúdos foi pensada, no PROCUR, com o objetivo máximo de se trabalhar o currículo numa perspetiva integrada. Claro que, para tal, não bastou a visão. Foi necessária, como também já evidenciamos neste Capítulo, a criação de um dispositivo que permitisse trabalhar articuladamente estes três tipos de conteúdos. Denominou-se, no PROCUR, mapa de conteúdos, entendido pela equipa de coordenação do Projeto como:

*“um exercício antecipatório que os docente faziam e as docentes faziam desta tal relação” (EEC).*

Para a mesma equipa,

*“o mapa é alguma coisa que nos permite (...) circular num espaço ou num tempo. Neste caso, espaço cognitivo que é o da aprendizagem da escola” (EEC).*

Esta ideia do mapa de conteúdos, enquanto dispositivo antecipatório e clarificador do percurso a seguir nas atividades integradoras ou, se quisermos, no próprio PCI, é também apontada por uma equipa de antigas alunas da UM, atualmente educadoras e professoras.

*“O mapa de conteúdos é o caminho que nós temos, que nós vamos criando, são os objetivos, as metas que nós temos que ir seguindo, de maneira a ir ao encontro da unidade ou da matéria que nós queremos abordar” (EMICIE1).*

---

<sup>119</sup> Ver 3.1.2. Conteúdos: visão, tipologia e organização no PCI.

Segundo os testemunhos que recolhemos junto dos construtores, dinamizadores e/ou avaliadores dos PCI, este estabelecimento de conexões entre os conteúdos não era concretizado apenas pelos docentes, mas sim numa dinâmica de colaboração entre professores e alunos.

*“Nós fazíamos os mapas de conteúdos. Eventualmente os alunos ou as alunas podiam fazer outras conexões (...). Antecipávamos essa atividade para poder construir com as crianças um percurso também, uma viagem que eles iam fazendo por essa conexão” (EEC).*

*“Havia professores que punham os alunos a fazer [mapas de conteúdo]” (EEA2).*

*“Os miúdos a interpretarem mapas de conteúdos (...). Nós púnhamos na parede e eles saberem ‘agora estamos aqui. Depois vamos aprender aquilo, aquilo e aquilo’. Eles já sabiam percorrer o mapa de conteúdos” (EEP1).*

Este percurso é assegurado pelas interligações que o mapa de conteúdos possibilita, ao não hierarquizar a importância desses conteúdos, criando-se “situações para trabalhar de forma interrelacionada” (Alonso, 1999: 2). Esta questão é relevada também pela equipa de coordenação.

*“O mapa também é um conceito interessante porque (...) não introduz escadas (...). Portanto, no mapa (...) um conteúdo procedimental tanto podia ficar em cima como em baixo. Portanto, não havia nenhuma hierarquia destes conteúdos que era preciso saber (...). Um conteúdo atitudinal ou procedimental podia estar associado a um conteúdo conceptual” (EEC).*

O mapa de conteúdos, enquanto

*“operacionalização das planificações” (EEC)*

firmava

*“o cuidado de não colocar só conteúdos conceptuais (...). Portanto, esta ideia de que, na escola, as crianças (...) não aprendem só conceitos nem factos. Aprendem também outras coisas e devem aprender e isso deve ser explicitado (...). Como questões de cidadania, de direitos, de atitudes...” (EEC).*

Outro aspeto interessante é que, embora Alonso (1999: 2) afirme que “no Programa, esta distinção torna-se difícil devido à sua lógica de construção que não permite diferenciar com clareza a natureza dos conteúdos, confundindo-se por vezes com as actividades e inclusive com os objectivos”, o testemunho dos informantes-chave desta investigação não aponta essa dificuldade. Antes, sugere uma aproximação desta visão tripartida dos conteúdos àquilo que foi,

mais tarde, consignado por competências na legislação e nos documentos orientadores, na sequência da Reorganização Curricular de 2001<sup>120</sup>.

Esclarece uma equipa de professores do PROCUR que:

*“Depois apareceram (...) as competências (...). Naquela altura, nós já trabalhávamos muito competências (...). Trabalhávamos conteúdos (...), nós dizíamos os conteúdos (...) mas estávamos a trabalhar (...), acho que sem darmos conta, aquilo que depois evoluiu (...) para as competências” (EPE1).*

A equipa de formadores explica também como esta abordagem por conteúdos possibilitava, ao aluno, tornar-se competente.

*“Pretendíamos que as crianças façam a utilização de procedimentos e de conhecimentos e valores e atitudes (...). Que eles lhes estão a dar um significado e uma utilidade, que lhes é motivador intrinsecamente (...) e, ao dar essas respostas a essas temáticas, que eram discutidas e negociadas, eles estavam a tornar-se competentes” (EEF1).*

Tal como já descrevemos na primeira parte deste Capítulo<sup>121</sup>, os mapas de conteúdos possibilitam, em parte, a resposta a uma das questões para a construção do PCI, designadamente *O que pretendemos?*. Contudo, pela relevância atribuída pelos atores do Projeto, não só a esta mas também a outras questões, faremos, de seguida, uma análise das mesmas, percebendo como descrevem esses dinamizadores o processo de construção do PCI.

### **3.4. O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Na linha de ideias de Alonso (1998a), a reconstrução e adequação do currículo nacional aos contextos específicos e a significatividade, globalidade e funcionalidade das aprendizagens são conseguidas, no PCI, pela elaboração e consequente resposta a algumas questões norteadoras, que evidenciamos já neste trabalho<sup>122</sup>. Contudo, pela relevância atribuída a estas questões pelos próprios construtores dos PCI, consideramos necessário retomá-las, apresentando-as de forma sucinta (Tabela 21).

---

<sup>120</sup> A propósito das influências do Projeto PROCUR em políticas posteriores ao seu surgimento, deve-se consultar o Capítulo 4 deste trabalho: *O PROCUR e a inovação: identidade, mudanças e repercussões*.

<sup>121</sup> Ver tabela 11 *Questões para a construção do PCI*.

<sup>122</sup> Ver tabela 11 *Questões para a construção do PCI*.

**Tabela 21:** O processo de construção dos PCI, segundo o testemunho dos seus construtores

| Categoria                     | Indicadores  | Unidades de registo   |
|-------------------------------|--|---|
| Processo de construção do PCI | Quem somos?  | <p><i>“Identificamos, então, o nosso contexto, as características do contexto, as suas potencialidades, as suas limitações e indicamos ao que vamos, referindo (...) os nossos princípios orientadores, que nos advogam enquanto profissionais” (EEF1).</i></p> <p><i>“O projeto curricular partia de uma contextualização forte, não de saber se os meninos eram todos do sexo feminino ou do sexo masculino (...), mas sim tentar definir que problema poderia ser comum e que pudesse motivar os alunos para a resolução desse problema através das aprendizagens” (EEA1).</i></p> <p><i>“A importância da valorização dos conhecimentos prévios” (EMICIE2).</i></p> |
|                               | Quais as nossas prioridades de ação?               | <p><i>“Muitos dos projetos curriculares (...) surgiam à volta do que podia ser considerado um problema local, um problema na zona, na sociedade (...). Mobilizava as crianças na sua própria identidade local” (EEC).</i></p> <p><i>“Organização das atividades com núcleos globalizadores e depois com várias questões que iam sendo desdobradas à medida que os próprios problemas iam sendo compreendidos” (EEF2).</i></p> <p><i>“Primeiro surge o tema integrador (...). Depois tínhamos as questões geradoras (...) [que] depois é que induziam (...) em atividades integradoras” (EEP1).</i></p>  |
|                               | O que pretendemos?                                 | <p><i>“No projeto estariam englobadas todas as competências específicas, globais e as transversais” (EFLEB1C).</i></p> <p><i>“O facto de nós fazermos aqueles mapas de conteúdos dava-nos (...) uma visão global daquilo que tínhamos que fazer” (EEP2).</i></p>  |
|                               | Como e quando vamos conseguir?                     | <p><i>“Depois construíamos com eles, com os meninos, as etapas que íamos percorrer” (EEP3).</i></p> <p><i>“Havia projetos de quinze dias, de um mês, de dois meses...” (EEP1).</i></p> <p><i>“Criar atividades integradoras que tivessem essa finalidade, à qual nós pudéssemos, depois, associar as aprendizagens que os alunos teriam que fazer para conseguir perceber o problema, para conseguir interpretá-lo” (EEA1).</i></p> <p><i>“Metodologicamente, tínhamos a metodologia de resolução de problemas (...) [que] tinha uma fase de meta aprendizagem e de meta reflexão (...), partindo das conceções prévias dos alunos sempre” (EEA1).</i></p>              |
|                               | Como nos organizamos?                              | <p><i>“As crianças tinham que pensar connosco, os colegas que estão na articulação horizontal, os da vertical e o resto da comunidade (...), a direção. Eventualmente organismos que estivessem de fora. Era um processo em que nós não estávamos sozinhos e a responsabilidade não caía só sobre nós” (EMICIE1).</i></p> <p><i>“Fizemos um levantamento de como é que queriam fazer, de que forma é que poderíamos procurar” (EFLEB).</i></p>  |
|                               | Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>“Quando é que achávamos que deveríamos ter determinado resultado. Se não acontecesse, o que é que deveríamos ter que fazer” (EFLEB1C).</i></p> <p><i>“Fomos sempre acompanhando o que é que já tínhamos aprendido, aquilo que queríamos, o que é que ainda nos falta. Fomos acrescentando coisas que, conforme íamos descobrindo, queríamos saber mais (...). E foi sempre assim: uma construção constante” (EFLEB).</i></p> <p><i>“Depois replanificavam novamente no caso de ser necessário” (EEA1).</i></p>  |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <i>“O facto de haver sempre esta constante avaliação e reajuste de princípios e de orientações” (EMICIE2).</i>  |
|  | Como sabemos o que conseguimos?                        | <i>“Tinha que responder também para quando é que deveríamos ter resultados” (EFLEB1C).</i>  |
|  | Como e quando vamos partilhar o trabalho desenvolvido? | <i>“Eu cheguei a levar alunos (...) perante plateias inteiras com o Diretor Regional na frente (...). lam eles próprios falar o que era o trabalho de investigação. Eles próprios davam nota ‘eu vi os professores a fazerem assim uns desenhinhos’. Os mapas de conteúdo (...). “Ai, por exemplo, nós a propósito disto, podemos falar... Já agora também falávamos daquilo e as coisas estão relacionadas’. Alunos com nove anos” (EEP1).</i> |

Pela leitura da Tabela 21, se percebe que o processo de construção era encaminhado pela tentativa de atribuir uma resposta ou, pelo menos, debruçar-se e refletir sobre cada uma das questões norteadoras. Num primeiro momento, com uma caracterização contextual, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e a identificação de necessidades e potencialidades. Ainda nesse momento, e de acordo com essa caracterização, era feita uma reflexão e eram tomadas decisões relativamente aos princípios que viriam a ser orientadores da ação pedagógica no âmbito do projeto.

Num segundo momento, definia-se um núcleo globalizador para o projeto que, segundo os testemunhos, se tratava de um problema próximo das crianças e do meio e compreensível por ambos. Havia ainda uma delimitação de questões geradoras que iam sendo construídas e reconstruídas à medida que o problema ia sendo desenvolvido, compreendido, mobilizado.

A questão seguinte remete-nos, então, para a construção de mapas de conteúdos, enquanto instrumento clarificador e antecipador da ação. Convém deixar a nota também de que um testemunho referencia já competências globais, transversais e específicas<sup>123</sup>.

Consequentemente, os testemunhos recolhidos apontam uma variabilidade na duração dos PCI, sendo que a sequencialização do próprio projeto é da responsabilidade dos professores em colaboração com os próprios alunos. Referem-se, ainda, à metodologia de resolução de problemas que, contemplando várias fases, permite um levantamento de conceções prévias e

<sup>123</sup> Como vimos e como veremos também no Capítulo 4, as competências surgem na legislação e nos normativos a partir da reorganização curricular de 2001. O testemunho que apresenta as competências como resposta à questão “O que pretendemos” é de uma equipa de antigas alunas da formação de professores da UM que têm contacto com o PROCUR e com o PCI já numa fase posterior a 2001. Por essa razão, a questão “O que pretendemos?” suscita-lhes a lembrança das “competências”, uma vez que a sua formação já apontava para essa perspetiva. Trata-se, pois, de uma adaptação deste PCI às várias políticas e às várias orientações pelas quais o sistema educativo foi passando ao longo dos anos.

uma meta-análise sobre o aprendido. De notar também que as atividades integradoras surgem, do ponto de vista dos participantes no PROCUR, com a finalidade de consciencialização de alunos e comunidade/meio para o problema detetado e que constituía o núcleo globalizador do projeto.

A organização das equipas de intervenientes vincava-se, como já referimos, por atitudes de colaboração entre equipa docente, alunos e comunidade/meio envolvente.

É ainda possível, pela leitura da Tabela 21, percebermos que a avaliação do projeto era também um aspeto relevado. Por um lado, é focada a necessidade de uma avaliação contínua e formativa do projeto que, através da investigação, permite a regulação e a reformulação do PCI, com vista à obtenção de melhorias. Por outro lado, é vincada também a avaliação final do projeto, direcionada para aferir os seus resultados.

Por fim, é salientada a importância de divulgar o projeto junto da comunidade, através de um exemplo real de alunos com nove anos que apresentaram o seu trabalho num dos Encontros do PROCUR, na presença de convidados para o efeito, no caso, o Diretor Regional de Educação.

### **3.5. DIFICULDADES E OBSTÁCULOS NA CONSTRUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PCI**

Tal como acontecera relativamente aos constrangimentos no âmbito do Projeto PROCUR<sup>124</sup>, enquanto Movimento global, aglutinador de várias dimensões específicas, procuramos também perceber, junto dos construtores e dinamizadores dos PCI, que obstáculos e dificuldades encontram nesse processo de construção, desenvolvimento e avaliação.

Os testemunhos remetem-nos para dificuldades, por um lado, na construção e registo do próprio PCI e, por outro lado, para a pressão exercida pela comunidade, mais concretamente os pais, em relação aos recursos e materiais utilizados.

No que respeita à primeira dimensão, à dificuldade em construir e registar o PCI, os seus construtores afirmam que:

*“É difícil, principalmente a parte da integração, ter que se ir buscar conteúdos das diferentes áreas curriculares. É complicado!” (EFLEB).*

---

<sup>124</sup> Consultar 2.10. *As dificuldades, os obstáculos e os constrangimentos*, Capítulo 2 *A configuração do PROCUR como projeto de inovação e formação*.

*“É uma coisa que dá mesmo muito trabalho (...) e exige muito (...) de nós” (EFLEB).*

*“A questão das planificações. Para mim, acho que era o mais complicado” (EEP1).*

*“O único (...) senão, na altura, era obrigarem aqueles registos todos, porque as pessoas não queriam” (EEA2).*

Percebe-se, pelos testemunhos, que, a este nível, as dificuldades tinham a ver com a questão da integração, da planificação e do registo dos PCI, o que se traduzia num trabalho complexo e exigente.

No que concerne às pressões exercidas pelos pais, estas prendiam-se com a questão da utilização dos manuais enquanto recurso, como muitos outros, e, nalguns casos, pela falta de utilização dos mesmos. Isto acontecia, segundo uma equipa de professores,

*“porque os pais também compravam os manuais e queriam os manuais feitos” (EEP1).*

Reiteram esta questão com o recalcar de expressões dos próprios pais, como por exemplo:

*“Os pais diziam: ‘não acabam os livros (...). Compram os livros e não fizeram nada’” (EEP2).*

Esta situação foi progressivamente trabalhada com os próprios pais que também se começaram a consciencializar do trabalho desenvolvido pelos professores e pelos filhos, existindo atualmente professores que, por serem professores da rede de escolas do PROCUR, continuam a prescindir dos manuais nas suas práticas pedagógicas<sup>125</sup>.

Não obstante a estas considerações são, ainda, apontadas, pelos informantes-chave, questões relacionadas com a falta de conhecimento do PCI, enquanto constructo que proporciona, desencadeia e viabiliza práticas inovadoras, por grande parte dos professores.

*“Eu continuo a achar que foi pouco explorado (...). Muito mais pessoas deviam estar a experimentá-lo”(EEF2).*

*“O constrangimento que eu vejo é, mais uma vez, um constrangimento que é externo ao projeto, que é o desconhecimento” (EMICIE2).*

Tal como aconteceu relativamente ao PROCUR, o desconhecimento do PCI é também apontado como um constrangimento à sua divulgação e apropriação por parte dos docentes.

---

<sup>125</sup> A este propósito, consultar o Capítulo 4: *O PROCUR e a inovação: identidade, mudanças e repercussões.*

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Uma vez terminado este Capítulo, importa retomarmos as questões de investigação que nortearam a sua estruturação, procurando, desta forma, sistematizar a informação proveniente das diversas fontes de dados.

Com efeito, o PROCUR baseou-se num paradigma integrador do currículo, encontrando na planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares integrados um dispositivo importante e, diríamos, central na prossecução do seu objetivo: proporcionar, a professores, alunos e demais comunidade, as condições necessárias para uma melhoria da qualidade educativa, resultante de mudanças das práticas, apostando-se em dinâmicas inovadoras, adequadas a cada contexto.

Por essa razão, necessitava-se de uma metodologia suficientemente holística, que se configurasse capaz de assegurar uma diversidade de dimensões e que permitisse adequar o currículo nacional aos contextos específicos das escolas. A metodologia de investigação de problemas serviu esse propósito, numa perspetiva investigativa, reflexiva e colaborativa. Organizado segundo as fases de desenvolvimento dessa metodologia, o PCI partia de uma caracterização contextual profícua para a delimitação de problemas a trabalhar/investigar, estabelecendo prioridades de ação. A partir daí, planificavam-se atividades integradoras, privilegiando-se metodologias ativas, participativas e reflexivas, assumindo o aluno um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos eram trabalhados de forma integrada, apostando-se no mapa de conteúdos como uma ferramenta importante no estabelecimento e avaliação dessas conexões. A avaliação assumia também um carácter formativo e regulador do projeto que tinha como característica a flexibilidade, que lhe permitia ser reconstruído e reformulado à medida que os problemas iam sendo trabalhados/investigados. Esta metodologia permitia ainda aos participantes no PCI atitudes de meta-análise e meta-reflexão sobre o vivido. A dimensão da partilha do trabalho desenvolvido com a comunidade era também bastante evidenciada.

Esta visão integrada do currículo, dos alunos, dos professores e da comunidade atribuía ao PCI um conjunto de princípios e valores que, sustentando-se na base epistemológica do PROCUR ao basear-se nas correntes construtivistas, ecológicas e sociocríticas, se relacionavam diretamente com conceções filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Da análise dos projetos curriculares integrados resultou uma série de questões problemáticas, situadas em diversas áreas temáticas que nos permitiu constatar a capacidade de adaptação do PCI a diversos contextos, problemas e vivências. A análise evidencia a emergência de problemáticas que caracterizam a sociedade em determinado espectro temporal. Por exemplo, as questões ligadas ao empreendedorismo e à cidadania europeia que se salientaram, nos últimos anos, no panorama social, político e económico português e cujos PCI o denotam.

Da mesma forma, pudemos notar que, à medida que os anos foram passando, a forma de estruturação do PCI foi mudando ligeiramente, embora mantenha os seus traços identitários originais. Essas mudanças notam-se, sobretudo, na forma de apresentação dos mapas de conteúdos que, numa fase inicial, eram elaborados separadamente (um mapa correspondia a um tipo de conteúdo: ou conceptual, ou procedimental ou atitudinal) e que, mais recentemente, passaram a integrar um só grafismo (um mapa integra os três tipos de conteúdos).

Debruçando-nos, agora, nas perceções que os participantes no PROCUR têm sobre este modelo integrado, preconizado pelo PCI, é unânime a ideia de que é um tipo de trabalho vantajoso, tanto para alunos como para professores (e demais comunidade), permitindo uma valorização do papel de cada um e, em sequência, uma motivação intrínseca para progredir nesta dinâmica. Os obreiros do PROCUR e construtores/avaliadores dos PCI consideram que esta forma de trabalho permite um aproveitamento das margens de autonomia proporcionadas por cada contexto, referindo também a importância da autonomização por parte dos alunos, a quem atribuem um papel central, dinâmico e ativo. Na opinião dos informantes-chave desta investigação, o PCI permite a todos os envolvidos, uma tomada de decisões colaborativa, pelo que a responsabilidade é também suportada por todos, desencadeando atitudes de segurança.

À semelhança do que acontecera relativamente ao PROCUR, são também apontadas ao PCI algumas dificuldades e, embora externos, alguns constrangimentos. As dificuldades prendem-se com a complexidade da construção e da planificação do PCI, em que o processo de integração curricular assume maior relevância. Por outro lado, a visão dos pais sobre os materiais utilizados é sentida também pelos professores entrevistados como um entrave, uma vez que os pais consideravam a necessidade de preenchimento dos manuais escolares e pressionavam os professores nesse sentido. Progressivamente, foi também permeabilizada esta questão pelos pais. Externamente, os participantes no PROCUR apontam que o desconhecimento desta metodologia é um entrave à multiplicação da experiência, do

Movimento. Esta questão é, efetivamente, evidenciada e corroborada, pela análise dos PCI recolhidos que, como vimos, foram dinamizados numa região geográfica demarcada: a região norte, mas com especial incidência no distrito de Braga.

Esta e outras questões relativas às possibilidades e impossibilidades de multiplicar a experiência, levando o PCI a um conjunto mais alargado de profissionais são discutidas no próximo Capítulo.

## **CAPÍTULO 4 – O PROCUR E A INOVAÇÃO: IDENTIDADE, MUDANÇAS E REPERCUSSÕES**

### **INTRODUÇÃO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

Propusemo-nos, neste trabalho, concretizar uma investigação histórica do Projeto PROCUR que nos permitisse um conhecimento do Projeto em toda a sua abrangência e durante todo o seu período de desenvolvimento que conta já com um quartel de século. Com efeito, abordámos, até ao momento, o contexto histórico que proporcionou e impulsionou o surgimento do Projeto (Capítulo 1), os fundamentos, as metodologias e o sistema organizativo adotado (Capítulo 2) e o modelo curricular em que se baseou (Capítulo 3). Percorremos, deste modo, uma viagem pelo percurso histórico do PROCUR. Neste Capítulo 4, não descurando o passado do Projeto, é nosso intuito perceber as influências atuais e repercussões futuras que o PROCUR poderá delinear.

De resto, como várias vezes afirmamos, o PROCUR surgiu como proposta de inovação das práticas educativas e formativas. Pretendemos, neste Capítulo, clarificar que mudanças, que influências, que contributos, que repercussões teve, tem e continuará a ter nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas. Para tal, formulámos um conjunto de questões de investigação que nos orientam neste estudo:

- Que perspetiva de inovação e mudança se adotou no PROCUR?
- O que trouxe de novo o PROCUR para as práticas pedagógicas nas escolas?
- De que forma influenciou e contribuiu para a configuração de políticas educativas (curriculares e de formação de professores e outros agentes educativos)?
- Qual o significado e a relevância inovadora do Projeto segundo os seus participantes?
- Qual a realidade educativa atual e quais os vestígios do PROCUR nessa realidade?
- Quais as possibilidades/impossibilidades futuras para o desenvolvimento do PROCUR?

Foi com base neste conjunto de questões que desenvolvemos a investigação que deu origem a este último Capítulo do trabalho. Com efeito, recorreremos, à semelhança do que fizéramos nos capítulos anteriores, ao estudo do legado documental deixado pelo PROCUR e à análise dos testemunhos dos participantes, concretizados nas entrevistas realizadas. Essa

análise partiu, sobretudo, dos blocos temáticos *contributos/influências do PROCUR nas políticas e nas práticas pedagógicas nas escolas e expectativas e possibilidades do legado pedagógico do PROCUR na escola atual e de futuro* do guião utilizado nas entrevistas (Anexo 1).

## **A) O PROCUR ATRAVÉS DO LEGADO DOCUMENTAL**

### **4.1. INOVAÇÃO E MUDANÇA: A PERSPETIVA DO PROCUR**

A preocupação com as questões da inovação educativa remonta aos anos sessenta e setenta do século XX quando, pela voz de organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, se assume esse processo enquanto ponto central de desenvolvimento das sociedades (Correia, 1991). Embora reconhecendo que a evolução da própria sociedade teve impacto nesta dimensão, Tejada (2008: 311) considera que a importância que a inovação educativa mereceu, sobretudo, nas últimas décadas, “está associada à própria natureza do fenómeno educativo”, uma vez que “é parte integrante da própria finalidade da educação: a melhoria, o aperfeiçoamento, tanto na sua dimensão individual como social” (*Idem, Ibidem*).

É certo que, ao longo da história da educação escolar mundial e, concretamente, em Portugal, sobretudo a partir da publicação da LBSE em 1986, uma variedade de leis e de normativos têm sido publicados, tendo em vista a melhoria dos processos e resultados educativos, pretendendo-se experiências inovadoras. Porém, essas políticas nem sempre têm o impacto desejado. Não podemos, contudo, negar a existência de experiências, mais ou menos longas no tempo e mais ou menos sistematizadas que “embora sendo tributárias de modelos teóricos, ideológicos e pedagógicos diferenciados, partilham, em alguma medida, traços comuns que nos permitem reconhecê-las como inovadoras” (Alonso, 2013: 30).

Pela análise que fizemos no Capítulo 1 às políticas de inovação em Portugal, percebemos que esse foi um conceito disseminado por políticas educativas, organismos oficiais e também por esses “nichos” inovadores, mais ou menos, conhecidos e reconhecidos. A estes três veículos, Alonso (*Ibidem*: 31) acrescenta “a influência de obras de referência que começam a teorizar sobre o fenómeno da inovação escolar e que contribuíram para ir criando uma compreensão dos processos de mudança, dos modelos que a sustentam e dos dispositivos para a sua produção e avaliação”.



Entre as obras de referência, está a de Gonzalez e Escudero (1987: 11) que consideram que a inovação é “o conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar”. Da mesma forma, a posição de Alonso (1998a: 265) remete-nos para a ideia de inovação enquanto “série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores que lhes dão sentido e legitimação”.

Num primeiro momento de análise, convém percebermos a forma como, no PROCUR, se encararam os conceitos de inovação educativa e inovação curricular. Com efeito, e apesar da existência de autores (Medina, 1990) que encaram distintamente ambos os conceitos, no projeto PROCUR adotou-se um entendimento indiferenciado, ao considerar-se o currículo numa perspetiva ampla que engloba todas as atividades letivas e não letivas, planificadas, desenvolvidas e avaliadas sob a responsabilidade da escola. Por esta razão, nas palavras da mentora do Projeto PROCUR, “difícilmente poderemos considerar qualquer inovação educativa que não afecte, em alguma medida, as práticas curriculares” (Alonso, 1998a: 262).

Não obstante, existem também posições diferenciadas relativamente aos conceitos de inovação e a mudança. Referindo-se à mudança educativa, Flores e Flores (1998) entendem que a mesma pode apresentar dois níveis de concretização: a reforma e a inovação. Consideram a mudança educativa enquanto transformação de uma realidade, tendo por fim último a melhoria de um sistema educativo e/ou das práticas escolares, aproximando-se, desta forma, da finalidade apresentada por Gonzalez e Escudero (1987) e por Alonso (1998a) para a inovação educativa.

Problematizando estas questões, Correia (1991: 28) clarifica que, por um lado, “se admitirmos que toda a inovação provoca sempre uma ruptura, mesmo que esta seja parcial e temporária, teremos necessariamente de introduzir uma distinção conceptual entre inovação e a mudança”. Por outro lado, considera que “a caracterização de um processo de mudança como um processo inovador exige, de facto, uma referência explícita ao tipo de ruptura que ele produz com as práticas antigas” (*Idem, Ibidem*). Na mesma linha de pensamento, Correia (1994: 20) elucida-nos que, de facto, existem relações entre os termos inovação e mudança. Refere que a “inovação pressupõe mudança, já que se torna possível observar diferenças entre dois momentos temporais distintos”. Todavia, “a mudança não requer necessariamente inovação”

(*Idem, Ibidem*). Não se estranha, pois, que Tejada (2008: 312) considere a mudança educativa enquanto “modificação não evolutiva que se produz na realidade educativa”.

Sendo a inovação educativa um processo complexo e com múltiplos significados, diversos autores a assumem com níveis e modalidades diferenciados. Por um lado, Marcelo (1996) considera a existência de inovações menores<sup>126</sup> e de inovações radicais<sup>127</sup>. Por outro lado, Cuban (1992) associa as mudanças de primeira ordem a alterações nos aspetos pontuais da cultura escolar e as mudanças de segunda ordem a modificações profundas nas estruturas e sistemas de pensamento dos que atuam nos processos de inovação. Também Silva (2001), apoiando-se em Correia (1991: 68), clarifica as diferentes aceções da palavra inovação. Neste caso, a mudança pode ser identificada com o desenvolvimento de “práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino, sem pôr em causa as suas estruturas ou funcionamento ideológicos” enquanto a inovação pode apropriar-se como dinamização de “práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade” (*Idem, Ibidem*).

De uma ou de outra forma, parece-nos claro o entendimento polissémico que tem sido atribuído ao termo inovação, assumindo significados díspares consoante os objetivos propostos e as metodologias utilizadas para a promover, à luz de pressupostos epistemológicos também diferenciados.

Neste contexto, até que ponto é que o PROCUR pode ser visto como um Projeto gerador de mudanças ou como um Projeto inovador?

Tendo em conta o conjunto de dados já mobilizados até este momento do texto, parece-nos ser possível concluir que, para os mentores e os participantes, o Projeto PROCUR pode ser enquadrado no campo dos projetos relacionados com a produção de inovação curricular e pedagógica, nomeadamente quando, seguindo a linha de pensamento de Fullan (1982) se considera a necessidade de atender a três pilares para a inovação, cujo desenvolvimento tem que ser promovido em simultâneo, sob pena de comprometer a consecução dos objetivos delineados para o Projeto. Assim, inovar implica: i) adotar novas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem; ii) utilizar novos materiais curriculares; e; iii) situar-se à luz de novas

---

<sup>126</sup> Para o autor, este tipo de inovação afeta apenas uma componente parcial do ensino, nomeadamente a introdução de uma técnica de ensino e aprendizagem.

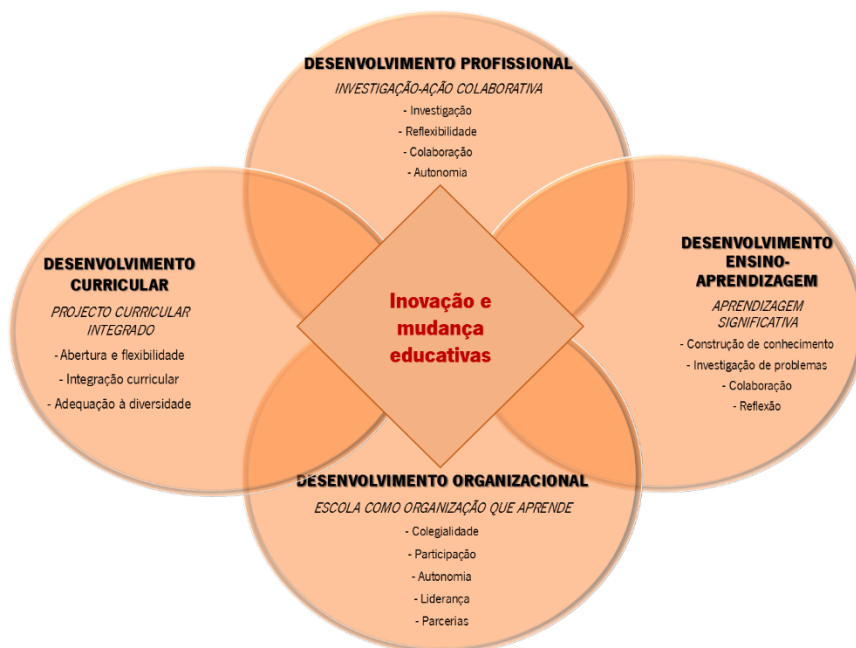
<sup>127</sup> Entendidas como mudanças nas estruturas, tradições e sistemas culturais das escolas, designadamente a elaboração de projetos curriculares de forma colaborativa, tão evidenciada pelo PROCUR.

teorias e concepções pedagógicas, em contextos organizacionais que também têm que ser reconfigurados. O trabalho articulado destas dimensões tem possibilidades de desencadear práticas inovadoras. Se, pelo contrário, forem trabalhadas isoladamente constituem um vazio e uma tentativa fracassada de inovar. É a partir deste conjunto de pressupostos que parece poder afirmar-se que, no PROCUR, mais do que a mudança, foi a vontade de inovar que se afirmou como uma das suas propriedades mais relevantes.

No Projeto PROCUR, a ideia e a vontade/objetivo de transformação da realidade foi pautada pela afirmação de outros processos e/ou variáveis que se consideraram essenciais. Em primeiro lugar, equacionou-se a possibilidade e/ou necessidade de inovação no contexto cultural das instituições formativas e educativas onde surgiu. Considerada enquanto “conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social (...) a cultura é (...) o resultado da construção social ao longo do tempo” (Pérez Gómez, 1995: 7-8). Parece-nos óbvio que, em estreita relação com estes processos culturais esteja uma dimensão mais pessoal, ou seja a do sujeito, e que é indispensável para que a inovação se desenvolva. O sujeito, leia-se professor, possui determinados valores, significados, costumes, crenças e vontades que, em maior ou menor grau, influenciam a sua postura, a sua determinação e a sua ação para a concretização da inovação educativa (Alonso, 1998a). Em segundo lugar, considerando que a inovação tem como fim último a melhoria dos processos e dos resultados educativos, é necessário estabelecer uma relação sinérgica entre a inovação e a formação (Canário, 1996; Fernandes, 2000), uma vez que, através da última, os professores se desenvolvem profissional e pessoalmente, ficando mais capacitados para responder adequadamente às exigências da profissão que exercem (Alonso, 2004b). Em terceiro lugar, a colaboração entre diferentes parceiros foi, no PROCUR, um dos constructos essenciais para a inovação. O trabalho em rede de escolas, sustentado numa metodologia de investigação-ação colaborativa, permitiu o envolvimento e cooperação de diversos agentes educativos, designadamente professores, alunos, pais, formadores, investigadores académicos, configurando-se a criação de uma comunidade de prática que anteriormente tivemos oportunidade de evidenciar. Através da colaboração foi possível, entre outros aspetos, a observação, reflexão e discussão das práticas e a planificação e avaliação conjuntas, que marcaram nitidamente uma transformação das vivências até então existentes.

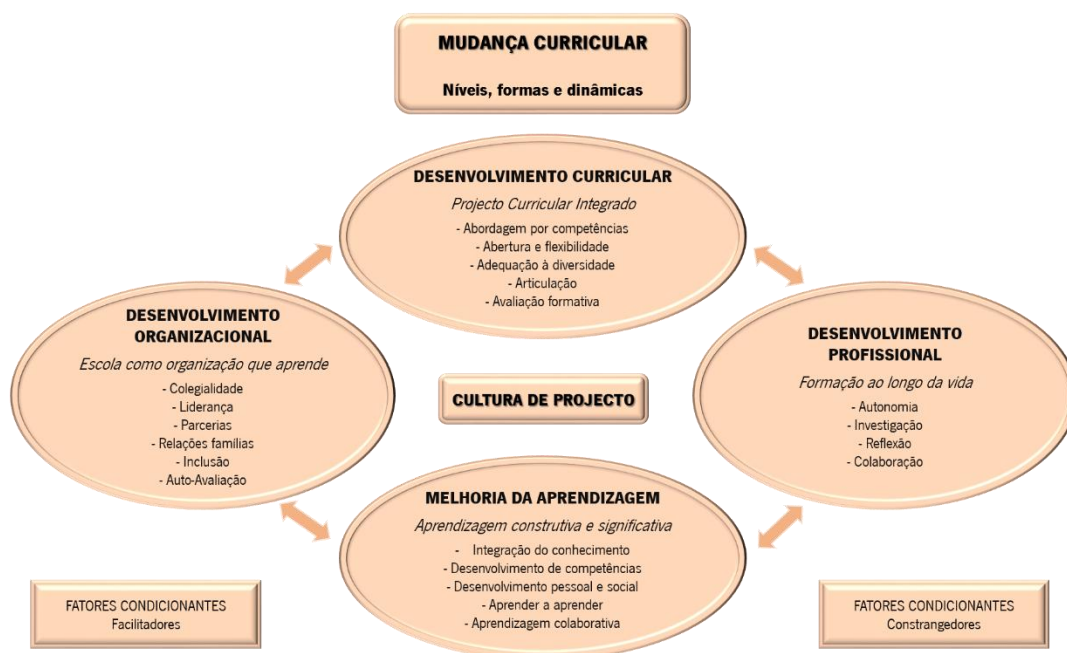
Podemos, com base no que temos vindo a explicitar, afirmar que a problemática da inovação foi, no PROCUR, abordada numa perspetiva de rede interativa numa conexão entre o

desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e a melhoria das aprendizagens dos alunos (Figura 23).



**Figura 23:** Modelo de inovação/desenvolvimento educativo (Alonso, 1998a: 18)

Mais adiante, a própria Alonso, no âmbito do *Projeto PIIC – Projeto de Investigação sobre a Inovação Curricular* (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006), no qual se pretende realizar uma avaliação do Projeto de Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular de 2001, desenvolve este modelo que serviu de quadro de referência para essa avaliação (Figura 24).



**Figura 24:** Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006)

Parece-nos uma posição congruente com a de Marcelo (1994: 479) no “triângulo interativo da inovação” em que a inovação curricular é apresentada assente em três pilares: profissionalidade docente, sistema educativo/escolar e colaboração. Esta trilogia enfatiza claramente a importância da investigação para a inovação, apontando a necessidade de colaboração entre escolas e universidades. Não esquece, todavia, a importância do sistema educativo/escolar, conferindo-lhe a função de reconhecimento e divulgação de práticas inovadoras.

Daqui se depreende que às instâncias governamentais e decisoras cabe, para além instituir reformas potencialmente conducentes à inovação, reconhecer e valorizar experiências inovadoras provenientes das meso e micro estruturas educativas. A este propósito Nóvoa (1991: 8) considera que “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”.

Será nos subcapítulos que, neste trabalho, se passam a apresentar que esta discussão sobre a dimensão inovadora do PROCUR adquirirá mais consistência conceptual, por via da interpelação dos dados que, não só poderão confirmar se o PROCUR é um Projeto inovador, como, caso se confirme, porque é que poderá ser identificado como tal.

## **4.2. A DINÂMICA DE MUDANÇA NAS ESCOLAS**

Numa “romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança”, Alonso (2004a: 73) corrobora a ideia de que “se alguma coisa transparece constantemente neste percurso reflexivo pelos caminhos e encruzilhas do PROCUR é a ideia de mudança”. Nesse sentido, queremos começar por destacar que, pelos processos e metodologias utilizadas, estas mudanças se configuraram como práticas inovadoras. Senão vejamos, a presença de três elementos essenciais ao processo de inovação: a) consciência e intencionalidade<sup>128</sup>; b) planificação e estratégias<sup>129</sup>; c) vontade de mudar para melhor<sup>130</sup>.

---

<sup>128</sup> Demonstradas com especial incidência na primeira fase do Projeto, quando se faz o mapeamento global e se definem os seus princípios, valores e objetivos.

<sup>129</sup> Nomeadamente no faseamento apresentado no Capítulo 2, bem como as diferentes estratégias utilizadas no âmbito do processo de investigação-ação – Ações de Formação, Encontros Interescolas, Folha Informativa, ...

Na nota de abertura do 6.º Encontro intitulado *PROCUR: uma dinâmica de mudança*, Luísa Alonso alerta para a ideia de que “a mudança é um processo prolongado, evolutivo e complexo que pressupõe percorrer um caminho, ultrapassar incertezas, desequilíbrios cognitivos, conflitos pessoais e sociais, mas que exige, ainda, perseverança, ilusão, compromisso com determinados valores educativos para os concretizar na prática” (N. A. 2). Para os concretizar, refere que é necessário um contexto de “colaboração, participação e apoio externo” (*Idem, Ibidem*).

É, pois, com base nestes pressupostos e princípios definidos para o PROCUR e nas características do PCI que o incorpora que vai sendo traçado um quadro de referência para o desenvolvimento da experiência e que acaba, progressivamente, por se tornar marca de identidade e característica do Projeto.

Numa apresentação feita na Universidade do Minho pelas Escolas de Lemenhe é possível ler-se que as mudanças passaram pela aprendizagem de: i) “trabalhar em equipa em torno de um projeto curricular integrado”; ii) “valorizar o que fazemos”; iii) “conhecer e valorizar o meio em que a escola está inserida”; iv) “ser agentes de mudança”; v) “passar gradualmente de uma cultura de sala de aula (...) para uma cultura de escola”; vi) “ser construtores do currículo”; e vii) “aprender e mudar” (Ap. Esc. Lemenhe).

Na mesma linha de ideias, a Escola do Bom Sucesso aponta que as mudanças passaram pela linguagem utilizada, pelas práticas pedagógicas e pelas relações da escola com a comunidade e foram, entre outras: i) a passagem da utilização do “Eu” para o “Nós”; ii) “a linguagem articulada entre os vários professores e turmas” e não a “comunicação vertical do professor para o aluno”; iii) as “saídas ao exterior para conhecimento do meio como recurso educativo”; iv) as “atividades de pesquisa e em grupo”; v) a “solicitação à comunidade local para participar na aquisição de equipamentos escolares”; e vi) a “realização de reuniões quinzenais para desenvolvimento dos projectos” (Ap. Esc. Bom Sucesso).

Por sua vez, a Escola de São Lázaro assume que “mudar implica percorrer novos caminhos, não se alarmar com a complexidade dos factos, estar sempre na positiva, não esquecer as limitações que podem ser superadas com a colaboração doutras experiências, refletindo, construindo e principalmente acreditando”. Referindo-se às mudanças evidenciadas pelos alunos destacam que

---

<sup>130</sup> Com a clara missão de melhorar tanto processos como resultados, procurando elevar os níveis de desenvolvimento profissional, organizacional e curricular para permitir a melhoria da escola e das aprendizagens de todos os alunos.

“as classes mais adiantadas servem de modelo às classes que estão a frequentar pela 1.<sup>a</sup> vez a escola. Cultivam o respeito pelos outros, pela escola. Como? Não estragam os seus jardins, não riscam paredes, mesas ou outro mobiliário; têm os seus pátios alegres, verdes, coloridos; regam e tratam das plantas (...); cumprimentam e já aprenderam a dizer: muito obrigado, se faz favor; desculpe. Praticam a justiça e exigem justiça – são reflexivos” (Ap. Esc. São Lázaro).

Numa reflexão sobre a mudança, feita no 6.º Encontro PROCUR, a escola da Cachada afirma que “o entusiasmo inicial de arranque do Projeto, da planificação das primeiras atividades e activação dos ateliers, constituiu uma primeira etapa que provocou, desde logo, mudanças consideráveis ao nível da linguagem utilizada e dos conceitos envolvidos” (Ref. 6 Enc. Cachada). Ao nível do desenvolvimento das mudanças nos alunos, estas “centram-se fundamentalmente ao nível de uma maior atenção aos conceitos prévios, na diversificação de estratégias integradoras e uma maior responsabilização no trabalho” (*Idem, Ibidem*). No mesmo encontro, a equipa da Escola de São João de Souto mencionou mudanças como organização das ideias em conjunto, verbalização das ideias e esquematização do pensamento. No que se refere aos alunos “nota-se um grande espírito de entajuda, iniciativa e colaboração com o professor” (Ref. 6 Enc. São João de Souto). Por sua vez, a equipa de Lemenhe refere que “agora trabalhamos num projeto (...) Nada é imposto, tudo é sugerido e, em grupo, surge sempre uma diversidade de ideias que contribui para o enriquecimento de todos e em especial dos alunos, pois são estes os principais beneficiários”. Prossegue com a ideia de que praticam um currículo integrado, tendo especial atenção a “que os alunos gostem daquilo que fazem” (Ref. 6 Enc. Lemenhe).

Em jeito de síntese às mudanças operadas, remetemo-nos para algumas conclusões destacadas por um dos painéis presentes no 6.º Encontro PROCUR, que esclarecem que

“os relatos (...) parecem evidenciar que os professores não só reconhecem que a mudança se faz necessariamente acompanhar de uma certa «crise» resultante de desequilíbrios entre os processos de acomodação e assimilação de novos saberes e saberes fazer mas que esses desequilíbrios são condições ou passos que conduzem a níveis de decisão e de compromisso” (Conc. 6.º Encontro).

No relatório sobre o 5.º Encontro PROCUR, elaborado por Lisete de Matos (PEPT), a convidada refere que “o PROCUR representa (...) o que poderia ser um modelo eficaz de apoio técnico-pedagógico às escolas com vista ao seu desempenho”. Admite que “participar no encontro do PROCUR foi (...) muito enriquecedor e estimulante” e destaca “um importante indicador de avaliação positiva do projecto o facto de os professores se encontrarem ali ao sábado, terem respondido com coerência a um questionário de avaliação aparentemente extenso e terem considerado que melhoraram as suas competências profissionais, com incidências na melhoria da aprendizagem dos alunos” (Rel. 5.º Enc.)

Num ofício enviado pela Presidente da Comissão Interministerial e Coordenadora do PEPT, Márcia Trigo, à coordenadora do PROCUR, Luísa Alonso, a primeira esclarece que, nos seminários de formação dirigidos às escolas que integram a rede de projetos PEPT, o qual o PROCUR integrou, teve “oportunidade de constatar a vontade, mas, também as dificuldades com que muitos professores se debatem para tornar as escolas e as aprendizagens relevantes e significativas para os alunos”. Reitera, nesse contexto, “a grande expectativa que deposita no projeto PROCUR, face aos seus objetivos e público-alvo” (Of. 1).

Posto isto, optamos por sistematizar as principais mudanças despoletadas pelo PROCUR relativamente ao entendimento do currículo, ao desenvolvimento profissional dos professores, à participação da comunidade escolar e educativa e à aprendizagem dos alunos.

Apresentamos seguidamente esse quadro de referência, clarificando de que forma é que a adoção do trabalho em projeto, contribuiu para o desenvolvimento dessas vertentes. Para além disso, exibimos as evidências mais marcantes para a mudança, partindo da análise de algumas fontes de informação *primárias*, construídas ao longo da génese, desenvolvimento e avaliação do PROCUR.

#### 4.2.1. O entendimento do currículo

A construção e desenvolvimento dos projetos curriculares integrados, contribuiu também para alterar o entendimento que a comunidade de conhecimento/de prática tinha do currículo, que passou de algo intocável e amorfo para um instrumento de trabalho a ser construído colaborativamente e que se tornava imprescindível para o sucesso de todo o processo educativo (Tabela 22).

**Tabela 22:** Inovação produzida pelo PROCUR no entendimento do currículo pela comunidade de conhecimento/prática

| Impacto provocado   | Evidências   |
|---|--|
| Entendimento do currículo como aberto e flexível                    | - “O currículo ia sendo adaptado aos temas e subtemas, tendo em atenção o Programa, mas focando outros assuntos fora do mesmo, que fossem de interesse do aluno ou resultassem do trabalho de pesquisa” (Rel. Fin. S. Lázaro). |
| Enriquecimento do projeto a partir de uma primeira conceção inicial | - “Um projeto nunca acabado mas em permanente construção” (R.A.F. Carandá 98).   |
| Necessidade de coerência entre os                                   | - “Sendo o currículo fruto de uma construção social e não uma mera tomada de decisões técnicas, achamos importante o comprometimento da equipa   |



|  |   |
|--|---|
| princípios e intenções e as metodologias e processos adotados            | com determinados valores educativos e sociais através de um processo constante de troca de perspectivas, de crítica e de negociação (Rel. Fin. Caxinas 2).  |
| Respeito pelos critérios de equilíbrio e articulação                     | - “A necessidade de articular o trabalho dos diferentes anos (...) gera dificuldades que nos obrigam a parar, refletir, repensar o trabalho realizado, com vista a encontrar soluções para continuar” (Ap. Esc. Cachada)  |
| Planificação partilhada e colaborativa                                   | - “No desenvolvimento das atividades com os alunos, as mudanças centravam-se fundamentalmente ao nível de uma maior atenção aos conceitos prévios, na diversificação de estratégias integradoras e uma maior responsabilização no trabalho” (Ap. Esc. Cachada).   |
| Desenho curricular sustentado por princípios e finalidades               | - “Ficou, desde logo, claro que a construção e implementação do nosso projecto curricular comportava um vector essencial que era a <i>educação para os valores</i> . Definimos que a nossa actividade visava o desenvolvimento dos alunos para o exercício da cidadania [...] passa pela aprendizagem e exercício do respeito (por si, pelos outros, pelo seu meio, pelo mundo), da solidariedade e da democracia” (Rel. Fin. Caxinas 1);<br>- “Chegado o momento da tomada de decisões, e em função da análise do contexto e das necessidades da nossa comunidade educativa, houve princípios e valores que nortearam o nosso trabalho: educar para a liberdade, autonomia, democracia e emancipação; educar para a paz, na solidariedade, tolerância e direito à diferença; fomentar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes na escola; educar para a mudança; promover oportunidades de sucesso para todos” (Rel. Fin. Carandá). |
| Ponto de partida: diagnóstico das necessidades da comunidade             | -“O currículo passou a ser encarado como um instrumento de trabalho utilizando-o e adaptando às necessidades educativas dos alunos e às características do meio envolvente” (Rel. Fin. Bom Sucesso).  |
| Articulação em torno de problemas ou questões relevantes                 | - “A integração curricular é feita mediante uma planificação fundamentada e adequada às atividades, elaborada pela equipa, envolvendo todos os conteúdos programáticos a desenvolver e inter-relacionando-os com o Projeto PROCUR, partindo-se de questões geradoras, incrementadoras de todo um processo educativo ativo, criativo e reflexivo, tendo em conta uma melhor integração social dos alunos e enriquecimento das experiências de aprendizagem” (R.A.F. São Lázaro e Priscos 98)   |
| Utilização de metodologias ativas, interativas, de pesquisa e reflexivas | - “Foi, de facto, neste dilema entre uma prática de ensino marcadamente instrutivo e a nova proposta de promover a aprendizagem, que se centraram grande parte das mudanças verificadas” (Ap. Esc. Cachada).  |

#### 4.2.2. O desenvolvimento profissional

A adoção da elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares como estratégia para a inovação permitiu o desenvolvimento profissional dos docentes, tornando-se

professores mais capazes e mais confiantes no seu próprio trabalho. A Tabela 23 dá-nos conta dessas mudanças.

**Tabela 23:** Inovação produzida pelo PROCUR no desenvolvimento profissional

| <b>Impacto provocado</b>  | <b>Evidências</b>   |
|---|---|
| Professor como investigador e construtor de currículo                                       | - “Os professores começam a perceber que ensinar não é só dar aulas” (Rel.Ent.1)  |
| Desenvolvimento de atitudes e metodologias de observação, experimentação e pesquisa         | - “Aprendi a utilizar metodologias de investigação” (Rel.Quest.1)   |
| Autonomia na tomada de decisões   | - “A iluminação do pensamento; clarificar ideias, solidificar conceitos, abrir horizontes; a relação humana e a desinibição, a segurança e motivação” (Rel.Quest.1) |
| Articulação do trabalho em torno de ciclos de planificação-intervenção-análise-planificação | - “A obrigatoriedade de registar que obrigou a refletir” (Rel.Quest.1)<br>- “Renovar as práticas” (Rel.Quest.1)<br>- “Criar momentos de reflexão” (Rel.Quest.1)     |
| Relação teoria-prática  | - “Desenvolver os conhecimentos teóricos para melhor fundamentar as práticas” (Rel.Quest.1)   |
| Reconstrução do pensamento através de processos de avaliação e reflexão permanentes         | - “Reflexão em grupo e entreajuda para superar as dificuldades” (Rel.Quest.1)<br>- “Tornar-se habitual o registo e sistematização das atividades” (Rel.Quest.1)     |
| Integração de saberes   | - “Melhorei a articulação entre as diferentes áreas do currículo” (Rel.Quest.1)   |
| Superação do academicismo e da compartimentação da formação                                 | - “Formação Contínua baseada no desenvolvimento do projeto” (Rel.Quest.1)   |
| Trabalho em equipa e atitudes colaborativas   | - “Fiquei enriquecida com o trabalho em equipa” (Rel.Quest.1)<br>- “Espírito de solidariedade entre colegas e trocas de experiências” (Rel.Quest.1)                 |

#### **4.2.3. A participação da comunidade escolar e educativa**

Para além das influências que o PROCUR teve no desenvolvimento profissional dos professores que nele trabalharam bem como no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que foram o agente central deste projeto inovador, também se verificaram alterações significativas na forma como se estabeleceram relações com o meio e de como a comunidade escolar e educativa passou a ser vista numa perspetiva mais aberta e colaborativa, em que todos trabalhavam e se envolviam com um objetivo comum (Tabela 24).

**Tabela 24:** Inovação produzida pelo PROCUR na colaboração da comunidade escolar e educativa

| Impacto provocado   | Evidências  |
|---|---|
| Definição de normas e finalidades a partir da clarificação dos princípios e valores | - “A nossa aposta é agora encontrar as estratégias adequadas para progredir num estabelecimento de laços pedagógicos mais profundos que tornem a escola num pólo educativo mais interveniente, capaz de sair dos muros que a rodeiam e de assumir o seu verdadeiro compromisso” (Conc. 7.º Encontro).   |
| Planificação em colaboração para uma educação mais integradora                      | - “Procurou-se integrar os contributos familiares nas actividades da escola (respostas ao inquérito; brinquedos para a festa do natal; recolha de provérbios sobre o Tempo para o programa da rádio; colaboração para a salada de fruta, etc.). Consideramos que o estreitamento de relações entre a escola e a família se torna uma peça fundamental para gerar ou ampliar o interesse dos alunos pela actividade escolar e, desta forma, combater o insucesso escolar. Trata-se no fundo de valorizar a actividade escolar no seio da família e de procurar fazer com que a escola tenha em conta as vivências experiências dos seus alunos” (Rel. Fin. Caxinas 1). |
| Relações com o meio social e cultural envolvente                                    | - “Um aspecto a frisar é o impacto que o PROCUR exerceu sobre a comunidade (...). Este impacto reflectiu-se numa colaboração mais activa entre escola-comunidade envolvente, sendo o aluno o elo de ligação (inquéritos, receitas)” (Rel. Fin. Caxinas 3).  |
| Metodologias de investigação e intervenção  | - “Foi decidido na equipa provocar a tomada de consciência, por parte dos alunos, dos problemas do consumismo, desencadeando um conjunto de atitudes e hábitos que comandariam os comportamentos espontâneos” (Rel. Fin. Caxinas 2).  |
| Envolvimento de recursos humanos e materiais provenientes do meio                   | - “As escolas trabalhavam individualmente. Nunca estas escolas se haviam deslocado para conviverem ou trabalharem em conjunto. O projeto PROCUR veio alterar esta dinâmica a nível de trabalho, intercâmbios, relacionamentos e convívios. Estas e outras questões geradoras proporcionaram o envolvimento da comunidade através de visitas guiadas, serviços prestados, palestras na escola, encontros e testemunhos de avós, festas, passeios, projetos, comissão de pais” (R.A.F. Lemenhe 98).   |

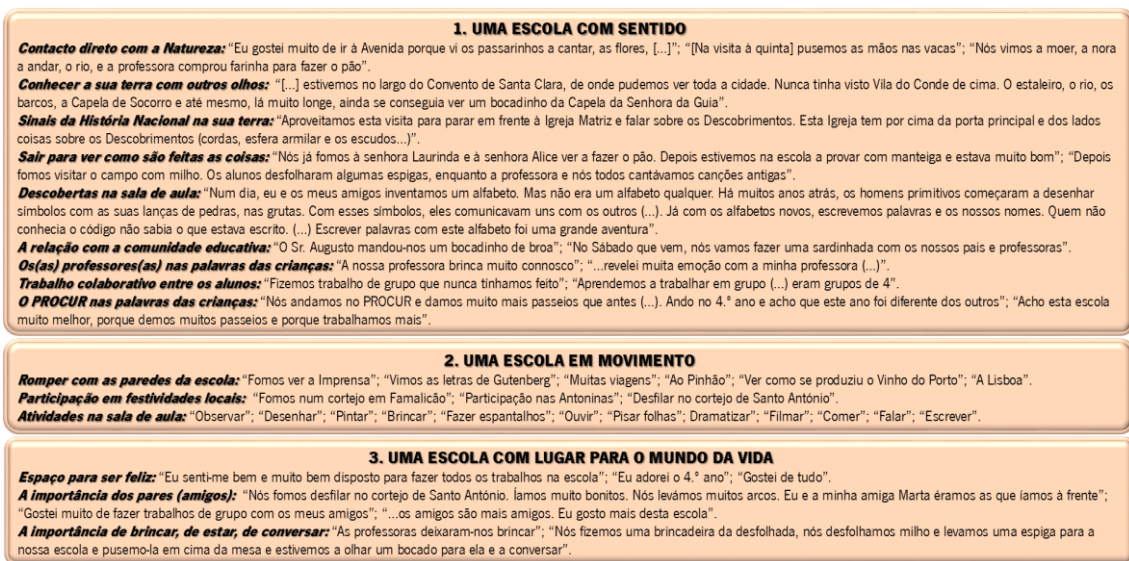
#### 4.2.4. A aprendizagem dos alunos

O PROCUR, no geral, e mais especificamente o modelo curricular em si preconizado permitiu inovar a forma como foi encarado o aluno e atender às suas necessidades e potencialidades, respeitando cada aluno na sua diversidade. A Tabela 25 representa as dimensões em que o PROCUR operou mudanças, bem como as evidências que as fundamentam.

**Tabela 25:** Inovação produzida pelo PROCUR na aprendizagem dos alunos

| Impacto provocado  | Evidências   |
|--|--|
| Melhoria nas atitudes e comportamentos em relação às atividades escolares  | - “Os alunos (...) foram, no nosso entender, os grandes «constructores» deste projeto (...) Participavam com empenho, interesse e até entusiasmo. (R.A.F. Lemenhe 98)  |
| Desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e colaborativa: autonomia, participação na tomada de decisões, pesquisa e interajuda | - “As atividades foram para eles [alunos] diferentes, significativas e de investigação, junto das famílias e da comunidade (...). Mostravam-se facilmente motivados para a pesquisa.” (R.A.F. Lemenhe 98)  |
| Relação entre as aprendizagens escolares e as extraescolares   | - “Contribuir com aprendizagens significativas para um desenvolvimento mais rico dos alunos, alargando e contribuindo para a abertura da escola à comunidade” (Rel.Fin.Dez1996)  |
| Desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva perante a realidade   | - “O desenrolar destas actividades evidenciou, em muitos momentos, metodologias que tornavam as aprendizagens activas, significativas e socializadoras. Com efeito, os alunos tornaram-se investigadores da realidade e era a partir da observação da mesma que se avançava para o seu estudo e teorização. Essa atitude investigativa estimulava-os a falar sobre as observações efectuadas, a questionarem-se sobre elas e a aprenderem melhor, permitindo que tivessem um acesso mais fácil e mais profundo, porque vivenciado, de conceitos, por vezes bastante abstractos” (Rel.Fin.Caxinas1) |

Parece-nos relevante a análise de produções dos próprios alunos, apresentada por Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002), que evidenciam a importância atribuída pelos alunos à significatividade das aprendizagens, à abertura da escola ao meio e a escola democrática como espaço para ser feliz. As autoras (*Ibidem*: 58) apresentam a análise dessas produções em três secções: “1. Uma escola com sentido/s; 2. Uma escola em movimento; 3. Uma escola com lugar para o mundo de vida”. A Figura 25 retrata algumas palavras dos alunos relativamente a estas três dimensões.



**Figura 25:** A inovação entendida pelos alunos do PROCUR (Baseado em Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002)

Consideramos pela análise da Figura 25 e, com maior abrangência do Capítulo 2 do *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas* (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002), que o testemunho dos alunos, revela claros sinais de apropriação da mudança no seu processo de ensino e de aprendizagem e da forma como isso os motivava nesse processo.

### 4.3. IMPACTO DO PROCUR NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tal como já detalhamos no Capítulo 1, o projeto de Gestão Flexível do Currículo iniciou-se, em 1996, com um movimento designado Reflexão Participada do Currículo que deu origem à publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro em que se define uma Reorganização Curricular, admitindo-se o insucesso da reforma curricular de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto).

O impacto do PROCUR na GFC e na Reorganização Curricular de 2001 é testemunhado nos Relatórios sobre a GFC (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) e PIIC (Alonso, Peralta e Alaiz, 2006) quando se chama a atenção para a necessidade de visionar a organização curricular em torno

de três vertentes: i) a clarificação da concepção e desenho curricular, bem como os níveis de construção; ii) a criação de estruturas e condições organizacionais externas e internas que, de forma articulada, facilitem e apoiem o desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada e; iii) a criação de dispositivos de acompanhamento e de avaliação do Projeto Curricular Nacional que permita enriquecer e melhorar, progressivamente, a sua definição.

Com efeito, uma das dimensões comuns ao Projeto PROCUR e ao projeto de Gestão Flexível do Currículo tem a ver com a adoção das perspetivas ecológicas e culturais da inovação. Pode ler-se no *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 24) que “esta visão ecológica, complexa e relacional da mudança tornou-se particularmente visível nas escolas participantes no projecto de GFC, em que a gramática organizacional predominante começou a ser posta em causa, ao mesmo tempo que a cultura profissional e a cultura escolar começaram a ser questionadas”. Prosseguem com a ideia de que é “claro nas entrevistas realizadas que este projecto mexeu com todas as dimensões da vida da escola, questionando a forma de viver a profissão, a maneira de conceber o currículo, o papel dos alunos e especialmente as relações entre todos os participantes na comunidade educativa: professores, pais, alunos e funcionários” (*Idem, Ibidem*: 24-25).

Foram, nessa dinâmica, contempladas, no projeto de Gestão Flexível do Currículo e, conseqüentemente, no âmbito da Reorganização Curricular de 2001 as quatro dimensões presentes no modelo de inovação/desenvolvimento educativo apresentado por Alonso (1998a) e atualizado em 2006 pela mesma autora: i) o desenvolvimento curricular numa perspetiva de projeto integrado, aberto e flexível: “a opção por reforçar a transversalidade curricular com a introdução da Educação para a Cidadania e as TIC e a organização do currículo em torno de competências transversais e competências essenciais das disciplinas (...). A definição dos níveis de construção do currículo, assumindo o conceito de Projecto Curricular (...), outorgando um papel essencial ao Projecto Curricular de Turma” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 35); ii) o desenvolvimento organizacional: rompeu-se “com a gramática predominante na escola, alterando rotinas, horários, espaços, formas de relacionamento interno e com o meio envolvente. O papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática incipiente de auto-avaliação institucional adquiriram um significado especial na coordenação e regulação da mudança” (*Idem, Ibidem*); iii) o desenvolvimento profissional através da formação proporcionada pelo projeto a diferentes níveis, contribuindo “para melhorar a sua qualificação e nível de identidade e satisfação profissional e pessoal” (*Idem, Ibidem*); iv) a melhoria das aprendizagens dos alunos:

verificou-se “uma grande adesão dos alunos às novas metodologias e processos de aprendizagem, assim como níveis elevados de motivação e de gosto pela escola” (*Idem, Ibidem*: 36).

Na síntese final que, no mesmo Parecer, os autores apresentam pode ler-se

“Na sua globalidade fazemos uma apreciação positiva da filosofia e opções fundamentais adoptadas neste Projecto de Inovação denominado de GFC. Nomeadamente, por cinco razões fundamentais, a saber: (a) o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar; (b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica; (c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada; (d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas; (e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizacionais e as formativas; e (f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 71).

Com efeito, estas marcas de inovação proporcionadas pelo projeto de Gestão Flexível do Currículo já haviam sido experimentadas e continuam a sê-lo, no âmbito do Projeto PROCUR, tal como explanamos anteriormente.

## **B) O PROCUR ATRAVÉS DO TESTEMUNHO DOS PARTICIPANTES**

### **4.4. REVIVENDO A INOVAÇÃO NO PROCUR ATRAVÉS DAS MARCAS DE IDENTIDADE**

O testemunho dos participantes do PROCUR apresentado neste momento do trabalho surgiu do tema proposto para discussão *Significado do PROCUR /marcas de identidade (o que trouxe de novo)* constante dos guiões utilizados para as entrevistas nesta investigação (Anexo 1). Pela riqueza e clareza do discurso dos entrevistados, consideramos pertinente incorporar as suas “falas” nos subtítulos que a seguir se apresentam, uma vez que retratam inequivocamente as suas representações sobre o legado transformador do Projeto PROCUR.

#### **4.4.1. A procura de um modelo e a construção de uma semântica e de um discurso**

Como assinalam Kemmis e McTaggart (1988), para se produzir a inovação não basta atentarmos isoladamente em cada uma das dimensões do sistema educativo. É necessário, antes, um pensamento holístico que nos remete para o cruzamento dessas dimensões, sem o qual a inovação não passa de uma utopia. Os mesmos autores enfatizam a necessidade de mudar simultaneamente o pensamento e o discurso, as práticas educativas e os contextos sociais e organizacionais, o que foi assumido de forma clara pela filosofia e dinâmica deste Projeto.

Nessa linha de ideias, o testemunho expresso pelos participantes no PROCUR evidencia algumas alterações paradigmáticas, semântico-discursivas que caracterizaram este Projeto.

A equipa de coordenação e a equipa de acompanhantes clarificam, desde logo, uma viragem nas conceções, crenças e ideologias:

*“Nós vínhamos de uma tradição determinada e (...) nos assumimos, desde o princípio, como construtivistas (...) como ecologistas (...) e também como críticos” (EEC).*

*“Contrariar o modelo que imperava que era o modelo de cima para baixo (...). De um modelo mais prescritivo para um modelo mais construtivo” (EEA2).*

Também as mudanças nas práticas são testemunhadas pelo discurso dos participantes, nomeadamente a flexibilidade e abertura com que encaravam o desenvolvimento curricular. Revelam-nos, a determinada altura:

*“Em vez de dar os conteúdos que estão no livro (...) no mês de fevereiro, é poder dá-los em maio ou poder dá-los sempre” (EEC).*

No seguimento desta afirmação esclarece, a equipa de coordenação, que dar conteúdos era a forma como, na altura, os professores falavam, remetendo-nos para a ideia de aluno recetor de conhecimento. Prosseguem dizendo:

*“No PROCUR também mudamos o dar (...). Estava proibido. Totalmente proibido” (EEC).*

Mais adiante, explicam que passaram a utilizar o vocábulo trabalhar, enfatizando a importância da aprendizagem ativa e do aluno construtor do próprio conhecimento, existindo um trabalho harmonioso entre professor e aluno:

*“Havia uma coerência grande (...) entre professor investigador, aluno investigador (...) professor colaborativo, aluno colaborativo (...) professor reflexivo, aluno reflexivo” (EEC).*



Indo de encontro a esta uniformidade de papéis e à perspetiva colaborativa acentuada tanto do ponto de vista do professor, como do ponto de vista do aluno, a equipa de acompanhantes esclarece que se assistiu

*“a um romper (...) de um individualismo que se vivia no ensino” (EEA2).*

Falam-nos os participantes no PROCUR, da existência de um campo lexical muito próprio, ao adquirir, neste Projeto, um significado ímpar.

*“Tem conceitos que são do PROCUR (...) mapa de conteúdos (conceitual, procedimental, atitudinal) (...) aprendizagem significativa, a metodologia de investigação de problemas (...) as equipas colaborativas (...) comunidade de aprendizagem”.*

De entre estas conceções, consideram que

*“o grande conceito (...) é Projeto Curricular Integrado” (EEC).*

Efetivamente, foi em torno do desenvolvimento e avaliação dos Projetos Curriculares Integrados que o PROCUR se assumiu como uma proposta de inovação e que, de acordo com os testemunhos partilhados e o estudo até agora apresentado, se concretizou como movimento inovador.

#### **4.4.2. A metodologia e o efeito de catarse**

Recordando o que clarificamos no Capítulo 2, o Projeto PROCUR sustentou-se, desde a sua génese, numa metodologia de investigação-ação colaborativa que suportou a criação de uma rede de escolas e, conseqüentemente, a existência de equipas de trabalho com funções diferenciadas mas complementares, assumindo especial relevância a adoção de estratégias formativas e de acompanhamento, que permitiram a supervisão e a avaliação constantes de todo o processo.

Quando confrontados com uma questão relativa às marcas de identidade e características inovadoras do PROCUR, os informantes-chave desta investigação, afirmaram claramente as potencialidades inovadoras desta metodologia. Encarando a metodologia de investigação-ação colaborativa muito motivadora para os professores, justificam-se dizendo que

*“acontecia aqui um efeito de catarse, de envolvimento (...) para que, de facto, os processos de inovação (...) acabassem por acontecer” (EEF1)*

Revivendo a forma como a metodologia de investigação-ação colaborativa era desenvolvida, ressaltam o facto de ser

*“uma metodologia concreta (...) que dá uma certa segurança” (EEP1),*

considerando também de salientar

*“a forma de planejar (...) o refletir e (...) a ação também (...). O abrir (...) a possibilidade de pôr em causa o que estamos a fazer” (EEP1).*

A equipa de coordenação considera que

*“o que caracterizou o PROCUR foi encontrar uma maneira própria de registar o projeto (...) num esquema” (EEC).*

Refere-se, pois, às questões orientadoras para a construção dos projetos curriculares integrados utilizadas no PROCUR e já trabalhadas, sobretudo, no Capítulo 3 – *O modelo curricular do PROCUR*.

Todavia, as marcas de identidade do PROCUR apontadas pelos seus participantes não se ficam pelo testemunho da utilização e potencialização de estratégias de planificação, ação e reflexão. A supervisão e o acompanhamento, enquanto estratégias de formação, monitorização, e avaliação, no âmbito da metodologia de investigação-ação colaborativa, são também aspetos realçados por quem constituiu o PROCUR.

Uma das equipas de professores entrevistadas esclarece:

*“Para mim, de novo, trouxe essencialmente uma coisa que se chamou formação contextualizada. Isso foi a maior vantagem (...) do PROCUR” (EEP3).*

Relativamente às estratégias de acompanhamento, os participantes encontram-lhe vantagem na medida em que consideram, como já afirmamos anteriormente, que uma escola não muda sozinha, necessitando

*“do apoio, do estímulo (...), de alguém que faça o efeito de espelho, que (...) dá feedback, a quem podes recorrer com (...) confiança” (EEC).*

A equipa de acompanhantes também partilha da mesma ideia quando afirma que uma das grandes inovações trazidas pelo PROCUR foi o facto de se fomentar um trabalho colaborativo e formativo,

*“porque se falava muito de projetos curriculares e as pessoas não tinham formação. (...) Portanto (...) estarem numa escola e poderem fazer o projeto curricular com acompanhamento (...) por*

*parte de uma entidade (...) como a Universidade do Minho e serem apoiados pontualmente por colegas que tinham disponibilidade e já tinham alguma especialidade no assunto” (EEA1).*

constituiu uma mais valia para a concretização de um projeto inovador, de acordo com a ótica dos que nele participaram. Efetivamente, se nos recordarmos do que afirmara-nos nos capítulos precedentes, a ausência ou inadequação da formação de professores foi um dos motivos que levou a que a inovação aparentemente trazida pela Reforma Curricular, não passasse de uma proposta emanada da Administração Central. No PROCUR, esse foi um aspeto acautelado, constituindo mesmo, como sabemos, o acompanhamento e a supervisão um dispositivo facilitador na inovação, pensado desde cedo, com a própria organização em rede de escolas, sustentada numa metodologia de investigação-ação colaborativa e, de uma forma ainda mais marcante, quando são constituída equipas de acompanhantes e dinamizados encontros e sessões formativas e de partilha, como a seguir se discrimina.

#### **4.4.3. O trabalho em equipa e a partilha de práticas, experiências e dificuldades**

Na linha de ideias do que temos vindo a esclarecer, os participantes do PROCUR destacam da experiência a criação de equipas e o trabalho colaborativo como estratégias impulsionadoras da mudança, o que se configura, na sua opinião, como aspetos mais inovadores do movimento, na hora de o reviver.

A esse propósito, um dos informantes-chave da equipa de acompanhantes entrevistada esclarece:

*“o aspeto mais inovador penso que seria o trabalho em rede que foi isso que entusiasmou muito os professores: poderem partilhar, com outras escolas, os seus problemas, as angústias e também aquilo que iam fazendo, tirar ideias... Portanto, fazer uma partilha (...) da sua prática” (EEA1).*

Na primeira pessoa, um dos professores afirma que:

*“a mais valia que o PROCUR trouxe foi a criação de equipas (...), porque nós juntávamo-nos os professores todos, as educadoras... (...) Trocávamos experiências e boas práticas” (EEP1).*

Da interpretação deste testemunho ressalta a criação de equipas colaborativas preconizada pelo PROCUR, potenciando uma aproximação, complementaridade e sequencialidade de níveis de ensino, essa que sempre foi uma das grandes aspirações deste Projeto e que se evidenciou, sobretudo, na planificação, desenvolvimento e avaliação de

atividades integradoras conjuntas e na partilha de trabalhos pelos próprios alunos. A este propósito, a equipa de coordenação explica que

*“cada escola tinha o seu projeto curricular de escola (em que participavam as equipas [de professores] todas) que, depois, se adequava a cada turma (...). Por exemplo, as crianças do primeiro ano [que] estavam a trabalhar um aspeto do projeto (...) iam às aulas do quarto ano (...) comunicar as suas aprendizagens (...) e vice-versa” (EEC).*

Voltando à ideia da planificação coletiva e da partilha de experiências entre professores, para a qual muito contribuiu a realização dos Encontros e a publicação das Folhas Informativas<sup>131</sup> do PROCUR, os informantes-chave questionados reconhecem que, até àquela altura

*“cada um [professor] vivia no seu casulo” (EEA2).*

Com o PROCUR, essa ideia foi-se alterando, embora nem sempre fosse fácil, porque vínhamos de uma tradição arraigada de individualismo pedagógico e porque a inexistência de espaços, estruturas e tempos para a reunião dos professores comprometiam essa pretensão (Alonso, 1998a). Contudo, superaram-se gradualmente as dificuldades, uma vez que a investigação-ação colaborativa assim o exigia. A esse respeito, dizem os professores:

*“Obrigava-nos [a metodologia de investigação-ação colaborativa] (...) a abirmos um bocadinho as nossas portas, (...) das salas (...). A gente começou a trabalhar de portas abertas (...) e havia muita partilha entre os professores” (EEP3).*

Tal como aconteceu em 1998, no âmbito do estudo de doutoramento desenvolvido por Alonso, também atualmente os profissionais envolvidos e participantes no PROCUR consideram que uma das maiores potencialidades da experiência foi a possibilidade de “romper as barreiras do isolamento e realizar um trabalho sistemático de diálogo e colaboração” (Alonso, 1998a: 526), o que levou a uma vivência da “profissão de forma mais participada e partilhada, proporcionando, assim, uma grande riqueza de experiências, pessoalmente gratificantes e profissionalmente satisfatórias e efectivas” (*Idem, Ibidem*).

Este trabalho colaborativo permitiu também que os professores desenvolvessem uma visão curricular integrada, o que contrariava o entendimento espartilhado do desenvolvimento curricular em voga nessa altura.

---

<sup>131</sup> A este propósito, consultar o Capítulo 2, em que se apresentam os dispositivos facilitadores da inovação no PROCUR.

#### 4.4.4. A visão curricular integrada e articulada

O PROCUR defende, como já tivemos oportunidade de evidenciar, uma visão do currículo de forma integrada, contemplando as várias dimensões do sistema educativo: a componente organizacional, o desenvolvimento profissional dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vista à inovação educativa e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade desses processos. Com efeito,

*“o PROCUR situa-se (...) neste emaranhado (...), porque, de facto, pretende alcançar todas estas perspectivas de uma forma englobada (...) na lógica de que só alterações significativas do ponto de vista profissional, organizacional e pedagógico é que se podia ter alguns frutos” (EEF1).*

Esta ideia é reiterada quando o mesmo formador refere que:

*“o que é inovador, sobretudo, era uma visão integrada (...) num duplo sentido: uma visão integrada para a aprendizagem escolar (...), de algo que o currículo prescrevia numa certa linearidade, para algo negociado, construído entre professores e com os alunos; (...) e (...) uma integração daquilo que é o desenvolvimento profissional, melhorias significativas na formação dos professores, nas suas competências” (EEF1).*

A juntar a esta dupla integração, se assim quisermos chamar, podemos, de acordo com o testemunho dos participantes do PROCUR, invocar a ideia da investigação. Senão vejamos:

*“esta perspectiva do (...) desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e também das questões (...) da inovação pedagógica julgo que são as marcas fundamentais (...) do Projeto PROCUR que, depois, trouxe (...) uma lógica de investigação [contrariamente a] qualquer contexto da educação básica e do primeiro ciclo em especial, onde dificilmente havia uma novidade (...), porque também não havia investigação” (EEF1).*

Para além disso, é clara a relevância atribuída, pelos entrevistados, à articulação curricular<sup>132</sup> preconizada pelo PROCUR e, concretamente, pelos projetos curriculares integrados. Por um lado, destacam a articulação vertical quando afirmam:

*“Trabalhava-se o currículo já de forma integrada (...) com o contributo dos vários anos (...): do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto” (EEP1);*

*“Outra coisa que retive é que até o pré-escolar, nesse ano, se envolveu no projeto” (EEP3);*

*“Deixou de haver pré-escolar para um lado e primeiro ciclo (...) para outro” (EEP1).*

Também a articulação horizontal é encarada pelos entrevistados como uma marca de identidade e de inovação do PROCUR. Esclarecem que:

---

<sup>132</sup> Sobre as dimensões da articulação curricular (horizontal, vertical e lateral) consultar Capítulo 2 *A configuração do PROCUR como Projeto de inovação e formação.*

*“a grande inovação é pensar-se que qualquer professor não é professor de uma área, mas é professor de uma forma de ajudar os alunos a aprender (...) e da ideia de que tudo se transforma em situações de curiosidade, em situações de interesse, em situações problema (...). O PROCUR mostrou (...) que o conhecimento quando é construído (...) com essa ideia globalizante permite que as crianças aprendam melhor e com muito mais significado (...). Portanto, todas as áreas científicas contribuem para a construção do conhecimento” (EEF2).*

*“Nós, a partir de um tema, planeávamos a Matemática, o Estudo do Meio e a Língua Portuguesa...” (EEP1).*

Há espaço também, no discurso dos professores entrevistados, para aludirem à articulação curricular, numa dimensão “lateral”. Nas palavras dos próprios, tratou-se de

*“abrir a escola ao meio e o meio à escola” (EEP2),*

o que, na realidade,

*“fazia com que os pais (...) se aproximassem da escola” (EEP3).*

Recordemos que um dos objetivos do PROCUR<sup>133</sup> se prendia precisamente com a questão do estreitamento das relações entre escola e meio envolvente, aspirando-se a criação de uma comunidade educativa alargada. De facto, os testemunhos deste estudo demonstram-se congruentes com o relato de que, no PROCUR, “houve inúmeras iniciativas de *comunicação e colaboração com a comunidade*<sup>134</sup>, quer para conhecer inicialmente as suas perspectivas acerca do projecto através de reuniões, questionários, entrevistas, etc., quer para participarem de forma dinâmica numa diversidade de actividades dentro e fora da escola, ou para avaliarem o trabalho desenvolvido através de exposições e outras propostas” (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002: 221).

#### **4.4.5. O aluno protagonista da sua própria aprendizagem**

Como já tivemos oportunidade de clarificar no Capítulo 3, quando apresentamos um estudo pormenorizado do modelo curricular que serve de base ao PROCUR, uma das características mais marcantes deste Projeto prende-se com o facto de atribuir ao aluno um papel central na construção do seu conhecimento, relevando-o como protagonista do próprio processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, esta perspetiva ativa e de comprometimento do aluno é destacada em vários depoimentos dos entrevistados neste estudo.

---

<sup>133</sup> Sobre os objetivos do PROCUR consultar o Capítulo 2 *A configuração do PROCUR como Projeto de inovação e formação.*

<sup>134</sup> A itálico no texto de origem.

Em primeiro lugar, ao nível do desenvolvimento de atitudes ativas, autónomas, investigativas, colaborativas e de partilha por parte dos próprios alunos.

*“Estou habituada a trabalhar e a trabalhar forte. E os meus alunos estão habituados a trabalhar, porque se fazem o teatro, o trabalho que fizeram à volta do teatro foi de tal maneira intenso que... Eles estão habituados a trabalhar e a investigar, a ser autónomos” (EEP1).*

*“Mesmo os próprios alunos partilhavam o seu trabalho” (EEP3).*

De igual forma, referem os entrevistados, a importância de os próprios alunos serem auscultados no sentido de avaliarem o próprio projeto e assinalarem estratégias de melhoria.

*“O profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas para depois promover melhorias. E essa reflexão também passa depois pelas crianças. As crianças também nos dão a sua opinião, nos dão a maneira como está a correr o projeto, o que é que é preciso melhorar” (EFLEB).*

É claro que esta atitude de participação e de comprometimento mútuo na construção do próprio conhecimento despoleta, nos alunos, atitudes de encorajamento e motivação para persistirem e melhorarem o processo que estão a desenvolver. Parece-nos particularmente interessante, o depoimento de uma formadora que, recorrendo a um caso específico da sua prática pedagógica atual, partilha nesta investigação:

*“Porque eles [alunos] estão a trabalhar o que gostam, de acordo com o meu tal projeto de intenções profissional, em que eles participam (...). E eles trabalham e eles deslumbram-me com o conhecimento que têm da vida (...) e eu aprendo todos os dias com eles. E esta ideia da aprendizagem que é mútua, que é sempre mútua, acho que é o maior dos incentivos para eles aprenderem. É porque eles sabem que eles aprendem, mas que me ensinam. E é uma identificação que eu acho que os fazem vir às aulas e trabalhar comigo, porque sentem, não só que estão a aprender, mas que também me estão a ensinar” (EEF2).*

Efetivamente, estes testemunhos levam-nos à ideia de que

*“O Projeto PROCUR é um projeto (...) adequado à realidade (...), adequado a cada escola, tendo em conta as necessidades e interesses do aluno, valorizando o aluno como um todo, promovendo atividades integradoras e significativas realmente para o aluno” (EMICIE2).*

No seguimento das ideias que acima clarificamos, uma antiga aluna da Universidade do Minho, atualmente professora do 1.º Ciclo, explica-nos todo o processo de planificação, desenvolvimento e avaliação do Projeto Curricular Integrado conjuntamente com o aluno:

*“Logo no início do ano, começamos com o conhecimento da turma, com o conhecimento do contexto (...). E a partir daí, com o conhecimento que tenho, com as principais dificuldades deles [alunos] e potencialidades, vou... Vamos (porque eles também são incluídos nesse processo)... Vamos assumindo prioridades, prioridades de ação, de maneira a construirmos juntos um núcleo e as próprias questões geradoras, tendo em conta sempre o currículo nacional. Depois, a partir daí, são construídas as atividades integradoras (...) e depois são feitas na sala de aula e avaliadas*

*por todos também (...). Portanto, para mim faz muito mais sentido e para os meus alunos também, porque eles acabam por se sentir importantes, acabam por saber que participaram (...). E, a partir daí, eles sentem-se incluídos (...), participativos naquilo que estão a fazer” (EMICIE1).*

Assim se concorda com o ponto de vista expresso por Alonso (1998a: 38) quando afirma que a “criação e difusão do conhecimento (...) exige a participação de todos os que intervêm na tarefa, especialmente dos alunos, que são os protagonistas do processo de aprendizagem”. Ainda assim, encarar o aluno como protagonista da construção do próprio conhecimento não significa atribuir ao professor uma função meramente passiva de execução de demandas ministeriais. Como veremos, seguidamente, no PROCUR, os professores desempenharam também um papel de extrema relevância, nomeadamente ao nível da gestão curricular.

#### **4.4.6. A libertação do predomínio dos manuais**

Não é de hoje a ideia de que a forma como os professores veem e se relacionam com o currículo e fundamentam as suas opções curriculares advém das ideologias e dos princípios que advogam enquanto profissionais. No PROCUR, tal como noutros estudos (Silva, 2011; Alonso, 2013; Day, 2014; Flores 2014; Vieira, 2014) enfatizou-se o papel do professor no processo de desenvolvimento curricular, entendendo-se que o protagonismo de mediação e adequação do currículo nacional aos contextos locais das escolas seria da responsabilidade dos docentes.

Com efeito, os relatos dos entrevistados neste estudo apresentam o professor como “**decisor e gestor do currículo**”<sup>135</sup> (Roldão, 1999: 48) que adequa e recria as orientações curriculares nacionais ao seu contexto concreto de trabalho. Para decidirem e gerirem o currículo, os professores sentiram uma necessidade inequívoca de conhecer e (re)interpretar o currículo nacional o que até então não acontecia, porque se limitavam a consumir acriticamente o que consideravam estar estipulado a nível superior, especialmente através da interpretação que os manuais escolares faziam dele. A equipa de coordenação relata que:

*“Uma coisa muito interessante que o PROCUR levou os professores a fazer foi estudar o currículo escrito (...) porque, como sabemos, os professores (...) para pô-lo [o currículo] em prática seguem os manuais. Não se questionam (...). Nós pusemos os professores a ir diretamente à fonte (...). O programa passou a ser um instrumento de trabalho. Andavam sempre com ele e o reestruturavam de acordo (...) com o seu projeto curricular” (EEC).*

---

<sup>135</sup> A negrito e itálico no texto de origem.



A este propósito, a equipa de acompanhantes refere que os professores deixaram de assumir um papel de execução acrítica para

*“serem coautores de projeto (...), perceberem porque é que estavam a trabalhar (...), a dar muito mais significado àquilo que trabalhavam com os seus alunos” (EEA2).*

Também a equipa de formadores atenta nesta mudança operada pelo PROCUR, quando afirma que se começou

*“a questionar os conteúdos, questionar sobretudo a forma (...) com que se trabalhava. Não ignorar, não fazer tábua rasa (...) dos conhecimentos prévios das crianças (...), as suas virtudes, as suas necessidades, as suas dificuldades” (EEF1).*

Na primeira pessoa, os professores do PROCUR consideram que o currículo passou de algo prescrito para algo construído:

*“Baseado (...) no currículo nacional, mas construído por nós, à nossa medida, à medida dos nossos alunos, à medida (...) do meio” (EEP2).*

Em estreita relação com a ideia de currículo construído, um dos objetivos do PROCUR passava também pela construção de materiais curriculares adequados a cada projeto curricular integrado que pudessem ser partilhados entre equipas e que pudessem servir como recurso para diversas atividades integradoras. Questionou-se, então, o papel do manual escolar e das fichas de trabalho num paradigma em que, como vimos, se pretende que o aluno desempenhe um papel ativo e que as aprendizagens que desenvolve sejam significativas e relevantes. O depoimento dos professores entrevistados é claro quanto à função dos manuais escolares e das fichas de trabalho no desenvolvimento dos projetos curriculares integrados.

*“Agora inverteu-se, de facto, a função do manual e a sua importância. Ele foi relegado para o lugar de ferramenta como qualquer outra que possa estar à disposição. Portanto, não é ele que manda (...). Passou a ser a equipa (...), em função dos seus alunos (...). Com certeza que o manual, se tivesse coisas interessantes para os alunos praticarem, aí o manual entrava” (EEP1).*

*“Eu prescindi, muitas vezes, dos manuais” (EEP2).*

*“As professoras trocavam, anteriormente, (...) «fichinhas» de trabalho. Não! Começamos a ter que as construir, construir, construir...” (EEP1).*

Condizente com a proposta de projeto curricular integrado que advoga o recurso a estratégias e experiências de ensino-aprendizagem diversificadas, esta necessidade de construção de materiais curriculares “levou progressivamente as professoras a *libertarem-se do*

*predomínio dos manuais*<sup>136</sup> como reguladores do ensino, para dar lugar a um maior controlo sobre as suas práticas” (Alonso, 1998a: 590), decidindo, construindo, gerindo e avaliando o currículo e o desenvolvimento curricular.

#### **4.5. EXPRESSANDO A RELEVÂNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROJETO**

Na hora de reviver o Projeto PROCUR são evidentes, no testemunho dos que nele participaram, sentimentos de alegria, de entusiasmo e de nostalgia de um período que afirmam ter sido glorioso do ponto de vista do desenvolvimento curricular, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento da própria escola enquanto organização que aprende. Consideram o PROCUR um movimento de sucesso, do qual se orgulham, entre outras razões, por ser uma oportunidade para tudo e para todos.

##### **4.5.1. Um período glorioso... de alegria, de sucesso e de orgulho**

*“Foi um período glorioso (...) de alegria e de sucesso (...), de um impulso tão grande” (EEC).*

É desta forma que a equipa de coordenação do PROCUR se refere a esta experiência, quando questionada sobre a relevância deste movimento a nível profissional e pessoal. Este sentimento de êxito foi, ao que parece, sentido nas várias equipas, pelos vários participantes. Atentemos nos testemunhos que se seguem:

*“Os anos que trabalhei no PROCUR foram muito significativos mesmo (...). Foi a tábua de salvação” (EEP1).*

*“Para mim, foi mesmo significativo. Foi uma referência” (EEP1).*

*“Eu gostei mesmo de trabalhar e acredito mesmo que tem imenso potencial” (EFLEB).*

*“Para mim, foram os melhores anos (...) que lecionei” (EEP3).*

*“Foi um período (...) muito interessante, muito dinâmico e, acima de tudo, as pessoas gostavam (...) e aprenderam (...). Desenvolveram-se profissionalmente (...), cresceram do ponto de vista pessoal (...). Acho que foi fantástico” (EEA2).*

Para além da significatividade e representatividade que o PROCUR simboliza para estes informantes-chave, outros há que encontraram neste Projeto a validação e a fundamentação teórica para a sua prática:

---

<sup>136</sup> A itálico no texto de origem.

*“Fiquei deslumbrada, porque encontrei a minha maneira de trabalhar ali bem estruturada (...). Foi como se tivesse validado a minha forma de trabalhar (...): uma maneira muito mais estruturada, muito mais real, muito mais verdadeira, porque (...) está sustentada teoricamente. Antes não estaria tanto” (EEF2).*

*“Quando houve um método ou um modelo que me ajudava a fazer aquilo que eu sempre quis, fiquei feliz. Aprendi. Consegui construir” (EMICIE1).*

*“Para mim foi bom, porque realmente deram nomes àquilo que eu já fazia” (EMICIE1).*

*“Senti-me tão confortável, revi-me naquela forma de olhar a escola que foi extraordinariamente tranquilizador para mim” (EMICIE2).*

A propósito destes depoimentos, recorde-se que um dos objetivos iniciais do PROCUR era o estreitamento das relações teoria-prática, apostando no desenvolvimento de competências profissionais que permitisse uma ação mais sustentada, mais fundamentada, mais refletida e mais adequada aos contextos concretos de trabalho.

Esta aliança teoria-prática possibilitou a todos os envolvidos e, concretamente aos professores, desenvolverem a sua autonomia enquanto profissionais, reconhecendo-a e valorizando-a.

*“Sentíamos (...) que éramos importantes naquela função (...), que estávamos a ser autónomos” (EEP2).*

Por todas essas razões, falar do PROCUR significa, para os entrevistados, experimentar a sensação de entusiasmo

*“Ainda hoje (...) estas coisas (...) têm vida, vêm logo à superfície (...). A gente viveu isto de tal forma...” (EEP3)*

de uma certa nostalgia

*“Tenho saudades daquele trabalho (...). Sinto saudades daqueles oito anos” (EEP3)*

e de orgulho

*“Nós tínhamos (...) orgulho no que fazíamos e gostávamos de mostrar” (EEP1).*

*“Era um orgulho imenso” (EEP2).*

Consideramos com agrado que os testemunhos reforçam a ideia de “escola com lugar para o mundo da vida” (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002: 81), como “espaço para ser feliz” (*Idem, Ibidem*), todas elas metáforas de uma escola democrática que, como veremos no ponto seguinte, se configura um espaço para tudo e para todos.

#### **4.5.2. O PROCUR como espaço para tudo e para todos**

A ideia de PROCUR como espaço para tudo e para todos é evidenciada por uma antiga aluna do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho que enumera as várias dimensões que contribuem para que o projeto seja tão integrador.

*“O projeto curricular integrado com espaço para tudo, com espaço para todos: onde nele se podem escrever as estratégias com os pais, onde nele cabem as ideias dos meninos, onde nele cabe a articulação entre as diferentes disciplinas, onde cabe a articulação entre os diferentes níveis de ensino, onde cabe toda a questão com a comunidade, onde cabem as questões individuais (...), onde nada fica de fora” (EMICIE2).*

No seguimento desta ideia de projeto integrador, a entrevistada conceptualiza também as questões que servem a construção do PCI<sup>137</sup>:

*“Nós conseguimos clarificar de onde vimos, porque é que estamos a fazer, quem são as pessoas que estão envolvidas, pretendemos dar resposta a quê...” (EMICIE2).*

Um elemento que muito contribui para esta clarificação é o desenho do projeto curricular integrado:

*“A cereja no cimo do bolo é o desenho do projeto (...). Conseguir (...) encontrar uma imagem visual (...) que, de uma forma acessível à comunidade educativa (seja ela profissional/docente, seja pais, até seja os próprios meninos ou os assistentes operacionais) (...), pode ficar até afixado numa escola e que é partilhado e que representa o que nós construímos em conjunto e o caminho que queremos tomar” (EMICIE2).*

Esta ideia de integração, de globalização, de articulação que tem sido recorrentemente explorada pelos informantes-chave deste estudo, brota no discurso à medida que se fala em características do Projeto, em influências da experiência ou em vestígios do movimento, como veremos mais adiante. Podemos dizer, então, que é das ideias mais evidenciadas pelos participantes no PROCUR, o que comprova a importância e relevância desta questão no âmbito do próprio Projeto.

#### **4.6. ENFATIZANDO OS CONTRIBUTOS DO PROCUR PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Indo ao encontro do que evidenciamos no Ponto 4.3., na primeira parte deste Capítulo, relativamente às influências que o PROCUR deixou em políticas educativas da época,

---

<sup>137</sup> A este propósito consultar Tabela 11 “Questões para a construção do PCI”.

comprovadas pela análise do legado documental existente, podemos notar, neste momento, a relevância desse contributo relatada também pelos testemunhos dos participantes no PROCUR que se constituíram, neste trabalho, informantes-chave de extrema importância.

Para além do impacto do PROCUR nas políticas curriculares, os entrevistados mencionam contribuições importantes do Projeto ao nível da organização da formação de professores da Universidade do Minho e também na estruturação e dinamização dos cursos de educação e formação de adultos – cursos EFA.

#### **4.6.1. O PROCUR como exemplo para a Gestão Flexível do Currículo e para a Reorganização Curricular**

Tal como descrevemos no Capítulo 1 deste trabalho, o desenvolvimento do Projeto PROCUR acompanhou as sucessivas orientações ministeriais ao nível das políticas educativas e curriculares, existindo uma relação bilateral entre os dois níveis de decisão. O testemunho dos entrevistados, neste estudo, é claro quanto à influência do PROCUR no movimento de Gestão Flexível do Currículo e, conseqüentemente, na Reorganização Curricular de 2001.

Consideram que

*“a Gestão Flexível do Currículo foi beber ao PROCUR. E muito” (EEA1).*

Em entrevista, a equipa de coordenação e a equipa de formadores explicam as razões pelas quais o PROCUR serviu como referência para a publicação do diploma que legitima o processo de Gestão Flexível do Currículo.

*“O professor Paulo Abrantes (...) agarrou esta ideia do PROCUR (...) e transformou-a em política educativa (...). A Gestão Flexível do Currículo (...) surgiu como resultado de um relatório que se fez de como se estava a viver a reforma curricular nas escolas, da insatisfação dos professores, de que não se conseguia a mudança pretendida (...). E então vieram buscar o PROCUR como exemplo de como é que se produz a mudança” (EEC).*

*“O processo de Gestão Flexível do Currículo (...) foi o resultado (...) de um questionamento sobre os resultados da reforma curricular anterior que estavam (...) aquém daquilo que seria esperado e esta foi uma reação ministerial, quando o PROCUR foi precoce nisto. Teve uma reação muito mais cedo e já tinha trabalho feito. E, por isso, é que o PROCUR (...) foi também um sustento, foi também um exemplo prático (...), um identificador de princípios orientadores (...) que sustentou (...) esse projeto de gestão flexível curricular” (EEF1).*

Por estes testemunhos se percebe que, na origem da Gestão Flexível do Currículo, estão razões semelhantes às que despoletaram o surgimento do PROCUR, designadamente o facto de a reforma curricular não ter “sido suficientemente clara no modelo de construção curricular

adoptado” (Alonso *et al*, 19994: 9). O depoimento de um dos informantes-chave corrobora a ideia de que o PROCUR se situou na vanguarda desta preocupação.

*“O PROCUR, de facto, foi (...) precoce e pioneiro nas práticas (...), muito antes das próprias políticas curriculares estarem preocupadas com isso (...). Se calhar, com o PROCUR (...) é que tomaram consciência” (EEF1).*

Neste sentido, vários entrevistados consideram que o PROCUR se configurou uma base importante para a compreensão dos pressupostos da Gestão Flexível do Currículo.

*“Mais tarde, nós aderimos à Gestão Flexível do Currículo, a nível nacional (...) precisamente porque já tínhamos os fundamentos e as bases do PROCUR. E foi muito importante” (EEP3).*

*“A professora Luísa Alonso influenciou muito a Gestão Flexível do Currículo. E há ali muito do PROCUR (...). Os princípios são do PROCUR (...). Sei que a professora Luísa marcou (...) como a pessoa que pensou tudo isto” (EEF2).*

*“Quando aparece a Gestão Flexível do Currículo aparecem os projetos curriculares (...). Para os professores do PROCUR foi-lhes perfeitamente (...) igual (...). No fundo, perceberam logo. Para eles não houve dificuldade nenhuma” (EEA1).*

Pela similitude de fundamentos, princípios e razões de surgimento de ambos os Projetos, os professores que trabalhavam, na altura, nas escolas em que o PROCUR se desenvolvia constituíram um apoio aos colegas que, pela primeira vez, foram confrontados com as perspetivas do movimento de Gestão Flexível do Currículo.

*“Os professores do PROCUR (...) foram elementos importantíssimos (...) para facilitadores dos colegas que estavam desesperados a ver isto [Gestão Flexível do Currículo]” (EEA1).*

Esta influência do PROCUR não se esgotou no Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Mais tarde, com a Reorganização Curricular de 2001, concretamente com o reajuste do plano curricular do ensino básico em que se incluíram áreas curriculares como a Área de Projeto ou o Estudo Acompanhado<sup>138</sup>, o PROCUR outorgou também o seu contributo.

*“Quando aparece [a Área de Projeto] (...), em muitas escolas, muitos professores também adotaram o modelo de construção de projeto” (EEA2).*

A questão que se nos coloca, nesta altura, é: considerando que o Projeto PROCUR deu um contributo tão ímpar para as políticas educativas, por que razão essas influências não permaneceram até aos nossos dias?

A equipa de coordenação esclarece-nos:

---

<sup>138</sup> Para um conhecimento mais alargado da matriz curricular para o 1.º ciclo do ensino básico, no âmbito da reorganização curricular de 2001 deve-se consultar o Capítulo 1 deste trabalho, em que se descrevem as políticas educativas e curriculares mais relevantes, desde 1986 a 2015.

*“Identificamos que, de facto, as escolas que participaram no Projeto [Gestão Flexível do Currículo], e que foram envolvidas, e que tiveram formação, e que faziam investigação-ação, essas escolas deram saltos qualitativos (...). Mas, quando estavam preparadas para, de facto, poder avançar, aquilo foi cortado (...): por falta de apoios, por desorientação, por mudança de governo (...) que acabou com o Instituto de Inovação Educacional que apoiava muitíssimo as escolas na inovação” (EEC).*

Pelo que acabamos de transcrever, se percebe não só a existência de mudanças ao nível das políticas educativas que se operam a cada vez que mudam os governos do país, mas também a “intensidade e velocidade com que inúmeras medidas legislativas são tomadas” (Flores, 2014: 220), o que compromete, segundo o discurso dos entrevistados neste estudo, a continuidade de uma prática educativa pautada por certos valores ou princípios.

#### **4.6.2. A organização da formação de professores à luz dos princípios do PROCUR**

Como se afirmou, a determinada altura, neste trabalho, a Universidade do Minho teve, desde a sua génese, uma preocupação em estruturar os cursos de formação de educadores de infância e professores, especialmente a do 1.º ciclo do ensino básico, de forma a que os distinguisse dos ministrados em outras instituições de ensino superior. Como também já documentamos, o PROCUR surgiu no âmbito da formação inicial e especializada de educadores e professores na Universidade do Minho, tendo-se expandido para a formação contínua, para os cursos de mestrado e para os cursos de doutoramento. Por estas duas realidades, parece-nos evidente que o PROCUR tenha contribuído, a partir da sua génese, para a configuração da formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo, pautada pelos princípios e fundamentos do Projeto que, como veremos, se tornaram marca distintiva na própria formação, por comparação a outras entidades/instituições que a ministravam.

Dos testemunhos dos participantes no PROCUR entrevistados neste estudo ressalta, em primeiro lugar, a ideia de que a influência do Projeto na formação inicial constituiu, desde logo, um aspeto inovador.

*“O PROCUR (...) foi também inovador para a própria formação inicial de professores” (EEF1).*

Nas Licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino Básico – 1.º Ciclo (até 2010) e na Licenciatura em Educação Básica (de 2007 até à atualidade), os formandos

*“utilizam (...) a metodologia do PROCUR, a construção do projeto curricular, a metodologia de investigação de problemas para trabalhar com as crianças e organizam todo o seu portefólio e toda a sua prática em torno (...) destas questões que o PROCUR preconizava nos contextos escolares” (EEF1).*

Este paradigma curricular integrador era trabalhado, nas Licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino Básico do 1.º ciclo, ao nível das unidades curriculares de Desenvolvimento Curricular e de Prática Pedagógica (PP) I, II, III e IV (estágio). Atualmente, na Licenciatura em Educação Básica, é desenvolvido na componente de Iniciação à Prática Profissional, com especial incidência na unidade curricular de Projetos Interdisciplinares de Investigação e Ação Pedagógica (PIIAP) I e II. Com efeito, esta organização dos cursos permitia e permite

*“esta relação teoria-prática, em que os alunos tinham tempos (...) e espaços dedicados a poderem construir um (...) projeto curricular (...) que se adequava àquele contexto (...) [tendo] em conta alguns princípios da realidade” (EEF1).*

*“Os alunos, nos contextos escolares, teriam que construir um projeto curricular para ser posto em prática na turma que lhes calhava para o estágio, onde desenvolviam um conjunto (...) de atividades integradoras articuladas (...) com esses princípios que defendiam no projeto curricular integrado (...) e articulado com o currículo que era daquela turma, em coordenação com o professor” (EEF1).*

Neste processo de investigação-ação que os próprios formandos experienciavam, de acordo com a disponibilidade dos contextos educativos e a duração das unidades curriculares e dos períodos letivos nos jardins-de-infância e em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, existiam dois elementos-chave que asseguravam a construção, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos curriculares integrados e acompanhavam e supervisionavam os alunos da formação inicial, candidatos a educadores/professores. Trata-se, com efeito, das figuras do educador/professor cooperante (educador/professor dos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo) e do professor supervisor (docente da Universidade do Minho). Sobre estes papéis de acompanhamento de estágios, uma equipa de antigas alunas da formação inicial explica o tipo de apoio facultado por cada um:

*“o professor supervisor (...) ia orientando mais a nível de escrita e do trabalho teórico (...). A professora cooperante trabalhava noutro sentido, num sentido mais prático (...) de estar com as crianças, (...) de atividades que podíamos utilizar com este ou com aquele aluno, o que é que ia ser melhor, que tipo de atividades é que iam ser mais produtivas e as que iam ter menos resultados” (EFLEB1C).*

Para garantir que professor cooperante e professor supervisor partilham ideologias e princípios de ação semelhantes, para que as orientações facultadas aos formandos sejam coerentes e harmoniosas, atribui-se especial atenção na seleção dos professores cooperantes.



Esse processo é descrito pelos informantes-chave deste estudo. Com efeito, numa fase inicial, os professores cooperantes

*“eram professores do PROCUR. Depois, entretanto, fomos alargando a outros professores” (EEF1).*

*“Tivemos algum cuidado também de trabalhar com os próprios professores, com reuniões que tínhamos que aproveitávamos para (...) refletir (...) sobre determinados aspetos da supervisão” (EEF1).*

*“Os professores cooperantes foram sempre escolhidos com a ideia de que, de alguma maneira, tinham a tal flexibilidade, de forma a conseguirem compreender o tipo de projeto que os alunos iam desenvolver. Portanto, projetos com esta metodologia, com estes princípios (...). Depois, em simultâneo que decorriam os estágios, decorriam processos formativos (...). O professor cooperante mantinha-se numa situação de formação contínua” (EEF2).*

As antigas alunas da formação inicial relatam a dificuldade mas, ao mesmo tempo, a riqueza do trabalho que desenvolveram nesse processo. É que o processo de investigação-ação do qual faziam parte e o qual dinamizaram exigia

*“muito trabalho de casa, muita pesquisa (...), muito estudo” (EFLEB1C).*

Com efeito, era solicitado aos formandos que planificassem, desenvolvessem e avaliassem um projeto curricular integrado, sendo que a componente avaliativa resultava principalmente dos registos reflexivos sobre as atividades integradoras que incluíam, entre outros aspetos, os incidentes críticos de determinada intervenção pedagógica bem como potenciais estratégias a utilizar futuramente, à luz de leituras e pesquisas bibliográficas concretizadas. Essa ideia é corroborada pelo testemunho seguinte:

*“Em âmbito de estágio, nós sempre tivemos que apresentar reflexões aos orientadores aqui da universidade” (EFLEB).*

Dado o grau de dificuldade desta reflexão que acima expusemos, consideramos muito interessante a forma como esta obrigatoriedade é encarada pelas antigas formandas. Dizem:

*“Às vezes, nós fazemos os relatórios, as reflexões porque tem que ser. E eu senti mesmo que as reflexões me ajudavam a fundamentar a minha prática porque me obrigavam a pensar” (EFLEB).*

Esta ideia de utilidade das propostas e da própria organização da formação é encarada, pelos formandos, como algo muito benéfico para a sua futura prática profissional. Nuns casos, mais precocemente; noutros casos, terminada a formação inicial e iniciada a prática enquanto profissionais. Prova disso, é o seguinte depoimento:

*“A nossa formação (...), na minha opinião, estava bem estruturada (...). Sinto realmente que, se calhar, no momento em que estava aqui a estudar, algumas coisas não faziam sentido, mas hoje percebo o porquê” (EFLEB1C).*

Nesta linha de pensamento, retomando o trabalho de pesquisa desenvolvido por si sobre o modelo de organização da formação inicial dos professores<sup>139</sup>, um dos entrevistados afirma que os resultados de investigação são

*“mais que suficientes para perceber que os professores [ex formandos da formação inicial] consideravam que (...) esta formação inicial que tiveram foi, sem dúvida, uma mais-valia do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista curricular para enfrentarem as primeiras experiências de indução” (EEF1).*

As aprendizagens mais valorizadas pelas antigas formandas, nesse estudo, prendem-se com

*“a capacidade de saberem trabalhar o currículo, de o conhecerem profundamente (...), de ter uma atitude crítica (...) e (...) com esse conhecimento estarem mais capazes de tomar decisões qualificadas, significativas, adequadas aos contextos onde estavam” (EEF1).*

Por todas estas razões, a formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo na Universidade do Minho desenvolve-se segundo o modelo preconizado pelo PROCUR, o que constitui efetivamente um aspeto distintivo dos cursos ministrados em outras instituições. Essa diferenciação tem a ver, sobretudo, com a

*“confluência da construção do currículo com os contributos das diferentes áreas de formação dos professores, das didáticas, das ciências da educação, da especialidade. Tudo isso ganha sentido e forma nesta estruturação da prática pedagógica e dos estágios” (EEF1).*

Os entrevistados esclarecem-nos, ainda, que estes aspetos distintivos da formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo da Universidade do Minho foi evidenciada diversas vezes, em distintos acontecimentos, de forma muito positiva.

Por um lado,

*“durante anos, do ponto de vista da avaliação (...) dos cursos superiores, a formação de educadores e professores do 1.º ciclo, foram sempre muito bem avaliados” (EEF1).*

Por outro lado,

---

<sup>139</sup> Para um estudo pormenorizado desta investigação, deve-se consultar: Silva, C. (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

*“também se via essa diferença quando participávamos em congressos (...) e (...) pessoas (...) de reconhecido nome destas áreas, (...) nos manifestavam o agrado perante aquilo que assistiam (...). E isso dava, pelo menos, alguns indicadores interessantes do trabalho que estávamos a fazer” (EEF1).*

Para além da influência do PROCUR na organização da formação inicial de professores, os testemunhos dos informantes-chave deste estudo são claros quanto aos contributos do Projeto para a organização dos mestrados académicos, embora seja claro, pela análise de PCI que enveredamos no Capítulo 3 desta tese, que o PROCUR se desenvolveu noutros contextos de formação especializada e de formação contínua. Aliás, a coordenadora do Projeto PROCUR e também formadora na Universidade do Minho, integrando a equipa de coordenação nesta investigação, esclarece que:

*“Eu tentei sempre preservar a filosofia do PROCUR e o modelo PROCUR na formação inicial, nos mestrados... Isso continua (...) até aos nossos dias. Ainda temos muitos alunos a fazer as suas teses com a metodologia do PROCUR, a trabalhar nas escolas...” (EEC).*

Na mesma linha de entendimento, a equipa de formadores considera que a influência do PROCUR na organização dos mestrados possibilitou a disseminação da sua filosofia pelos contextos escolares. Reitera a contribuição do Projeto para a organização do plano de estudos

*“nos mestrados académicos (...) onde se fez um conjunto de trabalhos académicos muito interessantes, muito apontados para estes princípios da investigação-ação (...). Teve (...), assim, influência nalguns contextos [escolares] através destes mestrados (...) e até na própria formação contínua” (EEF1).*

Tal como na formação inicial, existia no Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa uma proposta aos alunos de, em grupo, após o estudo das perspetivas defendidas pelo PROCUR, desenharem um projeto curricular integrado, tendo como contexto de referência o local de trabalho, na altura, de uma das alunas do grupo. Sobre essa proposta, as entrevistadas apontam diversos aspetos que consideram uma mais-valia na organização do mestrado que frequentaram. Desde logo, mencionam a importância de o curso se destinar a profissionais de diferentes níveis de ensino (pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo) e os grupos de trabalho serem constituídos por representantes das várias valências.

*“O que valorizei mais foi realmente os diferentes níveis de ensino, quando se unem e quando trabalham todos com um objetivo comum pode haver um trabalho realmente significativo e valorizável” (EMICIE2).*

*“A discussão entre o pré-escolar, o 1.º ciclo e o 2.º ciclo e termos que chegar a bom porto e discutirmos as metas e tentarmos encontrar a sintonia que era preciso (...) foi muito interessante*

*(...). Experimentar fazer um mapa de conteúdo com diferentes níveis de ensino em conjunto foi muito interessante” (EMICIE2).*

Esta necessidade de diálogo e de reflexão conjunta, de trabalho colaborativo, característica do desenvolvimento do PROCUR na rede de escolas, é apontada também como uma particularidade muito interessante, por exemplo, na realização de trabalhos de grupo.

*“Aqueles trabalhos de grupo acabavam por ser vividos nesta linha investigativa, reflexiva e colaborativa e não naquela linha do trabalho de grupo ‘habitual’: agora dividimos tarefas e (...) tu fazes isto (...) e eu faço assim... Portanto, não era!” (EMICIE2).*

Todavia, a coerência dos princípios, ideologias e metodologias do PROCUR com a organização do referido mestrado não se esgotou, segundo as entrevistadas, no que acima expusemos. Referem que sentiram essa uniformidade em relação aos processos de integração curricular, designadamente no desenvolvimento articulado de duas unidades curriculares. Atentemos:

*“Estávamos a falar de integração curricular, estávamos a falar de um olhar perante o currículo que podia ser meramente teórico, que podia ser meramente formal (...). No entanto, aquilo que se viveu na parte curricular deste mestrado foi integração curricular. E isso, eu senti-o, porque a oportunidade, por exemplo, de termos duas unidades curriculares a funcionar de uma forma distinta naturalmente, porque os conteúdos eram diferentes, mas (...) haver aquela integração curricular, de forma a que nós efetivamente vivêssemos, enquanto formandas (...), aquilo que estava a ser preconizado em termos teóricos (...). Eu gostei imenso e foi uma das coisas que me fez manter-me motivada” (EMICIE2).*

Pelas vozes dos participantes no PROCUR que expusemos neste ponto do trabalho, parece-nos claro o contributo desta experiência para a formação de professores na Universidade do Minho, ao nível da formação inicial e da formação especializada, mas também ao nível da formação contínua e para os cursos de mestrado e de doutoramento. Parece-nos também interessante, o facto de, segundo o que auscultamos, essas influências constituírem atualmente fontes de motivação para os formandos que tomam, pela primeira vez, contacto com este PROCUR no âmbito de um curso de pós-graduação.

#### **4.6.3. Os cursos EFA sustentados na filosofia do PROCUR**

Problematizamos, no Capítulo 1 desta tese, a evolução das políticas ministeriais no âmbito da Educação e Formação de Adultos, contextualizando o surgimento e o desenvolvimento de várias modalidades formativas, destacando os cursos EFA. A nossa opção por essa análise, ainda que breve, está relacionada com o facto de os cursos EFA terem sido um campo em que o

PROCUR incidiu, contribuindo com o modelo curricular que o sustenta e com os princípios e ideologias em que se fundamenta.

Esta realidade é retratada por uma informante-chave que integrou a equipa de acompanhantes no PROCUR e que refere:

*“Onde eu vi o modelo PROCUR aplicado em toda a sua dimensão foi na educação de adultos” (EEA2).*

Questionada sobre a possibilidade e a necessidade de adequar as metodologias e os recursos do PROCUR a um grupo específico de formandos, a entrevistada considera que

*“os princípios são os mesmos. A metodologia é a mesma. As estratégias são as mesmas. As atividades são as mesmas. Só muda o tipo de alunos e muda o contexto organizacional que faz toda a diferença” (EEA2).*

Para além disso, explica os procedimentos adotados na organização e funcionamento dos cursos EFA.

*“Era impensável trabalhar a formação sem ser em torno de (...) temas geradores que eram definidos com os formandos (...). Depois funcionava em atividades integradoras sempre (...). As atividades integradoras culminavam (...) quase sempre com um momento de apresentação pública” (EEA2).*

Como aspetos mais marcantes desses cursos de formação, a entrevistada aponta:

*“a construção curricular por todos (...), as equipas pedagógicas, a definição de temas e depois trabalhar os referenciais (...). Cheguei a ver cursos EFA em que eram os alunos que definiam os temas integradores (...) e que, com os professores (...) definiam (...) quais eram os conteúdos ou as competências que se iriam trabalhar para aquele tema” (EEA2).*

Assim se compreende a flexibilidade e abrangência do Projeto PROCUR, cujo modelo curricular se adequa às exigências e necessidades de múltiplos contextos de educação e formação, nomeadamente na educação básica, na formação de professores e na educação e formação de adultos. Com efeito, os relatos apresentados testemunham as influências desta experiência de inovação nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas em Portugal nas últimas décadas.

Procuraremos, seguidamente, relevar o contributo do PROCUR para as práticas pedagógicas atuais daqueles que o vivenciaram, enquanto participantes ou enquanto formandos e formadores na perspetiva preconizada pelo mesmo.

## **4.7. PROCURANDO OS VESTÍGIOS DO PROCUR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS**

Como já tivemos oportunidade de afirmar, um dos objetivos da investigação histórica e um dos fundamentos da nossa opção por este método prende-se com o facto de, através do recuso ao passado, se poderem clarificar as tendências presentes e futuras de determinado fenómeno ou acontecimento.

Com efeito, temos analisado, até ao momento, maioritariamente incidências do PROCUR que se situam num tempo passado, num espectro de mais de duas dezenas de anos. Contudo, é nosso intuito também perceber que marcas deixou esta experiência nas práticas pedagógicas atuais dos profissionais que trabalharam e dinamizaram o Projeto PROCUR, contextualizando, num primeiro momento, marcas distintivas da situação atual e de outrora da Educação Básica em Portugal.

### **4.7.1. A situação atual da Educação Básica em Portugal**

O cenário atual da educação e formação em Portugal, designadamente no que respeita à Educação Básica, é muito diferente do que se viveu na década de noventa do século passado e princípios do século XXI, altura de surgimento e desenvolvimento do PROCUR. Com as políticas de austeridade recentemente impostas pela crise assistiu-se a “uma diminuição acentuada do orçamento do Estado dedicado à educação” (Cabrito *et al*, 2015: 14).

Em termos de políticas educativas, assiste-se a uma hiper regulamentação da organização e do funcionamento das escolas (Flores, 2014), conferindo ao trabalho dos professores margens mínimas de autonomia. Em consequência, vários estudos internacionais e nacionais (Day, 2014; Flores, 2014) apontam sentimentos de descrença e de autodesvalorização por parte dos docentes que exprimem níveis motivacionais reduzidos no exercício da sua atividade profissional. Segundo os mesmos estudos, o que mantém os professores motivados num contexto de acentuados constrangimentos é aquilo que designam por capacidade de resiliência e que pode ser ativamente estimulada através da formação ao longo da vida (Day, 2014).

Neste contexto, o país atravessa também, em termos económicos e sociais, uma fase profundamente difícil, notando-se um desconforto na sociedade portuguesa relativamente às “falhas do actual sistema educativo e o desacerto das políticas públicas” (Cabrito *et al*, 2015: 3)

que se traduzem na desvalorização do trabalho docente também pela própria sociedade (Flores, 2014).

Os entrevistados neste estudo foram, pois, desafiados a caracterizarem o estado atual do contexto educativo em que exercem a sua atividade profissional, por comparação àquele que vivenciaram no Projeto PROCUR. Os testemunhos confluem para a delimitação de algumas características que se repetem no discurso das várias equipas entrevistadas.

Desde logo, os informantes-chave apontam como constrangimento à sua atividade profissional, a constante alteração das próprias políticas educativas.

*“Porque veio agora do Ministério [uma lei] e isto tem que ser assim. Porque veio agora um decreto e diz que... E as pessoas são constantemente confrontadas com estas barreiras (...). O professor tem que ser como um camaleão: tem que andar sempre a adaptar-se” (EMICIE1).*

De facto, esta ideia constitui um dos fundamentos de *Pensar a Educação: Portugal 2015* (Cabrito *et al*, 2015: 3) em que é considerada a “falta duma estratégia de governação, clara e democraticamente consensualizada, para a próxima década, relativamente à educação”. Porém, a acrescentar a esta falta de visão estratégica, o testemunho dos participantes do PROCUR aponta uma crítica exacerbada à ideologias e às políticas adotadas nos últimos anos, a nível ministerial. Consideram que os últimos Governos

*“não conseguiram ultrapassar o modelo fascista da educação (...) [introduzindo], outra vez, uma ideia elitista (...) num retrocesso imenso” (EEC).*

Segundo os depoimentos dos participantes, as orientações curriculares e as políticas educativas atuais refletem cenários de inflexibilidade, prescrição e normatividade, o que condiciona a atividade docente, cada vez mais fechada num espaço restrito (sala de aula).

*“O facto é que, quer os programas, quer as metas curriculares (...) condicionam muito a ação do professor” (EEP2).*

*“O currículo é tudo menos flexível” (EMICIE1).*

*“O modelo voltou a ser normativo” (EEA2).*

*“Está toda a gente muito dentro da sua sala, muito aflita com os Programas” (EEP1).*

*“Trabalhar sempre de portas fechadas. Uns currículos loucos (...), uns conteúdos (...) desajustados a nível psicológico (...). Agora não há tempo para consolidar” (EEP3).*

*“Uma meta por dia (...). Não dá tempo às crianças para poderem participar de forma espontânea” (EEP3).*

*“Cada vez mais, os currículos são mais exigentes (...) e os professores (...) não têm tempo para tudo” (EMICIE1).*

*“Cada vez há mais normativos e todos a centrarem a questão das metas, do cumprimento de programas” (EEA2).*

Percebe-se por estes testemunhos uma preocupação clara com esta questão dos currículos altamente prescritivos e com a falta de tempo do docente para trabalhar numa perspetiva aberta e flexível do processo de ensino e aprendizagem, com estratégias motivadoras, diversificadas e ativas. Contudo, a juntar a este constrangimento, o testemunho dos participantes aponta recorrentemente a burocratização do seu trabalho como um obstáculo para a prática docente.

*“Muitas dessas normas, que acabam por ser burocráticas, administrativas (...) tiram tempo ao professor para pensar o currículo, tiram tempo ao professor para pensar nas atividades (...), para perceber como vai trabalhar com aquelas crianças” (EEF1).*

*“O modelo agora é burocrático (...). Burocrático e normativo” (EEA2).*

De resto, a intensificação e a burocratização do trabalho docente já havia sido apontada noutros estudos como um constrangimento às práticas docentes atuais. Por exemplo, Flores (2014: 200) afirma que “estes aspetos estão entre os mais referidos pelos professores e prendem-se com o forte aumento do volume de trabalho, com a diversificação de funções e de tarefas, com a pressão dos prazos, com a ocupação do tempo e com o dispêndio de energia em tarefas burocráticas, que consideram inúteis e ineficazes, com prejuízo para o tempo de preparação das aulas e de materiais pedagógicos”.

Em estreita relação com esta intensificação e diversificação das funções docentes e com um modelo educativo burocrático e prescritivo surge, nos discursos analisados, alguma tristeza e, diríamos, revolta, perante três factos com os quais os entrevistados não se identificam. Em primeiro lugar, a compartimentação disciplinar do 1.º ciclo do ensino básico em que se define um total de horas semanais para trabalhar cada uma das áreas curriculares do plano de estudos:

*“Para mim, não faz nenhum sentido a forma como o primeiro ciclo está organizado (...) a compartimentação disciplinar” (EEP1).*

*“Mataram o primeiro ciclo, para mim. Espartilharam-no. Desfizeram-no” (EEP1).*



Em segundo lugar, o facto de o projeto curricular de turma (preconizado por orientações ministeriais anteriores) ter dado lugar a um plano de turma, com características próprias que não admitem, por exemplo, um trabalho de integração curricular.

*“Agora em termos legais há um plano” (EEF2).*

*“As turmas não têm projetos. As turmas têm planos (...). A integração é uma situação que já nem passa pela cabeça de ninguém dentro deste Ministério da Educação. Aliás, acham que isso é futurismo ou passadismo (...), porque não existe” (EEF2).*

*“O plano de turma (...) conceitualmente também não é um projeto” (EEA1).*

*“O plano de turma é um cronograma (...). E dou isto agora, agora, agora (...). Sem sentido nenhum” (EEA1).*

Em terceiro lugar, a questão de uma sobrevalorização dos resultados (o saber inerte) em detrimento da valoração dos processos e resultados (que integram o saber ser, saber estar, saber fazer), justificada, em larga medida, pela realização de exames que traduz claramente a primazia de uma avaliação sumativa de conhecimentos de tipo conceptual.

*“O saber é muito académico e temos que gastar muito tempo com o ‘saber’” (EEP2).*

*“Neste momento, temos a condicionante dos exames e de matérias para dar e de textos que eles [alunos] têm que ler em x tempo” (EEP2).*

*“O Ministério agora preocupa-se muito com os resultados” (EMICIE1).*

*“Temos os exames” (EEP2).*

*“Há três anos atrás tinhas estratégias para desenvolvimento do cálculo mental. Agora tens outra vez os algoritmos (...). É uma loucura!” (EEP3).*

*“Mais valorizado (...) o conceito em si do que tudo o que está à volta” (EMICIE2).*

*“Exames, exames, exames... (...) Nós estamos a trabalhar para estatísticas (...). Só estão focalizados nos resultados” (EEA1).*

*“O que interessa é a avaliação para resultados (...) e as pessoas começaram a fazer só avaliação sumativa” (EEA1).*

Este quadro de orientação para os resultados, pautado pela existência de uma avaliação fortemente sumativa não tem vindo a proporcionar um aumento do sucesso educativo. Por essa razão, os docentes têm sido chamados à “prestação de contas e responsabilização pelos baixos resultados escolares [o que] dificulta o exercício (...) de uma liderança pedagógica estratégica proactiva, efetivamente centrada nas aprendizagens dos alunos, na promoção do

desenvolvimento profissional dos professores e numa cultura institucional de reflexão sobre as práticas de ensino” (Costa, 2015: 254).

Perante todos estes constrangimentos, é expectável a dificuldade de permanência nas práticas pedagógicas atuais dos participantes no PROCUR, marcas desse Projeto. Ainda assim, o discurso proferido aponta que as repercussões da experiência vão para além de todos os obstáculos que se fazem sentir.

#### **4.7.2. A omnipresença da integração curricular**

No momento de refletir sobre as marcas de identidade do PROCUR que persistem, perante todos os constrangimentos, nas práticas pedagógicas atuais dos entrevistados, é unânime a tónica nos processos de integração curricular que continuam a pautar o desenvolvimento da sua atividade profissional. Essa ideia é claramente evidenciada pelos vários testemunhos.

*“Claramente é a integração curricular que marca, que deixa um cunho forte em mim” (EMICIE2).*

*“O conceito de integração (...) é algo que nunca mais voltei a deixar na minha vida” (EEC).*

*“Continuo a viver na ideia de que o conhecimento precisa de ser articulado e integrado, senão não vale a pena” (EEF2).*

*“Ainda faço trabalho de integração” (EEP1).*

Para além disso, embora que de uma forma não tão direta, os restantes depoimentos levam-nos a essa mesma ideia da integração curricular. Por um lado, admitem continuar a desenvolver projetos curriculares integrados.

*“Eu ainda hoje trabalho um bocadinho com o projeto curricular (...). Ainda este ano o projeto tem a ver com as instituições, uma abertura às instituições” (EMICIE1).*

*“É o desenvolvimento de projetos (...). Continuo a fazer trabalho de projeto” (EEP1).*

*“Somos quatro professores. Temos um projeto único, com as mesmas atividades integradoras, com as mesmas questões geradoras, subquestões...” (EEP3).*

Nesta linha de pensamento e, embora alguns entrevistados admitam já não seguirem a metodologia de investigação-ação com tanto pormenor como na altura em que o PROCUR se desenvolvia na rede de escolas, continuam a apontar algumas dessas fases e/ou aspetos caracterizadores dessa metodologia como sua prática efetiva, designadamente a valorização do

dos contextos de proveniência do aluno, a construção colaborativa do conhecimento e a importância dos processos metacognitivos e meta reflexivos.

*“A minha prática passa muito também por (...) ter em conta os contextos, os conhecimentos prévios” (EMICIE2).*

*“Quando, por exemplo, surge uma ideia de uma atividade, eu procuro sempre ir conversar com as crianças” (EFLEB).*

*“Tentamos sempre que eles [alunos] participem e estamos sempre a chamar por eles” (EFLEB).*

*“Esta visão (...) da construção colaborativa do conhecimento é uma coisa que aparece (...) na minha prática” (EMICIE2).*

*“A questão dos processos metacognitivos (...): experimentarmos um determinado percurso de aprendizagens, mas refletir sobre eles, como é que lá chegamos, que resultados tivemos, como é que conseguimos aprender isto, como é que descobrimos... (...) o pensar sobre o aprender” (EMICIE2).*

Questionada a equipa de coordenação, sobre as influências do PROCUR na sua atividade profissional atual, esta enfatiza mais a questão do desenvolvimento profissional e da ideologia/paradigma que continua a marcar a sua vida profissional, em detrimento da questão do desenvolvimento curricular. Começa por caracterizar a própria atividade docente como

*“misto de Ciência e de Arte. Portanto, não é só apenas Ciência no sentido tradicional do termo. É também a criatividade e a inovação permanente. E eu trago isso para o meu quotidiano” (EEC).*

Nessa linha de pensamento, prossegue com a ideia de que

*“continua a ser a espinha dorsal da minha atividade profissional (...) esta ética do trabalho colaborativo (...) e a ligação com a prática que a investigação-ação me trouxe também: ligação com os contextos, com as escolas, com as crianças, com os pais, com os professores, com os diretores (...). Mantém-se na minha prática!” (EEC).*

Em jeito de conclusão, os entrevistados consideram que

*“o legado do PROCUR em termos pessoais fica (...) e pode não ser de forma tão exaustiva e tão pensada, mas as pessoas vão praticando (...). Em termos coletivos, acho que há (...) um quebrar (...). Neste momento, em termos de escola, não existe a dinâmica (...) que existia” (EEP2).*

*“Mas, indubitavelmente, não deixa de ter marcas profundas, mudanças evidenciadas que perduram para além (...) destas questões todas” (EEF1).*

Com efeito, pelos relatos apresentados, podemos considerar que, embora “num contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante pelo ‘tsunami’ legislativo constante e pela avalanche de tarefas e responsabilidades com que são obrigados a

lidar diariamente, os professores conseguem encontrar, intrinsecamente e na relação com os outros, energia e motivação para prosseguir o caminho do profissionalismo” (Flores, 2014: 228), tendo o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto PROCUR como uma referência muito presente. Importa, pois, neste momento equacionar as possibilidades ou impossibilidades de se desenvolver futuramente um projeto assente nos mesmos princípios e metodologias.

#### **4.8. PROJETANDO TENDÊNCIAS FUTURAS PARA O PROCUR**

Contrariamente ao ponto anterior deste trabalho em que a posição perante os vestígios do PROCUR nas práticas pedagógicas atuais era afirmativa e unânime, quando questionados os informantes-chave deste estudo sobre as tendências que o PROCUR poderá delinear futuramente, as respostas remetem-nos para um cenário pouco claro, muito condicionado e divergente.

Com efeito, as opiniões dividem-se: uns consideram que o Projeto PROCUR continua a ser atual e relevante, embora as condições políticas, organizacionais, formativas e sociais não o potenciem; na mesma linha de pensamento, se posicionam os que o consideram um Projeto extremamente ambicioso para a realidade atual, atentando, contudo, na possibilidade de se adotarem “pequenos Projetos”; por seu turno, alguns depoimentos testemunham a necessidade e premência de se avançar, a nível nacional, com uma experiência ancorada nos ensinamentos no Projeto PROCUR; de entre essas apreciações, vozes se levantam no sentido de ser tão premente a adoção de um “novo PROCUR” quanto a espera pelo “momento certo”.

Dada a abrangência e complexidade destes testemunhos, optamos por apresentá-los na Tabela 26.

**Tabela 26:** Tendências futuras para o Projeto PROCUR, segundo os seus participantes

| Categoria                            | Indicadores  | Unidades de registo   |
|--------------------------------------|--|---|
| Tendências futuras do Projeto PROCUR | Atualidade e relevância do Projeto PROCUR – necessidade de alterações políticas, organizacionais, formativas e sociais | <p><i>“O projeto curricular integrado vem muito ao encontro daquilo que se pede hoje em dia que é uma escola para todos” (EMICIE1).</i></p> <p><i>“Eu acho que os contributos são mais que muitos, mas passa muito por mudar aquilo que está a ser feito atualmente” (EMICIE2).</i></p> <p><i>“Constrangimentos externos (...): as políticas curriculares atuais chocam profundamente com as perspetivas curriculares que o PROCUR defende” (EEF1).</i></p> <p><i>“Eles [Ministério da Educação] estão exatamente a ir ao oposto disto [PROCUR]” (EMICIE1).</i></p> <p><i>“É possível, mas falta conhecimento (...). Acho mesmo que é possível e é uma das formas de melhorar os rankings e os exames” (EFLEB).</i></p> <p><i>“Eu acho que é possível aprender mesmo com estas metodologias, mas não é fácil, porque está-se sempre a remar contra a corrente. É preciso professores corajosos, mas também é preciso (...) valorizar muito a parte formativa (...). Eu acho que há muito pouca oferta” (EFLEB).</i></p> <p><i>“Devia haver uma formação mais contínua dos professores ao nível desta metodologia” (EFLEB).</i></p> <p><i>“Eu acho que os resultados podiam ser muito bons, mas acho que não chegava o trabalho na escola” (EFLEB1C).</i></p> <p><i>“Apesar de eu achar que o PROCUR era muito importante na altura (...), neste momento seria necessário, mas não tem aplicabilidade” (EEA1).</i></p> |
|                                      | Premência de avançar, no imediato, para uma experiência a nível nacional   | <p><i>“O PROCUR se continuasse ou se se divulgasse a nível nacional (...) acho que daí advinham os mesmos resultados” (EEP3).</i></p> <p><i>“O contexto é dos mais difíceis e dos mais complicados. E é nestas fases que realmente projetos desta natureza deveriam ter a força suficiente para ser quase como uma luz, um guia (...), um contrapoder, uma força da razão, que nos chamasse à razão e que nos fizesse ver que o que está a ser feito é contraproducente, é contra a natureza das crianças, é contra a natureza (...) do conhecimento, é contra a natureza do sentido profissional dos professores” (EEF1).</i></p> <p><i>“O PROCUR é sempre útil. Acho que estamos na melhor época de lançar outro PROCUR (...) ou uma coisa qualquer que permita isto: a expansão do conhecimento” (EEF2).</i></p> <p><i>“Eu acho que está na hora realmente de repensar as práticas pedagógicas atuais e aquilo que se faz nas escolas” (EMICIE2).</i></p> <p><i>“Apagar tudo o que tem sido desfeito nestes anos e eu acho que está na hora de começarmos outra vez com outro PROCUR (...). Eu acho que havia esta necessidade de fazer um PROCUR para entusiasmar as pessoas, para trabalharmos em grupo, para fazermos coisas em torno de algo com sentido que, neste momento, a escola não tem sentido” (EEA1).</i></p>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>Necessidade de esperar pelo “momento certo”</p> | <p>“Eu penso que o modelo PROCUR (...) pode ser muito orientador da mudança e da inovação das escolas, mas ele precisa de ser ensinado, precisa de ser divulgado, para que as pessoas saibam do que é que se trata e para recuperarmos esta paixão... (...) Os seus contributos serão tanto mais importantes, quanto formos capazes de esperar pelo momento (...) correto. Também não vale a pena andarmos a remar contra a maré” (EEC).</p> <p>“Utilizarmos o nosso tempo e as nossas energias numa coisa que eu acho que é fundamental que é: prepararmo-nos para que, logo que venha (...) um contexto favorável, nós tenhamos as ferramentas, as pessoas, as equipas (...), os saberes mobilizados” (EEC).</p> <p>“Não vale a pena quando as pessoas não querem (...). Não vale a pena sermos nós os únicos iluminados (...) na situação” (EEC).</p> <p>“Quando as circunstâncias assim o permitirem, então, o PROCUR pode ser uma ferramenta fundamental para mudar as escolas” (EEC).</p> |
|--|--|---|

Parece-nos particularmente interessante o testemunho de um membro da equipa de formadores que, pelo seu carácter *suis generis*, optamos por não incluir na tabela acima. Refere o formador que:

*“Precisaríamos (...), para além dos três poderes instituídos (poder legislativo da Assembleia, poder executivo do Governo, poder judicial aos tribunais, aos magistrados) (...), instituir o tal quarto poder, o poder da Educação, atribuindo o Estado, pela Constituição da República, (...) a uma instituição que validasse as políticas educativas (...) e aí, sim, acreditaria mais na possibilidades destes projetos vingarem e terem o seu espaço” (EEF1).*

Comungando desta perspetiva, já nos inícios do século XX, Lima (1915: 360) considerava que “o poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política”.

Percebe-se, pela análise dos depoimentos dos entrevistados que reconhecem ao PROCUR características de atualidade e pertinência, embora as opiniões diverjam quando se interroga que potencialidades trará ao futuro.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Uma vez terminado o Capítulo importa focalizarmos a nossa atenção nas principais considerações que podemos tecer, tendo como referência os dados que aqui analisamos, numa triangulação clara entre as informações provenientes dos diferentes tipos de fontes documentais.

Com efeito, no Projeto PROCUR adotaram-se as perspectivas construtivistas, culturais/ecológicas e sociocríticas da inovação educativa e da formação de professores (Alonso, Magalhães e Silva, 1996; Alonso, 2004b), assumindo-se uma conceção aberta, evolutiva e sociopolítica da mudança que pretende articular estreitamente o desenvolvimento curricular, com o desenvolvimento profissional e com a aprendizagem escolar, com vista à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Alonso, 2000b).

Assim, parece poder confirmar-se que o PROCUR se constitui como referencial de “inovação curricular e mudança escolar” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996) e foi tendo um significativo impacto tanto nas práticas pedagógicas nas escolas, como em políticas educativas da época e posteriores. Sendo esta uma questão que constituía uma problemática que anunciamos como relevante no início deste Capítulo, perguntando se o PROCUR poderia ser identificado como um Projeto de mudança ou um Projeto de inovação curricular e pedagógica, chegou o momento de, numa breve síntese, evidenciar as razões que confirmam as próprias expectativas dos mentores e participantes do Projeto quando o consideraram, ao longo dos seus depoimentos, como um Projeto inovador.

Nas escolas, de entre as principais marcas de identidade do PROCUR relevam-se: i) a compreensão do currículo como projeto aberto e flexível a ser pensado, desenvolvido e avaliado colaborativamente por todos os agentes educativos; ii) o entendimento do professor como investigador, mediador e construtor, com vista ao desenvolvimento de atitudes de autonomia, observação, experimentação, pesquisa, reflexão, integração e colaboração; iii) a visão do aluno como protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem para que este seja significativo e funcional; iv) a conceção da comunidade envolvente como parte integrante da escola e, portanto, implicada e colaboradora nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula; v) o reconhecimento da investigação-ação colaborativa como potencializadora e facilitadora dos processos de inovação e formação; e vi) a relegação dos manuais escolares para o lugar de recurso educativo, como tantos outros – a ideia de construção de materiais curriculares como necessária e central. De um modo geral, são estas as conclusões que são permitidas face aos documentos e aos testemunhos analisados. Conclusões estas que, de algum modo, permitem compreender os eixos que contribuem para legitimar a leitura que anuncia o PROCUR como um Projeto interessado e preocupado em promover a inovação curricular e pedagógica. Neste sentido, confirmam-se as já referidas nos discursos dos mentores e dos participantes relacionados com a conceptualização, a implementação e a avaliação do Projeto, contribuindo-se

igualmente para a definição de um referencial capaz de nos permitir distinguir, no domínio da educação escolar, o que pode ser entendido por mudança e o que pode ser entendido por inovação.

Relativamente à influência em políticas educativas é inquestionável o contributo para movimentos documentados no Capítulo 1, nomeadamente o movimento da Gestão Flexível do Currículo (ME/DEB, 1999; Mendes, 2001; Varela de Freitas, 2001; Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) e o da Reorganização Curricular de 2001 (Abrantes, 2001; ME/DEB, 2001, 2002; Abrantes e Araújo, 2002; Abrantes, Figueiredo e Simão, 2002). De igual forma, o testemunho de uma das entrevistadas evidencia claramente os contributos que o modelo curricular do PROCUR deu para a configuração e desenvolvimento dos cursos EFA, na formação de adultos. Também em termos formativos na Universidade do Minho, são inegáveis as repercussões na formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo que, no âmbito da formação inicial, especializada, contínua, mestrados e doutoramentos, encontra no modelo curricular do PROCUR a sua base de trabalho e de formação.

Num olhar retroativo sobre as vivências do PROCUR, os que nele participaram e participam admitem a relevância do projeto, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Consideram-se orgulhosos por terem participado na experiência, pois consideram que tinham uma visão de uma escola enquanto movimento vivo de pessoas que trabalhavam de forma apaixonada, entusiasmada e feliz. Admitem que o Projeto PROCUR continua a ser, passados cerca de vinte e cinco anos, uma referência no desenvolvimento da sua atividade profissional.

Atualmente, os participantes no PROCUR veem nas orientações ministeriais e nas políticas educativas alusões claras ao Paradigma Positivista, lamentando a configuração de um currículo nacional (metas e programas) que consideram extremamente prescritivo, desajustado e inflacionado para o nível de desenvolvimento das crianças a quem se destinam. Mostram-se confinados, nas escolas, às paredes da sala de aula, descrevendo as dificuldades e os obstáculos que se lhe apresentam quando pretendem dinamizar experiências de aprendizagem no meio, à luz do que defendiam no PROCUR e defendem enquanto profissionais. Ainda assim, a maioria dos entrevistados considera que os princípios e os fundamentos do PROCUR estão ainda atualmente na sua prática pedagógica. Existem alguns profissionais que continuam a utilizar o modelo curricular do PROCUR e a desenvolver projetos curriculares integrados, tendo por base um mapa de conteúdos e concretizando, sempre que possível, atividades integradoras



e globalizadoras. Outros profissionais sentem dificuldades em desenvolver projetos curriculares integrados e todo o modelo curricular que lhe serve de base. Admitem, contudo, que aspetos como ter em consideração os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos fazem parte das suas preocupações profissionais.

Em termos de tendências futuras para o PROCUR, o estudo demonstra a atualidade e pertinência do Projeto ao se perpetuarem no tempo alguns obstáculos que se sentiam no início da década de 90, nomeadamente a fragmentação do conhecimento, a distinção demarcada entre teoria e prática, a sobrevalorização do saber académico em detrimento do saber prático e a valoração dos resultados por oposição aos processos. Desta forma, a opinião dos entrevistados é unânime quanto à necessidade de se expandir o conhecimento, adotando-se a filosofia e os valores do PROCUR para essa difusão. Todavia, as opiniões divergem relativamente às questões temporais que permitirão e potencializarão esse processo. Por um lado, alguns profissionais consideram urgente essa mudança, defendendo que é necessário um investimento imediato no desenvolvimento de uma experiência à luz dos pressupostos do PROCUR, como forma de minimizar os estragos daquilo que consideram ser “anos de destruição” da educação e formação. Por outro lado, outros entrevistados apontam que é fundamental aguardar-se por um novo entendimento político que, de alguma forma, legitime os fundamentos do Projeto PROCUR. De outra forma, consideram não ser possível replicar a experiência, pois não existem condições organizacionais e motivacionais que a sustentem.

Ainda assim, parece-nos que ficam claras, neste estudo, as influências do PROCUR nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas e de formação que perduram, com maior ou menor incidência, passados cerca de vinte e cinco anos do surgimento do movimento. Estas repercussões passam claramente pela importância das perspetivas integradoras e globalizantes do currículo e pela seleção de problemas pertinentes para os alunos, desenvolvidos numa lógica de investigação e reflexão colaborativas e pelo respeito de três preocupações centrais – a diferenciação, a adequação e a flexibilização.



## **A MODO DE REFLEXÃO: REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS...**

Uma vez terminado o percurso que, no Capítulo introdutório, nos propusemos descrever e que, ao longo deste trabalho fomos apresentando, torna-se necessária uma sistematização e reflexão sobre os objetivos que nos moveram, os esclarecimentos que obtivemos e as questões que permaneceram ou se evidenciaram. Com efeito, teremos necessariamente que retomar os objetivos e questões de investigação que, embora não descrevamos exaustivamente, são a base da nossa reflexão.

Iniciamos o nosso percurso com o objetivo de recuperar a memória do *Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social* e de aferir a sua posição num cenário de inovação, no panorama educativo português. Para tal, optámos por desenvolver um estudo de caso, com uma abordagem histórica que nos permitisse a recolha e análise de dados correspondentes a cada uma das fases e contextos de desenvolvimento do Projeto. Atribuindo especial importância às questões de validação e qualidade da investigação, optámos por um estudo integrado, através da triangulação de métodos, procedimentos e fontes de dados.

Para a análise e compreensão do Projeto, necessitámos, em primeiro lugar, de o situar historicamente e compreender o seu significado à luz do contexto que lhe serviu de “berço”. Por essa razão, analisámos as políticas educativas e curriculares, desde 1986 até à atualidade, o que nos permitiu perceber que o início do Projeto PROCUR, nos anos 90 do século XX, se situa algures entre a publicação da Reforma Curricular de 1989 e experiências como a *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* e a *Gestão Flexível do Currículo*, que precederam a Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Assistia-se, na altura, a uma reconceptualização do paradigma educacional, em que o modelo positivista, baseado em pressupostos científico-técnicos, perdia terreno para as perspetivas construtivistas, interativas e críticas, com abordagens flexíveis, abertas, evolutivas e não lineares. Essa viragem fez com que se olhasse a escola e a inovação, os professores e os alunos, a construção do conhecimento profissional e escolar, à luz desse paradigma. Aparecem, entre outras, as ideias de aluno ativo, construtor e protagonista da sua aprendizagem, de professor construtor, investigador, reflexivo e crítico, de aprendizagem significativa e de profissionalidade docente.

O estudo revela que a organização escolar e as práticas educativas eram vistas como potenciadoras de atitudes autónomas que, aproveitadas pelos agentes educativos, podiam constituir oportunidades para a promoção de práticas inovadoras.

A formação de professores do 1.º ciclo na Universidade do Minho era concretizada em três modalidades: formação inicial, formação especializada e formação contínua. Mantinha-se, em termos institucionais, um objetivo que remontava à criação da UM em 1973: a preocupação com um projeto de formação de professores que conseguisse responder às exigências sociais que continuavam a verificar-se em finais da década de 80 e inícios da década de 90 do século passado. Considerava-se que a adoção de um modelo integrado de formação era a opção mais congruente com o objetivo que mencionámos.

Com efeito, é este cruzamento de dimensões que configura o contexto de génese do Projeto PROCUR que depois de uma fase embrionária de visão estratégica, nasce, em 1991, tendo como “berço” a formação especializada de professores na Universidade do Minho, designadamente nos Cursos de Estudos Superiores Especializados, tendo posteriormente alargado a sua incidência na formação inicial e contínua.

Tendo por base princípios construtivistas, ecológicos e sociocríticos, o PROCUR nasceu como tentativa teórico-prática de romper com a cultura individualista das escolas e dos professores, que contrariamente aos discursos que emergiam das políticas curriculares e da viragem paradigmática, continuava arreigada nas práticas, fazendo com que a Reforma Curricular de 1989 não tivesse os resultados esperados, configurando-se um entrave para a inovação.

Com efeito, em 1994, criou-se, no PROCUR, uma rede de escolas onde, através de uma metodologia de investigação-ação colaborativa, se pudesse problematizar a gestão e o desenvolvimento curricular de uma forma mais integrada, mais significativa, mais funcional e mais flexível. Para enriquecer o processo de investigação-ação colaborativa, pensou-se numa estrutura organizativa cuja relação de interatividade se evidenciasse. Constituída por uma equipa de coordenação, uma equipa de acompanhamento, várias equipas escolares, consultores externos e colaboradores, este sistema organizativo permitiu a criação de uma comunidade alargada (comunidade de prática/de aprendizagem/de conhecimento), que se tornou uma marca importante para impulsionar a mudança. Para além disso, outros dispositivos foram criados para potencializar a emergência de práticas inovadoras designadamente: o acompanhamento, a formação contextualizada, os encontros, a divulgação externa, a folha

informativa, o centro de recursos, os registos e os dossiês dos projetos curriculares das equipas e o financiamento por diversos organismos.

A adoção destas estratégias e instrumentos proporcionou que o Projeto PROCUR se desenvolvesse ao longo de cerca de 25 anos, passando por várias fases e incidindo em diversos contextos: i) 1.<sup>a</sup> fase: entre 1990 e 1993 – formação especializada, inicial e contínua de professores; ii) 2.<sup>a</sup> fase: entre 1994 e 1998 – experimentação numa rede de escolas do 1.<sup>o</sup> e do 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico, abarcando posteriormente o pré-escolar e formação de professores; iii) 3.<sup>a</sup> fase: 1999-2003 – disseminação em agrupamentos horizontais de escolas, cursos EFA, exemplo de boas práticas para a Gestão Flexível do Currículo e formação de professores; iv) 4.<sup>a</sup> fase: 2004-2007 – formação inicial, contínua e especializada de professores; e v) 5.<sup>a</sup> fase: 2008-2015 – formação inicial, contínua e especializada de professores, com uma forte influência nos Mestrados Profissionalizantes e no Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa. Em termos investigativos, o PROCUR tem sido objeto de estudo de muitos trabalhos de investigação, no âmbito dos mestrados e dos doutoramentos na Universidade do Minho.

Baseado num paradigma integrador do currículo, o PROCUR encontra na planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares integrados o dispositivo central para perseguir os seus objetivos. A metodologia de investigação de problemas, por assegurar uma diversidade de dimensões e permitir adequar o currículo nacional aos contextos específicos das escolas, numa perspetiva investigativa, reflexiva e colaborativa, foi, e continua a ser, a metodologia escolhida para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem – atividades integradoras – do projeto curricular integrado. Organizado segundo as fases de desenvolvimento dessa metodologia, o PCI parte de uma caracterização contextual profícua para a delimitação de problemas a trabalhar/investigar, estabelecendo prioridades de ação, planificando-se atividades integradoras que assumam o aluno como protagonista central no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos, trabalhados de forma integrada, apresentam-se sob forma de mapa, o que permite estabelecer e avaliar as conexões entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A avaliação, predominantemente formativa, possibilita a reconstrução e reformulação do projeto à medida que os problemas são trabalhados/investigados. Esta visão integrada do currículo, dos alunos, dos professores e da comunidade pelo PROCUR e pelo PCI, provém da sua base epistemológica (correntes construtivistas, ecológicas e sócio-críticas) relacionada intimamente com conceções filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os 120 projetos curriculares analisados evidenciam uma variedade de núcleos globalizadores e questões geradoras que se situam em diversas áreas temáticas transversais, o que nos leva a afirmar a capacidade de adaptação do PCI a diversos contextos, problemas e vivências. Notámos também que, embora a forma de estruturação do PCI tenha mudado ligeiramente ao longo dos anos, continua a revelar os seus traços identitários originais.

Este Projeto, caracterizado, segundo o estudo, como complexo e ambicioso, conheceu algumas dificuldades e constrangimentos que se configuraram obstáculos para que o PROCUR tivesse sido mais ampliado e mais divulgado. Os resultados mostram que a cultura individualista muito enraizada nas escolas e nos professores e a conseqüente dificuldade do trabalho em equipa, a existência de conflitos nas escolas e a complexidade do próprio trabalho subjacente ao Projeto constituíram as principais dificuldades. Ainda assim, a visão das dificuldades como algo inerente aos processos de inovação constituiu uma forma de superar com naturalidade e discernimento. Relativamente ao alargamento do Movimento a outros contextos, os dados revelam que faltou alguma sistematização de materiais curriculares e produção científica que pudesse servir a divulgação da Experiência.

Os dinamizadores e participantes consideram que o Projeto PROCUR propõe um tipo de trabalho vantajoso, tanto para alunos como para professores (e demais comunidade), permitindo uma valorização do papel de cada um e, em sequência, uma motivação intrínseca para progredir nesta dinâmica. Referem que esta forma de trabalho permite um aproveitamento das margens de autonomia proporcionadas por cada contexto, referindo também a importância da autonomização por parte dos alunos, a quem atribuem um papel central, dinâmico e ativo. Encaram a tomada de decisões colaborativa como muito vantajosa, na medida em que a responsabilidade é suportada por todos, o que desencadeia atitudes de segurança.

O estudo demonstra que o PROCUR se constitui um referencial de inovação curricular, entendida à luz das perspectivas construtivistas, culturais/ecológicas e sociocríticas, incidindo em integradamente no desenvolvimento curricular, no desenvolvimento profissional e na aprendizagem escolar, com vista à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo um impacto significativo tanto nas práticas pedagógicas das escolas, como na organização da formação de professores na Universidade do Minho, como também em políticas educativas, as principais marcas de identidade do PROCUR são: i) a compreensão do currículo como projeto aberto e flexível pensado, desenvolvido e avaliado colaborativamente por todos os

agentes educativos; ii) o entendimento do professor como investigador, mediador e construtor curricular; iii) a visão do aluno como protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem; iv) a conceção da comunidade envolvente como parte integrante da escola; e v) o reconhecimento da investigação-ação colaborativa como potencializadora e facilitadora dos processos de inovação e formação.

Os resultados apontam os contributos do PROCUR e do seu modelo curricular para o movimento da Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular de 2001, bem como para a configuração e desenvolvimento dos cursos EFA, na formação de adultos. Na formação de professores na Universidade do Minho, são também inegáveis as repercussões, no âmbito da formação inicial, especializada, contínua, mestrados e doutoramentos que encontram no modelo curricular do PROCUR a sua base de trabalho e de formação.

A realidade educativa atual é vista pelos participantes no PROCUR como sustentada no Paradigma Positivista, lamentando a configuração de um currículo nacional (metas e programas) que consideram extremamente prescritivo, desajustado e inflacionado para o nível de desenvolvimento das crianças a quem se destinam. Mostram-se confinados, nas escolas, às paredes da sala de aula, descrevendo as dificuldades e os obstáculos que os assolam. Ainda assim, a maioria dos entrevistados considera que os princípios e os fundamentos do PROCUR continuam a caracterizar a sua prática pedagógica.

O estudo demonstra a atualidade e pertinência do Projeto ao se perpetuarem no tempo alguns obstáculos que se sentiam no início da década de 90, nomeadamente a fragmentação do conhecimento, a distinção demarcada entre teoria e prática, a sobrevalorização do saber académico em detrimento do saber prático e a valoração dos resultados por oposição aos processos. Cientes de que é necessário expandir-se o conhecimento e que a filosofia e os valores do PROCUR são um contributo importante e necessário, alguns profissionais consideram urgente uma mudança, defendendo que é necessário um investimento imediato no desenvolvimento de uma experiência à luz dos pressupostos do PROCUR. Por outro lado, outros entrevistados apontam a necessidade de se aguardar por um novo entendimento político que, de alguma forma, legitime os fundamentos do Projeto PROCUR.

Ainda assim, parece-nos que ficam claras, neste estudo, as influências do PROCUR nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas e de formação que perduram, com maior ou menor incidência, passados cerca de vinte e cinco anos do surgimento do Movimento. Os que nele participaram e participam admitem a relevância do projeto, quer em termos pessoais, quer

em termos profissionais. Consideram-se orgulhosos, apaixonados, entusiasmados e felizes por terem participado na Experiência.

Como investigadores, foi uma experiência emocionante este revisitar de caminhos percorridos pelo PROCUR. Chamando ao discurso a coordenadora do Projeto, Professora Luísa Alonso, na nota de abertura de Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002: 15), neste olhar retrospectivo, avivaram-se “os sentimentos, as cores e os cheiros, as ideias e conversas, as descobertas, as luzes e sombras do percurso”, o que nos permitiu uma compreensão existencial de um Projeto e de um modelo curricular inovador.

A par da emoção da experiência, os constrangimentos próprios do estudo de um Projeto tão ambicioso: a dificuldade de reunir informação e a organizar, compilar e sistematizar; a abrangência das leituras necessárias ao ter que se estudar diferentes campos que se entrecruzam; a diversidade e abrangência dos dados recolhidos o que, por um lado, nos permitiu a sua triangulação, mas, por outro lado, exigiu um acentuado investimento e disponibilidade temporal; e, por último, a dificuldade de compreender algumas dinâmicas próprias do PROCUR e do contexto em que se desenvolveu pela distância entre o investigador e o Projeto que, como se percebe, no Capítulo introdutório, iniciou o seu percurso escolar em simultâneo com os primórdios do PROCUR, porém sem o ter contactado ou nele participado.

Numa altura em que se avizinham alterações estruturantes no panorama político português, consideramos que este estudo constitui um ponto de partida sólido para se pensarem novos programas e Projetos de inovação, considerando relevante esta meta-reflexão sobre um Projeto que, há um quartel de século, configura os quadros axiológicos, teóricos e práticos de muitos profissionais e instituições educativas e formativas em Portugal.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P.; Mauritti, R. e Roldão, M. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Afonso, N. (coord.) (2010). *Projecto “Metas de Aprendizagem”*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alaiz, V. et al (coord) (1998). *Projecto de Educação Intercultural. Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretariado Entreculturas.
- Alarcão, I. e Miguéns, M. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alexandou, A. e Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*, 38 (2), (pp.159-167).
- Almeida, J. e Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. *IV: Silva, A. e Pinto, J. (orgs). Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, L.; Leite, C. e Santiago, E. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 23 (pp. 119-135).
- Alonso, L. (1994a). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. *IV: Atas do Encontro ProfMat – 93* (pp. 17-27). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Alonso, L. (1994b). Projeto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. *IV: Alonso, L.; Ferreira, F.; Bragança dos Santos, M.; Rodrigues, M. e Mendes, T. (1994). A construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Alonso, L. (1995). O 'design' curricular da reforma: Que projecto de cultura e de formação? *IN: Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Ciências da Educação: investigação e acção*, Volume II (pp. 139-153). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (1996a). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1996b). Life-long learning in In-Service Teacher Education in Portugal: policies, practice and problems. *IN: Sander, T. e Vez, J. (Eds.). Life-long Learning in European Teacher Education* (pp. 69-83). Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Alonso, L. (1997). *O papel das actividades integradoras no processo de ensino-aprendizagem* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1998a). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998b). Projeto PROCUR: um percurso de inovação curricular. *IN: Pacheco, J.; Paraskeva, J. e Silva, A. (orgs.) Reflexão e Inovação Curricular – Atas do III Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 297-321). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alonso, L. (1999). *Os Conteúdos no Currículo* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000a). Luzes e sombras da mudança curricular. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13 (pp.189-196).
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. In *Revista Território Educativo*, n.º 7 (pp. 33-42).
- Alonso, L. (2001a). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, n.º 58, abril-junho (pp. 27-30).
- Alonso, L. (2001b). A formação de pessoas adultas baseada em competências-chave para a cidadania e empregabilidade. *IN: Atas do Seminari Internacional Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament: una perspectiva ecopedagógica i pràxica*. València: Diputació de València.

- Alonso, L. (2001c). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2001d). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como proposta de inovação das práticas na Escola Básica* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002a). A cultura de colaboração PROCUR. *IN: Alonso, L.; Magalhães, M.; Portela, I. e Lourenço, G. Projeto PROCUR – Contributo para a mudança nas escolas* (pp. 199-223). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002b). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – o contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Prática – Revista do GEDEI, 5*, (pp.62-88).
- Alonso, L. (2004a). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. *IN: Nóvoa, A. (coord.). Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: EDUCA/Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2004b). *A Construção de um paradigma curricular integrador* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. *IN: Areal Editores (ed.) Primeiro encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2006). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. *IN: Contributos Pessoais para o “Debate Nacional sobre Educação”* (18 de dezembro de 2006) (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. *IN: Flores, M. e Viana, I. (orgs.). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho – Caderno CIED.
- Alonso, L. (2009). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. *IN: Alarcão, I. e Miguéns, M. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Alonso, L. (2013). Inovação curricular: transformar o currículo, melhorar a escola. *IN*: Sousa, F.; Alonso, L. e Roldão, M. (org). *Investigação para um currículo relevante* (pp. 29-52). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (coord); Peralta, H. e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projeto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- Alonso, L. (coord); Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). *Relatório Global. Projeto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. e Carneiro, A. (1996). *Integração Curricular e Aprendizagem Significativa: Mapas de conteúdos* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. e Maia, I. (2006). Inovação curricular no Ensino Básico: que práticas nas escolas. *IN*: Alonso, L. (coord.); Peralta, H. e Alaiz, V. *Relatório global: O currículo e a inovação das práticas – um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Centro de Estudos da Criança (Universidade do Minho) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade de Lisboa).
- Alonso, L. e Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. *IN*: Sousa, F.; Alonso, L. e Roldão, M. (orgs.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. et al. (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de competências-chave*. Vol. I e II. Lisboa: ANEFA.
- Alonso, L.; Ferreira, F.; Santos, M.; Rodrigues, M. e Mendes, T. (1994). *A construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L.; Lourenço, G. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas* (documento policopiado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L.; Magalhães, M. J. e Silva, O. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto “PROCUR”*. Lisboa: Ministério da Educação – Programa Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).

- Alonso, L.; Magalhães, M.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projeto PROCUR – Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de classe y de sexo en educación*. Barcelona: Edições Paidós Ibérica.
- Araújo, C. (2004). *Individualismo e colegialidade no trabalho dos professores de Educação Física – dois estudos de caso em escolas do Grande Porto*. Porto: Universidade do Porto.
- Araújo, C.; Pinto, E.; Lopes, J.; Nogueira, L. e Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa – fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Azevedo, M. (2010). Processo de Bolonha. *IV*: Oliveira, D.; Duarte, A. E Vieira, L. *Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte : Universidade Federal de Matto Grosso – Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/333.pdf> (Acedido em: 09/03/2013).
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. e Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar – equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, n.º 18. Lisboa.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, Volume XXV (pp. 715-733).
- Benavente, A. (2014). Os exames: uma escola empobrecida e centrada na competição individual. *IV*: SPGL. *Provas de Avaliação final do 4.º ano*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL).
- Benavente, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. e Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa: Orientaciones prácticas y experiencias*. Sevilla: MAD.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).
- Bonafé, J. (1991). *Projectos Curriculares e Prática Docente*. Sevilha: Díada Editora.
- Borg, W. e Gall, M. (1989). *Educational research – an introduction* (5.ª ed). Nova Iorque: Longman.
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Burrell, G. e Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Cabecinhas, R. e Abadia, L. (2013). *Narratives and Social Memory: Theoretical and Methodological Approaches* Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Cabrito, B.; Fernandes, G.; Silva, M.; Lopes, M.; Ribeiro, M. e Carneiro, M. (2015). *Pensar a Educação. Portugal 2015* (Texto final). Economia e Sociedade.
- Cachapuz, A. (coord.); Sá-Chaves, I. e Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. *IV: CNE (ed.) Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XIX* (pp. 15-96). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadório, L. e Veiga Sinão, A. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de português: um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. *IV: Flores, M. e Ferreira, F. Currículo e comunidades de aprendizagem. Desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, J. (2012). *Construindo a profissão: entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem escolar: contributos da metodologia de trabalho de projeto e do modelo*

- curricular PROCUR* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Campbell, A. e Groundwater-Smith, S. (Eds.) (2011). *Action research in education*. Los Angeles: SAGE.
- Campbell, R. (1985). *Developing the primary school curriculum*. Londres: Holt, Rinehart e Winston.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1), (pp.77-92).
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro?. *IV: Amiguinho, A. e Canário, R. (orgs.) Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. *IV: Campos, B. (org.) Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do projecto: um estudo sobre a inteligência da escola* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Carbonell, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: discursos y prácticas. *IV: Gimeno, J. Saberes y incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Cardoso, T.; Alarcão, I. e Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (coord.) (2009). *Estudo de perceção da qualidade de serviço e de satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, R. (coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carr, W. (1993) (ed). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

- Carvalho, A. e Gomes, T. (2012). Comunidade de aprendizagem *online* em contextos formais e informais. *IV: Flores, M. e Ferreira, F. Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp. 121-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Carvalho, M. (2010). *Desenvolvendo um Projeto Curricular Integrado no Jardim-de-Infância: um percurso partilhado de construção do conhecimento* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Coelho, R. (2010). *Do pensamento às práticas de articulação: educação pré-escolar e 1.º ano do EB* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Cohen, L. e Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. *et al* (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza-aprendizaje de conceptos, procedimientos e actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comissão Europeia (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa – Portugal 2006-2007*. Rede Eurydice. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). *Emprego, reforma económica e coesão social*. Lisboa: CEL.
- Correia, A. e Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa da Educação*, 11, 1 (pp. 113-122).
- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional – Um Percurso, Duas Dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2014). Não aos exames: queremos uma escola mais exigente e rigorosa. *IV: SPGL. Provas de Avaliação final do 4.º ano*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL).
- Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. *IV: Miguéns, M. (coord.) Estado da Educação 2014* (pp. 254-261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. *IV: Costa, J.; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Orgs.). Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.



- Couceiro, M. (1993). *Processus d'autoformation: une production/création de soi. IN: Actas do Seminar on Life-history and biographical research*. Suíça: Universidade de Genève.
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*, 15 (1), (pp.221-244). Braga: Universidade do Minho – CIED.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. e Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *IN: Psicologia Educação e Cultura*, vol. Xiii, n.º 2 (pp. 355-379).
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. (2.ª ed) Thousand Oaks: Sage Publications.
- CRSE (1986). *Projeto Global de Atividades. Documentos Preparatórios*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global da Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. *IN: Jackson, P. Handbook of research on curriculum* (pp. 216-247). New York: Macmillan.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2014). Professores Resilientes, Escolas Resilientes. *IN: ISATT e CIEC (Orgs) Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Day, C.; Elliott, J.; Somekh, B. e Winter, R. (2002). *Theory and practice in action research. Some international perspectives*. United Kingdom: Symposium books.
- Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q.; Brown E.; Ahtaridou, E. e Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- De Vries, V. e Pieters, J. (2007). Exploring the role of communities in education. *European Educational Research Journal*, vol 6, nº 4 (pp. 382-392).
- Del Cármen, L. e Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración seguimiento e valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Delors, J. et al (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

- Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) (1998). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. California: Sage Publications.
- Dinis, R. (2010). *Desenvolvimento curricular integrado na escola: lógicas de gestão colegial em duas escolas básicas integradas dos Açores* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Diniz, E.; Petrini, M.; Barbosa, A.; Christopoulos, T. e Santos, H. (2006). Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do Positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação. *IN: 30.º Encontro da ANPAD* (Setembro, 2006). Brasil: Salvador/BA.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. (1990). El centro como lugar de cambio educativo. *IN: Actas del Congreso Interuniversitario de organización escolar* (pp. 189-222). Barcelona.
- Escudero, J. e Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola: uma perspetiva da realidade espanhola. *IN: Amiguiño, A.; Canário, R. (orgs.). Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Esteves, I. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. *IN: Lima, J.; Pacheco, J. (orgs.). Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A.; Estrela, M. (1993). A Formação Contínua e a Reforma Educativa. *Educação*, 6.
- Eurydice (2010). *Estruturas dos Sistemas de Educação e Formação na Europa: Portugal 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Fernandes, C. (2013). *As perspetivas dos professores sobre continuidade educativa na “Actividade Física e Desportiva”*: um estudo de caso num agrupamento de Braga (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas Curriculares do Ensino Básico no Sistema Educativo Português (1989-2001). *IN: VII Colóquio sobre questões curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

- Ferreira, G. (2015). *Construção de uma cultura de projeto numa comunidade de aprendizagem através do Projeto Curricular Integrado* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Ferreira, J. (1999). A construção do Ensino Básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois. *Educação e Comunicação*, n.º 2 (pp. 7-25). Leiria: Revista da Escola Superior de Educação de Leiria.
- Ferreira, M. (2011). *Inovação Educativa – Modelos Curriculares e produção de mudança no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Fialho, I. (coord.); Verdasca, J.; Moreira, L.; Chaleta, E.; Grácio, L.; Magalhães, O.; Saragoça, J.; Cid, M. e Tobias, A. (2013). *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Relatório Final*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Figueira, J. (2002). *Territorialização educativa: recursos e intervenção compensatória – Estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária* (dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, A. (coord.) (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, A. e Ferreira, F. (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem. Desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, A. e Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. *Reflexão e Inovação Curricular: atas do colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Flores, A.; Ferreira, F. e Parente, C. (2014). Conclusões e Recomendações. *IN: Flores, A. (coord.). Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* (tese de doutoramento). Açores: Universidade dos Açores.

- Fonseca, J. (2013). Contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. *IV: Estrela, T. et al. Formação Profissional: Investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: Educa.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1995). *A Construção de uma Escola de Educação da Criança* (Relatório das Atividades do CIFOP/CEFOPE 1987-1995). Braga: Universidade do Minho – CEFOPE.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido* (10.ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. e Araújo, M. (2001). *Projecto Curricular Integrado – um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2) (pp. 205-227).
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gather Thurler, M. (1999). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation: instaurer un processus de pilotagem négocié. *IV: Demailly, L. (dir.). Suffit-il d'évaluer?* Bruxelas: De Boeck.
- Gay, L. R. et al. (2009). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson
- Gephart, Jr. R. (2004). Qualitative Research and the academy of management journal. From the editors. *Academy of Management Journal*, Vol. 47, n.º 4 (pp. 454-462).
- Gimeno, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *IV: Nóvoa, A. (coord.) Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Gómez, G.; Flores, J. e Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, M. e Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

- Governo Português (2014). *Portugal 2020*. Acordo de parceria proposto à Comissão Europeia. Apresentado em Bruxelas em 31.01.14.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: product or praxis?*. Londres: Falmer Press.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *IN*: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1998). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. *IN*: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds). *The landscape of qualitative research – theories and issues* (pp. 253-291). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Guimarães, S. (2009). *As Atividades de Enriquecimento Curricular: Que espaços têm as crianças?* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho na cultura pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Herdeiro, R. e Silva, A. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *IN*: Flores, A.; Coutinho, C. e Lencastre, J. *Atas do Congresso Formação e Trabalho Docente na Sociedade de Aprendizagem* (pp. 1390-1401). Braga: UM – CIEC.
- Instituto de Inovação Educacional (1999). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: IIE.
- Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilha: MIDO.
- Kemmis, S. (1993). La formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la escuela*, 19 (pp. 15-38).
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leite, C. (2010a). *Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores na Universidade do Minho: Das Licenciaturas aos Mestrados em Ensino*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Leite, C. (2010b). *Desafios colocados à escola portuguesa. Conferência Que currículo para o século XXI?* (pp. 18-38). Lisboa: Comissão de Educação e Ciência – Conselho Nacional de Educação.
- Leite, C. (s/d). O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios. *Educação, Sociedade e Culturas* (pp. 195-197).
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. e Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham: National College for School Leadership – Department for Education & Skills.
- Leithwood, K.; Seashore-Louis, K.; Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Nova Iorque: The Wallace Foundation.
- Lemos Pires, E. (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários – Edição Revista* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2 (pp. 34-46).
- Lima, A. (1915). O recrutamento de professores. *Revista Educação*, Série III, n.º 4 (pp. 358-366).
- Lima, A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. (2012). Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. *IV*: Flores, M. e Ferreira, F. *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp. 173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lima, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança. *IV*: Campos, B. (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 41-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M. e Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Lima, M. (1992). As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: Um enfoque centrado no processo. *IV. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (ed.). *Decisões nas Políticas e nas Práticas Educativas* (pp. 45-100). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Louise, S. e Seashore L. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade: conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Mahoney, M. (1988). Constructive metatheory: I. Basic features and historical foundations. *International Journal of Personal Constructs Psychology*, 1 (pp.1-35).
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE – Ministerio da Educación y Ciencia.
- Marinho, D. (2013). *A motivação intrínseca no 1.º ciclo do ensino básico: contributos do projeto curricular integrado* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Marques, T. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (estudo no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico)* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Martins, A. (2010). *Articulação curricular na educação básica: discursos e práticas dos professores* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Martins, I. et al (1998). *Projecto de Educação Intercultural, 1993/94-1996/97. Relatório de Execução*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretariado Entreculturas.
- Martins, M. (2015). *A gestão curricular em escolas do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas: entre os projetos, os discursos e as práticas* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Matthews, P.; Klaver, L.; Lannert, J.; Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Angeles: Sage Publications.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research*. Londres: Kogan Page.
- ME/ANMP (2005). *Acordo relativo a cartas educativas e rede escolar do 1.º ciclo*. Disponível online em «<http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/cartaedu.pdf>». (Acedido a: 2013.08.07).
- ME/DEB (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (2002). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Mendes, M. (coord.) (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Miles, M. e Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis – a sourcebook of new methods*. California: Sage Publications.
- Miles, M. e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis – an expanded sourcebook*. (2.ª ed). California: Sage Publications.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. e Queirós, I. (1993). *Área-Escola. Perspectivas de Trabalho* (3.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. *IN: ICE, Universidade de Deusto. Evaluación de experiencias y tendencias de la formación del profesorado* (pp. 61-82). Bilbao: Mensajero.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage.
- Neto, D. (2014). *A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica: Contributos do Projeto Curricular Integrado* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Neves, P. (coord.) (2010). *Cadernos de História A9 – Tempos, Espaços e Protagonistas*. Porto: Porto Editora.



- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. *IV*: Formosinho, J. (coord.). *Formação de Professores: a aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Noffke, S. e Somekh, B. (2009). *The sage handbook of educational action research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. Temas da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *IV*: Nóvoa, A. e Popkewitz, T. (orgs). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-69). Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (1991). A Reforma do Sistema Educativo. Alguns dos Aspectos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2) (pp. 69-83). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Pacheco, J. (1994). Área Escola: Projeto Educativo, Curricular e Didático. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2) (pp. 49-80). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Pacheco, J. (2003). *Formação de professores [Documento de discussão]*. Braga: Universidade do Minho. Online em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13743765/formacao-de-professores-universidade-do-minho> (Acedido a 25.11.14).
- Pacheco, J. (org.) (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods*. California: Sage.
- Pedrosa, J. (2009). Introdução. *IV*: Alarcão, I. e Miguéns, M. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 16-20). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e processos de Integração Curricular* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Pereira, M. (2012). *Amigos críticos: uma estratégia colaborativa de inovação das práticas no Jardim-de-Infância* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação).

- Peres, A. (1999). *A educação intercultural. Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *IV: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. *IV: Montero, L. e Vez, J. (eds). Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, (pp. 7-24).
- Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da Autonomia e luta contra as Desigualdades* (Cadernos do CRIAP). Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Phillips, D. e Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York: Routledge.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14 (1) (pp.19-36).
- Porlán, R. e Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Pureza, J.; Deus, J. e Monteiro, D. (coords.) (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Reis, A. (coord.) (1994). *Portugal: 20 anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Reis, D. (2010). *A Gestão Organizativa e Curricular na Escola a Tempo Inteiro: dois estudos de caso* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

- Ribeiro, D. (2014). *Compreender e prevenir o erro: contributos para a aprendizagem da competência ortográfica: um estudo no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional: *Revista Brasileira de Educação*, 12, 34 (pp. 94-181).
- Roldão, M. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? *IV: Alarcão, I. e Miguéns, M. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M.; Nunes, L. e Silveira, T. (1997). *Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. *IV: Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. e Saint-Georges, P. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sampaio, G. (2000). Gestão Flexível do Currículo: um projecto mal-amado?. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13 (pp. 197-203).
- Santos, S. (2002). As consequências profundas da Declaração de Bolonha. *IV: Seminário Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *IV: Nóvoa, A. (ed). Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- Segurado, M. (1998). *A unidade da Educação Básica em Análise*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Silva, C. (2001). *Projecto Lethes Peneda Gerês* (dissertação de mestrado) Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, A. (2007). Nota de Abertura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-3 (pp. 5-9). Coimbra: Núcleo de Assistência Psicológica e Formação de Adultos – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Sousa, M. (2010). *Integração Curricular das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico: colaborar e aprender com tecnologias* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Souta, L. (2010). Projecto de Educação Intercultural, 1993/97. Relatórios de Execução e de Avaliação. *A Página da Educação*, 94, ano 9, setembro, 30. Online em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8152&mid=2> (Acedido em 2013.08.29).
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinmann.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluation. *IV: Rodríguez, J. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85). Granada: Universidade de Granada.
- Stoll, L. e Louis, K. (2007). *Professional learning communities – divergence, depht and dilemas*. Nova Iorque: University Press – McGraw-Hill.
- Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tashakkori, A. e Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combinig qualitative and quantitative approaches*. Londres: Sage.

- Taylor, S. e Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (2008). Innovación Didáctica y Formación del Profesorado. *IV*: Herrán, A.; Paredes, J. (Coords.). *Didáctica General – La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.311-332). Madrid: McGraw-Hill.
- Trigo, M. (1993). Introdução. *IV*: Cruz, M. (coord.). *Educação para todos. Uma mudança em construção* (Cadernos PEPT 2000, n.º1). Lisboa: Ministério da Educação – Programa Educação para Todos.
- Varela de Freitas, C. (2001). O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção operacional e pedagógica. *IV*: Varela de Freitas, C; Leite, C.; Morgado, J. e Valente, M. *A reorganização curricular do Ensino Básico* (pp. 17-28). Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Wenger, E. (1991). *Communities of practice: where learning happens*. Benchmark Magazine.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning as a social system. *The systems Thinker*, 9, 5 (pp. 2-3).
- Wenger, E. et al. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Scholl Press.
- Wenger, E.; White, N. e Smith, J. (2009). *Digital habitats: stewarding technology for communities*. Portland: CPSquare.
- Wolcott, H. (1994). *From Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2.<sup>a</sup> ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zabala, A (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, A. e Arnau, L. (2007). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 ideas clave*. Barcelona. Editorial GRAÓ.
- Zabalza, A. (1998). A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *IV*: Zabalza, A. *A prática educativa - Como ensinar* (pp. 27-52). Porto alegre: ARTMED.
- Zabalza, M. (1992a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: ASA.

Zabalza, M. (1992b). Do Currículo ao Projeto de Escola. *IV*: Canário, R. (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.87-107). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

2014-05-14 | Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – D. R. n.º 92, Série 1 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].

2014-02-11 | Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro – D. R. n.º 29, Série 1 [Estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e define o respetivo sistema de Coordenação, Administração e Apoio].

2013-05-22 | Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio – D. R. n.º 98, Série 2 [Homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico].

2013-04-16 | Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril – D. R. n.º 74, 2.º Suplemento, Série 2 [Revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico].

2013-04-16 | Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril – D. R. n.º 74, Série 2 [Homologa as Metas Curriculares].

2012-12-14 | Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro – D. R. n.º 242, Série 2 [Define o calendário de implementação das Metas Curriculares].

2012-12-06 | Despacho Normativo n.º 24 – A/2012, de 6 de dezembro – D. R. n.º 236, Série 2 – 6 de dezembro de 2012 [Regulamenta a avaliação e certificação no ensino básico].

2012-10-03 | Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro – D. R. n.º 192, Série 2 [Define normas orientadoras para a constituição do terceiro programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária].

2012-08-10 | Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto – D. R. n.º 155, Série 2 [Homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e de Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica do ensino básico].

- 2012-08-02 | Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – D. R. n.º 149, Série 1 [Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos; Estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares].
- 2012-07-05 | Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – D. R. n.º 129, Série 1 [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário].
- 2012-04-18 | Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril – D. R. n.º 77, Série 2 [Cria um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares].
- 2011-12-23 | Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – D. R. n.º 245, Série 2 [Revoga o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”].
- 2011-09-14 | Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro – D. R. n.º 177, Série 1 [Aplica, a partir de 2011-2012, o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico; Estabelece o respetivo calendário].
- 2011-06-28 | Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho – D. R. n.º 122, Série 2 [Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família – altera o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio].
- 2011-03-23 | Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011, de 23 de março – D. R. n.º 58, Série 1 [Cessação da vigência do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro].
- 2011-03-07 | Portaria n.º 95/2011, de 7 de março – D.R. n.º 46, Série 1 [Define as condições de funcionamento do Estudo Acompanhado para os alunos com efetivas necessidades de apoio].
- 2011-02-02 | Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro – D.R. n.º 23, Série 1 [Permite a organização dos tempos letivos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico em períodos de 45 ou 90 minutos; Elimina a “Área de Projeto” do elenco das áreas não disciplinares; Proceda à reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos; Altera o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro].

- 2010-11-16 | Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro – D.R. n.º 222, Série 1 [Define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação].
- 2010-11-02 | Recomendação n.º 2/2010, de 2 de novembro – D.R. n.º 212, Série 2 [Recomendação sobre o Estado da Educação – 2010 – Percursos Escolares; Elaborada pelo Conselho Nacional de Educação].
- 2010-06-14 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho – D.R. n.º 113, Série 1 [Define os critérios de reordenamento da rede escolar].
- 2009-09-14 | Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro – D. R. n.º 178, Série 1 [Altera o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho].
- 2009-08-27 | Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – D.R. n.º 166, Série 1 [Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; 3.ª alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)].
- 2009-03-20 | Despacho n.º 8065/2009, de 20 de março – D.R. n.º 56, Série 2 [Identifica as escolas que se devem considerar prioritárias para a atribuição dos recursos no âmbito do programa TEIP2].
- 2009-01-09 | Despacho n.º 701/2009, de 9 de janeiro – D. R. n.º 6, Série 2 [dá continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado pelo Despacho n.º 2143/2007, 9 de Fevereiro].
- 2008-10-23 | Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro – D.R. n.º 206, Série 2 [Define as normas orientadoras para a constituição do Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária].
- 2008-06-25 | Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho – D. R. n.º 121, Série 1 [Altera o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março].
- 2008-05-26 | Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio – D.R. n.º 100, Série 2 [Define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família; sistematiza o conceito de “Escola a Tempo inteiro” revogando a legislação anterior sobre o assunto].



- 2007-11-05 | Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro – D.R. n.º 212, Série 1 [Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES].
- 2007-09-18 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 19 de setembro – D.R. n.º 180, Série 1 [Aprova o Plano Tecnológico da Educação].
- 2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – D. R. n.º 38, Série 1 [Aprova o Regime Jurídico da Habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].
- 2007-02-09 | Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro – D. R. n.º 29, Série 2 [Cria o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico].
- 2007-01-25 | Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de janeiro – D.R. n.º 18, Série 1 (Suplemento) [Estabelece o ajustamento anual da rede escolar com a consequente criação, extinção e transformação de escolas].
- 2007-01-12 | Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro – D.R. n.º 9, Série 1 [Criação de uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências. Altera a Portaria n.º 1082-A/01, de 5 de setembro].
- 2006-10-27 | Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro – D.R. n.º 208, Série 1 [Aprova a lei orgânica do Ministério da Educação. Extingue a Direção Geral da Vocação Profissional. Cria a Agência Nacional para a Qualificação, I.P.].
- 2006-07-12 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho – D. R. n.º 133, Série 1 [Aprova o “Plano Nacional de Leitura”].
- 2006-06-16 | Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – D. R. n.º 115, Série 2 [Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “Escola a Tempo Inteiro” – revoga os Despachos n.º 14753/2005, de 5 de julho; 16795/2005, de 3 de agosto; 21440/2005, de 12 de outubro].
- 2006-03-24 | Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – D. R. n.º 60, Série 1 – A [Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto, bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22

- de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior), alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto].
- 2006-03-24 | Despacho n.º 6741/2006, de 24 de março – D.R. n.º 60, Série 2 [Aprova o regulamento específico da tipologia do projeto n.º 4.2.5. “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, da medida n.º 4.2. “Desenvolvimento e Modernização das estruturas de apoio às políticas de emprego e formação”, do eixo n.º 4 “Promover a equidade das políticas de emprego e formação” do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS)].
- 2005-08-30 | Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – D. R. n.º 166, Série 1 – A [Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior].
- 2005-08-03 | Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto – D. R. n.º 148, Série 2 [Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – “Escola a Tempo Inteiro”].
- 2005-07-05 | Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho – D. R. n.º 127, Série 2 [Aprova o Programa de Generalização do Ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano letivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade].
- 2004-08-18 | Decreto-Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto – D. R. n.º 194, Série 1 – A [Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Revoga a Lei n.º 9/89, de 2 de maio].
- 2004-07-27 | Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho – D.R. n.º 175, Série 2 [Regulamenta a Criação dos Cursos de Educação e Formação com dupla certificação, escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade superior ou igual a 15 anos].
- 2002-10-17 | Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro – D.R. n.º 240, Série 1 – A [Aprova a nova lei orgânica do Ministério da Educação. Extingue a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Cria a Direção-Geral de Vocação Profissional].
- 2002-05-31 | Lei n.º 16 – A/2002, de 31 de maio – D.R. n.º 125, Série 1 [Extingue o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP].

- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – D.R. n.º 201, Série 1-A [Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário].
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – D.R. n.º 201, Série 1-A [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico].
- 2001-05-19 | Declaração de Praga – Declaração Conjunta de trinta e dois ministros responsáveis pelo Ensino Superior.
- 2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – D. R. n.º 15, Série 1 – A [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; são aprovados os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – Revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto].
- 2000-08-29 | Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto – D. R. n.º 199, Série 1 – B [Fixa os requisitos necessários para a constituição dos Agrupamentos de Escolas e os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento].
- 1999-09-28 | Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro – D. R. n.º 227, Série 1 – A [Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos].
- 1999-06-19 | Declaração de Bolonha – Declaração Conjunta de vinte e nove ministros responsáveis pelo Ensino Superior [Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido].
- 1998-09-17 | Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro – D.R. n.º 215, Série 1 – A [Cria o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP].
- 1998-07-17 | Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho – D. R. n.º 163, Série 1-B [Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico].
- 1998-07-14 | RCM n.º 92/98, de 14 de julho – D.R. n.º 160, Série 1 – B [Cria o grupo de missão para o desenvolvimento da educação e da formação de adultos].

- 1998-05-28 | Declaração de Sorbonne – Declaração Conjunta de quatro ministros, responsáveis pelo Ensino Superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido [Traça o objetivo de harmonizar os sistemas de ensino superior].
- 1998-04-17 | Despacho n.º 6366/98, de 17 de abril – D. R. n.º 90, Série 2 [Cria o Programa “Boa Esperança/Boas Práticas”].
- 1997-09-19 | Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – D.R. n.º 217, Série 1-A [Estabelece novas regras de admissão à profissão docente. Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)].
- 1997-07-30 | Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho – D. R. n.º 174, Série 2 [Aprova o Projeto de Gestão Flexível do Currículo].
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – D.R. n.º 34, Série 1 – A [Estabelece a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].
- 1996-08-01 | Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto – D. R. n.º 177, Série 2 [Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária].
- 1992-11-09 | Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – D. R. n.º 259, Série 1 – A [Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores].
- 1991-08-08 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 8 de agosto – D. R. n.º 128, Série 1 – B [Aprova o Programa Educação para Todos].
- 1991-03-13 | Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março – D. R. n.º 60, Série 1 – B [Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural].
- 1991-02-09 | Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro [Estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar].
- 1990-04-28 | Decreto-Lei n.º 139 – A/90, de 28 de abril – D. R. n.º 98, Série 1 [Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário].
- 1990-04-05 | Portaria n.º 244/90, de 5 de abril – D. R. n.º 80, Série 1 [Cria o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular].
- 1989-12-18 | Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de dezembro – D. R. n.º 289, Série 1 [Cria e estabelece a estrutura orgânica e funcional do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira].

- 1989-10-11 | Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – D. R. n.º 234, Série 1 [Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].
- 1989-08-29 | Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – D. R. n.º 198, Série 1 [Estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na LBSE e são aprovados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário].
- 1989-05-02 | Lei n.º 8/89, de 2 de maio – D. R. n.º 100, Série 1 [Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência].
- 1989-02-03 | Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – D.R. n.º 29, Série 1 [Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário].
- 1988-01-21 | Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de dezembro de 1987 – D. R. n.º 17, Série 2 [Cria o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo].
- 1987-07-09 | Lei n.º 31/87, de 9 de julho – D.R. n.º 155, Série 1 [Altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril – Conselho Nacional de Educação].
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, Série 1 [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo].
- 1986-01-22 | Resolução do Conselho de Ministros n.º8/86, de 22 de janeiro – D. R. n.º 18, Série 1 [Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo].
- 1984-10-29 | Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de outubro – D. R. n.º 251, Série 1 [Cria o Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade do Minho].
- 1982-05-22 | Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de maio – D.R. n.º 93, Série 1 [Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Ministério da Educação e das Universidades].



## ANEXOS

- Anexo 1:** Guiões das entrevistas aos dinamizadores e participantes no PROCUR
- Anexo 2:** Ofício enviado aos informantes-chave solicitando a colaboração no estudo
- Anexo 3:** Termo de consentimento informado
- Anexo 4:** Tabela (parcial) de categorização e codificação das entrevistas
- Anexo 5:** Capa do livro *A construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º CEB* (Alonso *et al*, 1994)
- Anexo 6:** Registo concretizado no “almoço do PROCUR”, de 1 de abril de 1995
- Anexo 7:** Folha informativa n.º 13
- Anexo 8:** Programa do seminário da rede de projetos *A escola é para todos*, Espinho (Prog. Sem. Esp.)
- Anexo 9:** Divulgação externa do PROCUR nos *media* – recortes de jornais
- Anexo 10:** Exemplo de mapa de conteúdos, subdivididos em conceptuais, procedimentais e atitudinais
- Anexo 11:** Exemplo de mapa de conteúdos integrado
- Anexo 12:** Evolução dos PCI na rede de escolas PROCUR (Alonso, 1998a: 585)
- Anexo 13:** Análise de PCI na formação de professores da UM (a partir de Freitas e Araújo, 2001)
- Anexo 14:** Análise de PCI – Visão específica

## ANEXO 1: GUIÕES DAS ENTREVISTAS AOS DINAMIZADORES E PARTICIPANTES NO PROCUR

### Entrevista à equipa de coordenação

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações da equipa de coordenação do Projeto.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos   | Tópicos / Questões   |
|--|--|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado                         | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o termo de consentimento informado.  |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado  | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.  |
| <b>Bloco III:</b> Contexto histórico e educacional, caracterização e potencialidades/ constrangimentos do Projeto      | Contexto de surgimento do PROCUR: razões para a constituição, configuração, planificação e desenvolvimento (porque surgiu?; como surgiu?; para que surgiu?); Significado do PROCUR: marcas de identidade (o que trouxe de novo) e aspetos considerados mais inovadores; Limitações, constrangimentos e dificuldades.   |
| <b>Bloco IV:</b> Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação  | A investigação-ação como estratégia de mudança: como é que se concretizava; papel dos investigadores práticos e investigadores/formadores externos (questionários e outros instrumentos de investigação), papel dos registos (dossiers de projeto, relatórios de equipa, relatórios); Dos diferentes dispositivos utilizados para estimular a mudança (organização em rede e equipas, acompanhamento, encontros, folha informativa, formação, centro de recursos, divulgação em encontros regionais e nacionais, financiamento) quais tiveram mais impacto na inovação das práticas e no desenvolvimento profissional; Como se estimulava a construção e sustentabilidade de uma “comunidade de prática/aprendizagem”. |
| <b>Bloco V:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados e metodologia de investigação de problemas | Princípios e valores de sustentação; Papel do PCI na adequação e reconstrução do currículo aos contextos; Processo de construção do PCI nas escolas: definição dos problemas, organização, liderança, desenvolvimento, avaliação, participação da comunidade; Atividades integradoras: mapas de conteúdos, metodologias, materiais, formas de agrupamento, avaliação, visitas de estudo, etc.; Aspetos dos processos de aprendizagem mais valorizados; Potencialidades e constrangimentos.   |
| <b>Bloco VI:</b> A equipa de coordenação como impulsionadora da mudança  | Papel e função da equipa de coordenação do Projeto; Formas de organização e liderança. Níveis de coordenação e liderança. Processos de coordenação e acompanhamento (como, quando, recursos); Vantagens e dificuldades.  |
| <b>Bloco VII:</b> Contributos e influências do PROCUR nas políticas e nas práticas pedagógicas nas escolas             | Influência do PROCUR em algumas políticas curriculares da época; Mudanças evidenciadas pelo PROCUR nas práticas das escolas participantes; Razões para que o PROCUR (enquanto rede de escolas) tivesse terminado; Caracterização da sua prática pedagógica atual à luz dos princípios e metodologias preconizados.   |



|  |   |
|--|---|
| <b>Bloco VIII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras  | - O PROCUR mostrou que é possível uma escola diferente. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive nas escolas, que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR para transformar esta realidade. |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente? |   |

## Entrevista às equipas de acompanhamento

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações da equipa de acompanhamento do Projeto.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos   | Tópicos / Questões   |
|--|--|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado                         | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o termo de consentimento informado.  |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado  | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.  |
| <b>Bloco III:</b> Contexto histórico e educacional, caracterização e potencialidades/ constrangimentos do Projeto      | Contexto de surgimento do PROCUR/ razões para sua adesão e participação no projeto; Significado do PROCUR /marcas de identidade (o que trouxe de novo); Aspectos considerados mais inovadores; Limitações e constrangimentos.  |
| <b>Bloco IV:</b> Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação  | A investigação-ação como estratégia de mudança: como é que se concretizava; papel dos registos (dossiers de projeto, relatórios); Dos diferentes dispositivos utilizados para a mudança (organização em rede e equipas, acompanhamento, encontros, folha informativa, formação, centro de recursos, divulgação em encontros regionais e nacionais, financiamento) quais tiveram mais impacto na inovação das práticas e no desenvolvimento profissional; Como se estimulava a construção e sustentabilidade de uma “comunidade de prática/aprendizagem”. |
| <b>Bloco V:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados e metodologia de investigação de problemas | Princípios e valores de sustentação; Papel do PCI na adequação e reconstrução do currículo aos contextos; Processo de construção do PCI nas escolas: definição dos problemas, organização, liderança, desenvolvimento, avaliação, participação da comunidade; Atividades integradoras: mapas de conteúdos, metodologias, materiais, formas de agrupamento, avaliação; Aspectos dos processos de aprendizagem mais valorizados; Potencialidades e constrangimentos.   |
| <b>Bloco VI:</b> Assessoramento externo como facilitador da mudança  | Conceito/papel/função dos Acompanhantes; Processos de acompanhamento (como, quando, registos...); Vantagens e dificuldades.  |
| <b>Bloco VII:</b> Contributos e influências do PROCUR nas políticas e nas práticas pedagógicas nas escolas             | Influência do PROCUR em algumas políticas curriculares da época; Mudanças evidenciadas pelo PROCUR nas práticas das escolas participantes; Caracterização da sua prática pedagógica atual à luz dos princípios e metodologias preconizados pelo PROCUR.  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Bloco VIII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras  | O PROCUR mostrou que é possível uma escola diferente. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive nas escolas que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR para transformar esta realidade. |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente? |  |

## Entrevista às equipas de formadores

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações da equipa de formadores do Projeto.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos   | Tópicos / Questões   |
|--|--|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado   | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o termo de consentimento informado.  |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado  | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.  |
| <b>Bloco III:</b> Contexto, caracterização, potencialidades e constrangimentos do Projeto  | Contexto de surgimento do PROCUR/ razões para sua adesão e participação no projeto; Significado do PROCUR /marcas de identidade (o que trouxe de novo); Aspetos considerados mais inovadores; Limitações e constrangimentos.   |
| <b>Bloco IV:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados   | Princípios e valores de sustentação; Papel do PCI na integração curricular, na relação teoria-prática e na adequação e reconstrução do currículo aos contextos; Processo de construção do PCI e das AI na formação; Aspetos dos processos de aprendizagem mais valorizados; Potencialidades e constrangimentos.  |
| <b>Bloco V:</b> Formação de professores baseada no modelo curricular PROCUR: Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação/formação | Influências do PROCUR na organização da formação inicial e contínua de professores; Aspetos distintivos da formação; A investigação-ação como estratégia de formação e de mudança: como é que se concretizava/concretiza nos processos de formação inicial; Como se realizava/realiza o envolvimento/participação dos professores cooperantes da prática pedagógica das escolas; Papel da supervisão; Como se estimulava a construção e sustentabilidade de uma “comunidade de prática/aprendizagem” (coordenação, docentes, supervisores, acompanhantes). |
| <b>Bloco VI:</b> Contributos e influências do PROCUR nas políticas e nas práticas de formação/pedagógicas nas escolas                      | Influência do PROCUR em algumas políticas curriculares da época; Mudanças evidenciadas pelo PROCUR nas práticas dos participantes: instituição formadora, docentes, supervisores, estudantes, escolas cooperantes; Influência do PROCUR noutros contextos de formação contínua e especializada (CESES, CCQ, Mestrados académicos, formação contínua, projetos de inovação curricular); Caracterização da sua prática pedagógica atual (enquanto docente e formador) à luz dos princípios e metodologias preconizados pelo PROCUR.                          |
| <b>Bloco VII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras   | O PROCUR mostrou que é possível uma formação e uma escola diferente. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive na universidade e nas escolas, que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR para transformar esta realidade.   |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente?                         |  |

## Entrevista aos professores das equipas da rede de escolas PROCUR

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações dos professores participantes.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos   | Tópicos / Questões   |
|--|--|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado                     | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o termo de consentimento informado.  |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado  | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.  |
| <b>Bloco III:</b> Contexto histórico e educacional, caracterização e potencialidades/ constrangimentos do Projeto  | Contexto de surgimento do PROCUR/ razões para sua adesão e participação no Projeto; Significado do PROCUR /marcas de identidade (o que trouxe de novo); Papel enquanto professores da rede PROCUR; Aspetos considerados mais inovadores; Limitações e constrangimentos.  |
| <b>Bloco IV:</b> Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação  | A investigação-ação como estratégia de mudança: como é que se concretizava; Dos diferentes dispositivos utilizados para a mudança (organização em rede, acompanhamento, encontros, folha informativa, formação, financiamento, centro de recursos, divulgação em encontros) quais tiveram mais impacto na inovação das práticas e no desenvolvimento profissional; Como se estimulava a construção e sustentabilidade de uma “comunidade de prática/aprendizagem”. |
| <b>Bloco V:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados  | Princípios e valores que sustentam o modelo; Papel do PCI na adequação e reconstrução do currículo aos contextos; Processo de construção do PCI nas escolas: definição dos problemas, organização, liderança, desenvolvimento, avaliação, participação da comunidade; Atividades integradoras: metodologias, materiais, formas de agrupamento, avaliação; Potencialidades e constrangimentos.  |
| <b>Bloco VI:</b> Impacto do PROCUR nas aprendizagens dos alunos  | Aspetos dos processos de aprendizagem mais valorizados pelo PROCUR; Papel dos alunos no PROCUR; Perceção do projeto e da integração curricular pelos alunos.   |
| <b>Bloco VII:</b> Contributos e influências do PROCUR nas políticas e nas práticas pedagógicas nas escolas         | Influência do PROCUR em algumas políticas curriculares da época; Mudanças evidenciadas pelo PROCUR nas próprias práticas e nas práticas das escolas participantes; Caracterização da sua prática pedagógica atual à luz dos princípios e metodologias preconizados pelo PROCUR.  |
| <b>Bloco VIII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras  | O PROCUR mostrou que é possível uma escola diferente. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive nas escolas que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR para transformar esta realidade.   |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente? |  |

## Entrevista às antigas alunas da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo e da Licenciatura em Educação Básica e respetivos mestrados profissionalizantes

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações das antigas alunas da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo e da Licenciatura em Educação Básica e respetivos mestrados profissionalizantes.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos  | Tópicos / Questões  |
|---|---|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado  | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o termo de consentimento informado.   |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado   | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.   |
| <b>Bloco III:</b> O Projeto PROCUR enquanto projeto de inovação curricular e mudança educativa  | Conhecimento e significado do Projeto PROCUR: em que contexto; de que forma; através de quem...   |
| <b>Bloco IV:</b> Formação de professores baseada no modelo curricular PROCUR: Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação/formação | Aspetos distintivos da organização da formação de professores no IE (anteriormente IEC); aspetos mais marcantes para a vossa formação; A investigação-ação como estratégia de formação e de mudança: como é que se concretizava/concretiza nos processos de formação; envolvimento/participação dos professores cooperantes da prática pedagógica das escolas; papel da supervisão (Desenvolvimento Curricular, Seminário, PPIII - PPIV/PES).               |
| <b>Bloco V:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados   | Princípios e valores de sustentação; Papel do PCI na mobilização de conhecimentos, na integração curricular, na relação teoria-prática e na adequação e reconstrução do currículo aos contextos e aos alunos; Processo de construção e avaliação do PCI no âmbito da PP/PES; Atividades integradoras: mapas de conteúdo, metodologias, materiais, formas de agrupamento, avaliação; Potencialidades e constrangimentos.                                     |
| <b>Bloco VI:</b> Impacto do PROCUR nas aprendizagens dos alunos   | Aspetos dos processos de aprendizagem mais valorizados pelo Projeto Curricular Integrado e sua metodologia; Papel dos alunos na construção do conhecimento.   |
| <b>Bloco VII:</b> Contributos e influências do PCI nas práticas pedagógicas   | Caracterização da sua prática pedagógica atual (enquanto docente) à luz dos princípios e metodologias preconizados pelo Projeto Curricular Integrado.   |
| <b>Bloco VIII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras   | O PROCUR defendia uma perspetiva de escola, de educação e de currículo que atribuía aos professores um papel de construtores críticos de currículo e práticas pedagógicas baseadas na participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive na universidade e nas escolas, que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR e o Projeto Curricular Integrado para transformar esta realidade. |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente?                          |   |

## Entrevista às antigas alunas do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa

**Tema:** O passado, o presente e o futuro do Projeto PROCUR

**Objetivos:** Recolher informação relevante que contribua para perceber o significado e as influências do Projeto PROCUR nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas; Compreender quais os traços de identidade e o legado transformador do PROCUR através das representações das antigas alunas do MICIE.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistados:** \_\_\_\_\_

| Blocos   | Tópicos / Questões   |
|--|--|
| <b>Bloco I:</b> Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e consentimento informado   | Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar de forma aberta e sincera, realçando o valor da sua colaboração para a pesquisa; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista; Assinar o consentimento informado.   |
| <b>Bloco II:</b> Perfil do entrevistado  | Habilitações; Nível de ensino; Anos de serviço; Situação atual.  |
| <b>Bloco III:</b> O Projeto PROCUR enquanto projeto de inovação curricular e mudança educativa   | Conhecimento e significado do Projeto PROCUR: em que contexto; de que forma; através de quem...  |
| <b>Bloco IV:</b> Formação contínua de professores baseada no modelo curricular PROCUR: Metodologia e dispositivos para facilitar a inovação/formação | Aspetos distintivos da organização do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa no IE; Aspetos mais marcantes para a vossa formação; A investigação-ação como estratégia de formação e de mudança: como é que se concretizava nos processos de formação do MICIE; Processo de construção e avaliação de Projetos Curriculares Integrados nas UCs “Integração Curricular e Construção de Projetos” e “Metodologia de Ensino” ou na Dissertação e sua relação com a prática profissional. |
| <b>Bloco V:</b> Modelo Curricular PROCUR – Projetos Curriculares Integrados  | Princípios e valores que sustentam o modelo; Papel do PCI na mobilização de conhecimentos, na integração curricular, na relação teoria-prática e na adequação e reconstrução do currículo aos contextos e aos alunos; Atividades integradoras: mapas de conteúdo, metodologias, materiais, formas de agrupamento, avaliação, visitas de estudo, etc.; Potencialidades e constrangimentos.  |
| <b>Bloco VI:</b> Impacto do PROCUR nas aprendizagens dos alunos  | Aspetos dos processos de aprendizagem mais valorizados pelo Projeto Curricular Integrado e sua metodologia; Papel dos alunos na construção do conhecimento.  |
| <b>Bloco VII:</b> Contributos e influências do Projeto Curricular Integrado nas práticas pedagógicas nas escolas                                     | Caracterização da sua prática pedagógica atual (enquanto docente) à luz dos princípios e metodologias preconizados pelo Modelo Curricular que sustenta o Projeto Curricular Integrado.   |
| <b>Bloco VIII:</b> Expectativas e possibilidades atuais e futuras  | O PROCUR defendia uma perspetiva de escola, de educação e de currículo que atribuía aos professores um papel de construtores críticos de currículo e práticas pedagógicas baseadas na participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Perante o contexto de adversidade que hoje se vive na universidade e nas escolas, que ensinamentos/contributos pode dar-nos o PROCUR e o Projeto Curricular Integrado para transformar esta realidade.  |
| Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente?                                   |  |

## **ANEXO 2: OFÍCIO ENVIADO AOS INFORMANTES-CHAVE SOLICITANDO A COLABORAÇÃO NO ESTUDO**

Estimado(a) professor(a)/ educador(a)

Enquanto doutoranda do programa de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, encontro-me a realizar uma tese com o título “Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa”, sob a orientação dos Professores Maria Luísa García Alonso e Rui Eduardo Trindade Fernandes.

Estou atualmente na fase de realização de várias entrevistas com diferentes participantes no Projeto, constituindo o(a) professor(a)/educador(a), um informante-chave muito importante para recuperar a memória do Projeto PROCUR

Neste sentido, venho solicitar a sua participação nesta entrevista, enviando o guião elaborado para o efeito, de maneira a que possa refletir previamente sobre a temática da mesma, o que facilitará a sua realização.

Agradecendo, desde já, a sua disponibilidade para participar nesta pesquisa, apresento os meus cordiais cumprimentos.

Instituto de Educação, Universidade do Minho, 10 de outubro de 2014

Cidália Alves  
cidaliaalves@ie.uminho.pt

## **ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

**DESIGNAÇÃO DO DOUTORAMENTO:** Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular

**DOUTORANDA:** Cidália Maria Dias Alves

**ORIENTADORES:** Professora Doutora Maria Luísa García Alonso (Universidade do Minho) e Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes (Universidade do Porto)

**TÍTULO DA TESE:** Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa

### **1. Natureza da pesquisa**

O objetivo geral desta investigação é analisar, compreender e perspetivar o PROCUR enquanto Projeto e Modelo de inovação curricular em Portugal.

### **2. Envolvimento na pesquisa**

Ao participar deste estudo, o(a) entrevistado(a) fornecerá informações à investigadora por meio de entrevista, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas e terá liberdade de se recusar a responder em qualquer fase da mesma.

### **3. Riscos e desconforto**

A participação nesta investigação não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Princípios Gerais de Ética na Investigação em Ciências Sociais e Humanas contidos no Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

### **4. Confidencialidade**

Todas as informações recolhidas nesta entrevista são estritamente confidenciais. É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos relativamente aos dados envolvidos na pesquisa.

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar nesta entrevista.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

## ANEXO 4: TABELA (PARCIAL) DE CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

| Categorias                                   | Subcategorias                         | Indicadores                                | Unidades de registo  |
|--|---------------------------------------|--|--|
| O PROCUR como Projeto de inovação e formação | Contexto de surgimento                | Contexto das políticas educativas          | - O PROCUR decorreu num contexto em que aconteceu depois a Reorganização Curricular (EEP1).<br>- Estávamos num élan da educação. (...) E estávamos num élan de crescimento. (...) E de prestígio da educação (EEC).  |
|  |                                       | Contexto institucional                     | - O PROCUR foi um Projeto que recordo-me surgiu no âmbito de (...) projetos que, na altura, a escola ligada à formação de professores do 1.º Ciclo e educadores de infância decidiu (...) desenvolver (EEF1).  |
|  |                                       | Contexto paradigmático/epistemológico      | - As pessoas começaram a ser confrontadas com esta possibilidade de pensarem o currículo, não é? Aquilo que era dado como um dado sempre adquirido, já acabado, os programas e as pessoas como meros executores, agora, nesta altura, começou-se a discutir a possibilidade das pranchas de autonomia que havia na construção do currículo (EEA2).<br>- A ideia de participação, do professor investigador. (...) Estava muito na ordem do dia nessa época (EEA2). |
|  |                                       | Contexto prático                           | - Quando nós começamos no PROCUR a fazer Projetos Curriculares ainda não havia a obrigação do Projeto Curricular na escola (EEA1).   |
|  | Conhecimento e Motivações             | Escolas                                    | - Eu entrei no PROCUR, porque ele já estava em desenvolvimento na escola onde eu fui colocada (EEP1).<br>- Foi uma colega que (...) levou o Projeto para a escola (EEP3).  |
|  |                                       | Formação                                   | - Tive conhecimento do Projeto PROCUR com a professora doutora Luísa Alonso, no âmbito do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa. Foi a primeira vez que ouvi falar no Projeto PROCUR (EMICIE1).   |
|  |                                       | Motivações pessoais                        | - Eu aceitei porque conhecia também o resto dos elementos (EEA1).  |
|  |                                       | Motivações profissionais                   | - Uma das situações que me fez bastante curiosidade foi a ideia de os professores trabalharem com a ideia da gestão flexível curricular, não é? Portanto, da situação de que todo o conhecimento servia para resolver problemas (EEF2).  |
|  | Relevância pessoal e profissional     | O PROCUR como referência                   | - Para mim, foi mesmo significativo. Foi uma referência. Ainda hoje, entretanto já tive outros projetos, mas ainda hoje faço referência a isso, à integração (EEP1).   |
|  |                                       | Validação de práticas                      | - Fiquei deslumbrada porque encontrei a minha maneira de trabalhar ali bem estruturada (...) Com princípios, com métodos, (...) tudo ali muito organizado. E eu gostei muito disso, porque de repente foi como se tivesse validado a minha forma de trabalhar (EEF2).  |
|  |                                       | Desenvolvimento e valorização profissional | - Acho que foi um período muito, muito interessante, muita dinâmica e acima de tudo as pessoas gostavam e...(...) E aprenderam. (...) Desenvolveram-se profissionalmente (EEA2).<br>- Nós tínhamos um certo, digamos, orgulho no que fazíamos e gostávamos de mostrar (EEP1).  |
|  | Marcas de identidade/ características | Investigação-ação                          | - Com essa metodologia (...) acontecia aqui um efeito de catarse, de envolvimento destes todos elementos que são precisos para que, de facto, os processos de inovação (...) acabem por acontecer (EEF1).  |
|  |                                       | Acompanhamento                             | - Uma escola, uma escola não muda sozinha. (...) Precisa do apoio, do estímulo... (...) De alguém que faça o efeito de espelho,  |



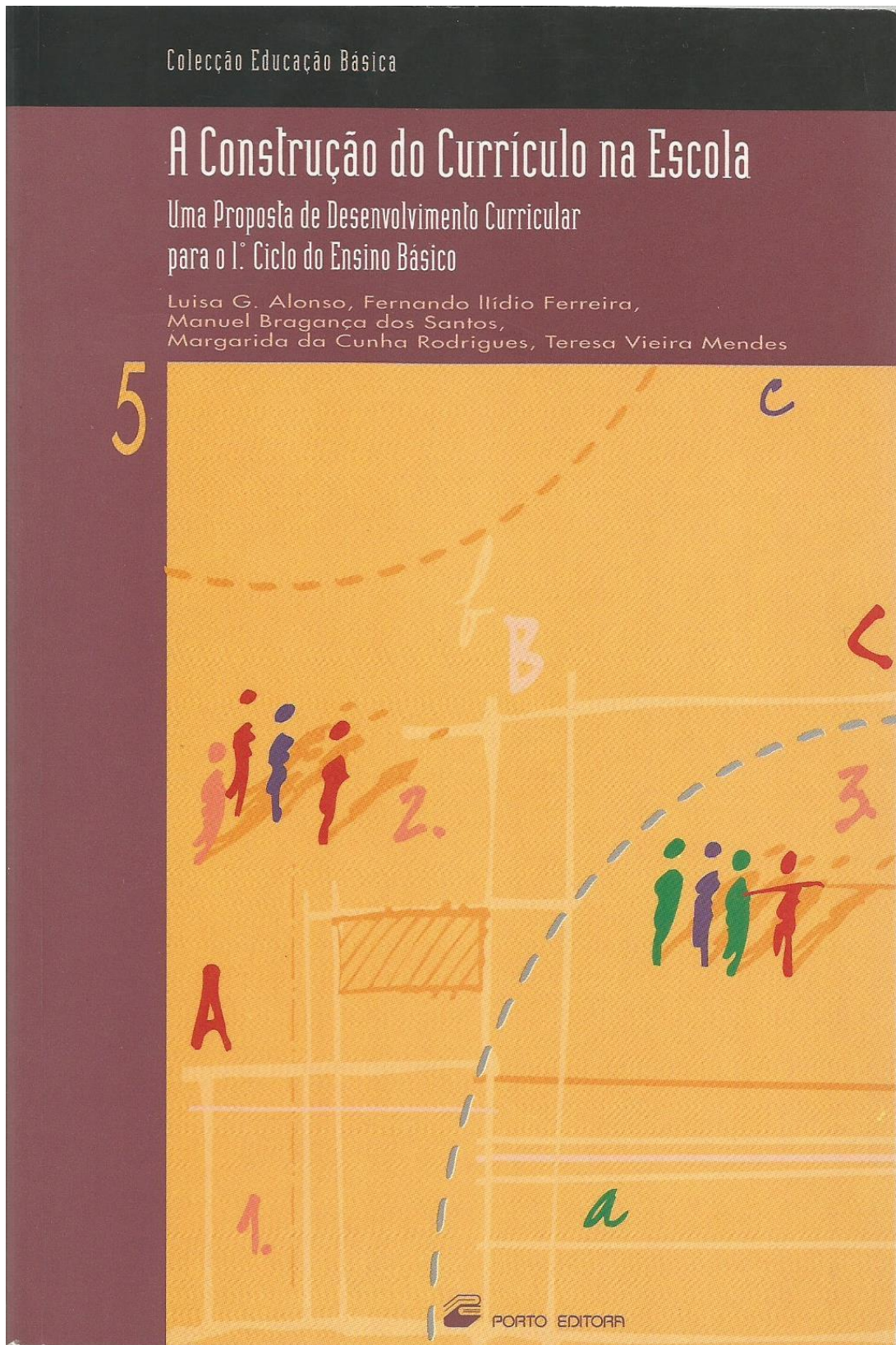
|                   |                  |  |  |
|-------------------|------------------|--|--|
|                   | inovadoras       | e formação   | <i>que te dá feedback, a quem podes recorrer com, com confiança (EEC).</i>   |
|                   |                  | Visão integrada e articulada                                 | <i>- E realmente o PROCUR mostrou exatamente isso. Mostrou na prática que o conhecimento quando é construído dessa forma com essa ideia globalizante permite que as crianças aprendam melhor e com muito mais significado (EEF2).</i>  |
|                   |                  | Trabalho colaborativo  | <i>- A programação era coletiva (EEP2).<br/>- A mais-valia que o PROCUR trouxe foi a formação de equipas (EEP1).</i>   |
|                   |                  | Construção de materiais curriculares                         | <i>- Inverteu-se, de facto, a função do manual e a sua importância. Ele foi relegado para o lugar de ferramenta como qualquer outra que possa estar à disposição (EEP1).<br/>- As professoras trocavam, anteriormente, (...) fichinhas de trabalho. Não! Começamos a ter que as construir (EEP1).</i>  |
|                   |                  | Reconstrução e adequação do currículo nacional aos contextos | <i>- O Projeto PROCUR é um projeto (...) adequado à realidade. (...) era um projeto que era adequado a cada escola, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos (EMICIE2).<br/>- O programa passou a ser um instrumento de trabalho. Andavam sempre com ele e o reestruturavam de acordo (...) com o seu projeto curricular (EEC).</i>  |
|                   |                  | Alterações paradigmáticas e semântico-discursivas            | <i>- E o PROCUR se caracteriza, como qualquer outro projeto, por ter o seu quadro semântico-discursivo. (...) Tem conceitos que são do PROCUR. (...) Mapa de conteúdos: Conceitual, procedimental, atitudinal. (...) Aprendizagem significativa, a metodologia de investigação de problemas... (...) As equipas colaborativas, o trabalho colaborativo dos professores também. (...) Há uma quantidade de conceitos que são, que definem o PROCUR. (...) Comunidade de aprendizagem. (...) O grande conceito que é Projeto Curricular Integrado (EEC).</i> |
|                   | Fundamentos      | Razões de surgimento   | <i>- Queríamos transformar a realidade e tornar as pessoas com, com mais capacidade de criticar a realidade e de transformá-la no sentido de torná-la mais justa (...) mais igualitária. (...) Mais solidária (...) Mais respeitadora. (...) Que as pessoas fossem mais felizes, que as crianças aprendessem jogando (EEC).</i>  |
|                   |                  | Visão paradigmática  | <i>- Paradigmaticamente era um projeto construtivista, sociocrítico... (...) Com aspirações de intervenção social... (EEA1).</i>   |
|                   | Organização      | Equipa de coordenação  | <i>- Porque nós, na equipa de coordenação, tínhamos professores universitários, professores que eram do segundo ou do terceiro ciclo. Alguns professores do 1.º Ciclo. Inclusive depois educadores de infância (EEC).</i>  |
|                   | Metodologia      | Investigação-ação colaborativa                               | <i>- No sentido de que a investigação-ação esteve sempre presente enquanto algo que era preconizado para a mudança, para a inovação, para a construção de processos partilhados entre todos os intervenientes da escola (EMICIE2).</i>   |
| Modelo Curricular | Conceptualização | Conceito de PCI  | <i>- O Projeto Curricular Integrado tem, primeiro, essa questão da integração da aprendizagem (...) e, por outro lado, integra também a palavra Projeto (...) uma antecipação do que é que nós queremos fazer no final (EEC).</i>  |
|                   |                  | Características/Princípios/Critérios                         | <i>- Eram princípios psicopedagógicos, epistemológicos e sociológicos (EFLEB).<br/>- O conceito central do modelo curricular do PROCUR é a integração (EEC).</i>   |
|                   |                  | Atividades Integradoras                                      | <i>- O que distinguia depois os projeto curricular era a metodologia de investigação de problemas (...) baseada em atividades integradoras (EEA1).</i>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Visão dos conteúdos                                  | - <i>Eram os procedimentos, as atitudes, os valores (EEP1).</i>  |
|  |  | Papel do aluno                                       | - <i>Os nossos tinham um papel ativo (EEP1).</i>   |
|  | Processo de construção   | Quem somos?  | - <i>Caracterização do contexto, caracterização da escola (EFLEB1C).</i>   |
|  |  | Quais as nossas prioridades de ação?                 | - <i>Uma definição de prioridades (...) e depois começamos a construir as questões geradoras (EMICIE2).</i><br>- <i>A definição de prioridades (EMICIE2).</i>  |
|  |  | O que pretendemos?                                   | - <i>O facto de nós fazermos aqueles mapas de conteúdos dava-nos uma, uma visão global daquilo que tínhamos que fazer (EEP2).</i><br>- <i>No projeto estariam englobadas todas as competências específicas, globais e as transversais (EFLEB1C).</i>   |
|  |  | Como e quando vamos conseguir?                       | - <i>Todos os projetos tinham como ambição que o problema detetado fosse resolvido (...) Depois, metodologicamente tínhamos a metodologia de resolução de problemas (EEA1).</i>  |
|  |  | Como nos organizamos?                                | - <i>As crianças tinham que pensar connosco, os colegas que estão na articulação horizontal, os da articulação vertical e o resto da comunidade, porque os pais também podiam dar sugestões, a direção... Eventualmente organismos que estivessem de fora. Era um processo em que nós não estávamos sozinhos e a responsabilidade não caía só sobre nós (EMICIE1).</i> |
|  |  | Como saberemos o quê e quando o estamos a conseguir? | - <i>Quando é que achávamos que devíamos ter determinado resultado. Se não acontecesse, o que é que deveríamos ter que fazer (EFLEB1C).</i><br>- <i>Depois replanificavam novamente no caso de ser necessário (EEA1).</i><br>- <i>O facto de haver sempre esta constante avaliação e reajuste de princípios e de orientações (EMICIE2).</i>                            |
|  |  | Como saberemos o que conseguimos?                    | - <i>Tinha que responder também para quando é que deveríamos ter resultados (EFLEB1C).</i>   |
| Como e quando vamos partilhar e comunicar o trabalho desenvolvido? | - <i>Eu cheguei a levar alunos (...) Perante plateias inteiras com o Diretor Regional na frente (...) iam eles próprios falar o que era o trabalho de investigação (EEP1).</i> |  |  |
| Inovação e Formação  | Dispositivos para promover a inovação  | Comunidade de prática                                | - <i>Precisamente porque trabalhávamos em rede, por causa dos encontros. Portanto, ali era um ponto de encontro e porque eram sempre os mesmos professores. Houve ali assim três anos ou quatro anos em que eram sempre os mesmos professores (EEA1).</i>  |
|  |  | Formação   | - <i>Para mim foi a formação (...) relacionada com o PROCUR em si, tanto como com as áreas curriculares (...) A mais valia deste projeto foi precisamente a formação (EEP3).</i>   |
|  |  | Acompanhamento                                       | - <i>O acompanhante ficava um bocadinho responsável entre aspas para que toda a documentação construída na sua escola estivesse de acordo com (...) o que se pretendia (EEA1).</i>   |
|  |  | Encontros  | - <i>Os encontros eram o melhor, porque, pronto, nós víamos que não estávamos sozinhos (EEP2).</i>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | Folha informativa  | - As folhas informativas tinham também materiais, digamos, produzidos pelas próprias escolas (EEC).   |
|  |  | Centro de Recursos   | - Também tivemos a sorte de ter uma pessoa destacada durante vários anos do Projeto (...) que estava sempre no Centro de Recursos e era quem se responsabilizava por toda (...) esta dinâmica (EEC).  |
|  |  | Dossiês dos PCI/registos/investigação  | - Era também o que era mais importante no PROCUR. Haver os registos de tudo (EEP2).<br>- O Projeto em si quase que nos obrigava entre aspas a fazer a reflexão. (...) Quer reflexões escritas, quer depois partilhadas em grande grupo (...) Reuniões... (...) Plenários e relatórios (EEP1). |
|  |  | Divulgação externa   | - Houve até as chamadas a nível nacional em jornais (...) e em televisões (EEF1).   |
| Influências                                  | Políticas educativas                     | Gestão Flexível do Currículo   | - A gestão flexível do currículo foi beber ao PROCUR e muito (EEA1).<br>- Na Gestão Flexível do Currículo acho que teve muita (EEA2).   |
|  |  | Reorganização curricular   | - A Reorganização Curricular e a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares vinham proporcionar o trabalho de projeto (EEP1).   |
|  | Organização da formação de professores   | Formação inicial   | - O PROCUR (...) também foi inovador para a própria formação inicial dos professores (EEF1).  |
|  |  | Mestrados  | - Também tiveram influência nos mestrados (...) onde se fez um conjunto de trabalhos académicos muito interessantes, muito apontados para estes princípios da investigação-ação (EEF1).   |
|  | Educação e Formação de Adultos           | Cursos EFA   | - Onde eu vi o modelo PROCUR aplicado em toda a sua dimensão foi na educação de adultos (EEA2).   |
|  | Práticas atuais dos participantes        | Desenvolvimento curricular   | - Ainda faço trabalho de integração (EEP1).<br>- Eu continuo a fazer mapas de conteúdo (EEP3).  |
| Desenvolvimento profissional                 |  | - Eu acho que o facto de ter trabalhado com isto antes, me deu esta abertura para agora, no meu trabalho, pensar isto de outra forma e refletir (EFLEB). |   |
| Possibilidades atuais e expectativas futuras | Contexto atual                           | Realidade das políticas educativas   | - Neste momento temos a condicionante dos exames e de matérias para dar e de textos que eles têm que ler em x tempo (EEP2).<br>- Inflexibilidade curricular. O modelo voltou a ser normativo (EEA2).  |
|  |  | Constrangimentos nas práticas  | - Quem está (...) no terreno sabe a dificuldade de implementar projetos em escolas (EEP1).<br>- Visitas de estudo que hoje estão proibidas praticamente (...) É o medo. O medo, outra vez. (EEC).   |
|  | (Im)possibilidades e perspetivas futuras | Possibilidade de “pequenos” projetos   | - Podemos fazer pequenos Projetos (EEP1).   |
|  |  | Necessidade de avançar a nível nacional  | - Eu acho que sim (...) que é por aí que temos que partir (EFLEB).<br>- O PROCUR se continuasse ou se, se divulgasse a nível nacional (...), acho que daí advinham os mesmos resultados ou poderiam advir. Aquilo que nós colhemos, os outros também iriam colher (EEP3).                     |

|              |        |   |   |
|--------------|--------|---|---|
|              |        | Necessidade de esperar pelo momento “certo”                                     | - Esperar pelo momento do contexto político-cultural, económico, social correto (EEC).  |
|              |        | Atualidade do Projeto mas necessidade de alterações políticas e organizacionais | - É possível, mas falta conhecimento, falta dar informação, falta dar aprendizagem tanto aos pais como aos professores como aos alunos, porque é difícil. É bastante difícil, mas acho mesmo que é possível e é uma das formas de melhorar os rankings e os exames (EFLEB)<br>- O projeto curricular integrado vem muito ao encontro daquilo que se pede hoje em dia que é uma escola para todos (...) Vem no sentido de dar um sentido à aprendizagem (...) E um sentido para a vida, não é só para a escola, porque o mundo não está fechado na escola, o mundo está lá fora (EMICIE1). |
| Dificuldades | PROCUR | Conflitos nas escolas   | - Sabemos que houve conflitos nas escolas. (...) Mas nós estávamos muito atentos (EEC).<br>- Porque houve um ano ali que surgiram grandes conflitos (...) porque a investigação-ação também (...) Produz conflitos (EEC).   |
|              |        | Trabalho em equipa  | - Os professores pensavam, achavam que se encontravam no corredor e diziam “Olha, eu estou a dar isto.” “E eu estou a dar aquilo”. Que já estavam a fazer articulação, que estavam a fazer planeamento conjunto (EEA2).   |
|              |        | Cultura das escolas e dos profissionais   | - Não se pegava, não se trabalhava o programa. Trabalhava-se o manual (EEP1).<br>- Pessoas já antigas, instaladas, que não queriam mudar hábitos (EEP1).<br>- Eu acho que a história dos programas e da obsessão com o cumprir os programas foi um entrave muito grande (EEA2).   |
|              |        | Excesso e complexidade do trabalho  | - Era uma das limitações, se queixavam do excesso de trabalho (...) Porque o PROCUR exigia muito dos professores (EEC).<br>- Havia também o constrangimento do tempo (EEC).<br>- Daí isto ser realmente um Projeto de uma complexidade incrível (EEF2).   |
|              |        | Fim dos destacamentos   | - Não havia destacamentos (...) Tudo isso tornou muito mais complicada a situação porque as pessoas estavam a entrar e a sair (EEA1).   |
|              |        | Falta de visibilidade   | - Foi deixar um legado mais visível, mais explícito em termos de materiais curriculares (EEF1).<br>- A produção não foi suficientemente sistematizada, organizada e difundida (EEF1).   |
|              | PCI    | Dificuldades na construção do PCI   | - A questão das planificações. Para mim, acho que era o mais complicado (EEP1).<br>- É difícil. Principalmente a parte da integração (EFLEB).   |
|              |        | Pressão dos pais  | - Porque os pais também compravam os manuais e queriam os manuais feitos (EEP1).  |
|              |        | Conhecimento insuficiente   | - Que eu continuo a achar que foi pouco explorado [o PCI] (...) Muito mais pessoas deviam estar a experimentá-lo (EEF2).  |

**ANEXO 5: CAPA DO LIVRO *A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA*  
– *UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR PARA O 1.º*  
*CEB (ALONSO ET AL, 1994)***



**ANEXO 6: REGISTO CONCRETIZADO NO "ALMOÇO DO PROCUR" DE 1  
DE ABRIL DE 1995**

Nesta constante Procura  
De Procurar + e +  
Ficamos todos sabendo  
Que procurar too vais  
Procur eu, procurar tu  
E o grupo vai crescendo  
E de tanto Procurar  
Belas coisas vão nas<sup>cendo</sup>

E foi falar em Nascer  
Olha .  
Vamos ver... quem adivinhou  
Olha todos para ali  
e' a Colega Delfina.

Almoço do Procur #  
1/04/95-

**ANEXO 7: FOLHA INFORMATIVA N.º 13**

**EDITORIAL****13**

Às portas do ano 2000, o Projecto PROCUR está disposto a enfrentar os desafios e as incertezas que esta nova etapa histórica coloca àqueles que são responsáveis pela educação das novas gerações. Os desafios prendem-se com a necessidade, não só de acompanhar as mudanças que a sociedade da globalização e do conhecimento propõem à escola e ao currículo, mas sobretudo de dirigir e orientar essas mudanças com base em princípios e valores partilhados, que lhes outorguem um sentido educativo. Não se trata só de mudar, mas de saber qual o sentido e o valor da mudança. É esta uma das mais valias dos professores que se envolveram em projectos de inovação como o PROCUR, em que a participação em processos de investigação-acção colaborativa lhes permitiu ir construindo um conhecimento profissional, capaz de justificar e dar sentido às decisões e actividades que consubstanciam a sua prática profissional. Por outro lado, o facto de se sentirem membros de uma comunidade profissional que partilha determinados valores e modelos educativos, ajuda-os a ultrapassar as incertezas e angústias próprias duma escola em processo de mudança.

Continuaremos a apostar na articulação de ideias e vontades, em torno de um projecto comum, capaz de definir o rumo educativo de cada escola, através da participação coordenada e alargada de todos os intervenientes na educação das crianças. Graças à metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa que caracteriza o modelo PROCUR, foi-se tornando possível a ideia de um "currículo negociado", em que, tanto professores como alunos (sem descorar o contributo dos pais e outros membros da comunidade), participam activamente nas decisões sobre o porquê, o para quê, o quê e o como ensinar/aprender, tornando-se a "construção reflexiva e participada do currículo" numa prática constante nas escolas.

Aproveito, em nome da equipa coordenadora, para desejar a todos os professores e alunos do projecto, assim como a todos aqueles que nos têm acompanhado e apoiado ao longo destes anos, votos de um Feliz Natal e que o Ano 2000 permita renovar e consolidar os nossos percursos de mudança.

*Luisa Alonso*

**FICHA TÉCNICA:**

**Propriedade:** PROCUR - "*Projecto Curricular e Construção Social*"  
IEC - Universidade do Minho

**Directora:** M<sup>a</sup> Luisa Alonso

**Responsáveis pela Folha Informativa:** Álvaro Carneiro, Graça Lourenço e Isabel Portela

**Redacção:** Equipa de Coordenação e Professores das Escolas do Projecto PROCUR

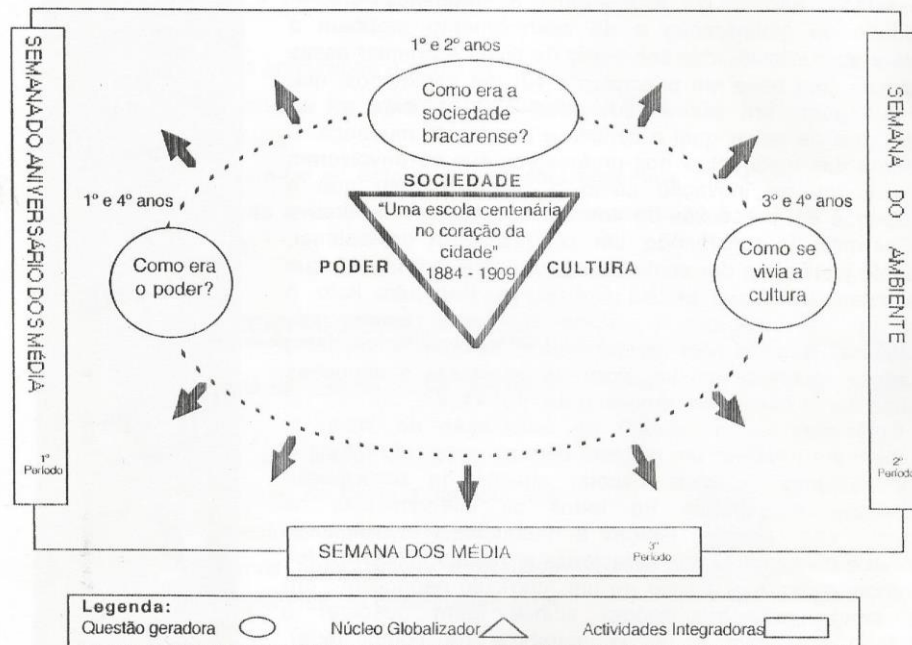


## A VOZ DAS ESCOLAS

Esta secção, A VOZ DAS ESCOLAS, pretende apresentar o desenho global dos projectos curriculares a desenvolver nas escolas da rede PROCUR neste ano lectivo.

### EB1 de S. João do Souto

DESENHO GLOBAL DO PROJECTO CURRICULAR  
S. JOÃO DE SOUTO 1999 - 2000



A escola de S. João do Souto vai dar continuidade ao seu projecto "*Uma escola no coração da cidade*", debruçando-se, durante os três próximos anos lectivos, sobre a história da própria instituição, que a 15 de Dezembro de 1999 comemorará o seu 115º aniversário. Essa história, como é óbvio, está intrinsecamente interligada com a da cidade de Braga, cujas celebrações dos 2000 anos de existência se aproximam, e, num plano mais vasto, com a história do país e do seu sistema educativo.

Assim, o núcleo globalizador será: "*Uma escola centenária no coração da cidade*", que abordaremos nas vertentes - *sociedade, poder e cultura* - partindo da realidade actual para perscrutar o passado e sonhar o futuro.

No presente ano lectivo, investigaremos a época monárquica (de 1884 a 1909), organizando-nos por anos de escolaridade: as questões de índole social serão trabalhadas pelos 1º e 2º anos, as de ordem cultural pelos 3º e 4º anos e as questões

---

## A VOZ DAS ESCOLAS

---

relacionadas com o poder pelos 1º e 4º anos.

Haverá três actividades integradoras: *“A semana do aniversário da escola”* no 1º período; *“A semana dos Média”* no 2º período e *“A semana do ambiente”* no 3º período.

Na 1ª actividade integradora concluímos já a fase de selecção de problemas a investigar, fizemos o pré-desenho da actividade, definindo as questões geradoras provisórias e os objectivos/capacidades a desenvolver. De momento, encontrámo-nos a preparar os mapas de conteúdos (por anos de escolaridade) e a planificação das actividades para a expressão e análise das concepções prévias dos alunos.

Começamos com um grande entusiasmo e uma enorme vontade de realizar um trabalho bem organizado. Tentaremos estruturar as nossas actividades de uma forma ainda mais cuidada, de modo a que o que fazemos se possa tornar facilmente visível e compreendido por todos, mesmo por aqueles que não estejam a viver o dia-a-dia da sua construção.

Sentimo-nos animados pela força que nos adveio do trabalho realizado o ano passado no âmbito da acção de formação do PROCUR.

Digamos, por último, que é uma questão de sobrevivência. Infelizmente, a nossa escola, apesar de centenária e de fazer parte integrante do património histórico e cultural da cidade de Braga, vive numa situação de sistemático abandono (o que ‘parece’ normal ao nível do 1º ciclo ...) e de incerteza em relação ao futuro. Pensamos que não traz vantagens, nem à cidade nem às crianças, a degradação ou o desaparecimento deste espaço que tem tantas histórias para contar e já acolheu tantas gerações ansiosas por saber, se o aprender/ensinar é mesmo uma paixão.

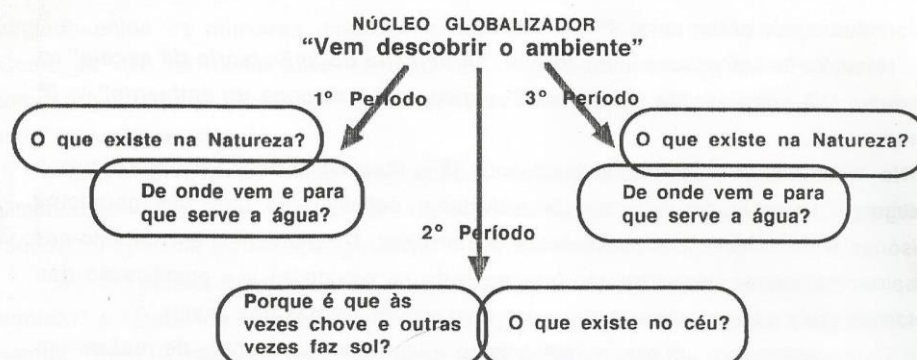
Os membros da comunidade educativa de S. João de Souto não se conformam e, por isso, não desistem de actuar como cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes.

Por seu lado, os professores da equipa PROCUR desta escola querem continuar a proporcionar aos seus alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, de modo a torná-los capazes de intervir consciente e responsabilmente na realidade circundante. Queremos desenvolver nas nossas crianças valores democráticos e de cidadania e atitudes de respeito pelo património histórico, na sua conservação e valorização - objectivos que estão, aliás, bem explícitos no programa do 1º ciclo do ensino básico.

*A equipa PROCUR da EB1 de S. João do Souto: Jorge Leitão, Mª Amélia Costa, Mª da Conceição Veiga, Mª Herminia Bernardes, Mª Jesuína Barreto, Mª José Lobo e Mª Manuela Serra.*

## A VOZ DAS ESCOLAS

EB1 nº1, nº2 e Jardim de Infância de Lemenhe



As Escolas do 1º ciclo e o Jardim de Infância da freguesia de Lemenhe optaram pelo núcleo globalizador: **"Conhecer o Ambiente que nos rodeia"** por considerarem este assunto actual, com significado local e com relevância a nível nacional. Outras razões nortearam a escolha deste núcleo globalizador de aprendizagens, nomeadamente a motivação dos alunos, a adequação ao programa e a necessidade de encontrar respostas a problemas actuais existentes.

Após o acolhimento desta proposta pela comunidade escolar, procedeu-se ao levantamento das concepções prévias dos alunos, manifestadas por via escrita e oral. Desde o brainstorming ao auto-questionamento, os alunos foram mostrando curiosidades que culminaram em diversas questões geradoras passíveis de serem tratadas durante o período de trabalho estipulado. Com o 'material' fornecido pelos alunos, fomos esboçando aquilo que será o nosso projecto para este ano lectivo. Este esboço encaminha-nos para a consecução de objectivos concretos que se orientam para a valorização e preservação do Meio e na aquisição de hábitos de vida saudável.

A comunidade será convidada à reflexão sobre os problemas existentes e chamada a intervir sempre que a sua presença se considere significativa e oportuna.

Quanto a nós, constatámos que este núcleo globalizador potencia o tratamento dos conteúdos na sua diversidade conceptual, atitudinal e procedimental. Possibilita, também, a planificação das actividades integradoras com uma maior gama de tarefas, propícias ao desenvolvimento de capacidades e construção de saberes.

**A equipa PROCUR da EB1 nº1, nº2 e Jardim de Infância de Lemenhe: Elisabete Simões, Júlia Correia, M.ª de Jesus Sá, M.ª Leonor Lalinho, Olinda Carvalho e Sameiro Gomes.**

**EB 1 de Caxinas - Vila do Conde**

Este é o sexto ano do PROCUR na nossa escola. Como tudo o que é vivo, a par de uma base estruturante que lhe tem dado forma e conteúdo, está sujeito a uma permanente renovação. No início deste ano lectivo, procedemos a alguns reajustes nas equipas, por força da saída de algumas colegas, pela necessidade de melhor operacionalidade no funcionamento das equipas e integração dos seus elementos.

Relativamente ao desenho global do projecto para este ano, optámos por dar continuação ao tema "Atenção, olha à tua Volta", que tem vindo a ser trabalhado em anos transactos.

Estamos organizados em quatro equipas. Aqui fica uma breve descrição do que cada uma pretende trabalhar durante o presente ano lectivo.

**Equipa: "Dizer o sim, dizer o não"**

O nosso trabalho continua na linha de aprender a "Dizer sim, dizer não" às diferentes solicitações da vida.

O pentágono representa a preocupação de desenvolver as actividades à volta de "Nós, a terra e o mar".

Ao longo do ano serão trabalhadas quatro grandes actividades integradoras:

•Verde plantar, mais azul na terra e no mar – em que várias tarefas estarão directa ou indirectamente relacionadas com a cultura do centeio;

•A beira mar plantados – cujas actividades serão desenvolvidas à volta de  
Conviver – viver com  
os outros  
saúde  
segurança  
qualidade

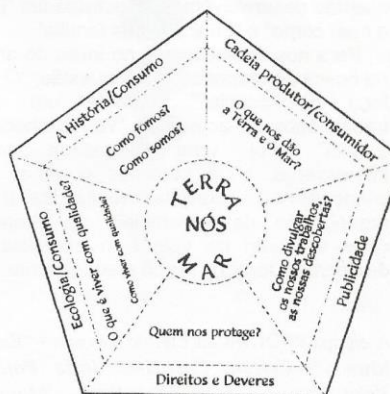
•Nós e as caravelas – antes e depois a nossa história, a história de todos nós;

•Vamos ter um comportamento verde – especialmente dedicado ao respeito pelo ambiente.

Rotinas diárias e semanais irão ser praticadas, como:

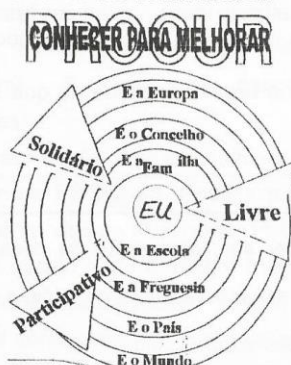
- Observação e registo do tempo;
- Um dia, um problema;
- Uma semana, uma experiência;
- Reflexão/avaliação diária e no fim de cada actividade.

A equipa PROCUR da EB1 de Caxinas:- "Dizer o sim, dizer o não": Eugénia Naia, Bonança Santos, Clara Brandão.



**Equipa: "Conhecer para melhorar"**

Embora continuando o mesmo tema do ano anterior, "*Conhecer para melhorar*", direccionamos esta investigação para o "Eu" – criança à descoberta de si e dos outros, onde os valores da solidariedade, da liberdade e da participação activa estarão presentes em todas as actividades.



Mantendo os mesmos princípios e objectivos do ano anterior, surgiram, este ano, quatro questões geradoras:

- Quem sou Eu?
- O que faço na Escola?
- Onde vivo?
- Como é o planeta onde vivo?

Na procura de resposta(s) para a primeira questão desenvolvemos as actividades "Eu e o meu corpo" e "Eu e a minha família".

Para nos organizarmos no início do ano e na busca de resposta para a questão, "O que faço na Escola?", durante um mês trabalhamos na actividade "Vou conhecer a Escola". Foi uma actividade muito interessante, onde sentimos o vibrar das crianças nas entrevistas realizadas e na organização da Assembleia de Projecto, onde o direito de voto e o exercício da democracia foram a tónica predominante.

A equipa PROCUR da EBI de Caxinas - "Eu e o Mundo": *Celeste Carneiro, Júlia Pateiro, Rosa Neves, Assunção Silva, Manuela Fernandes e Olímpia Areias*

**Equipa: "História e Histórias"**

No projecto PROCUR deste ano lectivo de 1999/2000, daremos continuidade ao trabalho iniciado no ano



lectivo anterior, sobre o tema "História e histórias"

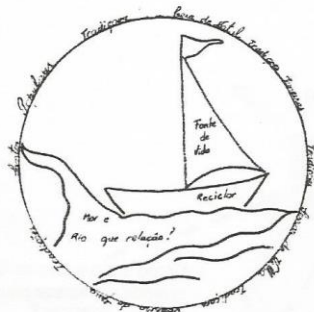
Para desenvolver este trabalho trataremos inicialmente as três questões geradoras: "Como se escreve?", "O que se escreve?", "Quem escreve?".

A hora do conto será uma actividade a desenvolver semanalmente. Nesta hora serão lidos contos de Maria Alberta Menéres, seleccionados de forma a possibilitarem um trabalho integrador, com as diferentes áreas curriculares.

No desenrolar das actividades haverá uma estreita e contínua ligação com as áreas de expressão (físico-motora, dramática e plástica) que são desenvolvidas em articulação com os professores de apoio educativo, pertencentes ao nosso grupo, podendo, deste modo, ser dada uma especial atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A equipa PROCUR da EBI de Caxinas - "História e Histórias": *Deolinda Vaz, Jaona Faria, Ester Miranda, Mónica Festas e Rosa Rafael.*

Equipa: "Caxinas - Tempo Vai...  
Tempo vem..."



"Mar e Rio – que relação?" será o núcleo globalizador do nosso trabalho.

A construção da identidade dos nossos alunos passa necessariamente por um olhar atento ao meio envolvente e às relações sociais, económicas, culturais e ambientais que nele se desenrolam e desenvolvem.

Já José Régio, poeta maior da nossa terra, imortalizou a relação Mar e Rio nos seus poemas.

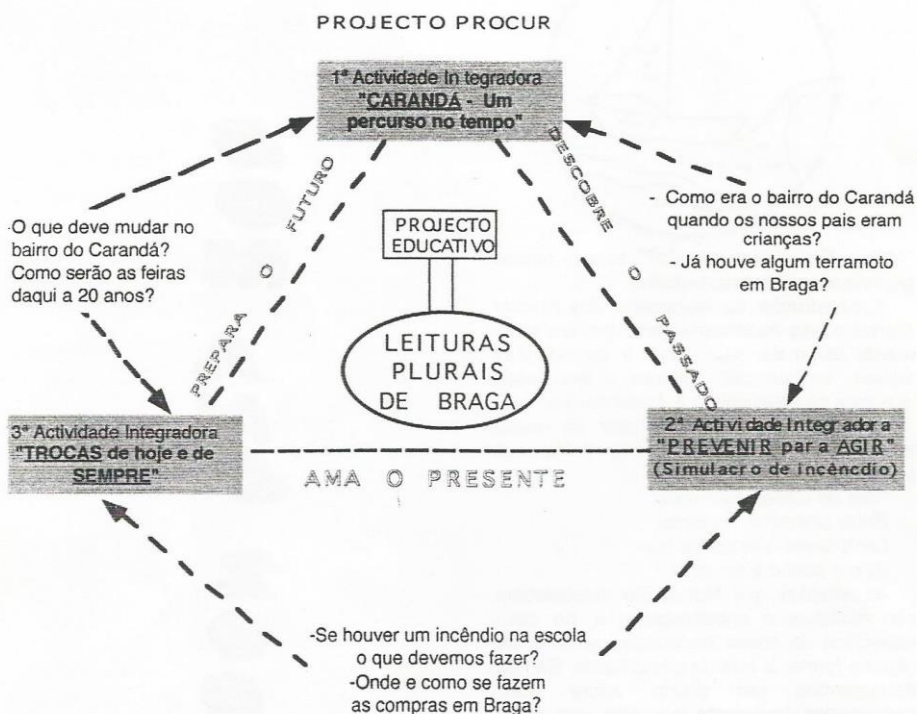
*"Vila do Conde espriada  
Entre pinheiros, rio e mar.  
Lembra-me Vila do Conde  
Já me ponho a suspirar."*

As relações que Mar e Rio estabelecem são múltiplas e entrecruzadas e, no caso específico da nossa localidade, moldam, de alguma forma, a vida da comunidade. Se nos debruçarmos um pouco sobre elas, percebemos facilmente que são uma fonte quase inesgotável de estudo integrado, que pode abarcar diferentes áreas e saberes: desde os aspectos geomorfológicos, biológicos e ambientais, aos históricos e culturais, passando pelos económicos e urbanísticos... entre tantos outros.

Será numa perspectiva integradora que a nossa equipa abordará esta temática, com os seus alunos do 2º e 3º anos. Nesse estudo, teremos uma preocupação constante de confrontar o passado com o presente e pensar no futuro, justificando, desta forma, o nome da nossa equipa.

A equipa PROCUR da EB1 de Caxinas - "Tempo vai ... Tempo vem ...": *Almerinda Oliveira, Helena Rajão, José Saleiro, Fernanda Dias, Lurdes Azevedo e Rosa Enes.*

**B  
O  
M  
A  
N  
O  
2  
0  
0  
0**



EB1 nº 34 - Carandá  
1999-2000

O Projecto Educativo que, este ano lectivo, orienta o conjunto de actividades e experiências a desenvolver na escola do Carandá, intitula-se **"Leituras Plurais de Braga"**. Nele entroncam os diversos projectos que a escola tem em implementação e, através dele, se articulam as actividades específicas de cada um.

O Projecto PROCUR, à semelhança dos dois anos anteriores, tem como núcleo globalizador: **"Descobre o passado; Ama o presente; Prepara o futuro"**.

---

## A VOZ DAS ESCOLAS

---

Continua a constituir seu objectivo primeiro, a promoção de situações de aprendizagem que permitam às nossas crianças adquirir um melhor conhecimento da sua cidade, a diversos níveis e em diferentes contextos espaço-temporais.

É nesta perspectiva que se situam as três grandes actividades integradoras. A primeira, "Carandá, um percurso no tempo", surge do interesse manifestado relativamente à área geográfica onde se situa a escola e da curiosidade revelada acerca do seu passado recente, quer no aspecto urbanístico, quer no aspecto sócio-cultural.

Pretende fazer-se o estudo evolutivo desta área, nas suas múltiplas e variadas facetas, partilhando depois as aprendizagens em plenário de alunos.

A segunda actividade insere-se numa perspectiva de reflexão e análise em torno das estruturas sociais e organizacionais subjacentes à prevenção de situações catastróficas, nomeadamente incêndios e terremotos. Levar-se-á a cabo um simulacro de incêndio como aplicação prática das aprendizagens realizadas.

Uma grande feira será a terceira actividade integradora. As crianças vivenciarão três fases distintas da actividade comercial, desde a troca directa dos produtos até uma hipotética feira do futuro, fruto do seu próprio imaginário, passando pela reprodução de uma feira actual.

Com estas actividades pretende encerrar-se um ciclo sempre inacabado, mas que cremos constituído, para os nossos alunos, o ponto de partida para um novo olhar, mais crítico e analítico sobre a cidade que habitam.

A equipa PROCUR da EB1 do Carandá: *M<sup>a</sup> Amélia Pereira, M<sup>a</sup> de Fátima Melo, M<sup>a</sup> de Fátima Costinha, M<sup>a</sup> Olga Ribeiro, M<sup>a</sup> do Céu Cardoso, Edna Fernandes, Fernanda Cardoso, M<sup>o</sup> José Ribeiro, M<sup>a</sup> Manuela Gomes, M<sup>a</sup> Emília Castro, Fernanda Conde, Albertina Gonçalves, Rosa M<sup>a</sup> Teixeira, M<sup>a</sup> Madalena Rodrigues, M<sup>a</sup> das Dores Lopes, Filomena Flores, M<sup>a</sup> da Conceição Bueso, M<sup>a</sup> de Jesus Queirós e M<sup>a</sup> Manuela Cardoso.*

### **EB1 nº1 de Bom Sucesso - Prado**

Chegaram as obras!...

A Biblioteca - o coração da nossa adesão e participação no Projecto PROCUR.

O pulsar emocionante e tranquilo aparece (como a luz) ao fundo do túnel.

Transformaram-nos a vida toda. Que o diga cada um de nós, ou pelo menos fale quem passou por uma experiência destas.

Obras em casa, trouxas na rua. E é de trouxas que se trata. Tão pouco o que continuamos a ter...

A escola EB 2,3 foi o nosso destino. Bem acolhido por sinal. O Clube Náutico ajuda nos transportes. Tivemos sorte!... Estamos bem instalados. A EB 2,3 disponibilizou-nos tudo aquilo de que dispõe, todos os meios e serviços, e há mesmo alunos a usufruírem da cantina.



## A VOZ DAS ESCOLAS

Utilizamos a Sala de Vídeo, a Biblioteca ... e vamos ser visitados pelo Pai Natal que vai passar por todas as salas a deixar uma prendinha aos alunos. Vamos participar no almoço de Natal e na Festa organizada pela EB 2,3.

Esta escola é um mundo!...

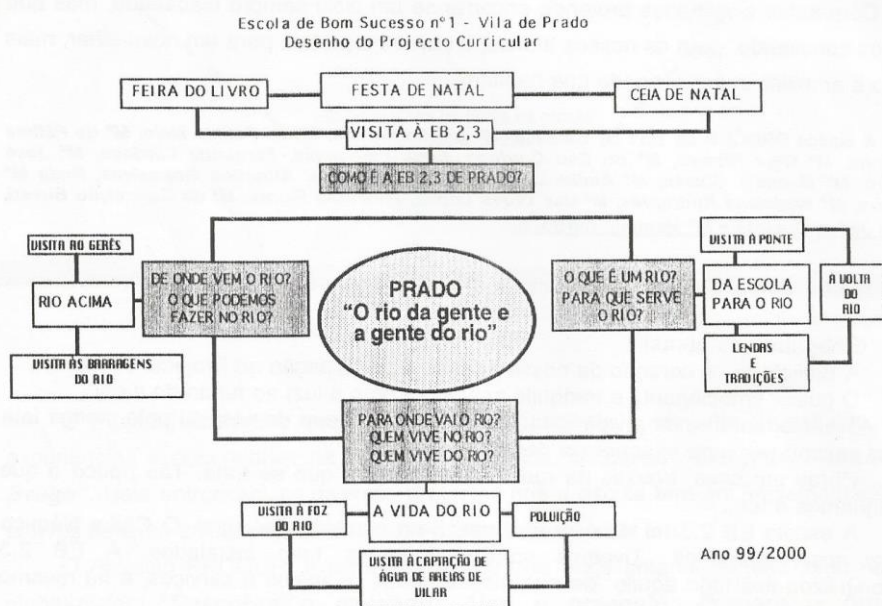
Quando preparávamos a nossa partida, no início do ano escolar, os encarregados de educação estavam preocupadíssimos que as 'criancinhas' se perdessem ou algum 'grande' as atropelasse. Mas nada disto aconteceu!... As crianças chegaram!... Seguiram!... E ainda hoje continuam impávidas e serenas ao lado dos seus guardiões!...

Espanto!... Os culpados são os adultos que complicam tudo!...

Como a EB 2,3 foi o nosso primeiro destino em termos de organização, achámos conveniente desenvolver uma 1ª actividade integradora - "Descobrimo a EB 2,3" - à volta da escola, para a melhor fruição destes novos espaços.

O núcleo globalizador - "Prado, a gente do rio ou o rio da gente" - surgiu um pouco, para dar continuidade às actividades desenvolvidas, no ano anterior, à volta do Ponte.

O rio Cávado, rio de tanta gente, mas também da gente de Prado, será o objecto privilegiado das nossas investigações para o ano lectivo 1999/2000.



A equipa PROCUR da EB1 de Bom-Sucesso - José Faria, Antónia Rachas e Elisa Miranda

## A VOZ DAS ESCOLAS

EB1 nº1 de Cachada - Briteiros, Sta. Leocádia



### “Observar, Investigar para o ambiente melhorar”

Este ano lectivo, o núcleo globalizador do Projecto Curricular da Escola e Jardim de Cachada, foi seleccionado a partir do tema do Projecto Educativo do Agrupamento: *“Que Ambiente Para a Nossa terra”*.

O projecto que nos propomos desenvolver - **“Observar e Investigar para o ambiente melhorar”** - insere-se nas dinâmicas inerentes aos projectos PROCUR e Gestão Flexível do Currículo, nos quais se encontra envolvido todo o Agrupamento de Escolas de Briteiros.

Ao longo de todo o projecto pretende-se fornecer estímulos para despertar e educar o gosto pela Natureza e equilíbrio pessoal e social, encorajando os alunos a levantar questões, procurar respostas através de experiências e pesquisas simples, para que assumam uma atitude harmoniosa, responsável, justa e solidária entre o Homem e a Natureza.

O desenvolvimento do nosso projecto pretende, de forma evolutiva, sensibilizar as crianças para os problemas sociais e ambientais que lhes estão mais próximos,

---

## A VOZ DAS ESCOLAS

---

surgindo então as primeiras questões geradoras, "Conheço a minha freguesia?" e "Como se vive na minha casa?". Para dar resposta a estas questões, durante o primeiro período, propomo-nos trabalhar duas actividades integradoras: "O nosso meio" e "A nossa família".

Para o 2º período estão programadas as actividades: "O nosso corpo", "A alimentação" e "Ar, água e solo" indo de encontro às questões: "Como está a minha saúde?", "Faço uma alimentação saudável?", "O que respiro?" e "O que bebo?".

No 3º período partindo das questões: "Vamos conhecer os animais e as plantas?" e "Tratamos bem a Natureza?", surgirá a actividade integradora: "Ambiente Natural", com a qual se pretende ampliar o conhecimento e o espírito crítico e interventivo dos alunos.

No âmbito do projecto da Gestão Flexível do Currículo, numa perspectiva integradora e globalizadora de construção do próprio currículo realizou-se uma Assembleia de Alunos onde foram escolhidos dois temas a trabalhar ao longo de todas as actividades integradoras do Projecto, conduzindo à prática permanente de uma maior cidadania e democracia participativa. Da Assembleia foi elaborada uma acta, pelos alunos, na qual foram registados os nomes do presidente e vice-presidentes, bem como os temas escolhidos: Desporto e Computadores.

A equipa PROCUR da EB1 de Cachada: *Arminda Oliveira, Isabel Pereira, Josefina Antunes, Márcia Rodrigues, Mª Armanda Duarte, Mª Eugénia Marques, Mª Goretti Mendes, Mª de Belém Pereira e Orlanda Araújo*

### NOTA BREVE

Um ano mais, o **Programa Educação para Todos — PEPT 2000**, fez uma avaliação positiva do nosso trabalho, voltando a financiar o PROCUR, como vem fazendo desde 1994. O apoio deste organismo interministerial, que aposta na promoção do sucesso educativo de todos os alunos na escola básica, tem sido inestimável para o reconhecimento, a sustentação e a continuidade do Projecto.

Bem haja!

---

## Formação

---

### **A oficina - "Um modelo para a inovação curricular da escola básica"**

A oficina de formação surge da necessidade de divulgar o conhecimento produzido durante o período de funcionamento do Projecto PROCUR. Esta divulgação far-se-á através de uma publicação que dê visibilidade ao trabalho de inovação e mudança realizado e que, simultaneamente, permita a disseminação, a nível nacional, das experiências de inovação e mudança, materiais utilizados e metodologias levadas a cabo no desenvolvimento do projecto. Pretende-se, também, através deste processo, que os educadores e professores realizem uma reflexão sobre as práticas e processos desenvolvidos.

Os conteúdos da acção serão:

- Conceptualização teórica do Modelo Curricular: Projecto Curricular Integrado
- Desenhos globais de Projectos Curriculares Integrados
- Actividades integradoras como concretização pedagógica do Projecto Curricular
- Metodologia de Investigação de Problemas
- Avaliação, nas suas múltiplas dimensões, na abordagem (na construção) do Projecto curricular Integrado.

As sessões presenciais da oficina de formação têm a seguinte calendarização:

Janeiro - 8 - sábado - das 9h às 13h

Janeiro - 24 - 2ª - feira - das 18h às 20:30h

Fevereiro -12 - sábado - das 9h às 13h

Março - 18 - sábado - 9h - 13h

Abril - 8 - sábado - das 9h às 13h

Mai - 6 - sábado - das 9h às 13h

Mai - 29 - 2ª - feira - das 18h às 20:30h



## REUNIÃO DA EQUIPA DE COORDENAÇÃO DA REDE PROCUR

No dia 15 de Novembro realizou-se uma reunião da "Equipa de Coordenação da Rede PROCUR". Nesta reunião :

- Aprovou-se o plano de actividades do PROCUR para o ano 1999/2000.
- Discutiu-se e aprovou-se o plano de formação.
- Cada coordenador fez o ponto da situação do Projecto Curricular das suas escolas.
- Estabeleceram-se as datas para os dois encontros PROCUR a realizar durante este ano lectivo (o primeiro encontro será a 1 de Abril de 2000).

## PRINCIPIOS ORIENTADORES DO PROCUR

Por uma escola de qualidade que possibilite um clima favorável à educação integral dos alunos:


- \* Estimular a articulação entre todas as decisões educativas de forma a oferecer aos alunos um Projecto Curricular Integrado.
- \* Criar estruturas organizativas e práticas pedagógicas baseadas na participação e na colaboração.
- \* Adequar o currículo às características do contexto sociocultural e às necessidades educativas dos alunos.
- \* Abrir a escola ao meio, possibilitando uma continuidade educativa entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, de forma a melhorar a significatividade das aprendizagens.
- \* Desenvolver nos professores e alunos atitudes de pesquisa e reflexão crítica nos processos de construção do conhecimento.



*Boas*

*Festas*

## ANEXO 8: PROGRAMA DO SEMINÁRIO DA REDE DE PROJETOS A ESCOLA É PARA TODOS, ESPINHO (PROG. SEM. PEPT ESP.)



|  |  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>SEMINÁRIO - 1994/1995</b></p> <hr/> <p><b>FORMADORES:</b></p> <p><b>Conferência</b> - Rui Canário<br/> O.Q.E - Maria do Carmo Clímaco<br/> Simone Silva Araújo ou Zaida França</p> <p><b>C.R.L.C</b> - Maria de Jesus Lima<br/> Maria Luísa Alonso</p> <p><b>DATA:</b> 7, 8 e 9 de Novembro</p> <p><b>LOCAL:</b> Hotel Praia Golf -<br/> Rua 6<br/> 4500 Espinho</p> | <div style="text-align: center; font-size: 2em; transform: rotate(-15deg); opacity: 0.5;"> <b>A ESCOLA É PARA TODOS</b><br/> Rede de Projectos 1994/95 </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <b>SEMINÁRIO</b><br/> 7, 8 e 9 de Novembro<br/> DRE Norte </div> |
|--|--|

### A ESCOLA É PARA TODOS - REDE DE PROJECTOS 1994/95

| 1º Dia - 7 de Novembro   | 2º e 3º Dias - 8 e 9 de Novembro  |
|--|---|
| <p>11.00h - Montagem da Feira Pedagógica</p> <p>14.00h - <b>Sessão de Abertura</b></p> <p>14.30h - <b>Conferência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerir Recursos e Promover o Sucesso Educativo em cada Escola</li> <li>- Debate</li> </ul> <p>16.00h - Pausa</p> <p>16.30h - <b>Visita à Feira Pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço reservado aos <b>projectos locais</b> de cada escola ou conjuntos de escolas</li> </ul>   | <p>9.30h - <b>OFICINAS:</b></p> <p>Dia 8<br/> <b>Grupo A</b> - O OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DA ESCOLA<br/> <b>Grupo B</b> - COMPONENTES REGIONAIS E LOCAIS DOS CURRÍCULOS</p> <p>Dia 9<br/> <b>Grupo A</b> - COMPONENTES REGIONAIS E LOCAIS DOS CURRÍCULOS<br/> <b>Grupo B</b> - O OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DA ESCOLA</p> <p>11.00h - Pausa</p> <p>11.30h - Continuação do trabalho nas oficinas</p> <p>13.00h - Almoço</p> <p>15.00h - Continuação do trabalho nas oficinas</p> <p>16.30h - Pausa</p> <p>17.00h - Continuação do trabalho nas oficinas</p> |
| <p><b>Destinatários:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 professores das Escolas da Rede "A ESCOLA É PARA TODOS 1994/95" da DRE Norte</li> </ul> <p><b>Objectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a promoção do sucesso educativo em cada escola</li> <li>- Proporcionar a partilha de experiências</li> <li>- Aprofundar a reflexão sobre: A Gestão dos Recursos Educativos; Observatório da Qualidade da Escola; Componentes Regionais e Locais dos Currículos</li> </ul> |   |

## ANEXO 9: DIVULGAÇÃO EXTERNA DO PROCUR NOS *MEDIA* – RECORTES DE JORNAIS

# Diário do Minho

## PROCUR busca no CEFOPE «uma dinâmica de mudança»

O edifício do CEFOPE de Braga acolhe amanhã um seminário organizado pelo Projecto PROCUR, subordinado ao tema «Uma dinâmica de mudança», e que já teve cinco edições.

No seguimento dos encontros realizados e «conscientes da importância de criar espaços de reflexão conjunta e de troca de projectos e experiências entre todas as escolas que integram o PROCUR», os responsáveis pelo projecto promovem este sexto encontro centrado na problemática da

mudança nos processos de inovação.

O programa inicia-se às 09h30 com a sessão de abertura, a cargo de Luísa Alonso, coordenadora do Projecto, seguindo-se, meia hora depois, a intervenção de Visitación Pereda Herrero, que vai falar sobre «Formação contínua e mudança», seguida de debate.

Pelas 11h30, Olívia S. Silva apresenta dados de investigação.

Depois de um intervalo para um almoço-convívio, os trabalhos recomçam pelas

14h00 com painéis simultâneos sobre «os processos de mudança no PROCUR».

O comentário aos painéis é feito às 17h00 por Maria Flor e Maria Dulce B. Carrapiço, terminando os trabalhos meia hora depois.

O Projecto PROCUR teve início em Setembro de 1994 e está a ser desenvolvido numa rede de escolas do Ensino Básico. Segundo os seus responsáveis, pretende-se com este projecto apoiar a criação nas escolas de equipas de professores capazes de assumir uma

atitude crítica e construtiva perante a educação e o currículo, através do qual a escola corporifica o seu projecto de formação e de cultura.

O instrumento que dá sentido e ligação a todas as escolas PROCUR é o «Projecto Curricular Integrado», entendido como o conjunto de decisões partilhadas pela equipa docente de uma escola, de forma a concretizar o currículo nacional em propostas globais de intervenção pedagógica, adequadas a um contexto específico.

## Professores reflectem em Braga sobre inovação curricular no Básico

O Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE) da Universidade do Minho, em Braga, acolhe hoje e amanhã um seminário subordinado ao tema «O PROCUR em reflexão».

Segundo fonte daquela entidade, a iniciativa constitui um momento de reflexão e avaliação intermédia, em que participam todas as equipas da rede PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social).

A fonte disse ainda, que se pretende proporcionar um espaço de troca de experiências e reflexão, sobre os diferentes «projectos curriculares» a desenvolver em cada uma das escolas da rede e perspectivar a fase seguinte de trabalho, através da apresentação de orientações teórico-práticas para o seu desenvolvimento.

O Projecto Curricular e Construção Social (PROCUR) iniciou-se em Setembro de 1994 e está a ser desenvolvido

numa rede de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo, no futuro, ampliar para escolas do 2.º Ciclo.

Orientado por uma equipa interdisciplinar, que integra docentes do CEFOPE e professores de outros níveis de ensino, o projecto tem a coordenação de Maria Luísa Alonso, docente do grupo disciplinar de «Currículo e Tecnologia Educativa».

Com este projecto, que integra simultaneamente as dimensões de investigação, intervenção e formação e cujos fundamentos remetem para as abordagens construtivistas e sócio-críticas de currículo, pretende-se criar equipas de investigação e desenvolvimento curricular nas escolas, capazes de elaborar, desenvolver e avaliar «Projectos Curriculares Integrados, adequados às necessidades e características dos diferentes contextos educativos.

Integrando-se na rede de projectos do PEPT-2000 «A Escola é para todos, 94-95», este projecto desenvolve-se em três contextos de formação de professores, nomeadamente, formação inicial, formação especializada e formação contínua, possibilitando a troca de experiências e a reflexão conjunta entre equipas de professores de diferentes contextos escolares e com níveis de formação diferenciados.

A abertura dos trabalhos tem lugar pelas 9h30 de hoje, com uma intervenção de Cândido Varela de Freitas. Meia hora depois, procede-se a uma reflexão sobre o percurso das equipas do PROCUR.

Depois de uma pausa, os trabalhos recomçam às 11h15, seguindo-se, pelas 12h15, uma visita à sala de recursos do PROCUR.

Às 14h30 fala-se da planificação e fundamentação do desenvolvimento dos projec-

tos curriculares nas escolas, nomeadamente, planificação das «actividades integradoras» e discussão sobre «trabalho colaborativo e projecto curricular».

No sábado, os trabalhos iniciam-se às 9h30, com uma intervenção de Márcia Trigo, coordenadora do PEPT, seguindo-se reflexão sobre os objectivos do PROCUR. Pelas 10h00 tem lugar a apresentação dos «projectos curriculares» pelas equipas das escolas.

Depois de um intervalo para almoço, os trabalhos recomçam pelas 14h30, com a apresentação da avaliação intermédia do PROCUR, nomeadamente, reflexão sobre os projectos curriculares e preenchimento de um questionário de avaliação.

As 16h15 é apresentado o planeamento da fase seguinte do PROCUR.

Os trabalhos encerram pelas 17h15.

Diário do Minho

# Escolas de Braga desenvolvem investigação curricular e construção social

DOZE ESTABELECIMENTOS do ensino básico do distrito de Braga constituem a rede de escolas a partir da qual uma equipa de professoras e investigadores da Universidade do Minho (UM) está a desenvolver um projecto de investigação curricular e construção social, denominado Procur. "Articular o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento da comunidade escolar, alunos e professores" é o ob-

jectivo. O projecto, que é liderado por Maria Luísa García Alonso, uma docente de origem espanhola da UM, envolve uma vasta equipa de docentes das escolas e 1270 alunos.

Até ao final deste ano lectivo, as equipas de investigação vão elaborar e desenvolver projectos curriculares adequados às necessidades dos diferentes contextos educativos. Posteriormente, será criado um cen-

tro de investigação com a função de reunir todas estas experiências e de as discutir e divulgar como materiais curriculares alternativos, a serem usados e consultados pelos professores dos estabelecimentos de ensino em causa.

O Procur, segundo os seus responsáveis, tem um fim: melhorar o ensino básico, alcançar o sucesso educativo e, sobretudo, investigar no sentido de encon-

trar os currículos mais adequados às capacidades dos alunos.

As equipas começarão por proceder ao levantamento dos recursos e das necessidades nas comunidades escolares, sem nunca deixarem de privilegiar o projecto educativo existente, de modo a seleccionarem depois, a partir de questões problemáticas, objectivos e conteúdos estruturados.

Outro dos objectivos do pro-

jecto consiste em ajudar a formação de professores no que respeita à investigação e à relação entre a teoria e a prática na reflexão global sobre os processos educativos, pedagógicos e sociais.

Uma estrutura de apoio ao projecto, a "oficina de formação" — da responsabilidade do Centro de Formação da Universidade do Minho —, garantirá o acompanhamento aos profes-

res que nele participam, através de uma acção contínua.

Para o Carnaval, o Procur prevê a realização de um seminário de reflexão/formação destinado a clarificar ideias e a organizar um espaço de troca de experiências, bem como a reformular o projecto para o segundo semestre. Os resultados finais serão compilados e publicados em Setembro de 1996. ■

Francisco Fonseca

PUBLICO

NO ÂMBITO DE PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO MINHO

## Professores primários avaliam nove meses de formação

Os professores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Braga, integradas no Projecto Curricular e Construção Social-Procur, iniciaram ontem os trabalhos para avaliação dos resultados conseguidos no final de um ano de formação.

A adaptação do currículo escolar nacional às especificidades do meio em que se insere cada Escola é o que pretende um grupo de investigadores-formadores da Universidade do Minho, reunidos no Centro de Formação de Professores, em Braga.

Acima de tudo, pretende-se transmitir às crianças um Ensino identificado com a realidade, rejeitando-se o caduco sistema catedrático, que consagrava o divórcio entre a investigação universitária e a sociedade.

A interdisciplinaridade e a relação directa da educação com a vida particular do aluno constituem a base do desenvolvimento dos programas segundo as necessidades e características dos diferentes contextos educativos.

O balanço de nove meses é apresentado ao final do dia de hoje, mas as impressões da responsável pela implementação do Procur no final do

primeiro dia do Encontro apon-tam para o cumprimento «em pleno» das expectativas criadas.

Luísa Alonso sublinhou o envolvimento dos professores, que ao longo do dia deram conta das suas experiências «de uma forma clara e viva, o que até é invulgar, porque não estão habituados a este tipo de iniciativas».

Para além do trabalho de campo que está a ser levado a efeito metodológica e cientificamente, aquela professora da UM salienta a importância do acompanhamento pessoal às equipas de professores.

«A melhoria do nível de educação nas Escolas abrangidas seria determinante para justificar a continuidade do financiamento por parte do PEPT-Programa de Educação Para Todos», defende Luísa Alonso.

A iniciativa, da autoria de um grupo de formadores da UM, circunscreve-se a este distrito e tem apenas um ano de vida, dedicado ao lançamento das bases de implantação para um seguro desenvolvimento, sempre de pequenas dimensões.

De momento, são cinco os estabelecimentos do 1.º Ciclo participantes no Procur,

perspectivando-se um alargamento para cerca de uma dezena no próximo ano lectivo.

No entanto, aquela professora da UM garante que o âmbito do projecto não pretende estender-se muito mais, até porque seria insustentável um trabalho de investigação tão meticuloso como o que se está a proceder.

As nove equipas de docentes nas escolas de Caxinas-Vila do Conde, da Cachada em Briteiros-Guimarães, da Prelada em Lemenhe-Vila Nova de Famalicão, de S. Lázaro-Braga e do Bom Sucesso em Prado-Vila Verde constituem o grupo de acção que terminam agora uma primeira fase de formação contínua.

Em declarações no *Diário do Minho*, Luísa Alonso adiantou que para o ano se perspectivam as adesões das Primárias de S. João do Souto e do Carandá-Braga, e a do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de Barcelinhos-Barcelos, a primeira «C+S» a integrar o Procur.

A estudar a hipótese de participar no mesmo projecto estão ainda as equipas de professores da Escola do 1.º e 2.º Ciclos de Barcelinhos-Barcelos e uma outra de Guimarães,

o que poderá elevar para 10 a rede de estabelecimentos abrangidos.

### PROGRAMA DE HOJE

O programa do quarto Encontro do Procur, sob o título «Que Processos, Que Resultados, Que Futuro?», reabre esta manhã com um painel a coordenar por Luísa Alonso, e em que participam as escolas de Prado e de Caxinas.

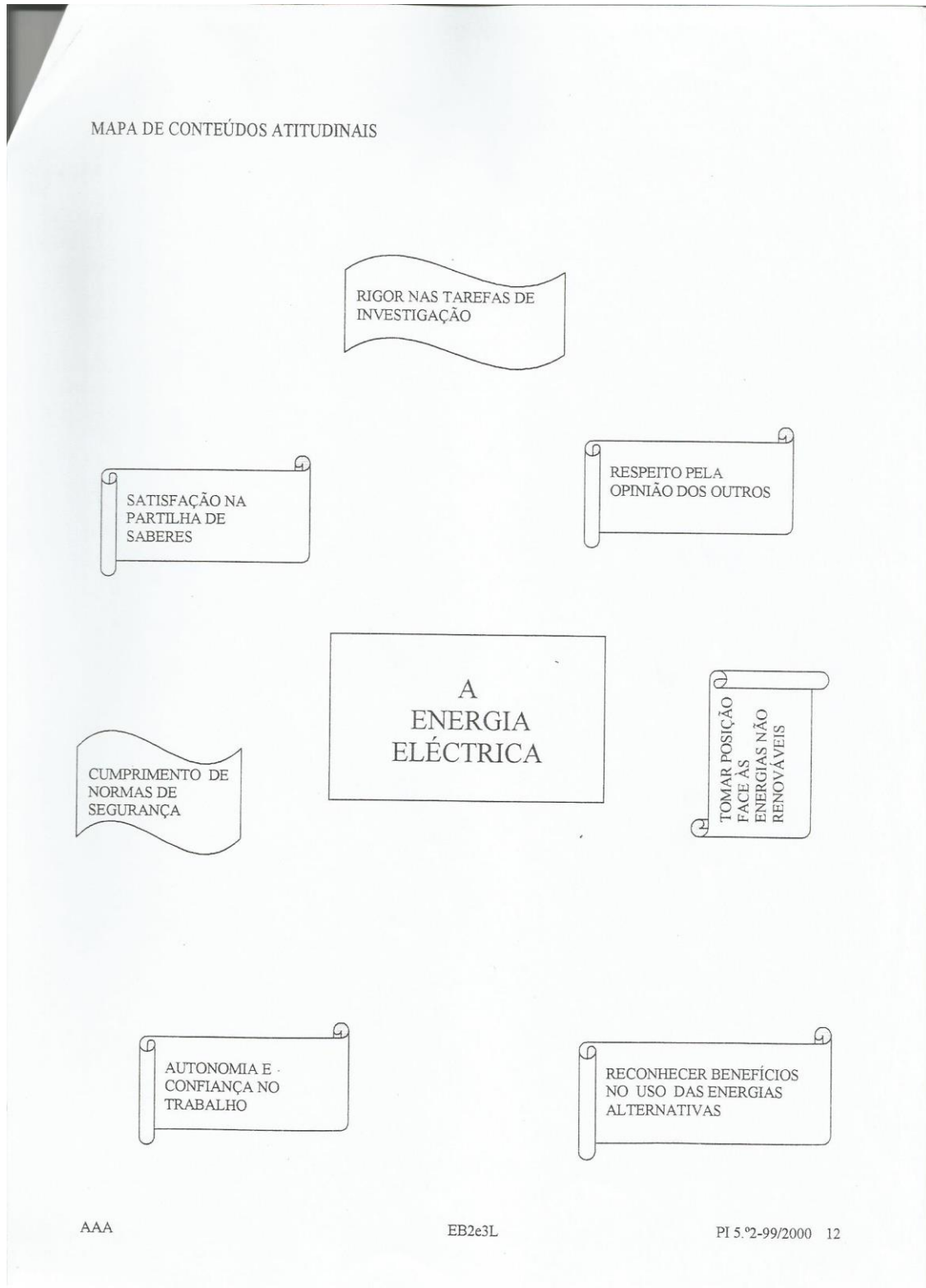
Ainda antes de um almoço/convívio, outra das responsáveis pela condução do Projecto Curricular, Maria José Magalhães, juntamente com Constança Figueiredo, apresentam o segundo painel, perante cerca de meia de centenas de docentes.

As Escolas da Cachada-Briteiros e de Caxinas são as escolas em destaque na sessão, agendada para as 11h15 e intitulada «Aprendizagem Significativa do Projecto Curricular».

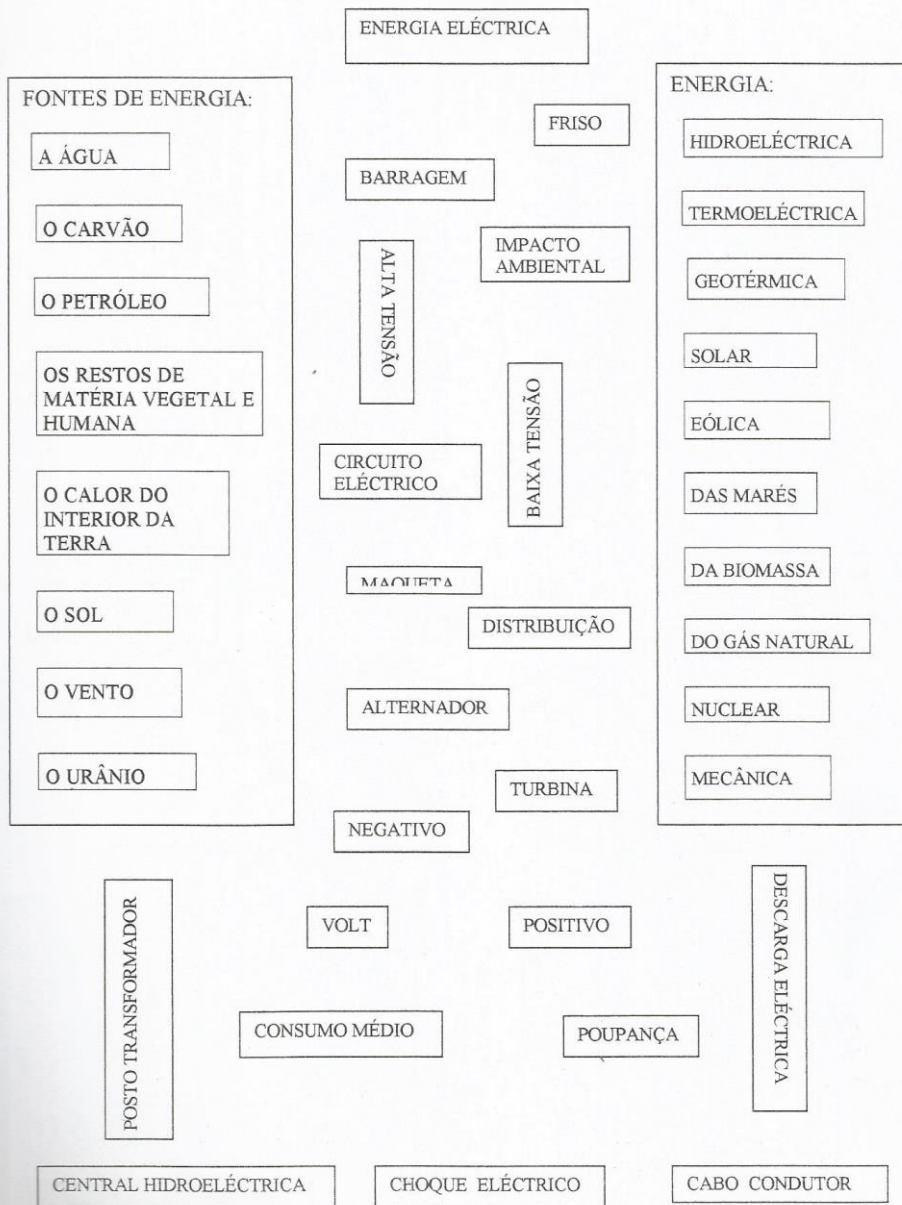
Ao longo da tarde, vão ser analisados os dossiers elaborados pelas equipas que integram o Procur, numa acção que irá permitir fazer a avaliação dos primeiros nove meses de trabalho e tirar algumas conclusões sobre o projecto.



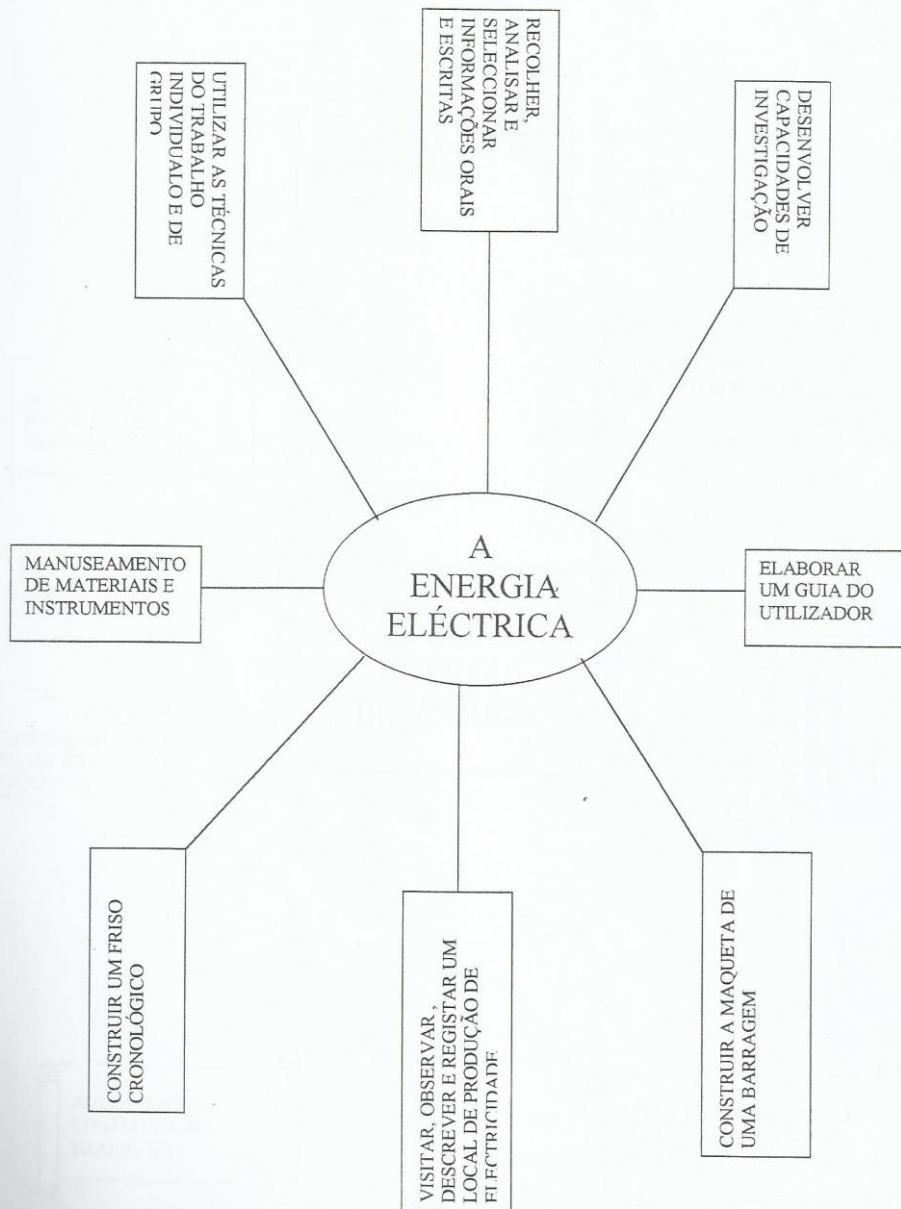
## ANEXO 10: EXEMPLO DE MAPA DE CONTEÚDOS, SUBDIVIDIDOS EM CONCEPTUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS



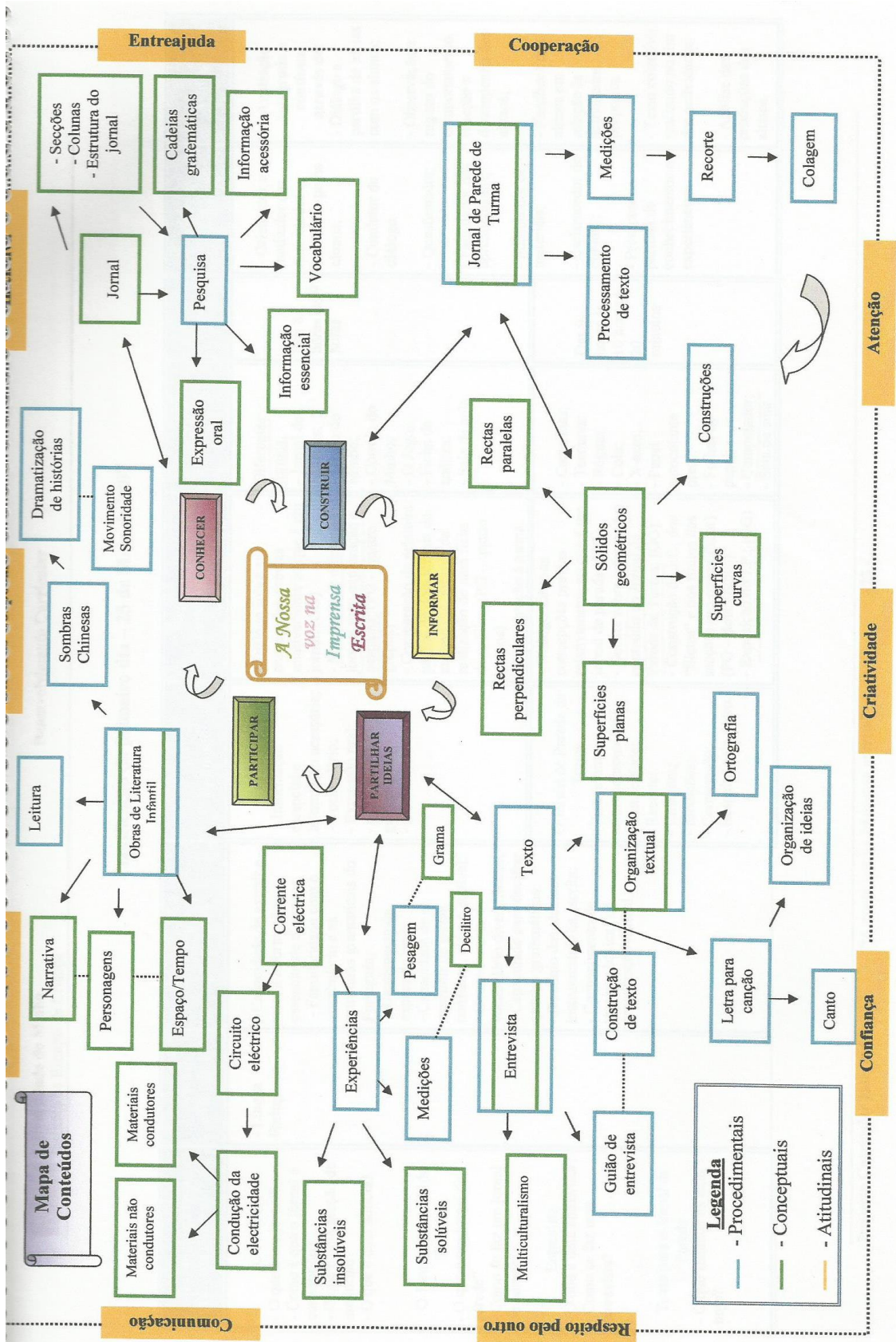
MAPA DE CONTEÚDOS CONCEPTUAIS



MAPA DE CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS



## ANEXO 11: EXEMPLO DE MAPA DE CONTEÚDOS INTEGRADO



## ANEXO 12: EVOLUÇÃO DOS PCI NA REDE DE ESCOLAS PROCUR

(Alonso, 1998a: 585)

| <b>Escolas</b>           | <b>1994/1995</b>                                  | <b>1995/1996</b>                               | <b>1996/1997</b>          | <b>1997/1998</b>        |
|--------------------------|---|--|---------------------------|-------------------------|
| <b>Bom Sucesso</b>       | A biblioteca como espaço lúdico e de aprendizagem | Da biblioteca à videoteca                      | Da biblioteca à mediateca | Da biblioteca ao jornal |
| <b>Cachada</b>           | Humanizar a escola                                | A nossa floresta ardeu. Agora vamos trabalhar! | O livro tem vida?         | O livro é um amigo?     |
| <b>Carandá</b>           | Ler, aprender e recriar                           |  |                           |                         |
| <b>Lemenhe</b>           | À descoberta do património local                  |  |                           |                         |
| <b>São João de Souto</b> | Uma escola no coração da cidade                   |  |                           |                         |
| <b>São Lázaro</b>        | Aprender a amar a Natureza                        | Aprender a ser Homem                           | Do rabisco ao texto       | Do texto ao livro       |
| <b>Caxinas</b>           | Atenção! Olha à tua volta!                        |  |                           |                         |

### ANEXO 13: ANÁLISE DE PCI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UM (a partir de Freitas e Araújo, 2001)

| Áreas temáticas                    | Núcleos globalizadores                              | Questões geradoras  |
|------------------------------------|---|---|
| Educação Ambiental                 | A agricultura da nossa terra                        | - O que é a agricultura? Quais os alimentos produzidos na agricultura? Em que espaços se cultivam esses alimentos? Quais são os animais necessários na agricultura? Que técnicas/utensílios agrícolas são utilizados? Quais as tradições ligadas à lavoura?   |
|                                    | Os pulmões da cidade de Braga                       | - O que é um parque? Que tipo de folhas existe no parque? Para que serve o parque? Que tipo de animais existe no parque? Como é tratado o parque?   |
|                                    | Como se relaciona a Natureza com as quatro estações | - Como se caracteriza o clima das quatro estações do ano? Como se divide o tempo? Como encontramos a Natureza representada na arte? O comportamento dos animais pode mudar com as estações do ano?  |
|                                    | Explorando as riquezas da nossa terra e mar         | - Que riquezas nos oferecem os mares? Que proveito advém do cultivo das nossas terras? Como podemos ser turistas por um dia? Que benefício trouxe a indústria para o desenvolvimento da nossa região? Que utilidades têm as rochas e as árvores?  |
|                                    | A preservação do ambiente                           | - Quais são as causas da poluição? Que tipos de poluição existem? O que podemos fazer para preservar o ambiente? Como podemos sensibilizar a comunidade para a problemática da poluição?  |
|                                    | Olha o que te rodeia                                | - Como é o meio ambiente rural? Como é o meio ambiente urbano? Como é o meio ambiente local? Como é que o Homem explora a Natureza? O que é que a Natureza nos oferece? Como podemos preservar o ambiente?  |
|                                    | O ambiente e o solo                                 | - O que é a poluição? Como podemos alertar os outros para o problema da poluição? Como podemos combater a poluição? Como está o nosso ambiente/solo? Para que serve o ambiente/solo? Como é destruído o ambiente/solo? Como vamos melhorar o solo da nossa região?                                      |
|                                    | Como preservar o ambiente para viver saudavelmente? | - O que é o ambiente? Quais os problemas que afetam o ambiente? Que devemos fazer para proteger o ambiente? Como podemos tratar o lixo? Quais os cuidados para ter uma boa higiene pessoal e ambiental?   |
|                                    | O que podemos fazer para melhorar o ambiente?       | - Quais as dimensões que o meio ambiente contempla? O que polui o ambiente e quais são as consequências da poluição do ambiente? O que podemos fazer para melhorar o ambiente? Quem são os responsáveis pela melhoria do ambiente?  |
|                                    | O que gostaríamos de saber sobre o nosso país?      | - Como está distribuída a população no nosso país? Como se caracteriza o relevo de Portugal? Como se relaciona Portugal com o mundo?  |
| Educação para a Saúde/ Alimentação | Sentados à mesa bracarense                          | - Como se organiza um restaurante? Quais os pratos típicos de Braga? Que tipos de alimentos são usados nesses pratos? Como se distribuem os alimentos na roda dos alimentos? Quais os hábitos de higiene a ter com a alimentação?   |
|                                    | Saboreando a nossa cidade                           | - De onde vêm os alimentos para a confeção de pratos típicos? Quais os pratos típicos da nossa cidade? Quais os pratos típicos de outras cidades do país? Como nos devemos comportar à mesa? Qual é a alimentação do dia-a-dia? Como vamos apresentar o Projeto à comunidade?                           |
|                                    | Quais os segredos do Cantinho?                      | - Como se confeccionam as frigideiras do Cantinho? O que é afinal uma frigideira? Quais os ingredientes das frigideiras? Qual é a história das frigideiras do Cantinho? Onde ficam as frigideiras do Cantinho? O que são ruínas? Como e quando foram descobertas as ruínas nas frigideiras do Cantinho? |
|                                    | Saber comer para bem crescer                        | - Como se promove um estilo de vida saudável e equilibrado? Qual é a ligação entre uma alimentação saudável e uma boa higiene de vida? Como se podem adquirir determinadas doenças através do sistema alimentar? Que técnicos de saúde podemos  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | consultar para a escolha de uma alimentação sadia? Como se podem conservar os diferentes tipos de alimentos? Como se preparam as crianças para a aquisição de bons hábitos alimentares? Como podemos dar a conhecer a necessidade vital de alimentos e bebidas? Como devemos sensibilizar os pais e os outros familiares na escolha de uma alimentação sadia?  |
|  | O que devemos comer e que cuidados de higiene devemos ter para uma alimentação saudável? | - Quais são os fatores que implicam uma boa alimentação? São respeitadas as principais refeições diárias? Os pais estão sensibilizados para a importância deste tema? Cada região tem a sua alimentação? Existe uma alimentação equilibrada?   |
|  | Como melhorar as condições de saúde das nossas crianças e da comunidade?                 | - O que é a saúde? Quais as regras de higiene básicas? O que é uma alimentação saudável?   |
| Educação para a segurança  | - Segurança ativa, vida protegida  | - Quais as regras de segurança que devemos seguir em diferentes situações: casa, escola e rua? Quando se realizam experiências e que cuidados devemos ter com os objetos? Porque existem regras de segurança? Como nos devemos proteger em situações de insegurança? A quem podemos recorrer em situações de perigo?   |
|  | Apre(nder a viver com segurança (na rua)   | - O que é a segurança rodoviária? Que cuidados se deve ter no caminho para a escola? Que sinais de trânsito se deve conhecer? Que cuidados se deve ter na rua? Porque é que as crianças não devem brincar nas estradas? Como podemos contribuir para uma maior segurança na rua? Quais as regras que se devem cumprir quando somos passageiros ou peões? Como nos devemos comportar nos transportes públicos? Quem se deve preocupar com a prevenção rodoviária? |
|  | Juntos... Pela segurança...  | - O que sabemos sobre segurança? Que instituições garantem a nossa segurança? Que serviços nos prestam? Que normas devemos cumprir para garantir a segurança de todos? A nossa cidade é segura? A nossa escola é segura? O que devemos fazer para implementar a segurança na escola?   |
|  | Como viver em segurança?   | - Quais são as regras de prevenção rodoviária? Que cuidados devemos ter quando estamos sozinhos na rua? Que cuidados devemos ter quando estamos sozinhos em casa? Como podemos estar seguros na nossa escola? Como brincar em segurança nos parques infantis? O que devemos fazer em caso de catástrofes naturais? A quem podemos recorrer em situação de necessidade?   |
| Educação para a pluralidade de tradições e de culturas/ interculturalidade | Brinquedos artesanais  | - O que são brinquedos artesanais? Onde podemos encontrar os brinquedos artesanais? Com que materiais se constroem os brinquedos artesanais? Como se constroem os brinquedos artesanais? Porque é que as crianças se interessam por brinquedos? Quais foram os primeiros brinquedos? Quem inventou os brinquedos? Como que brinquedos artesanais brincavam mais frequentemente as crianças?  |
|  | Serão as tradições iguais em toda a parte?   | - O que é uma tradição? Quais são as tradições da nossa cidade? Todas as regiões do país têm as mesmas tradições? Existirão lugares no mundo com tradições semelhantes?  |
|  | Navegando pelo Brasil  | - Quem descobriu o Brasil? Em que ano e como foi descoberto o Brasil? Quais as personagens históricas que se relacionam com a descoberta do Brasil? Quais são os povos que habitavam no Brasil antes da chegada dos portugueses? Quais são os trajes típicos das personagens históricas envolvidas na descoberta do Brasil? Quais as lendas típicas do Brasil? Quais as maiores riquezas do Brasil? Como viviam os índios no Brasil?                             |
|  | O que são jogos de estratégia?   | - Que tipos de jogos de estratégia conhecem? Porque se chamam jogos de estratégia? Como se definem e se caracterizam os  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | jogos de estratégia? Como construir os jogos de estratégia? Que informações podemos recolher sobre os jogos de estratégia? O que os distingue de outro tipo de jogos?  |
|  | Como reviver e preservar as tradições?  | - Quais são os jogos, canções e lendas tradicionais da nossa região? Em que contexto surgiram? Como é que os antigos se vestiam? Quais os hábitos de comportamento social que agora já não existem? Existem associações culturais para promover o acesso às tradições?   |
|  | Como vivem as crianças no mundo? Será que somos todos iguais?                           | - Será que falamos todos a mesma língua? Será que temos todos a mesma alimentação? Será que somos todos iguais? No mundo as casas são todas iguais? Como é o mundo em que vivemos? O que são os Direitos da Criança?   |
|  | Como preservar as nossas tradições?   | - O que é o folclore? Quais são os trajes típicos da nossa região? Quais são as músicas e das danças típicas da nossa região? Que grupos folclóricos existem em Braga?   |
|  | Como são os meninos de todo o mundo?  | - Onde vivem as crianças de todo o mundo? Como se vestem as crianças em todo o mundo? O que são os Direitos da Criança? Como é o mundo em que vivemos?   |
| Educação para o reconhecimento/valorização do Património | Era uma vez um castelo...   | - O que usavam os defensores dos castelos? Como eram construídos os castelos? O que existia à volta dos castelos? Para que servem hoje os castelos?  |
|  | Vamos preservar a escola que é de todos?  | - Como está organizada a nossa escola? Que espaços temos? Que contributo podemos dar para que a escola seja respeitada por todos? O que, todos em conjuntos, podemos fazer para preservar e melhorar a escola?   |
|  | A valorização do nosso recreio  | - O que podemos encontrar no nosso recreio? Que potencialidades educativas tem um recreio? Como são os recreios das outras escolas? O que podemos melhorar no nosso recreio? Quem nos pode ajudar a melhorar o nosso recreio? O que é preciso para nos sentirmos seguros no nosso recreio? Como podemos promover a interação das crianças no nosso recreio?  |
|  | Os claustros  | - O que podemos encontrar nos claustros? Como é o espaço exterior dos claustros?   |
|  | O que podemos fazer para melhorar o nosso recreio como espaço lúdico e de aprendizagem? | - Área do recreio: Como criar a área dos animais domésticos? Como criar a área de areia? Como criar mais espaços verdes? Como criar a área da água?<br>- Segurança no recreio: Que cuidados devemos ter ao brincar no recreio? Quais os perigos que corremos quando brincamos no recreio? Como ultrapassar os perigos do recreio? Como fazer a vedação da escola? Como criar acessos adequados às crianças com NEE?<br>- Equipamentos e materiais: Que equipamentos e materiais temos? Que equipamentos e materiais gostaríamos de ter? Como conseguir os equipamentos e materiais novos para o nosso recreio?<br>- Atividades/Jogos de exterior: Que jogos/atividades costumamos realizar no recreio? Que jogos/atividades de recreio que gostaríamos de realizar? O que podemos fazer para diversificar as nossas atividades de recreio? |
| Educação para o Património Literário                     | A magia e a fantasia nos contos   | - O que é um conto? Para que servem os contos? Onde podemos encontrar os contos? Como surgiram os contos?  |
|  | Vamos (re)criar o conto do Gato das Botas?  | - O que é um conto? Qual é a origem dos contos? Que formas poderemos utilizar para contar histórias? Qual o conto tradicional do Gato das Botas? Como poderemos continuar o conto do Gato das Botas? Será que existem contos ou lendas tradicionais de Braga?  |
|  | Um livro animado  | - Quais são as diferentes formas de darmos a conhecer uma história? Que personagens fazem parte das histórias tradicionais?  |



|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | Quais as histórias tradicionais que conhecemos? Como se faz uma história? Como se faz uma apresentação em público de uma história? O que precisamos para dramatizar uma história?  |
|  | Leitores de palmo e meio  | - Como se faz um livro? Como é constituído um livro? Como se preservam os livros? O que é uma biblioteca? Como se utiliza e preserva uma biblioteca?   |
|  | A aventura da construção de um livro  | - Como podemos construir um livro? Qual é a importância dos livros? Vamos dar a conhecer o nosso livro?  |
|  | Qual a importância dos livros no Jardim de Infância e no contexto familiar? | - Porque é que as crianças não procuram a área dos livros no Jardim-de-Infância? É possível estimular as crianças a contarem histórias? Será que os livros de histórias são diversificados e suficientes ou existem outros recursos escritos e apelativos? Como dar ênfase às histórias, apelando à fantasia e a uma atitude de “suspense” nos ouvintes? Como incentivar os pais a contarem histórias aos filhos? Como estimular as crianças a brincarem com a linguagem (rimas, trava-línguas)? |
| Educação para a solidariedade e para a paz | Reinventar a amizade  | - O que são para nós os amigos? Quais as diferentes formas de exprimir a amizade? Como se expressa a amizade no conto: O Gigante e o Rapaz Pequenininho? Quais os contos que falam sobre a amizade? Como se pode ilustrar a amizade?   |
|  | Refletindo e agindo sobre os Direitos da Criança                            | - Será que as crianças têm direitos? Quais são os Direitos das Crianças? Porque é que nem sempre os Direitos das Crianças são respeitados? Quais são os Direitos das Crianças na família e na escola?  |
|  | Direitos da Criança   | - Porque é que na guerra os Direitos da Criança são violados? Porque é que a família é tão importante para a defesa dos Direitos da Criança? Porque é que somos todos diferentes mas temos direitos iguais?  |
|  | Direitos da Criança   | - Quais são os Direitos das Crianças? Será que todas as crianças têm os mesmos direitos? O que podemos fazer para que os Direitos da Criança sejam cumpridos? Porque é que os Direitos da Criança nem sempre são protegidos? É preciso cumprir deveres para obter direitos?  |
|  | Os Direitos e os Deveres da Criança   | - O que é ter Direitos? O que é ter Deveres? Que direitos existem de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança?   |
| Educação do Consumidor                     | Trocas e baldracas em Braga   | - Onde e como se fazem as trocas em Braga? Quais os direitos e deveres de quem troca? Como se faziam as trocas antigamente? Como representar as trocas? Qual o desempenho mais adequado perante situações de troca? Quais são as atividades económicas que suportam as trocas em Braga e nos outros distritos do país?   |

## ANEXO 14: ANÁLISE DE PCI – VISÃO ESPECÍFICA

| <b>1.1. PCI “Educação Ambiental” (Turma)</b>       |   |
|--|---|
| <b>Questões para a construção do PCI</b>           | <b>Evidências</b>   |
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do Contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola do Carandá “está implantada num meio urbano, dentro de um complexo habitacional”. “Tem como objetivo educar as crianças promovendo o desenvolvimento intelectual, psicológico, físico e afetivo das mesmas, tendo em vista a sua integração social”. Para além de um espaço exterior, a escola possui “um espaço exterior, apresentando-se numa larga superfície, sendo um pouco pobre a nível de complementos desportivos”. A turma do 4.º ano é constituída por 28 alunos: 16 rapazes e 12 raparigas. “O aproveitamento da turma é satisfatório”, tendo “mais dificuldades a nível do Português, dando muitos erros ortográficos”.</li> </ul> <p><i>Princípios Educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Curricular com uma visão da educação “significativa, problematizadora, libertadora, dialógica, incentivadora do poder crítico dos alunos”.</li> <li>- Princípios orientadores: educação para a liberdade e autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade, mudança.</li> </ul> |
| Quais as nossas prioridades de ação?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A tentativa de dar um carácter mais cultural à Educação e a necessidade constatada de que a pedagogia tem uma função importante no êxito da preservação do ambiente levam à urgência de introduzir a Educação Ambiental nas escolas”.</li> <li>- “O tema do nosso Projecto Curricular é de vital importância, ao mesmo tempo dá-nos ‘material’ para as diversas disciplinas que teremos que leccionar. Este projecto coaduna-se com o programa do 1.º ciclo do Ensino Básico”.</li> </ul>   |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Levar a criança a desenvolver um papel ativo na defesa e preservação da Natureza”; “Fazer com que a criança se sensibilize para os problemas ecológicos atuais”; “Inculcar na criança uma atitude positiva no seu dia-a-dia (...) que a leve a atitudes cívicas simples”; “Incentivar a criança a descobrir o meio que a rodeia”.</li> </ul>  |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades Integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: Leitura de textos, visitas de estudo, trabalho de manuseamento de barro.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partir de problemas concretos”; desenvolvimento do “aprender a aprender”; educação “dialógica”; projeto “integrador”; “várias disciplinas abordadas”, “relações da criança com o meio ambiente”; “Situações diversificadas de aprendizagem que incluem o contacto directo com o meio envolvente (...), pequenas investigações e experiências reais”.</li> </ul> <p><i>Calendarização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensado em torno de três momentos (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) que, por sua vez, totalizam 6 fases.</li> </ul>   |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do projeto: “A avaliação terá de apontar para a evolução dos percursos propostos pelo projeto, através de uma tomada de consciência entre os professores e os alunos das múltiplas competências, potencialidades, motivações, manifestações desenvolvidas nos assuntos abordados pelo projeto”.</li> <li>- Das aprendizagens: Predominância de uma avaliação formativa por permitir ao professor “informação específica e qualitativa acerca das aprendizagens realizadas”. Avaliação dos processos feita pelo professor “através de uma reflexão após cada aula terminada” e pelos alunos “através de um questionário oral ou escrito, onde eles expressarão a sua opinião”.</li> </ul>  |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre os processos utilizados, “se foram eficazes ou não, tendo em vista uma mudança ou permanência de comportamentos”.</li> </ul>  |

### 1.3. PCI “Poluição do rio” (Escola)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências   |
|--------------------------------------|--|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do Contexto</i></p> <p>- A escola de Piadela – Lama (Barcelos) localiza-se num meio “essencialmente rural, sendo o povoamento disperso na generalidade”. “O edifício é composto por 2 salas, construído no ano de 1982”. “A escola tem um logradouro que a circunda, em terra batida, no qual existem algumas plantas”, que fica inundado no Inverno. “A escola é frequentada por 37 alunos, sendo 22 de 1.ª fase e 15 de 2.ª fase”. “Existe um aproveitamento que consideramos normal, à exceção dos alunos de uma família que têm frequentado a escola com fraco rendimento escolar motivado pelas condições em que vivem”.</p>   |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “Os alunos da escola sensibilizados para os problemas ambientais que hoje se vivem no nosso dia a dia, através dos diversos meios de comunicação e da escola despertaram para a Defesa da Natureza. Alguém refere: - O nosso rio também precisa de ser defendido! Está lançado o debate!”</p>   |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <p>- “Este projeto pretende atingir finalidades relacionadas com a dimensão pessoal, com a dimensão para a cidadania e dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais”.</p> <p><i>Competências</i></p> <p>- “No aluno do 1.º Ciclo pretende-se que desenvolva diversas capacidades dos variados domínios – cognitivo, sócio-afetivo, sócio-relacional e psico-motor”.</p> <p><i>Mapa de conteúdos</i></p> <p>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares, com base no programa do 1.º ciclo.</p>   |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades Integradoras</i></p> <p>Estratégias: visitas de estudo, afixação de cartazes, distribuição do jornal, debates, discussão e reflexão, leitura e interpretação de textos, entrevistas, desenhos, dramatizações, jogos...</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Utilizar metodologias globalizadoras”, para que “todos os alunos façam aprendizagens significativas”, “partindo para o ‘aprender a aprender’ como um processo ativo de novas aprendizagens”; “Neste projeto, o aluno será o actor principal, capaz de descobrir, reflectir, propor, escolher, planificar, executar e avaliar as diversas actividades”; A metodologia adotada pretende servir-se de: “actividades significativas”, “actividades activas”, actividades integradoras, actividades de investigação (críticas e reflexivas) e actividades que privilegiem a comunicação e a cooperação entre todos os atores.</p> <p><i>Calendarização</i></p> <p>- “Irá decorrer por um período de quinze dias”, subdividido em 5 fases.</p> |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- Sendo um projeto de escola, as actividades propostas “irão decorrer nas duas turmas”. “Estas actividades poderão ser comuns a todos os alunos da escola (...) como poderão ser trabalhadas individualmente, em pequeno ou grande grupo dentro de cada turma”. Todas as “actividades poderão ser desenvolvidas individualmente, em pequeno grupo, em grande grupo (turma) ou pelo universo dos alunos da escola”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “Entrevistas com as autoridades locais para sensibilizá-los para a resolução do problema”;</p> <p>- “Tentaremos ouvir a população (...) sobre a problemática (poluição do rio) desenvolvida na escola e ainda elaboraremos um inquérito (de respostas fechadas)</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | com a mesma finalidade”.  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?                                 | <p><i>Investigação e formação</i></p> <p>- “Exige-se um professor reflexivo, atento ao que o rodeia, reformulador constante da sua prática pedagógica”. Exige-se um professor “capaz de a qualquer momento alterar essas mesmas práticas com o objectivo máximo do Sucesso Educativo”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <p>- Do projeto: “Uma avaliação contínua que seja capaz de retificar e melhorar qualquer aspecto menos positivo que possa vir a ocorrer”. “Faremos um registo diário avaliativo da forma como decorrem os trabalhos”. Alunos e população auscultados para a reflexão sobre os objetivos propostos inicialmente.</p> |
| Como saberemos o que conseguimos?  | - “Através dessas opiniões [resultantes das respostas ao inquérito realizado à população] procuraremos reflectir se conseguimos atingir os objectivos a que nos tínhamos proposto”.   |
| Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? | - “Sensibilização da comunidade para o problema da Poluição”: “divulgação e apresentação do dossier elaborado”; “afixação de cartazes em todos os locais da freguesia sensibilizando a população para a ‘Defesa do Rio’; distribuição do jornal escolar acompanhado de prospectos ‘Contra a Poluição’ e ‘Defenda o Ambiente’, ‘Respeite o Rio’, ‘O Rio é de Todos’”; “envio de mensagens a diversas entidades”.   |

#### 1.4. PCI “Aprender a comunicar” (Escola)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências  |
|--------------------------------------|---|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do Contexto</i></p> <p>- A Escola situa-se na freguesia suburbana de Aveleda a 5 quilómetros da cidade de Braga; o edifício P3 acolhe 108 alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade; o edifício tem dois andares, seis salas, um polivalente, uma cozinha, sala dos professores e casa de banho. Possui exteriormente um logradouro térreo e um parque infantil. Os alunos provêm socialmente da classe média/baixa.</p>  |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “São crianças que passam o dia entregues a amas, outras sozinhas em casa a ver televisão e ainda outras na rua”; “nota-se um vocabulário muito pobre, grande falta de comunicação e um grande desinteresse pela leitura”.</p> <p>- “Enveredou-se pelo caminho da <u>comunicação</u> porque: 1.º - Implica uma mudança individual, uma mudança social, a nível do pensamento e de atitude; 2.º - Projeto Educativo da Escola «Despertar o gosto pela leitura»”.</p>   |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <p>- Criar o gosto pela pesquisa; desenvolver o espírito crítico; desenvolver as competências da escrita e da leitura; desenvolver a capacidade de comunicar; utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.</p> <p><i>Competências</i></p> <p>- Capacidade de observação, de comunicação e de relação com os outros, de cooperação e de valorização das diferentes gerações.</p> <p><i>Mapa de conteúdos</i></p> <p>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares, com base no programa do 1.º ciclo. É, porém, explicitado que “os conteúdos aparecerão integrados de maneira interdisciplinar nas actividades”.</p>   |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades Integradoras</i></p> <p>- Estratégias: Visitas de estudo (biblioteca, teatro, jornal), debates (diálogo, consenso e votação/avaliação), pesquisa, registos escritos, intervenção de um contador de histórias, de um fotógrafo, do rancho folclórico, exposições...</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Neste projecto pretende-se que a criança aprenda fazendo, dando mais importância aos processos do que aos conteúdos”. Aprendizagem ativa, significativa, diversificada, integradora e socializadora que “visará os interesses e necessidades reais de cada criança”, levando à sua “formação moral, autonomia e solidariedade”.</p> <p><i>Recursos</i></p> <p>- Humanos: professores, pais, alunos, auxiliares de ação educativa, autarquias, imprensa, associações recreativas, casa cultura, casa fotográfica</p> <p>- Materiais: cartazes, projetor de slides, video, televisão, rádio, jornal, livros e revistas, cassetes, polivalente, biblioteca.</p> <p><i>Calendarização</i></p> <p>- Projeto com duração de dois anos, pensado em torno de três fases (Motivação, Pesquisa e seleção e Execução e avaliação).</p> |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- “Serão organizados na escola espaços de aprendizagem que os alunos escolherão segundo as suas preferências”: espaço de expressão plástica, espaço de video, espaço do teatro, espaço do jornal, espaço da dança, espaço da biblioteca.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “Reflexão e proposta de reformulação: Consulta aos pais e encarregados de educação, visitantes e comunidade no sentido de trazerem a sua avaliação ao desenvolvimento do projeto”. Na visita à exposição haverá um caderno de registo.”</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do projeto: avaliação ao longo de várias etapas, verificando “se houve uma articulação entre a teoria e a prática”;</li> <li>- Das aprendizagens: “componente oral, através do diálogo e de debates, registando as atitudes, comportamentos, criatividade, participação”; “exposição dos trabalhos dos alunos ao longo” do ano.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exposição dos trabalhos dos alunos (...) no final do ano”.</li> </ul>  |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exposição dos trabalhos dos alunos ao longo e no final do ano, que será apresentada à comunidade educativa, para proporcionar aos alunos momentos de valorização e alegria”.</li> </ul>  |

## 2.2. PCI “Viver pela Qualidade” (Interescolas)

| Questões para a construção do PCI                  | Evidências   |
|--|--|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do Contexto</i></p> <p>- Escolas de Aveiro: Escolas do 1.º Ciclo de Eirol, À-dos-Ferreiros e Sobreiro.</p> <p><i>Princípios Educativos</i></p> <p>- Confiança, valorização, envolvimento, enriquecimento, partilha, tolerância, motivação e dinamismo.</p>  |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <p>- “Reforçar a sensibilização aos problemas existentes e as possíveis soluções, lançando bases para uma participação, cada vez mais responsável e activa do cidadão na protecção do meio ambiente e na utilização prudente e racional dos recursos naturais”; “Educar para a formação de uma nova Ética Ambiental e Cultural, suporte de intervenção consciente no modo de intervir no mundo onde vivemos”. “Sempre foi objectivo principal proporcionar ao aluno vivências de aprendizagens significativas e contextualizadas”.</p> <p><i>Mapa de conteúdos</i></p> <p>- O mapa de conteúdos é apresentado para uma atividade integradora, contemplando conteúdos do tipo atitudinal, procedimental e conceptual.</p>   |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades Integradoras</i></p> <p>- “Os temas de Educação Ambiental, Educação pelo Património, Educação pela Saúde e Educação Pessoal e Social, são desenvolvidas em articulação multidisciplinar, partindo das realidades e vivências das crianças”.</p> <p>- Estratégias: “implementação de um núcleo museológico”, “conferências infantis em intercâmbio”, “participação na Feira do Ambiente em Aveiro”, “organização do Fórum sobre Educação Ambiental para agentes com interesse nesta área”, “aulas de iniciação musical com professor especializado”, “iniciação à patinagem”, “atelier de informática”.</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Numa perspectiva de ENSINO de qualidade, entendemos todo o tipo de intervenção educativa que possibilita o desenvolvimento integrado e harmonioso do aluno em todas as suas capacidades (cognitivas, psicomotoras e sociais), através da realização de experiências de aprendizagens significativas, contextualizadas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal permitindo-lhe, progressivamente, adquirir conhecimentos e valorização de si mesmo como pessoa; conhecimentos e valorização da realidade cultural, física e social, e capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na sociedade”.</p> |
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- “Fazem parte deste trabalho reuniões periódicas de forma a podermos planificar e estruturar com rigor e coerência, atendendo à distância entre as escolas”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “A ESCOLA, como uma Instituição em que toda a comunidade educativa deve participar, é um lugar privilegiado na formação de um cidadão pessoal e socialmente equilibrado, devendo rentabilizar as potencialidades da realidade local numa interacção escola-meio”. “Pretende-se, desta forma, uma mudança de comportamentos na sociedade através de um compromisso co-responsável de toda a comunidade educativa (pais, alunos, professores, funcionários, instituições, empresas, associações, ...)”; “Através da intervenção activa da comunidade, dando o testemunho do seu modo de vida, as crianças constroem um espírito de observação e espírito crítico”. “A Comunidade Educativa tem vindo progressivamente a participar de forma empenhada envolvendo-se em diferentes actividades”.</p>  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Investigação e Formação</i></p> <p>- “Tivemos que procurar formação adequada às nossas necessidades (Encontros Nacionais de Educação Ambiental, Educação pelo Património e Educação Pessoal e Social). Esta formação foi e continua a ser autofinanciada pelos próprios professores”.</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>- “O impacto do PROCUR foi sentido essencialmente ao nível dos professores, dando-nos uma formação específica na área do currículo e Projecto Curricular. Foi ainda de grande importância o estudo e o tratamento dado, pelo seu rigor, às técnicas de investigação em educação. A investigação implica um trabalho em equipa pelo que devemos ter consciência da realidade onde estamos inseridos e a utilização de diversos instrumentos ajudam-nos a objectivar o processo da nossa investigação”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <p>- “Este Projecto tem como base uma avaliação contínua articulada entre toda a comunidade educativa envolvida no Projecto. De acordo com a avaliação feita em cada momento o Projecto foi pontualmente, reformulado sem sofrer alteração na sua estrutura global”.</p> |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <p>- “Boletins informativos à comunidade”, “colóquios na comunidade”, “campanhas de sensibilização”, “exposições na comunidade”.</p>   |



## 2.4. PCI “A menina no país da leitura” (Turma)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências  |
|--------------------------------------|---|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- A Escola do 1.º Ciclo do Carandá, n.º 39, situa-se em São Lázaro, uma freguesia do Concelho de Braga, inserida “num meio urbano (...) num complexo habitacional onde existe bastante comércio”. “É um edifício relativamente recente”, sendo o seu estado de conservação razoável. Para além dos espaços interiores, existe no exterior, “um espaço físico de grande superfície, mas pobre ao nível com complementos desportivos”. A turma do 1.º ano norteia-se pelo projeto curricular integrado “Ler, contar e recriar”. “Tanto a nível sócio-económico como a nível cultural, é uma turma de nível médio”.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- Educação para a liberdade e para a autonomia; educação para a mudança.</p>  |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “Ao escolhermos o nosso núcleo globalizador, procuramos dar resposta às necessidades da turma”: “uma certa falta de interesse para ouvir contos e a existência de algumas dificuldades na recriação dos mesmos”. “Tivemos também em conta o levantamento dos recursos”.</p>  |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e objetivos</i></p> <p>- “Desenvolvimento do domínio da capacidade criativa nas diferentes áreas”; “Sensibilizar as crianças para as diferentes formas de expressão artística”; “Desenvolvimento da expressão em língua portuguesa”; “Estimular o desenvolvimento do raciocínio”; “Desenvolver aptidões de análise crítica”; “Promover a importância do trabalho de grupo”; “Promover a participação activa e dinâmica das crianças”; “Promover a independência e a conquista pessoal do saber”.</p> <p><i>Competências</i></p> <p>- São apresentadas as competências por área disciplinar.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <p>- Mapa de conteúdos integra “conceitos, atitudes e valores a desenvolver” com o projeto.</p>  |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <p>- Estratégias: Leitura e apresentação de contos, construção de um livro reciclado, representação teatral, construção de cenários, apresentação do teatro no CEFOPE.</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- Desenvolvido “de acordo com o modelo construtivista/interactivo, o qual se baseia numa concepção sistémica, complexa e ecológica da realidade e dos processos de ensino-aprendizagem”; “Foi tomado como ponto de partida o levantamento da realidade escolar”; “Foi com base nos dados obtidos neste levantamento que se definiram as opções e prioridades”; “Foi a partir do estabelecimento destas opções que se desenhou então o núcleo globalizador”; “Definimos as questões geradoras (...) pessoal e socialmente relevantes”; “Segue-se depois a apresentação dos conteúdos” e das atividades “já que é através destas que se vão desenvolver as estratégias e que se vão construir os significados”</p> <p><i>Calendarização</i></p> <p>- Projeto com duração de três meses, pensado em torno de sete sessões.</p> |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- “O trabalho de grupo vai desempenhar um papel importante”. “Também iremos recorrer ao trabalho individual”.</p> <p><i>Investigação/formação</i></p> <p>- “Numa visão construtivista e investigadora do desenvolvimento e da aprendizagem humana; numa perspectiva crítica e social da educação e dos processos de ensino-aprendizagem e numa concepção do currículo como projecto aberto e flexível cujo desenvolvimento precisa de processos de reflexão, investigação e experimentação”.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Percorrerá todo o nosso projecto e terá um carácter regulador, orientador e auto-corrector”. “Este tipo de avaliação será efectuado através da observação directa das crianças, no que se refere ao seu interesse, ao seu grau de participação, ao seu envolvimento nas atividades e à sua produção”.</li> <li>- A avaliação “permitirá controlar, adequar, reformular e melhorar a nossa prática pedagógica, já que o processo de avaliação facilitará (...) a nossa tomada de decisões, a introdução de alterações nas programações seguintes e a recolha de informações para a realização de novos projectos”.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Esta efetuar-se-á na última sessão do projecto, através de uma pequena ficha de avaliação”. Serão ainda contempladas outras formas de avaliação: observação, registos e interpretação dos comportamentos das crianças. A avaliação recairá “sobre comportamentos, atitudes e valores” e não apenas “sobre os conhecimentos e estratégias intelectuais”.</li> </ul>  |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Apresentação do teatro no CEFOPE (com gravação em vídeo)”.</li> </ul>   |

### 2.15. PCI “Coisas antigas da nossa terra” (Turma)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências   |
|--------------------------------------|--|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- “A escola do 1.º ciclo, n.º 34, Cruzeiro – Dume, fica situada no lugar de Cruzeiro e a norte da freguesia de S. Martinho de Dume, concelho de Braga”, num contexto rural. “É uma construção do Plano dos Centenários”, composta por “2 salas de aulas(...), um pátio coberto (...), um recreio ao ar livre (...) e ainda um espaço circundante (logradouro) bastante grande”. Frequentam a escola 48 alunos, com idades entre os 6 e os 14 anos, distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. A turma do 1.º ano é composta por 18 crianças (9 meninos e 7 meninas), com uma disparidade/heterogeneidade no que respeita ao desenvolvimento global dos alunos.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- Colaboração, trabalho criativo, participação de famílias e comunidade educativa, relações democráticas, “participação na edificação de valores universais de solidariedade, ecologia e justiça”.</p> |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “Coisas antigas da nossa terra” surgiu a partir da curiosidade demonstrada pelos alunos relativamente a “fitas vermelhas a vedar um espaço bem conhecido, gente estranha a trabalhar, pedras que se ‘dizem ser muito antigas’”, presentes na igreja que estava a sofrer remodelações.</p>   |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e objetivos</i></p> <p>- “Proporcionar a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”.</p> <p><i>Competências</i></p> <p>- “Atitudes de encorajamento na pesquisa e descoberta que levem à colaboração de todos”; “Alargar o campo de experiências das crianças de forma a que possam desenvolver a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético”; “Desenvolver atitudes de respeito pela conservação do património histórico local”; “Assegurar equilibradamente e inter-relacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática”.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <p>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base no programa do 1.º ciclo.</p>  |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <p>- Estratégias: trabalhos práticos em grupo; investigação e exploração coletiva e individual de documentos; visitas de estudo, debates, painel de parede.</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- Projeto “integrador, fornecedor de processos cognitivos e metacognitivos, condutor de aprendizagens significativas”; “Levar-se-á o aluno a situações desejáveis com base em ‘Aprender a aprender’”.</p>   |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- “Trabalhos práticos e em grupo”; “Aprendizagem de investigação individual e colectiva de documentos e sua exploração”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “É também na escola e em articulação com a comunidade, que estes princípios se vão trabalhando e é com base neles que elaboramos este projecto”.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação “individualizada e contínua englobando: interesses e participação dos alunos; adequação das actividades ao projecto, ajustando o tempo às fases do projecto e ritmo do aluno”.</li> <li>- “Sempre que necessário: serão reformuladas actividades e estratégias; serão adaptados conteúdos mais significativos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tenta-se que a avaliação acompanhe constantemente todo o processo educativo, seja de carácter reguladpr, orientados e sobretudo autocorrector, ajudando os alunos a aprender e os professores a ensinar”.</li> </ul>  |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposições, desenhos, pinturas, jornal de parede, fotografias, falar em casa, na catequese e no centro de escutismo, pedir colaboração nas tarefas a executar.</li> </ul>  |

## 2.16. PCI “À descoberta do património local” (Interescolas)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências   |
|--------------------------------------|--|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- “A freguesia de Lemenhe pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão”. “Nesta freguesia existem duas escolas: a escola de Prelada 1 (...) com 14 alunos, onde funciona também o jardim de infância” e “a escola de Prelada 2” com 45 alunos.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- “Os princípios que têm norteado este projecto são a solidariedade e a cidadania”.</p>  |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “Todo o projecto tem a sua história. Há sempre uma ideia, que depois de aprofundada, reflectida, partilhada, começa a ganhar forma. ‘À descoberta do Património Local’, o projecto curricular que nasceu nas escolas da freguesia de Lemenhe, teve a sua génese mais remota numa ideia antiga dos professores, quando se aperceberam do valioso património da freguesia. Mas nunca passou da ideia. Só começou a ganhar forma quando o Procur convidou várias escolas a participar (...) através de projectos curriculares integrados”. Assim, “nasceu da ideia de alguns professores, após terem feito a análise das necessidades e analisando as condições do contexto”.</p>  |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e objetivos</i></p> <p>- “As finalidades são essencialmente o conhecimento, preservação e divulgação do património histórico e cultural. Os objectivos deste projecto têm a ver sobretudo com a comunicação, expressão, o tratamento da informação, as aptidões intelectuais e estratégias, a aquisição estruturada da informação, as aptidões psicomotoras e as atitudes e valores”.</p>  |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <p>- “Trabalhamos os processos de ensino-aprendizagem através de actividades integradoras, isto é, actividades que integrem as diferentes áreas (...) e que se interliguem entre si”.</p> <p>- Estratégias: visita guiada ao Santuário Mariano de Nossa Senhora do Carmo, estudo da lenda de Nossa Senhora do Carmo, participação na festa anual, análise de pelourinhos e alminhas, visita de um atleta (conterrâneo) de alta competição, recolha de jogos tradicionais, populares e danças de roda...</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “A planificação de uma actividade integradora é o ponto de partida para o trabalho desenvolvido fora e dentro da sala de aula. Os professores adaptam a planificação às características da sua turma, à sua forma de trabalhar”. “Ao longo de todo este percurso está sempre presente o conceito de aprendizagem significativa, partindo da realidade próxima dos alunos, integrando e relacionando os conhecimentos novos com os conhecimentos já aprendidos”. Utilização de “metodologias investigativas, reflexivas e interactivas”.</p> |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <p>- “Aderiu inicialmente a escola de Prelada 2. Posteriormente aderiu a escola de Prelada 1, à qual foi dado conhecimento do projecto. Mais tarde, numa reunião com a equipa do Procur, e a convite desta, aderiu também o jardim de infância. Estavam assim reunidas as três escolas (...) num projecto comum”.</p> <p>- “Normalmente as actividades partem de visitas preparadas ao meio onde participam os três núcleos. Quando as visitas efectuadas não se efectuam em conjunto depois, alunos e professores reúnem-se num dos edifícios e dão a conhecer o que aprenderam, partilhando desta forma os saberes aprendidos”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “Procuramos recolher jogos (...) com a colaboração dos alunos e comunidade educativa”. “Foram tratadas outras questões como (...) o ‘envolvimento’ da</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | comunidade educativa”.  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir                                  | <p><i>Investigação/Formação</i></p> <p>- “Fomos acompanhados por especialistas em desenvolvimento curricular”. Essa equipa “deu-nos sugestões, orientou-nos e animou-nos. Para além da orientação especializada, também foram importantes as relações humanas 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. Poder-se-ia dizer que, sem a referida equipa, talvez tivéssemos desistido a meio”. “A formação contínua (...) veio aclarar as ideias e conceitos sobre modelos de ensino, adaptação e integração dos projectos curriculares”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <p>- Ficha de diagnóstico, observação, registos individuais, questionários, produção de textos, registos escritos, criatividade, organização e partilha de material.</p> |
| Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? | <p>“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 da elaboração em conjunto por todos os alunos e professores do jornal ‘A voz da nossa escola’, que há um ano se encontrava adormecido”.</p>   |

**2.18. PCI “Nós... Os outros... O mesmo mundo!” (Grupo de alunos do 1.º ciclo)**

| <b>Questões para a construção do PCI</b> | <b>Evidências</b>   |
|--|---|
| Quem somos?                              | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- A Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) localiza-se no lugar de Magazão, freguesia de Aveleda, a 4 quilómetros de Braga. Trata-se “de um meio suburbano”, rodeado “por um ambiente calmo”. A APECDA é frequentada por 67 alunos, entre os 2 e os 19 anos, em que “todos sofrem de deficiência auditiva”, pelo que adotou um método de reabilitação da audição assente em quatro áreas: conjuntos, individual, ritmo musical e ritmo corporal. O grupo de alunos a que o projeto se refere é o do 1.º ciclo.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- Solidariedade e cooperação; responsabilidade enquanto cidadãos; abertura à comunidade; envolvimento ativo, participado, criterioso e responsável; espírito de iniciativa, organização, autonomia e solidariedade; cooperação.</p>  |
| Quais as nossas prioridades de ação?     | <p>- “Os próprios alunos ao longo do ano anterior manifestaram interesse em conhecer a escola que está inserida na comunidade local”, a escola da Aveleda. Fizeram-se, recolheram-se e analisaram-se questionários aos alunos que comprovam esse seu interesse.</p>   |
| O que pretendemos?                       | <p><i>Competências</i></p> <p>- As capacidades globais a desenvolver dividem-se por quatro domínios: cognitivo, socio-relacional, afetivo-emocional e psicomotor.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <p>- Os conteúdos são apresentados por área disciplinar e por bloco de estudo. Não obstante subdividem-se em procedimentos, atitudes/valores/normas e factos/conceitos/princípios.</p>   |
| Como e quando o vamos conseguir?         | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <p>- Estratégias: visita à escola da Aveleda, jogos, <i>rally paper</i>, debates, cantar de reis pela freguesia, participar no desfile de carnaval, construir cascatas de Santo António, semana cultural, assembleia de alunos, criação de panfletos, arranjo de espaços públicos (limpeza, ajardinamento, colocação de caixotes de lixo construídos pelos próprios alunos), fotografar, ...</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Partir de um problema relevante tanto do ponto de vista individual como social”; “partir da realidade próxima dos alunos, das suas vivências e experiências”; “partir do nível de desenvolvimento do aluno”; grande parte do trabalho realizada em grupo.</p> <p><i>Recursos</i></p> <p>- Máquina fotográfica e de vídeo, projetor, gravador, cassetes de vídeo e áudio, revistas, jornais, papel de cenário, largo da igreja, ruas e locais mais frequentados da freguesia, panfletos, cartazes, martelo, madeira, material de jardinagem,</p> <p><i>Calendarização</i></p> <p>- Projeto a ser desenvolvido durante oito meses e meio, distribuído por três fases: fase inicial (motivação, sensibilização) – 1 semana; fase de desenvolvimento (aprofundar o conhecimento) – 8 meses; fase final (avaliação) – 1 semana.</p> |
| Como nos organizamos?                    | <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “Este Projecto pretende desenvolver um conjunto de actividades de ensino/aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas, lúdicas e socializadoras, assegurando uma relação mediadora entre a realidade concreta e as experiências dos alunos e da comunidade educativa”; “valorizar o contacto com o meio socio-cultural envolvente”</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Investigação/formação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor deve “proporcionar técnicas e instrumentos necessários para que o aluno aprenda a aprender pela descoberta, investigação e partilha, através de mediações estimulantes e sem limites para a promoção, desenvolvimento e crescimento harmonioso e global dos alunos”.</li> </ul> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A avaliação da elaboração e do desenvolvimento do projecto curricular terá uma função reflexiva, de carácter formativo e orientador”, tendo em conta: “motivação, interesse e participação dos alunos”, “grau de adequação das actividades” e “ajuste de tempo às diferentes fases do projecto”.</li> <li>- “Sempre que necessário, a actuação do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em aspectos como: reformulação e adaptação das actividades e das estratégias adoptadas; adaptação a conteúdos mais significativos (...) e reforço de conteúdos adquiridos de forma insuficiente; reajustes curriculares (...); reflexão sobre os métodos e os recursos utilizados”.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Através da avaliação final constataremos como se realizou todo o processo e como poderemos melhorar a qualidade do processo educativo, no futuro”.</li> <li>- “A avaliação servirá também para constatar se conseguiu envolver os alunos, professores, pais e outros elementos (...) no intercâmbio com as outras escolas e se houve comunicação e cooperação entre todos”.</li> </ul>   |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar de reis pela freguesia, participar no desfile de carnaval, construir cascatas de Santo António no largo da Igreja, limpar, ajardinar e colocar caixotes do lixo (construídos pelos alunos) nos locais mais movimentados da freguesia.</li> </ul>   |



### 2.23. PCI “Atenção! Olha à tua volta” (Escola)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências  |
|--------------------------------------|---|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Caxinas, situa-se em Vila do Conde num núcleo piscatório com imensas tradições ligadas ao Mar e à construção Naval. A escola, entre 1994 e 1998, teve um número mínimo de 430 alunos e um máximo de 560 alunos, com os quais trabalharam entre 23 e 32 professores, distribuídos por 5 equipas.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- Articulação, integração, colaboração, adequação, participação, mudança, construtivismo, responsabilidade, globalização, solidariedade, respeito</p>   |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <p>- “Elaborámos e aplicámos um inquérito à comunidade para análise das necessidades, verificando que a maior preocupação era a existência (...) de casos de toxic dependência e tráfico de droga”; “formamos equipas e fizemos o desenho do projecto cujo tema global (...) seria: ‘Atenção! Olha à tua volta’”; “no ano seguinte verificamos que o problema do consumismo era e é muito notório na comunidade, apesar dessa mesma comunidade o não admitir. Então resolvemos que o projecto seria mais incidente nessa vertente. Ficou como tema central: ‘Dizer o sim, Dizer o não’ que foi dividido em 5 subprojectos”.</p>   |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <p>- Finalidade: Conhecer melhor o meio para melhorar a qualidade de vida da comunidade educativa.</p> <p>- Objetivos: “Desenvolver atitudes de pesquisa e partilha de saberes; tomar consciência da necessidade de adquirir um espírito crítico em relação ao consumismo; tomar decisões com base em escolhas assumidas; incentivar a aprendizagem através da resolução de problemas”.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <p>- Apresentação de um mapa de conteúdos por cada equipa PROCUR. Os mapas contemplam os conteúdos das áreas curriculares, com base no programa do 1.º Ciclo.</p>  |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <p>- Estratégias: Debates, plantações e tratamento de canteiros, cortejo com cartazes apelativos ao respeito pela Natureza, confeção de espantalhos, visitas de estudo, registo fotográfico e em vídeo</p> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “As tarefas eram projectadas tendo em conta as diferenças dos alunos que compunham o grupo, com a preocupação de cada um poder contribuir de acordo com as suas capacidades”.</p> <p>- “Recorremos a metodologias activas: observação, escolha e recolha de material no meio ambiente, selecção do material recolhido, observação e constatação dos diversos tipos de papel (...); investigativas: análise de livros e enciclopédias, livros técnicos, panfletos, jornais, revistas (...) e experimentais: escuta de sons, batimentos, ritmos”...</p> <p><i>Recursos</i></p> <p>- Cartolinas finas e grossas, cassetes, esponjas, acetatos, marcadores para acetato, máquina e rolos fotográficos, barro, gesso, carvão, rede, arame, pregos, bolas, cordas, sapatilhas de ballet, puzzles.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como nos organizamos?</p>  | <p><i>Coordenação e Gestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As 5 equipas “reúnem periodicamente para programar, discutir estratégias, registar e reflectir sobre o trabalho desenvolvido”. “As equipas eram compostas por turmas de alunos de diferentes anos o que nunca foi entrave para o desenvolvimento do trabalho, trazendo, pelo contrário, mais-valias, nomeadamente ao gerar momentos conhecidos como ‘Partilha de saberes’”.</li> </ul> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A comunidade começou a ser olhada como parceira, como recurso e como interventor na construção social”.</li> <li>- Existência de reuniões (trimestrais) de pais, bem como contactos individuais “sobretudo com os alunos mais difíceis”.</li> <li>- Os pais colaboraram na confeção do vestuário e ajudaram a vestir as crianças, emprestaram a carroça e cavalos e deram flores; a autarquia ofereceu madeira e palha e garantiu transporte gratuito; as auxiliares de ação educativa ajudaram na confeção e organização do cortejo e dos espantalhos.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Investigação/formação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A formação do Procur assentava no princípio da investigação-acção de busca de um constante estreitamento entre teoria-prática-teoria. A implicação de todos no trabalho de pesquisa e de reflexão fomentou a coesão dos grupos e promoveu o desenvolvimento profissional de todos”.</li> </ul> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Capacidade de escrita, resolução de fichas e de exercícios no quadro, composição de frases e textos, observação e participação das crianças nas diferentes tarefas, observação do desempenho na emissão radiofónica”; “Espírito crítico”; “Reflexão escrita”, “Aquisição de regras”.</li> </ul>  |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Reflexão e avaliação diária e no fim de cada actividade”.</li> </ul>   |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas de estudo ao meio, partilha de aprendizagens com outras escolas, concretização de um programa de rádio, abertura da escola para receber personalidades individuais e institucionais da sociedade, cantar de janeiras pelo meio, organização de diversos convívios com a comunidade.</li> </ul>  |

### 3.1. PCI “Aproveitar e tratar o lixo para bem cuidar do ambiente” (Turma)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências  |
|--------------------------------------|---|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Escola Básica do 1.º Ciclo de Agras – Gandarela é uma escola do tipo P3 fechada, localizada no vale do Ave, numa zona semi-rural, na periferia da cidade de Guimarães. A “escola é frequentada por 74 alunos distribuídos por 4 turmas”. Pertence ao agrupamento vertical de escolas de Moreira de Cónegos.</li> <li>- A turma do 4.º ano é constituída por 15 alunos, podendo “ser considerada como uma turma que apresenta poucas dificuldades ao nível da aprendizagem”. Os “alunos apresentam um comportamento social adequado”. Existem quatro alunos que exigem uma particular atenção.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência da existência do outro, participação cívica, abertura, democracia, proteção do meio ambiente, mudança, realidade.</li> </ul>  |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A escola onde se vai desenvolver este projecto situa-se numa comunidade (...) com prejuízos ambientais assinaláveis”: “inexistência de uma rede pública de saneamento básico e de abastecimento de água a toda a população”; “falta de sensibilidade para as questões relacionadas com a preservação e conservação do meio ambiente”; “falta de sensibilidade para a recolha, selecção, tratamento e aproveitamento dos resíduos sólidos”; “aparecimento de hábitos alimentares menos adequados e falta de correcto aproveitamento dos produtos agrícolas”.</li> </ul>  |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <p>Objetivos delineados segundo três vertentes: dimensão pessoal da formação; dimensão das aquisições básicas e intelectuais e dimensão para a cidadania.</p> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de competências gerais e transversais que “pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência”.</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base no programa do 1.º ciclo.</li> </ul>   |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “As actividades integradoras são a tradução prática do PCT, em que se estruturam os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade”.</li> <li>- Estratégias: elaboração de painéis, visitas de estudo, colóquios, reutilização de material, exposição de trabalhos, workshops, seminários...</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estimular uma metodologia activa, investigativa e reflexiva que visa a construção activa do conhecimento” (Metodologia de investigação de problemas, sustentada nas diferentes fases);</li> <li>- “Ter-se em conta as concepções prévias dos alunos, a sua visão do mundo”;</li> </ul> <p><i>Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: professores, alunos, comunidade, câmara municipal, funcionário da recolha do lixo, elemento da QUERCUS, engenheiro florestal, engenheiro ambiental, junta de freguesia, engenheiro da ETRS...</li> <li>- Materiais: sacos, resíduos, luvas, blocos de notas, lápis, cartolinas, contentores de plástico, televisão, máquina fotográfica, garrafas de plástico...</li> </ul> <p><i>Calendarização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto para um ano letivo, subdividido em três períodos</li> </ul> |
| Como nos organizamos?                | <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Destá forma pretendemos utilizar como metodologias de trabalho: (...) integração e envolvimento da comunidade educativa”. Actividades integradoras com a participação de elementos da comunidade como funcionário da recolha do lixo, elemento da QUERCUS, engenheiro florestal, etc.</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p>                                 | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A construção do projecto é acompanhada de um sistema de avaliação contínua e formativa sobre os processos e os resultados, a qual, a modo de consciência crítica do projecto questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam”.</li> <li>- “O processo reflexivo que antecede, acompanha e conclui ou fecha cada uma das suas fases”, “permite melhorar não só os processos e resultados, como os critérios intrínsecos ao próprio projecto”.</li> </ul> |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização, ao longo e no final do projeto, do espaço polivalente da escola para expor os trabalhos realizados;</li> <li>- Visitas ao meio e convites a entidades externas à escola como forma de disseminação do projeto.</li> </ul>   |

### 3.5. PCI “A energia elétrica” (Turma)

| Questões para a construção do PCI                  | Evidências  |
|--|---|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do Contexto</i><br/>Turma do 5.º ano da Escola EB 2 e 3 de Lamações (Braga).</p>   |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Objetivos</i><br/>- “Conhecer regras essenciais de segurança; caracterizar a escola de acordo com as normas de segurança; recolher, organizar e tratar dados; sensibilizar os alunos para as novas tecnologias; melhorar as relações interpessoais.<br/><i>Mapa de conteúdos global</i><br/>- Os conteúdos são apresentados esquemática e separadamente segundo a tipologia conceptual, atitudinal e procedimental.</p>   |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades integradoras</i><br/>- Estratégias: Recolha, registo e apresentação de informação, construção de frisos cronológicos, análise de imagens/fotografias; visita a uma central hidroelétrica; montagem de um circuito elétrico; construção de uma maquete; elaboração de guias de utilização<br/><i>Recursos</i><br/>- biblioteca, internet, mapas, barragem, madeira, papel, areia, fio de cobre, lâmpada, ligadores, casquilho, cola, alicates, busca-pólos...<br/><i>Calendarização</i><br/>- Projeto para um ano letivo, subdividido em três vertentes a trabalhar – uma por período letivo.</p> |
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Participação da comunidade</i><br/>- “conversa com familiares”.</p>   |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i><br/>- Auto e heteroavaliação; Relatórios.</p>  |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <p>- Ficha de avaliação; Avaliação dos trabalhos executados.</p>  |

### 3.14. PCI “A quem damos as mãos” (Turma)

| Questões para a construção do PCI  | Evidências   |
|--|--|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A Escola EB 1 das Enguardas situa-se na parte norte da cidade de Baga (...) na freguesia de S. Victor. Tem nas suas proximidades um bairro social, um cemitério municipal, várias fábricas de pequena e média dimensão, pequeno comércio além de grandes superfícies”.</li> <li>- “A turma do 3.º ano (...) é constituída por vinte alunos, cinco dos quais se encontram num nível de aprendizagem equivalente ao 2.º ano de escolaridade”.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pela diversidade cultural, formação para a vivência em sociedade, formação para uma contínua auto-construção, realização de aprendizagens significativas, promover a auto-estima nos alunos.</li> </ul>                |
| Quais as nossas prioridades de ação?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Através do nosso Projeto (...) cujo núcleo globalizador é “A quem damos as mãos?”, pretendemos (...), por um lado, ir de encontro ao Projecto Educativo da Escola de Ensino Básico das Enguardas, por outro, proporcionar experiências que permitam às crianças descobrir algumas das características (...) [que] eles comungam”.</li> </ul>   |
| O que pretendemos?   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pretendemos diminuir esta distância [entre diferentes culturas] mediante uma discriminação positiva, segundo uma intensificação de ajuda àquelas crianças, para que tenham oportunidade de desenvolver destrezas e conhecimentos que a Escola exige e valoriza”.</li> </ul> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de algumas competências transversais: ser cidadãos ativos e críticos; conhecer a realidade multicultural em que vivem; encontrar na escola uma identificação entre o seu mundo e o mundo do outro.</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos são esquematizados por disciplinas curriculares, com base no programa do 1.º ciclo.</li> </ul> |
| Como e quando o vamos conseguir?   | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: preparação e concretização de uma mesa redonda; construção de cenários e adereços: realização de um filme.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “É a partir destas experiências [do quotidiano] que o professor/mediador proporciona situações de trabalho escolar levando-os [aos alunos] assim à realização de aprendizagens activas que permitirão a consolidação dos conteúdos de forma significativa”.</li> </ul>  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?                                 | <p><i>Investigação/Formação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ao longo da nossa formação defendemos uma concepção construtivista, onde o conhecimento não é algo acabado e compartimentado, devendo ser entendido como algo a ser construído, partindo dos contextos experienciais da criança (...) em que se organiza os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo uma visão mais integrada e complexa da realidade”.</li> </ul>   |
| Como saberemos o que conseguimos?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sessão de reflexão aberta à comunidade educativa – Avaliação do impacto do desenvolvimento do Projecto”.</li> </ul>  |
| Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “«Divulgação e sensibilização da comunidade e outras escolas.» (Elaboração e distribuição de material de divulgação do filme. Apresentação do filme à comunidade e outras escolas. Exposição aberta à comunidade – apresentação dos dossiers dos grupos da turma e de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto”.</li> </ul>   |

### 3.15. PCI “Um percurso histórico pelos tempos livres: ontem e hoje” (Turma)

| Questões para a construção do PCI                  | Evidências   |
|--|--|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A escola do 1.º ciclo do Ensino Básico D. Pedro V está localizada em Braga (...), inserida num edifício (...) que pertence ao Lar D. Pedro V (Instituição de Solidariedade Social).</li> <li>- Turma de 1.º ano de escolaridade.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Globalização, aprendizagens críticas, ativas, reflexivas, significativas, funcionais e valorização as experiências prévias.</li> </ul>   |
| Quais as nossas prioridades de ação?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A escolha [do núcleo globalizador] (...) prende-se com o facto de (...) termos verificado que o espaço físico reservado ao tempo de recreio se encontra um pouco degradado, o que o torna convidativo para a existência de comportamentos agressivos (bulling) entre as crianças. Pensamos assim chamar a atenção das crianças para a importância que os tempos livres assumem na nossa vida, quando ocupados de uma forma saudável, contribuindo assim para a formação e desenvolvimento integrais do indivíduo”.</li> </ul>  |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para que os alunos conheçam e reflitam um pouco melhor as formas de ocupação dos tempos livres no presente, num passado próximo e num passado longínquo”; “promover nos alunos o gosto pela preservação ambiental e por uma utilização racional dos espaços”.</li> </ul> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção crítica e reflexiva de ocupação de tempos livres; Cognitivas e de socialização;</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base no programa do 1.º ciclo.</li> </ul>   |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: “Representação de uma peça de teatro sobre a evolução da sociedade e os seus malefícios; visita a uma aldeia e a uma zona industrial; visita ao museu do brinquedo; visita a um parque natural; visita a uma biblioteca pública (...); concerto musical; contactar com as editoras para doarem livros para a criação de uma biblioteca; realização de alguns jogos (...); ida dos avós à escola para falarem das suas vivências; melhoramento do espaço de recreio com a pintura de uma macaca”.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Currículo como um projecto de formação e cultura aberto e flexível”; “modelo de construção curricular baseado numa concepção construtivista”.</li> </ul> |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Investigação/formação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas “através de processos de investigação (...) tendo em vista a realização de aprendizagens significativas e funcionais”.</li> </ul>  |

### 3.21. PCI “Prevenção Rodoviária” (Turma)

| Questões para a construção do PCI       | Evidências   |
|---|--|
| Quem somos?                             | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O projeto não menciona o contexto de desenvolvimento. No entanto, refere que teria que ser iniciado “com a localização geográfica da escola em causa e o seu contexto sócio-cultural e económico”, bem como “o contexto familiar das crianças” e os recursos existentes;</li> <li>- O “projecto destina-se a alunos do 1.º ano de escolaridade”.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Globalização, participação, cooperação e solidariedade.</li> </ul>  |
| Quais as nossas prioridades de ação?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O problema surge de “um aumento significativo do trânsito acompanhado de uma falta de civismo, que faz pensar no desenvolvimento de noções de civismo, cooperação, respeito”.</li> </ul>  |
| O que pretendemos?                      | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dar a conhecer alguns sinais de trânsito e o modo de agir perante os mesmos, promovendo o desenvolvimento de competências e atitudes que levem (...) ao civismo”;</li> <li>- “Interrelacionar todas as áreas curriculares (...) fazendo com que a aprendizagem seja mais eficiente”.</li> </ul> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tomada de consciência, por parte do aluno, do meio que o rodeia, no sentido de o melhorar e capacitar para a resolução de problemas do dia a dia na circulação rodoviária”.</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base no programa do 1.º ciclo.</li> </ul>  |
| Como e quando o vamos conseguir?        | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: palestras, entrevistas, diálogos, elaboração de cartazes, jogos, exploração da aplicação hipermédia, dramatizações, desenho de percursos, construção de maquetas...</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de investigação de problemas; “Ao desenvolvermos este projecto curricular, pretendemos articular os conteúdos programáticos do 1.º ano, com a realidade envolvente, tendo em atenção os interesses, as necessidades e os saberes das crianças”.</li> </ul> <p><i>Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Slides, gravuras (relacionadas com o tema), caixas de papel, rolos de papel, rolhas de cortiça, arame, bolas, mecos, blocos lógicos, jornais, revistas, barro, cartolinas, cartão, arcos, papel de engenheiro, papel de lustro, paus, latas, garrafas, aplicação “Os quatro amiguinhos” e computadores.</li> </ul> <p><i>Calendarização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duração de três semanas, desenvolvido no 3.º período letivo; Organização em três fases: motivação, desenvolvimento e avaliação.</li> </ul> |
| Como nos organizamos?                   | <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista a um agente de trânsito.</li> </ul>   |
| Como saberemos o quê e como o estamos a | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Será feita uma avaliação formativa de modo a determinar se o aluno conseguiu aprender aquilo que se esperava que aprendesse. Esta avaliação será baseada</li> </ul>   |



|  |   |
|--|---|
| conseguir?   | no diálogo, na observação do comportamento dos alunos”. “O projecto curricular, consoante os resultados de avaliação contínua e formativa, deverá ser alterado ou adaptado, quer a nível de estratégias, das actividades e do ritmo de aprendizagem, quer de actuação na sala de aula”.                           |
| Como saberemos o que conseguimos?  | - “Proceder-se-á a uma avaliação sumativa, através da compilação de todos os trabalhos realizados e será elaborada uma apreciação global, feita pelos alunos, professores e comunidade escolar”.  |
| Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? | - Durante três dias, integrando uma componente avaliativa, será feita a “apresentação de todos os trabalhos feitos ao longo da unidade (cartazes, maqueta, dominó, canções, ...) à comunidade educativa”. Serão ainda “elaborados panfletos para distribuição na comunidade” para a sensibilizar para o problema. |

#### 4.33. PCI “Higiene para Todos” (Turma)

| Questões para a construção do PCI                  | Evidências   |
|--|--|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamento Vertical de Escolas de Celeirós, que engloba: pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo do Ensino Básico;</li> <li>- O Jardim de Infância de Guisande situa-se a 12 quilómetros da cidade de Braga. Trata-se de uma freguesia com uma paisagem tipicamente minhota, “bem localizada, tendo bons acessos tanto ao centro da cidade como às freguesias limitrofes”.</li> <li>- “A turma é composta por 10 elementos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos”. É um grupo heterogéneo, “com diferentes níveis de desenvolvimento”.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Significatividade, articulação, funcionalidade, interactividade e cooperação, contingência e individualização.</li> </ul> |
| Quais as nossas prioridades de ação?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A higiene é um aspecto muito importante e temos que sensibilizar a criança para a sua necessidade diária. Ao falarmos de higiene não nos referimos apenas à ‘higiene pessoal’ mas também à praticada na sala de aula e no recreio”.</li> </ul>   |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Com este projecto tentamos elevar a quantidade e a qualidade das aprendizagens” com o “aprofundamento das competências (...) fundamentais”.</li> </ul> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de competências transversais em dois domínios: autonomia e estratégias cognitivas.</li> </ul>  |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “É premente aprofundar a interdisciplinaridade, transversalidade de todas as áreas do currículo, procurando metodologias que possibilitem ao aluno a globalização do conhecimento. Partindo do contexto/turma onde nos encontramos a trabalhar, procuramos ir de encontro aos pressupostos teóricos apresentados, ou seja, adequar o programa escolar aos interesses dos alunos, na defesa da sua liberdade e criatividade. Neste sentido, acentua-se o papel da acção e da experiência interessante e contextualizada na aprendizagem, para que as crianças construam e reconstruam os seus esquemas cognitivos para compreender e intervir sobre a realidade”.</li> </ul>   |
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de tarefas individualmente e em pequeno/grande grupo.</li> </ul> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação à comunidade educativa dos resultados dos PCI; reuniões com os encarregados de educação.</li> </ul>   |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de “forma contínua, persistente, formativa, diversificada, flexível e globalizadora”.</li> <li>- “Para podermos regular os processos de ensino-aprendizagem e avaliar a aprendizagem dos alunos recorreremos a alguns instrumentos e processos que nos permitirão avaliar a aprendizagem dos alunos, analisarmos qual a eficácia do método utilizado e, por fim, facultar aos alunos processos para se consciencializarem das aprendizagens e saberes construídos”.</li> <li>- “A avaliação do Projecto de carácter formativo e contínuo será realizada em ciclos contínuos de avaliação diagnóstica (inicial), formativa e sumativa para cada uma das actividades integradoras”.</li> </ul>   |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação sumativa analisa a eficácia dos processos e “permite compilar os dados e as informações que foram recolhidas ao longo de cada actividade realizada”.</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- “O nosso trabalho não seria completo se não o partilhássemos e comunicássemos à comunidade educativa”.</li><li>- Partilha e comunicação dos resultados faseada em três etapas: comunicação na turma, comunicação entre turmas do agrupamento e comunicação à comunidade.</li><li>- Estratégias: elaboração e distribuição de panfletos; realização de placards e jornais de parede; realização de exposições; elaboração de um jornal; apresentação da horta construída; organização de encontros e debates com outras turmas.</li></ul> |
|---|--|

#### 4.34. PCI “A nossa voz na imprensa escrita” (Turma)

| Questões para a construção do PCI    | Evidências   |
|--------------------------------------|--|
| Quem somos?                          | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamento de Escolas das Fontes. Projeto Educativo “Crescer na diversidade”.</li> <li>- Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 29 das Enguardas, localizada em São Vitor, Braga, inserida no seio de um Bairro Social. “O edifício escolar é composto por cinco salas de aula”.</li> <li>- Turma do 3.º ano constituída por 20 alunos que não apresentam qualquer retenção, exceto uma aluna com NEE.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperação, socialização/abertura ao meio, criatividade, atividade/experimentação/participação, liberdade/autonomia/responsabilidade, aprendizagem construtiva/significativa e desenvolvimento integral/motivação.</li> </ul>  |
| Quais as nossas prioridades de ação? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partindo das concepções prévias dos alunos e das potencialidades/fragilidades dos mesmos, o grupo partiu para este Projecto, tentando responder às necessidades e especificidades da turma em questão”. Como fragilidades são apontadas: “dificuldades no desenvolvimento de ideias, apresentando pouco vocabulário para usar nas suas construções, muitos erros ortográficos, mostrando, igualmente, não possuir muita motivação para escrever, o que consequentemente se revela na pouca riqueza e criatividade dos textos”.</li> </ul>  |
| O que pretendemos?                   | <p><i>Finalidades e Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Proporcionar momentos de escrita; Levar o aluno a escrever e a ser dinâmico na sua escrita; Levar o aluno a gostar um pouco mais de escrever; Tentar desenvolver no aluno a iniciativa de escrita; Proporcionar o alargamento do vocabulário do aluno; Apresentar a escrita como algo útil; Levar o aluno a compreender que a escrita está em íntima relação com todas as outras áreas curriculares”.</li> </ul> <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de algumas competências gerais: “cooperar com outros em projectos e tarefas comuns; pesquisar, seleccionar, organizar e tratar adequadamente a informação a fim de a tornar mobilizável; adotar metodologias personalizadas de trabalho”, etc. São apresentadas, ainda, competências específicas por área curricular.</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É apresentado um mapa de conteúdos global do projeto, integrando-os segundo a tipologia conceptual, procedimental e atitudinal.</li> </ul>            |
| Como e quando o vamos conseguir?     | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: Exploração e pesquisa em diferentes jornais; debate sobre a forma e o conteúdo do Jornal de Parede; exposição do Jornal de Parede; pesquisa de entrevistas; construção de um guião de entrevista; realização da entrevista; manipulação, exploração e construção de sólidos geométricos; preenchimento de tabelas; construção de maquetes; realização de experiências científicas.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O grupo teve em consideração o facto dos conteúdos e das aprendizagens surgirem de forma integrada e globalizada, para que os alunos possam conceder sentido às suas aprendizagens e possam integrar as novas aprendizagens nas suas experiências prévias”.</li> </ul> <p><i>Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes jornais, computador, sólidos geométricos, palhas, plasticina, sprays de várias cores, batas de plástico (sacos do lixo), lâmpada, pilha, fita-cola, mola de roupa, metais, madeiras, pedras, areia, farinha, copos, colheres.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Coordenação/gestão</i></p> <p>- Utilização do trabalho em grupo, colaborativo e cooperativo.</p>   |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Investigação/formação</i></p> <p>- “O professor deve assumir um papel de profissional reflexivo e investigativo, bem como de mediador entre o aluno e as experiências de aprendizagem”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <p>- Avaliação integrada e contínua através de diálogo e partilha de ideias com os alunos; observação e registo do comportamento, reação e desempenho dos alunos; <i>Feedback</i> aos alunos.</p> |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <p>- Texto coletivo realizado no fim de cada atividade, análise das produções dos alunos, reflexão final sobre as atividades desenvolvidas.</p>  |

**5.27. PCI “Despertar para a economia e cultura” (Turma)**

| <b>Questões para a construção do PCI</b>           | <b>Evidências</b>  |
|--|--|
| Quem somos?  | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian situa-se na freguesia de São Victor (...) na cidade de Braga”. Trata-se de “uma escola básica e secundária pública especializada no ensino da música, com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado”.</li> <li>- A turma onde é desenvolvido o projeto é a turma B do 4.º Ano de escolaridade.</li> </ul> <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevância, diversidade, integração, socialização, cooperação, criatividade, participação e curiosidade, respeito, reflexão e avaliação.</li> </ul>   |
| Quais as nossas prioridades de ação?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escolha do projeto teve por base um conjunto de argumentos: “a realidade do contexto educativo, onde se integram as características, ideias, preferências e experiências dos alunos, assim como as características do meio envolvente à escola”.</li> </ul>   |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foram definidas competências gerais, específicas e transversais a desenvolver pelos alunos”.</li> </ul> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foi necessário recorrer à realização de um mapa de conteúdos global, onde se definem as aprendizagens a realizar, através da explicitação de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, com o objetivo de permitir uma busca autónoma do conhecimento por parte do aluno”.</li> </ul>  |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Com as atividades integradoras “pretendemos que (...) o aluno estimule um desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, tanto cognitivas, como afetivas e sociais”; “aspiramos a que o aluno desenvolva uma aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos de diferentes áreas do currículo, organizando as diferentes tarefas da actividade numa sequência interligada e progressiva, sustentando-se umas nas outras, de forma a permitir ao aluno interligar umas aprendizagens nas outras”; “é nossa intenção contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, para que este possa encontrar sentido e relevância no que aprende e (...) possa dar funcionalidade, ou seja, fique capacitado para aplicar e transferir o que aprendeu em novas aprendizagens e na resolução de situações ou problemas de vida”.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: Brainstorming, visita de estudo, diálogo</li> </ul> <p><i>Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro de giz, computadores e internet, cartolinas, colas, textos, data show, questionários elaborados pelos alunos, câmara de filmar, máquina fotográfica, gravador, mapa.</li> </ul> <p><i>Calendarização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto previsto para um ano letivo.</li> </ul> |
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Coordenação e Gestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de agrupamento dos alunos: trabalho individual, trabalho de pares, trabalho em pequeno/grande grupo, trabalho em grupo turma.</li> </ul> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita de estudo ao mercado com entrevistas aos comerciantes e registo de imagem e som no local comercial.</li> </ul>  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <p>Avaliação através de: observação, empenho, participação, partilha, criatividade, cooperação, concentração demonstrados pelos alunos.</p>   |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <p>Trabalhos realizados, reflexões orais.</p>  |

### 5.29. PCI “Viajando na União Europeia” (Turma)

| Questões para a construção do PCI                  | Evidências  |
|--|---|
| Quem somos?  | <p><i>Princípios educativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criatividade e inovação, cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns, abertura e integração com o meio, autonomia e espírito crítico, aprendizagem significativa e reflexiva.</li> </ul>   |
| Quais as nossas prioridades de ação?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Panorama geral do nosso país e da União Europeia”.</li> </ul>   |
| O que pretendemos?                                 | <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É apresentado um mapa de conteúdos global do projeto, integrando-os segundo a tipologia conceptual, procedimental e atitudinal.</li> </ul>  |
| Como e quando o vamos conseguir?                   | <p><i>Atividades Integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias: exploração de jogos de descoberta utilizando as TIC, realização de entrevistas, elaboração de debates, decoração de uma “barraquinha”.</li> </ul> <p><i>Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Camisola estampada com a bandeira da União Europeia, quadro, computador, colunas, livros, jornais, revistas, globo, planisfério, mapas...</li> </ul> <p><i>Calendarização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto desenvolvido em quatro fases.</li> </ul> |
| Como nos organizamos?                              | <p><i>Coordenação e gestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposição dos alunos na sala de aula em “U”: trabalho individual, trabalho de grupo e trabalho em grupo-turma.</li> </ul> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita da eurodeputada Edite Estrela e consequente realização da entrevista.</li> </ul>  |
| Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? | <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta, registo em grelhas, avaliação do interesse e participação dos alunos, ficha de trabalho.</li> </ul>  |
| Como saberemos o que conseguimos?                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha reflexiva “O que sabia... O que eu aprendi... E o que procurarei saber acerca da União Europeia”.</li> </ul>   |

**5.32. PCI “Mise explora os Enigmas da Ciência” (Escola)**

| Questões para a construção do PCI     | Evidências   |
|---------------------------------------|--|
| Quem somos?                           | <p><i>Caracterização do contexto</i></p> <p>- A Misericórdia da Vila de Cucujães situa-se em Oliveira de Azeméis e “é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, direccionada para a área da educação e apoio à infância, que integra três níveis educativos: Creche e Jardim de Infância e ‘1.º Ciclo’. Também tem o ATL que dá resposta às necessidades sentidas pelos pais (1.º e 2.º Ciclos)”.</p> <p><i>Princípios educativos</i></p> <p>- Autonomia, cooperação, investigação, espírito crítico e experimentação científica.</p>  |
| Quais as nossas prioridades de acção? | <p>- “Depois de recolhidas as informações acerca do contexto em análise, expondo as potencialidades e as necessidades (normativas, sentidas, expressas ou procuradas, sociais) conseguimos estabelecer e definir as nossas prioridades de acção, a que chamamos de finalidades. Perante este cenário foi possível encontrar um núcleo globalizador para o projecto”.</p>   |
| O que pretendemos?                    | <p><i>Finalidades e Objectivos</i></p> <p>Reaproveitar e criar um espaço onde as crianças possam intervir, investigar e agir: Laboratório; Levar as crianças a criar um laboratório na escola, com materiais recicláveis que vão ao encontro dos seus interesses pela investigação e pela ciência; Abrir o laboratório a toda a comunidade escolar e ao meio envolvente - forma de divulgação da ciência através de feiras e exposições da ciência; Promover o uso da ciência em todas as áreas do saber, desenvolvendo atividades integradoras; Colmatar a falta de acesso à cultura científica por parte das crianças e famílias; Fomentar a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças melhorar a qualidade da interação com a realidade natural; Responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela atividade dos cientistas; Desencadear um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo adequado, com vista à formação de cidadãos conscientes, responsáveis e intervenientes na sociedade.</p> <p><i>Competências (transversais)</i></p> <p>- Relacionamento interpessoal e de grupo, métodos de trabalho e de estudo, procura e tratamento de informação, pensamento crítico, comunicação verbal e não-verbal, resolução de problemas científicos.</p> <p><i>Mapa de conteúdos global</i></p> <p>- Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base nas orientações para o pré-escolar e para o 1.º Ciclo. Para cada valência da IPSS (creche, pré-escolar e 1.º ciclo) são apresentados os respetivos conteúdos.</p> <p>- Existe ainda um mapa de conteúdos por atividade integradora em que “no intuito de demonstrar a [sua] globalidade [e a] integração dos vários conteúdos a serem trabalhados [se apresentam], sob a forma de “rede”, os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceptuais referentes às questões geradoras”.</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p>Como e quando o vamos conseguir?</p>                   | <p><i>Atividades integradoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise constrói o <i>laboratorium</i>;</li> <li>- Mise faz experiências no <i>aboratorium</i>;</li> <li>- Mise apresenta a Feira da Ciência.</li> </ul> <p><i>Metodologia</i></p> <p>- “Um Projecto Curricular Integrado baseia-se numa metodologia de Investigação-Ação, devendo o mesmo ser planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes (alunos, professores, comunidade educativa). Assim sendo, deve constituir um espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e um espaço de negociação de ideias, de objectivos e de pressupostos. Como tal, deve envolver activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas e ampliar o seu campo de interesses em relação aos problemas e articulado com as diferentes áreas do saber e com as diferentes dimensões da criança. Por outro lado, deve partir e basear-se no diagnóstico das necessidades e em trono de problemas ou questões pessoal e socialmente relevantes a serem investigadas e resolvidas a fim de transformarem a realidade social. Não menos importante, a importância da adequação e relevância das actividades integradoras a serem desenvolvidas que permitem aos alunos serem construtores activos e autónomos no seu processo de aprendizagem.</p>  |
| <p>Como nos organizamos?</p>                              | <p><i>Coordenação e Gestão</i></p> <p>- “Com o intuito de tornar este projecto integrado, para que todas as áreas curriculares sejam trabalhadas de uma forma equilibrada, os conteúdos terão de ser explorados, nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente desde a creche ao 1º ciclo, compreendendo competências de diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Torna-se fulcral, a articulação vertical e horizontal do próprio currículo, com o intuito de potencializar e dar continuidade às aprendizagens, numa lógica de sequencialidade progressiva, em vez de uma acumulação de conteúdos que não estão articulados e contextualizados com as aprendizagens que a criança vai fazendo ao longo do seu percurso, não só escolar, mas ao longo da vida”. “Poderão existir momentos de partilha e articulação entre as equipas de Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo, às quais a coordenadora de cada nível fará a ponte entre eles. Existem experiências de aprendizagens que envolvem mais uns níveis de ensino, isso devido à complexidade das próprias actividades. Todavia, é de ressaltar que os vários níveis de ensino participam de acordo com a sua faixa etária podendo também existir quinzenalmente uma tarde, onde todos as crianças envolvidas tenham um momento de partilha das suas aprendizagens, bem como o desenrolar do projecto em si, de forma a que este mantenha a sua unidade e coerência”.</p> <p><i>Participação da comunidade</i></p> <p>- “A participação da comunidade também será um marco importante para o sucesso deste projecto, ou seja, é fulcral que a comunidade escolar participe activamente nas actividades experimentais no laboratório”.</p> |
| <p>Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?</p> | <p><i>Investigação/formação</i></p> <p>“O Projecto Curricular Integrado constitui um instrumento importante, quer para a escola quer para o educador/professor e alunos, uma vez que permite o desenvolvimento dos saberes e competências inerentes a diferentes níveis de decisão e de contextualização</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>através de recursos continuados de investigação, intervenção e reflexão”. “O Projecto Curricular Integrado pressupõe por parte de todos os intervenientes que o elaboram atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes tendo sempre em conta os princípios e as finalidades definidas no mesmo”.</p> <p><i>Avaliação contínua e formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Na realidade, todo este processo apoia-se num clima de negociação activa e construtiva tanto de alunos como de professores que está sempre em constante mudança e transformação, resultantes da investigação-acção e reflexão, podendo o Projecto Curricular Integrado ser alterado ou até mesmo (re)construído”.</li> <li>- Procederemos “ao registo de opiniões, por parte de alunos e professores, sobre o decorrer do projecto, sobre aspectos positivos e negativos, para se se justificar proceder a uma reformulação. No decorrer de cada actividade será proposto aos alunos e professores, debates, reuniões de orientação do projecto e também interpretações orais e escritas do que já foi realizado e do que há para realizar, registos, dossiês pessoais dos alunos e professores, sendo também realizados questionários sobre as actividades e o desenrolar do projecto, para assim sabermos o que estamos a conseguir e como o estamos a conseguir”.</li> </ul> |
| <p>Como saberemos o que conseguimos?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na última fase do Projeto “realiza-se a avaliação sumativa, onde reuniremos todas as informações recolhidas ao longo do projecto, comparando o grau de consecução atingido com as finalidades/objectivos terminais propostos, que será avaliado através dos trabalhos dos alunos e sua exposição na Feira da Ciência, nos posters explicativos, nos relatórios e inquéritos aos elementos envolvidos no projecto e na organização e “execução” da Feira da Ciência”.</li> </ul>   |
| <p>Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um projeto “ganha visibilidade quando é partilhado e comunicado à comunidade educativa. Assim sendo, ao longo de todo o nosso projecto (...) há uma divulgação do trabalho desenvolvido de modo a partilhá-lo com todos os intervenientes directos (todos os alunos da escola e professores) e indirectos (encarregados de educação, pais e comunidade envolvente) desde o seu início, até à sua conclusão, através de reuniões e debates, com os pais e com os parceiros sociais, no início de todo este processo de construção, e também com o registo fotográfico e de vídeo contemplando todas as suas fases, para ser dado a conhecer no final deste”; “através de uma maquete a três dimensões do laboratório, que os alunos de todos os diferentes níveis de ensino vão criar e expor no corredor de entrada da escola”; através de uma “versão <i>online</i> do Jornal de Parede, criada nas aulas de TIC, sendo também este actualizado semanalmente e a criação de folhetos informativos sobre as actividades a realizar no laboratório e possível inscrição para visualizar as experiencias no laboratório”; através da “inauguração do laboratório, idealizado e realizado pelos alunos, e a abertura deste a toda a comunidade”.</li> </ul>  |