

## Uma démarche participada de avaliação de Projectos Curriculares de Turma

Virgílio Rego da Silva & Vânia Betina Coutinho  
Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, Portugal

### Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma experiência de avaliação dos projectos curriculares de turma, concebidos pelos 32 conselhos de turma da Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, no ano lectivo 2003/04. Trata-se de um estudo de avaliação que parte de um quadro teórico que considera as problemáticas da escola e do projecto, da pedagogia de projecto e da avaliação interna de escolas. Neste texto, define-se um dispositivo metodológico que contempla a explicitação do planeamento da investigação, os critérios de avaliação dos projectos e as técnicas de análise utilizadas. Apresentam-se, ainda, os resultados e esboçam-se algumas conclusões e sugestões/recomendações para o trabalho futuro, no que se refere à construção do currículo.

### Palavras-chave

Projecto; Currículo; Avaliação

### Introdução

A experiência de investigação que deu origem a este texto tem os seus fundamentos, entre outros aspectos, no propósito de se constituir como uma forma aliciante de contrariar a ainda "quase *invisibilidade* da escola" (Lima, 1996: 19) no domínio das práticas de avaliação interna e, concretamente, de avaliação de projectos curriculares de turma.

Os seus autores, quando confrontados com a sua situação de coordenação dos directores de turma dos 2º e 3º ciclos da Escola Básica 2/3

Frei Caetano Brandão, em Braga, desde logo entenderam a necessidade de se proceder a uma avaliação criteriosa e séria dos projectos curriculares de turma (PCT's) e do respectivo processo de concepção, no sentido de uma avaliação eminentemente formativa e que conduzisse a um desenvolvimento organizacional pautado pelo melhoramento contínuo.

Nesta perspectiva, e no propósito de envolver o maior número possível de directores de turma no processo de avaliação, os autores viram aprovada uma sua proposta de oficina de formação pelo Conselho dos Directores de Turma e pelo Conselho Pedagógico no âmbito da temática da avaliação dos PCT's. Esta necessidade de formação foi levada ao Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul para ser incluída no Plano de Formação de 2004 e a realizar entre os meses de Janeiro e Maio de 2004. Todavia, por dificuldades do Centro referido em dar resposta a todas as propostas apresentadas pelas escolas associadas, mas também por vicissitudes e ambiguidades diversas na escolha do formador da acção de formação, a proposta de oficina de formação não foi para o terreno. Foi, então, neste contexto, que os autores decidiram avançar com o processo de avaliação dos PCT's da forma mais participada possível, envolvendo o Conselho de Directores de Turma e o Conselho Pedagógico no controlo da metodologia adoptada e na análise e interpretação conjunta dos resultados.

Apresentam-se, de seguida, e de forma sumária, as problemáticas presentes neste estudo — escola e projecto e auto-avaliação das escolas, para depois se apresentar a metodologia, os resultados da pesquisa e as conclusões que integram as sugestões/recomendações para o trabalho futuro em termos de concepção dos PCT's.

## **1. A Escola, o Projecto e a Pedagogia de Projecto**

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo, define que:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas [...] as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

No entanto, a noção de projecto já havia sido introduzida no sistema educativo oficial pelo diploma da autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) e pelo regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Estes normativos consagram, como documento essencial da administração e gestão das escolas, o projecto educativo, operacionalizado num regulamento interno e num plano anual de actividades.

Esta ideia de projecto está intimamente ligada à de "gestão estratégica" da escola (Estêvão, 1998; Silva, 1999). As fases desta gestão estratégica incluem uma visão do futuro (ambição estratégica), a determinação de alguns alvos (fins estratégicos) e intenções (objectivos estratégicos), a análise para detecção de vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos (diagnóstico estratégico), a análise das diferentes alternativas (opções estratégicas), a tomada de uma decisão (decisão estratégica), a adopção de uma estratégia, a mobilização de recursos e a implementação de planos operacionais (implantação estratégica) e a verificação da *performance* na concretização das opções estratégicas e o cálculo dos desvios que permitam a introdução de correcções para o melhoramento de toda a acção (controlo estratégico).

Temos consciência de que o termo "projecto" é polissémico. De qualquer modo, em todas as suas acepções ao nível da escola, "alunos e professores enfrentam uma situação, ou um problema" (Cortesão; Leite & Pacheco, 2002: 19). E é assim que podemos situar a noção de projecto no contexto da organização escolar: como instrumento de gestão de topo (projecto educativo de escola e projecto curricular de escola); como instrumento de gestão do currículo ao nível da turma (projecto curricular de turma); como metodologia ou pedagogia de projecto, por exemplo ao nível da Área de Projecto.

Um projecto pode ser uma representação relativa ao estado final da situação que se pretende transformar, isto é, uma imagem antecipadora do resultado a obter. Neste caso, Barbier (1996: 55) denomina-o de "*projecto de estado*", já que a antecipação se relaciona com o estado da realidade transformada após uma acção de transformação. Aqui, o termo projecto é utilizado como sinónimo de objectivo final. Por outro lado, se as representações se relacionam com o processo que permite chegar a esse estado final, trata-se de um "*projecto de acção*". Para Barbier (1996: 71), este projecto de acção, é um

enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzirem ao estado final da realidade-objecto do processo de transformação que constitui uma acção singular.

Quando se pensa numa *démarche* de projecto, está afastada a hipótese de uma acção de carácter repetitivo e contínuo. Projecto é sempre uma actividade pautada pela "descontinuidade [e pelo seu ] carácter excepcional" (Brand, 1992: 15) ou, por outras palavras, corresponde a "acções novas socialmente inéditas" (Barbier, 1996: 94) e complexas. O conceito de projecto tem a ver com actividades que "não se coadunam com a uniformização [sendo antes] um estudo, em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema" (Cortesão; Leite & Pacheco, 2002: 20-21).

Com este referente teórico, podemos abdicar de nos preocupar nas *démarches* de projecto com a actividade contínua e regular característica do desenvolvimento curricular tradicional das disciplinas. Isto não significa o desprestígio ou o desinteresse relativamente a essas actividades. São importantes e essenciais no *crescimento* cognitivo, afectivo e psicomotor dos alunos. No entanto, podemos explicitar unicamente a actividade de verdadeiro projecto, isto é, as intenções que incluem alguma dose de inovação relativamente às práticas comuns.

A perspectiva de currículo como projecto não se enquadra numa ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. A lógica de projecto ao nível do currículo preocupa-se com a necessidade de consideração da diversidade, da flexibilidade, da participação de todos os actores na construção do currículo, conferindo à organização escolar uma identidade própria. Esta escola, que confere um papel importante ao aluno na definição das aprendizagens essenciais, situa-se numa perspectiva de "educação problematizadora" e libertadora. Trata-se de uma concepção que "rompe com os esquemas verticais" pois realiza-se "na comunhão, na solidariedade e não na relação opressores-oprimidos (...) tem no diálogo a indispensável relação ao acto cognoscente desvelador da realidade e serve à libertação e não à dominação" (Freire, 1975).

O projecto curricular de turma decorre do projecto curricular de escola e

Parte de actividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação, onde efectivamente os/as alunos(as) tomam decisões e sugerem

actividades na sala e na escola que ajudam a fazer a ponte entre o saber e a experiência (...). Nesta escola [curricularmente inteligente], os saberes escolares e as experiências do quotidiano são 'trabalhados' de forma integrada, globalizadora e globalizante (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 35-36).

Esta participação na construção local do currículo, como referem os autores precedentes, deve incluir outros actores no processo educativo. Aqui, referimo-nos também à participação dos pais, prevista no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, como princípio genérico, no art. 4º, e com direito a representação nos conselhos de turma, no art. 36º.

Naturalmente reconhecemos limites à participação de pais e alunos na construção e desenvolvimento do currículo. A este propósito, é conveniente recordar aqui o modelo de responsabilização profissional referido por Deborah Will, citado por Almerindo Afonso (1998: 68-69):

[...] só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Neste modelo, a educação é percebida como um bem público e espera-se que os professores, enquanto profissionais, desenvolvam processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a participação de pais e alunos será sempre restrita, confinando-se, entre outros eventuais aspectos, à selecção de algumas temáticas, problemas e actividades a desenvolver/resolver.

Finalmente, é de grande utilidade para esta análise de projectos a explicitação dos modelos de organização curricular. Seguindo Carlinda Leite, colaboradores e outros autores de referência (2001: 21-32), podemos optar por métodos centrados nas disciplinas ou pela construção de currículos integrados.

No primeiro caso, as fronteiras das disciplinas são bem definidas, embora se possa recorrer à relação entre elas. Se a relação é multidisciplinar, o grau de relação é baixo. Se, pelo contrário, a relação é transdisciplinar, a integração é total. No entanto, nesta nossa análise, vamos tomar como *currículo centrado nas disciplinas* a primeira acepção — definição clara das fronteiras das disciplinas e relação ténue entre elas.

Nos modelos integrados, verifica-se um esbatimento das fronteiras das disciplinas e o currículo é construído a partir de temas e/ou centros de interesse dos alunos. Esta concepção de currículo pressupõe o trabalho colaborativo entre todos os actores educativos. Os saberes disciplinares são

instrumentais para conhecer o tema ou para resolver (ou tentar resolver) o problema. Neste modelo, continua a existir a possibilidade de partir das disciplinas e desenvolver momentos de integração entre elas (parcialmente ou com todas). No nosso sistema educativo, a existência da Área de Projecto pode ser um factor facilitador na integração das diferentes disciplinas a partir dos temas/problemas inventariados nesta área curricular não disciplinar.

## 2. A auto-avaliação das escolas

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, tendo em vista, nomeadamente, a promoção de "uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos" (artigo 3º, alínea h). O mesmo diploma estrutura o processo de avaliação na auto-avaliação, a realizar em cada escola, e na avaliação externa. A auto-avaliação ou avaliação interna tem carácter obrigatório (artigo 6º) e "deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados" (artigo 7º). Neste quadro legal, ressalta a necessidade de não se "descurar as competências dos avaliadores" (Silva, 1999: 103), de modo a tornar credível a avaliação.

Por outro lado, estamos conscientes, à semelhança de Joaquim Machado, de que a avaliação

[...] envolve objectivos ambíguos, lógicas diferenciadas e envolvimentos diversos que constituem um desafio para os agentes educativos, porquanto tanto pode ser uma estratégia de desenvolvimento organizacional como tornar-se num ritual simbólico de legitimação quer da escola enquanto instituição quer de práticas arreigadas e de poderes instalados (1999: 7).

De facto, e considerando as abordagens de análise organizacional segundo os modelos político e da ambiguidade, a auto-avaliação das escolas tende a confrontar-se com jogos de poder, diferentes racionalidades, negociação e compromissos, cumplicidades, questões simbólicas, etc., que é necessário compreender. Talvez por este motivo e por se tratar de um processo muito moroso, M. André Claude Lafond (1998) chame a atenção para a dificuldade do processo de auto-avaliação das escolas. Advoga a necessidade da colegialidade do processo, o envolvimento do maior número possível de actores, a opção por não se pretender avaliar tudo de uma só vez,

a diversificação dos métodos de recolha de dados, a entrega do trabalho a várias comissões e a colaboração de entidades exteriores à escola, por exemplo, através do recurso ao "amigo externo" pela via da formação.

A avaliação institucional articula-se, de algum modo, com a fase de "controlo estratégico" explicitado na secção precedente. Possui uma função reguladora mediante a qual é possível adoptar medidas para aperfeiçoar o funcionamento do sistema, atacando os problemas detectados e perseguindo o êxito organizacional. O controlo estratégico possibilita a confrontação entre o plano da planificação e o plano da execução, no sentido de se apurar a discrepância entre o realizado e o desejado.

A avaliação de projectos faz parte integrante do próprio ciclo da *démarche* de projecto. Com efeito, os projectos concebem-se, gerem-se e avaliam-se, em cinco etapas possíveis — diagnóstico, prognóstico, planeamento, implantação e avaliação. Esta última etapa toma, normalmente, a forma de um relatório e acciona mecanismos de reformulação (Silva, 1999: 105). A avaliação de projectos constitui uma das faces da auto-avaliação das escolas.

Refira-se ainda que, para avaliar, será necessário construir um referencial de avaliação, com a definição dos referentes e dos critérios transparentes de avaliação (Figari, 1996: 131-135) e, então, produzir os instrumentos, após a explicitação dos indicadores e dos itens de avaliação. Só assim se poderá pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido com um referente.

Finalmente, atente-se que uma *démarche* particular de auto-avaliação da escola, à semelhança daquela que aqui encetamos, não será mais do que uma avaliação investigativa, com a particularidade de se tratar de uma investigação em que os avaliadores são internos à própria instituição investigada e, como tal, detentores das potencialidades, condicionalismos e limites que tal situação determina.

### **3. O dispositivo metodológico e as técnicas de análise**

No que concerne às questões metodológicas que nortearam esta investigação, tivemos em linha de conta os pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, procurando não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando (Almeida & Pinto, 1995: 88).

Por outro lado, temos consciência de que na investigação é crucial a competência do(s) investigador(es). Assim sendo, procuramos construir um racional teórico coerente, com o recurso a um conjunto de critérios de avaliação consistente e negociado. Partindo do pressuposto de que "a ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade" (Silva & Pinto, 1986: 119), consideramos a necessidade de uma vigilância crítica permanente.

Partilhamos a noção de que o investigador não é um profissional qualquer. Como principal recurso da investigação, este deve basear-se em teorias e resultados de anteriores pesquisas, que actuam como um pano-de-fundo e fornecem orientações para dirigir o estudo, pois "os dados nunca falam por si próprios" (Bogdan & Biklen, 1994: 298).

### 3.1. O planeamento da investigação e as técnicas de análise

Os procedimentos utilizados para a avaliação dos PCT's basearam-se na análise de conteúdo. Seguindo Bardin (1977: 31), a análise de conteúdo será:

*[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações.*

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

O suporte e código linguístico desta nossa análise é o escrito, sendo constituído, como já foi referido pela totalidade dos PCT's construídos pelos conselhos de turma no ano lectivo 2003/04 e das actas relativas às reuniões de conselhos de turma e "equipas educativas"<sup>1</sup>.

No que se refere ao planeamento da investigação, este consistiu, numa primeira fase<sup>2</sup>, na definição, pelos autores deste texto, de um dispositivo de avaliação a adoptar. Esse dispositivo considerou os critérios de avaliação, os indicadores, os itens, os índices e os valores. O quadro 1 explicita esse dispositivo.

Numa segunda fase<sup>3</sup>, o dispositivo construído foi apresentado, analisado e aprovado em Conselho de Directores de Turma e, posteriormente, em Conselho Pedagógico.

Numa terceira fase<sup>4</sup>, os autores procederam à análise dos 32 PCT's construídos pelos correspondentes conselhos de turma e registaram os resultados, bem como um primeiro esboço de interpretação.



**Quadro 1 - Dispositivo de avaliação dos PCT's**

	CRITÉRIOS	INDICADORES/ITENS	CATEGORIAS/ÍNDICES/ VALORES
COERÊNCIA INTERNA	ESTRUTURA DOS PCT'S	Lema/Tema integrador Introdução/fundamentação Caracterização da turma (global e casos especiais) Prioridades de actuação Estratégia educativa global – conceito de educação/ensino, valores e princípios, critérios de actuação, ... Estratégias e actividades concretas (operacionalização transversal, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, Formação Cívica, Oferta da Escola) Avaliação do PCT Anexos	Frequências (absoluta e relativa)
	ARTICULAÇÃO ENTRE COMPONENTES	Diagnóstico/prognóstico do PCT  Prioridades/estratégias e actividades do PCT	Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada  Frequências (absoluta e relativa)
	MODELO DE ABORDAGEM CURRICULAR/ CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO SUBJACENTE	Referências explícitas na fundamentação do projecto, ...  Planos de acção definidos	1 - Integrado a partir de um tema ou lema 2 - Integrado por temas, problemas ou questões em torno da Área de Projecto ou outras 3 - Misto de 1 e 2 4 - Centrado nas disciplinas  Frequências (absoluta e relativa)
COERÊNCIA EXTERNA	COERÊNCIA PCT/CURRÍCULO NACIONAL	Valorização da Língua Portuguesa – Referências explícitas-prioridades e/ou actividades	Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada
		Domínio das TIC's – Referências explícitas-prioridades e/ou actividades	Frequências (absoluta e relativa)
	COERÊNCIA PCT/PROJECTO EDUCATIVO	Interação Escola/Comunidade – actividades concretas de interacção Valorização de uma Educação Vocacional (Competências sociais; Conhecimento de si mesmo/Educação Sexual, Educação para a Carreira) Cidadania activa (saber-participar e intervir)  Plano Anual de Actividades - "Braga - cidade anfitriã bilénar"	Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada  Frequências (absoluta e relativa)

**Quadro 1 - Dispositivo de avaliação dos PCT's (continuação)**

CRITÉRIOS	INDICADORES/ITENS	CATEGORIAS/ÍNDICES/ VALORES
ADEQUAÇÃO DAS DECISÕES AO CONTEXTO SINGULAR DA TURMA/ EXPLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS QUE TRADUZEM A ESPECIFICIDADE DA TURMA	Adequação das prioridades ao tipo de alunos da turma Adequação das Novas Áreas Curriculares às necessidades da turma Plano de actividades disciplinares, inter e transdisciplinares Relevância das actividades em geral para os alunos da turma	Imperceptível/Reduzida/Média/Elevada  Frequências (absoluta e relativa)
PARTICIPAÇÃO NA CONCEPÇÃO DO PCT	Tipo de participação dos professores, dos alunos e dos pais visível no documento (PCT), nas actas de Conselho de Turma e de "Equipa Educativa".	Não participação/Passiva/Reservada/Activa  Frequências (absoluta e relativa)

Numa quarta fase<sup>5</sup>, os resultados foram apresentados e discutidos em Conselho de Directores de Turma. Esta sessão contribuiu para uma interpretação dos resultados mais participada e teve o mérito de relançar o debate sobre os modos de construção do currículo pelos conselhos de turma.

Finalmente, o relatório final de avaliação foi apresentado em Conselho Pedagógico, onde se relevaram a pertinência e a utilidade da *démarche* de avaliação encetada.

Após a divulgação do planeamento desta investigação, vejamos como se procedeu à avaliação desde os critérios até ao apuramento dos resultados. Para tal, tomemos como exemplo o critério da participação na concepção dos PCT's. Focalizemos a nossa atenção na participação dos pais e encarregados de educação.

Procedeu-se à análise de conteúdo do documento Projecto Curricular de Turma, das actas de conselho de turma do 1º período (duas actas) e das actas da "equipa educativa". Todos estes documentos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo pouco formalizada, que procurou agrupar significações, a qual se tornou crucial para a descrição e compreensão da realidade. Procedemos, assim, a uma análise do conteúdo, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção

destas mensagens (Bardin, 1977: 38). Para tal, registámos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

Neste trabalho de análise, e seguindo Laurence Bardin (1977: 104-109) e Jorge Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico em que o *tema* foi a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima) mais relevante. A *unidade de contexto* (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo. A *regra* ou *unidade de enumeração* foi, como vamos ver a seguir, a *presença* (ou ausência), a *frequência* e a *frequência ponderada*.

Tratou-se de uma *análise categorial* que, tomando a totalidade do texto, o fez passar por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença (ou ausência) de *items* de sentido. É o "método das *categorias*", espécie de gavetas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin: 1977: 36-37).

As categorias definidas para este critério da participação — "não-participação", "passiva", "reservada" e "activa" — resultam da utilização de uma tipologia conceptualizada por Licínio Lima (1998: 186-187), no que se refere ao envolvimento dos actores. Assim, a leitura e análise dos documentos permitiu incluir cada projecto numa das categorias de participação indicadas. Exemplificando para o critério da "participação dos pais/encarregados de educação", como regras de enumeração foi, numa primeira fase, utilizada a presença/ausência. Assim, as omissões relativamente à participação dos pais na construção do PCT levou-nos a incluir esse projecto na categoria "não-participação". A presença de parágrafos com referência a essa participação obrigou-nos a efectuar uma contagem da frequência e ponderação da participação, de acordo com a importância e instância onde ocorre. De facto, a análise dos diferentes projectos permitiu observar uma participação segundo um *continuum*, desde a simples presença de um representante dos encarregados de educação no conselho de turma de aprovação do PCT até à formulação pelos pais de propostas concretas no que se refere às prioridades e actividades a contemplar no projecto<sup>6</sup>.

A leitura dos documentos referentes a todos os projectos permitiu estabelecer as frequências absolutas e relativas para cada uma das categorias, em função deste critério ("participação dos pais").

Procedimento similar foi concretizado com todos os outros critérios. No caso das categorias "imperceptível", "reduzida", "média" e "elevada", as regras de enumeração são, de certa forma, semelhantes às da participação. Por exemplo, na análise do cumprimento do lema do Projecto Educativo, "promover/aumentar a interacção escola/comunidade", foram contadas as actividades do PCT com envolvimento da comunidade. Assim, foi ponderada também a importância das actividades a este nível, num *continuum* que vai, desde a realização de uma simples visita de estudo pelos alunos, até à realização de uma actividade mais abrangente, com o estabelecimento de parcerias entre a turma/escola e a comunidade, de que é exemplo a realização da "Feira Medieval", integrada no projecto Euro 2004, que envolveu alunos, pais e instituições da comunidade.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados de avaliação dos PCT's**

Vejamos, então, os resultados a que chegámos nesta avaliação e a interpretação que lhes foi dada após a auscultação dos directores de turma.

##### **4.1. Coerência interna dos PCT's**

###### **4.1.1. Estrutura dos PCT's**

Da análise dos 32 PCT's de 2º e 3º Ciclos, depreende-se que todos os Conselhos de Turma focaram, apesar de optarem por metodologias várias, duas grandes componentes: caracterização da turma e estratégia educativa global.

Os parâmetros desenvolvidos têm frequências divergentes. Assim, a totalidade dos parâmetros tem as seguintes frequências (quadro 2):

**Quadro 2 - Estrutura dos PCT's (resultados)**

CATEGORIAS (componentes presentes)	Frequência	
	absoluta	relativa (%)
Lema/Tema integrador	18	56
Introdução/Justificação do projecto/Preâmbulo	18	56
Caracterização geral da turma	32	100
Caracterização de casos (alunos) específicos	31	97
Estratégia educativa global/critérios gerais de actuação	30	94
Prioridades de intervenção na turma	32	100
Operacionalização transversal/Plano trans e interdisciplinar	30	94
Plano da Formação Cívica	28	88
Plano do Estudo Acompanhado	27	84
Plano da Área de Projecto/Área Escola	27	84
Plano da "Oferta da Escola" (Expressão Verbal/Horta Escolar)	11	61
Avaliação do projecto	26	81
Anexos	30	94

Globalmente, o trabalho de concepção realizado pelos conselhos de turma pode ser considerado como muito positivo, denotando-se um relevante esforço de construção de PCT's adequados à realidade das turmas.

No tocante à caracterização da turma em cada PCT, constata-se que algumas categorias foram consideradas irrelevantes por vários conselhos de turma, a saber, lista e fotografias dos alunos, composição do conselho de turma, horário da turma, planta da sala, participação dos Encarregados de Educação e referência ao delegado e subdelegado de turma.

Apesar de, no 9º ano, os conselhos de turma não estarem legalmente obrigados a construir PCT's, nas quatro turmas cujos Planos Curriculares foram analisados, verifica-se que não são apresentados os Planos da Formação Cívica nem da Área Escola, não se vislumbrando grande parte da actividade concreta dos alunos, no que respeita a estas áreas curriculares não disciplinares, para o ano lectivo.

#### **4.1.2. Articulação entre componentes**

O quadro 3 revela que a articulação foi globalmente conseguida pelos conselhos de turma. Na única turma onde foi considerada uma articulação "reduzida", as estratégias e actividades previstas não têm correspondência com as prioridades definidas para a turma.

**Quadro 3 - Articulação entre componentes dos PCT's (resultados)**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta		1	13	18
Frequência relativa (%)		3	41	56

#### 4.2. Modelo de abordagem curricular/concepção de currículo subjacente

O quadro 4 apresenta-nos os resultados no que se refere a este critério. A "integração a partir de um tema ou lema" baseia-se na definição de um tema ou lema para o projecto da turma que constitui o *motor* da operacionalização transversal das disciplinas. Normalmente, estes lemas radicam em competências transversais do currículo. A integração curricular mista é simultaneamente construída pelo processo atrás descrito e pela interacção das disciplinas a partir da Área de Projecto.

**Quadro 4 - Modelo de abordagem curricular (resultados)**

	CATEGORIAS			
	1 Integrado a partir de um tema ou lema	2 Integrado por temas/ problemas/ questões em torno da AP	3 Misto de 1 e 2	4 Centrado nas disciplinas
Frequência absoluta	13	7	4	8
Frequência relativa (%)	41	22	13	25

A lógica disciplinar ainda parece estar muito enraizada no currículo construído pelos conselhos de turma. No 5º ano, verifica-se uma grande diversidade de projectos quanto ao modelo curricular privilegiado. No 6º ano, a integração curricular é feita através da definição de temas, sobretudo relacionados com as questões da cidadania. Verifica-se uma certa uniformidade de projectos e uma continuidade relativamente aos projectos do ano anterior. Nos 7º e 8º anos de escolaridade, nota-se uma certa "lógica de ano"<sup>7</sup>, privilegiando-se questões problemáticas como a comunicação e o conhecimento. No 9º ano, nota-se uma grande uniformidade que poderá ser resultado da existência de uma "equipa educativa" comum a todas as turmas.

Quanto à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, a maioria dos PCT's são pouco claros, sendo que no 2º Ciclo muitos projectos apresentam planos curriculares por disciplina, não sendo perceptíveis as relações interdisciplinares entre elas e entre estas e o projecto.

Parece também existir uma certa "lógica de ano", dado que lemas, temas orientadores, prioridades curriculares, actuações docentes/discentes, entre outros parâmetros, apesar de menos notoriamente, estão praticamente uniformizados por anos de escolaridade, com ligeiros desvios de algumas turmas. No entanto, essa "lógica de ano" é ainda mais expressiva no 3º Ciclo.

#### 4.3. Coerência externa dos PCT's

##### 4.3.1. Coerência PCT/currículo nacional

###### 4.3.1.1. Valorização da Língua Portuguesa

O quadro 5 apresenta a articulação entre o que está preconizado no currículo de âmbito nacional, o Projecto Curricular de Agrupamento e os PCT's, no tocante ao papel da aprendizagem da Língua Portuguesa, como dimensão fundamental da educação integral.

**Quadro 5 - Valorização da Língua Portuguesa**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	1	1	8	22
Frequência relativa (%)	3	3	25	69

Verifica-se uma grande preocupação com as questões da comunicação verbal oral e escrita, na grande maioria dos projectos e não apenas nos 5º e 7º anos de escolaridade, anos iniciais de ciclo para os quais a Escola oferece uma área curricular de *Expressão Verbal* de meio bloco (45 minutos). Com efeito, parece ter tido relevância primordial para o sucedido o facto de a oferta da escola consistir nessa área de Expressão Verbal. No entanto, sente-se que os diagnósticos efectuados desde o início do ano lectivo (vejam-se actas supra-referidas e PCT's do ano lectivo transacto) apontam para a grande necessidade de investimento nesta área, ao que, positivamente, os PCT's actuais tentam dar resposta.

#### 4.3.1.2. Domínio das TIC's

O quadro 6 apresenta a relevância concedida ao domínio das tecnologias da informação e comunicação na concepção dos projectos.

**Quadro 6 - As TIC's nos PCT's**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	5	3	3	21
Frequência relativa (%)	16	9	9	66

Em algumas turmas, apesar de não se incluir a preocupação da exploração das TIC's nos PCT's respectivos, a leitura das actas dos conselhos de turma e "equipas educativas" permitiu enquadrar esses projectos nas categorias "média" ou "elevada". No entanto, num número considerável de projectos, as abordagens com utilização das TIC's não são visíveis, mesmo quando se procede à análise de conteúdo das actas. Tal facto é mais notório no 8º ano, dado que se esperava referência explícita a esta componente, pois a Área de Projecto lhe deve consagrar meio bloco semanal.

#### 4.3.2. Coerência PCT/Projecto Educativo da Escola

##### 4.3.2.1. Lema do PEE — Interacção Escola/Comunidade

O quadro seguinte evidencia a intersecção entre o lema do Projecto Educativo da Escola e os projectos.

**Quadro 7 - PEE - Interacção Escola/Comunidade**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	7	2	11	12
Frequência relativa (%)	22	6	34	38

As actividades de interacção da escola com a comunidade nos dois sentidos é visível em muitos projectos, mas esta está de igual modo total ou parcialmente ausente em muitos outros.



4.3.2.2. *Educação Vocacional (Projecto de Desenvolvimento de Competências Sociais/Educação para a Saúde/Educação para a Carreira)*

O quadro 8 pretende mostrar a preocupação subjacente na concepção de cada projecto no tocante à educação de natureza vocacional.

**Quadro 8 - Educação Vocacional (Projecto de Desenvolvimento de Competências Sociais/Educação para a Saúde/Educação para a Carreira)**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta			3	29
Frequência relativa (%)			9	91

As estratégias e actividades relacionadas com o desenvolvimento das competências sociais e do desenvolvimento vocacional e da carreira (Taveira, 1997) são nitidamente valorizadas pelos diferentes conselhos de turma. Essas estratégias são predominantemente de natureza *aditiva* e concretizam-se na Formação Cívica. No entanto, também são visíveis estratégias de natureza *infusiva*, concretizadas na Área de Projecto (8º ano) e Área Escola (9º ano) e, por consequência, de forma transversal, nas disciplinas.

4.3.2.3. *Cidadania Activa (Saber Participar/Intervir)*

Tendo em conta as orientações do Conselho Nacional de Educação, *Parecer nº 2/2000 — Parecer sobre a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*, de que se "mantém válida e actual a caracterização de que o papel nuclear da educação cabe ao desenvolvimento de atitudes e à consciencialização de valores", mas também a um dos objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento, pareceu-nos fundamental aferir a frequência da referência à área da cidadania e dos valores, o que é visível no quadro 9.

**Quadro 9 - Cidadania Activa (Saber Participar/Intervir)**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
<b>Frequência absoluta</b>	4		13	15
<b>Frequência relativa (%)</b>	13		41	47

Esta intenção de desenvolver nos alunos os hábitos de participação cívica surge principalmente nas actividades da Formação Cívica, para além de constituir o lema/tema integrador de alguns PCT's.

*4.3.2.4. Lema do Plano Anual de Actividades — Braga — cidade anfitriã bimilenar*

No sentido de congregar esforços e de conferir alguma identidade de escola aos projectos elaborados anualmente, aprovou-se em conselho de directores de turma e, posteriormente, em conselho pedagógico, um lema global, o qual, não sendo vinculativo, poderia ser orientador do tema/lema parcial de cada projecto de turma. Assim, pretende o quadro 10 ser o reflexo da inclusão deste mesmo tema no espírito dos projectos.

**Quadro 10 - Lema do Plano Anual de Actividades**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
<b>Frequência absoluta</b>	14	2	6	10
<b>Frequência relativa (%)</b>	44	6	19	31

Esperar-se-ia uma maior intencionalidade na articulação dos PCT's com o lema aprovado no conselho de directores de turma e incluído no Plano Anual de Actividades. Esta articulação é mais notória no 5º ano, através da participação das turmas numa *Feira Medieval*, organizada no âmbito do Euro 2004. No entanto, apesar da parca referência nos documentos, é sabido que várias turmas têm desenvolvido actividades neste âmbito, nomeadamente o 8º ano, com um projecto de parceria com a Universidade do Minho e através da elaboração de um CD-rom a integrar no *site* de um projecto de investigação daquela instituição de ensino superior.

#### 4.4. Adequação das Decisões ao Contexto Singular da Turma

Sem esquecer nunca a necessidade de acompanhar de perto o estipulado por um currículo de âmbito nacional, o espírito destes projectos prende-se precisamente com a obrigatoriedade de os adequar cada vez mais às características particulares de cada turma, devendo-se, inclusive, ter em conta a unidade singular que é cada aluno por si só. Assim, reveste-se de particular importância verificar o grau de preocupação de cada conselho de turma no tocante a este facto, o que se poderá verificar no quadro 11.

**Quadro 11 - Adequação das Decisões ao Contexto Singular da Turma**

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta		1	10	21
Frequência relativa (%)		3	31	66

Globalmente, verifica-se uma explicitação de estratégias que traduzem a especificidade das turmas, nomeadamente, no que se refere a alunos com necessidades educativas especiais ou com currículos adaptados/alternativos.

#### 4.5. Participação na Concepção dos PCT's

##### 4.5.1. Participação dos Docentes

Tendo em conta que a escola preconizou a existência de uma equipa educativa por turma, ou seja, uma equipa restrita constituída apenas por três professores responsáveis pelo trabalho inicial de concepção dos projectos e, posteriormente, pelo acompanhamento da sua operacionalização (ver notas), tal facto não invalida que todos os professores continuem obrigados às suas responsabilidades como membros integrantes de um conselho de turma. O quadro 12 mostra o grau de participação dos docentes na concepção dos PCT's.

**Quadro 12 - Participação dos Docentes**

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta			32	
Frequência relativa (%)			100	

Os PCT's parecem traduzir um maior envolvimento dos directores de turma e dos elementos das "equipas educativas", resultado da solução encontrada na escola em termos organizacionais. No entanto, todas as turmas apresentam nos seus projectos, critérios, estratégias e actividades, que são o resultado da participação de todos os docentes das turmas.

#### **4.5.2. Participação dos Discentes**

Se todos os agentes envolvidos no processo educativo devem estar directamente implicados na concepção do PCT, os alunos deverão, necessariamente, ser parte integrante da equipa que o concebe e que o implementa. Não é desejável que sejam apenas os delegado e subdelegado de turma a fazerem-no, apesar de serem estes os seus representantes, pois todos devem ser ouvidos nos momentos de tomada de decisão.

O quadro 13 pretende evidenciar essa participação dos alunos.

**Quadro 13 - Participação dos Discentes**

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta	21	1	10	
Frequência relativa (%)	66	3	31	

É muito incipiente a participação dos alunos na concepção dos projectos, situando-se o seu envolvimento na definição de regras de comportamento da turma, na selecção dos temas para a Área de Projecto e ainda na implementação das actividades previstas.

Na maior parte das turmas, nem esta participação é explicitada, pois nada é registado no PCT quanto ao processo de concepção do projecto.

#### 4.5.3. Participação dos Pais/Encarregados de Educação

O pressuposto referido no ponto anterior de que todos os agentes educativos devem ter papel activo na concepção do projecto aplica-se relativamente aos pais e aos encarregados de educação em geral. É este envolvimento que queremos mostrar com o quadro 14.

**Quadro 14 - Participação dos Pais/Encarregados de Educação**

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta	19	2	10	1
Frequência relativa (%)	59	6	31	3

Também aqui é muito incipiente a participação. As excepções prendem-se com a auscultação dos pais nas reuniões de pais e encarregados de educação com o director de turma e com a participação do representante dos pais nos conselhos de turma.

## 5. Conclusões e sugestões/recomendações para o trabalho futuro

Mediante a análise atenta dos 32 projectos e de acordo com o dispositivo de avaliação por nós elaborado, parece-nos que não ficaria completo este trabalho sem aqui procedermos a algumas considerações e sugestões para uma maior adequação de projectos futuros de qualquer escola ao currículo nacional, ao seu projecto educativo e ao contexto singular de cada turma e, conseqüentemente, para proporcionar uma maior exequibilidade dos mesmos, tendo em conta a sua operacionalização.

Pensamos ter ficado bem definido o dispositivo metodológico que contempla a explicitação do planeamento da investigação, os critérios de avaliação dos projectos, bem como as técnicas de análise por nós utilizadas.

Tivemos algumas dificuldades em aceder ao processo de construção dos projectos. Para contornar esta dificuldade socorremo-nos das actas dos conselhos de turma e "equipas educativas". Assim, para que mais facilmente se depreenda a lógica das opções tomadas em cada projecto, será de todo

útil que fiquem bem explicitadas todas as etapas do processo conducentes ao produto final.

Não se trata de construir projectos para avaliador interno ver ou inspector ver. Pensamos ser uma boa prática que, em qualquer documento produzido numa escola, por professores, alunos ou outros actores, se explicita claramente o processo que tornou possível a elaboração desse documento. Aliás, como refere Carlinda Leite (2002: 48):

*Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade, e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar os meios de os concretizar (itálico nosso).*

A nossa análise desvelou um certo défice ao nível da participação. Ora, a participação está definida como um princípio fundamental na administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, art. 4º). A construção e desenvolvimento curricular não será inteiramente um processo participado se continuarem a ser os professores os grandes e até os únicos detentores do poder decisório e executivo. No sentido de atenuar as desigualdades e as exclusões sociais, cada vez mais se sente a urgência de permitir a vivência de uma verdadeira cultura democrática na escola, onde o processo de tomada de decisão se afasta de uma certa "encenação participativa" (Lima, 1998: 104). Tal quadro só se tornará uma realidade com a abertura aos pais e alunos do processo de concepção e implementação do projecto.

A este propósito, refira-se que Norberto Bobbio (1988: 69-76) faz a apologia de uma fórmula sintética que conjugue as duas formas de democracia (directa e representativa) e a deslocação da dimensão democrática do Estado para a sociedade civil. Com efeito, a democracia ao nível organizacional é também uma exigência cada vez mais actual, pois:

*Damo-nos conta de que uma coisa é a democratização do Estado, que se verificou o mais das vezes com a instituição dos parlamentos, e outra coisa é a democratização da sociedade, podendo perfeitamente verificar-se a existência de um Estado democrático numa sociedade cujas instituições, na sua maioria, da família à escola, das empresas à gestão dos serviços, não são governadas democraticamente (id., ibid.: 73).*

Ao nível da escola, ela será democrática como resultado de tentativas de os educadores (e não só) colocarem em prática os consensos e as oportunidades. Por um lado, através da "criação de estruturas e processos democráticos" que orientarão a vida escolar. Por outro lado, na "construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens" (Apple & Beane, 2000: 31). Nesta perspectiva, uma escola democrática será aquela que se pauta por uma participação ampla de todos os seus intervenientes — docentes e não docentes, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa — mesmo que para tal desiderato se criem conflitos e controvérsias. Como nos refere Licínio Lima:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer possível sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (2000: 42).

Como verificamos pelos resultados da nossa análise, uma percentagem considerável de turmas continua a desenvolver o currículo segundo uma concepção tradicional, dando centralidade às disciplinas, não promovendo a sua articulação. Em alguns casos as áreas curriculares não disciplinares são *disciplinarizadas*, onde se inclui a própria Área de Projecto. Ainda subsistem realidades em que a compartimentação dos saberes é um lugar-comum. Com efeito, as próprias áreas curriculares não disciplinares aparecem planificadas como sendo *mais uma disciplina*, quando o que se pretende é considerá-las como o *motor* para uma operacionalização tendencialmente transversal.

Se o desenvolvimento curricular integrado é possível e desejável no caso do 1º ciclo, dada a situação de monodocência, nos restantes ciclos do ensino básico essa realidade ainda será um tanto utópica. Com efeito, o trabalho colaborativo ainda é um *slogan* pouco traduzido na prática. Vivemos mais uma realidade de "colegialidade artificial" (Hargreaves, 1998) em que apenas a Área de Projecto<sup>8</sup> poderá constituir-se como uma ilha de utopia capaz de projectar a escola e os seus profissionais para mais altos voos, ou seja, a construção de projectos integrados de desenvolvimento curricular.

Mediante os dados obtidos, em alguns casos, não é notória a actividade concreta da turma. As "representações antecipadoras"

configuravam mais um "projecto de estado" do que um "projecto de acção". Neste sentido, as iniciativas de projecto, na nossa perspectiva, devem contemplar explicitamente todas as estratégias e actividades a desenvolver, principalmente, as que encerrem uma certa carga de inovação e diferenciação característica de cada turma, ou seja, um esforço de adequação do currículo ao contexto singular da turma. De outra forma, dificilmente se poderão considerar projectos de turma, pois não é perceptível essa adequação e os indicadores da identidade da turma são débeis.

A avaliação dos projectos permitiu inferir que, em alguns casos, a articulação entre os PCT's e os normativos que consubstanciam o currículo nacional, bem como com os documentos de administração e gestão da escola (Projectos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades) é relativamente incipiente. Esta conclusão parece demonstrar um certo desconhecimento e/ou desinteresse de muitos actores pelos documentos de administração e gestão produzidos na escola. Aliás, o relatório de avaliação da aplicação do Regime de Autonomia e Administração das Escolas, liderado por João Barroso, refere:

[...] a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo "Regime de Autonomia e Administração das Escolas" não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola [...] (Afonso & Viseu, 2001: 76).

Nesta perspectiva, as desarticulações inter e intradocumentos (coerência interna e externa dos PCT's) não nos causam muita estupefacção. Igualmente, um estudo de avaliação dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e Planos de Actividades produzidos pelas escolas no âmbito do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, conclui pela existência de desarticulações similares (Estêvão, Afonso & Castro, 1996: 53). Pensamos que a coerência interna do próprio documento (PCT) e a coerência com outros documentos mais abrangentes é uma necessidade inquestionável e os actores escolares terão necessariamente que prestar maior atenção a este aspecto, para que a sua acção seja mais concertada no sentido da transformação da escola. Este será, certamente, mais um contributo de que o país necessita para um melhor serviço público de educação.



## Notas

- 1 A "Equipa Educativa" corresponde, nesta escola, a uma espécie de *núcleo duro* ou *núcleo que pensa*. É constituída por 3 professores da turma, na qual se inclui o Director de Turma, e é criada para conceber e gerir o PCT. É uma solução organizacional muito discutível pois, como já afirmámos noutro lugar, potencia uma certa "emancipação restrita" e uma "dominação consentida" (Silva, 2003; Silva, 2004).
- 2 Corresponde ao 1º período do ano lectivo 2003/04.
- 3 Corresponde ao mês de Janeiro de 2004.
- 4 Corresponde ao segundo período do ano lectivo de 2003/04.
- 5 Corresponde ao início do terceiro período do ano lectivo de 2003/04.
- 6 Referimo-nos a uma turma do 5º ano em que a principal prioridade do projecto consistiu na "criação de hábitos de leitura". A leitura das actas e do PCT da turma referida permitiu concluir que aquela prioridade foi proposta em reunião do director de turma com os encarregados de educação, no início do ano lectivo. Esta proposta foi aprovada pelo conselho de turma e tinha consequências ao nível das actividades concretas da turma ao longo do ano. A nossa análise ponderada levou à inclusão deste PCT na categoria "activa" em termos de participação.
- 7 "Lógica de ano" na medida em que os PCT's foram construídos por uma única equipa de professores, que asseguram a leccionação do mesmo ano e, como, tal, resultam projectos com muitas intersecções e muito semelhantes entre si.
- 8 De facto, a inclusão de uma Área de Projecto no currículo é a constatação dos responsáveis da Administração Central pelo desenho curricular de que a integração é difícil. Caso contrário, poder-se-ia prescindir desta área.

## Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Tese de Doutoramento. Braga: UM.
- AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In J. Barroso (org.), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais (5ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença.
- APPLE, Michael W. & BEANE, James A. (2000). *Escolas Democráticas* (trad. portuguesa do título original de 1995 — *Democratic Schools*). Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

- BOBBIO, Norberto (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAND, Jaime Perena (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Edições Lidel.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — Parecer nº 2/00 — *Parecer sobre a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda & PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- ESTÊVÃO, Carlos V.; AFONSO, Almerindo J. & CASTRO, Rui V. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), pp. 23-57.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- LAFOND, M. André Claude (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a Administração. In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 9-24.
- LEITE, Carlinda (2002). Construção do Projecto Curricular: a identidade da escola. In *Actas do Encontro (Re)organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 43-48.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia & FERNANDES, Precioso (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (1ª edição de 1992). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACHADO, Joaquim (1999). Apresentação. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 5-9.
- SILVA, Eugénio A. A. (1999). Gestão estratégica e Projecto Educativo. In J. Machado & G. Campinho (Coord.), *Escola e Projecto*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 69-120.
- SILVA, Virgílio R. (2003). *Escola, Autonomia e Formação. Dinâmicas de Poder e Lógicas de Acção numa Escola Secundária de Braga*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho (tese de mestrado policopiada,

também disponível em versão electrónica no RepositoriUM, endereço [www.uminho.pt](http://www.uminho.pt)).

- SILVA, Virgílio R. (2004). Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 247-273.
- SILVA, Augusto S. & PINTO, João Madureira (1986). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-27.
- TAVEIRA, Maria do Céu (1997). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

## **A PARTICIPATIVE EVALUATION EXPERIENCE OF CLASS CURRICULAR PROJECTS**

### Abstract

This text presents the results of an evaluation experience of class curricular projects, developed in 32 classes by the group of teachers in each class of the Grammar School 2/3 Frei Caetano Brandão, in the school year 2003/04. It's an evaluation study based on a theoretical framework that considers the school and the project problematics, the pedagogical view of projects and the internal evaluation process of schools. In this text, a methodological device is defined which contemplates the planning of the inquiry, the projects evaluation criteria and the analysis techniques used. The results are presented and some conclusions and suggestions/ recommendations for the future work are drawn, in relation to the curriculum construction.

### Keywords

Project; Curriculum; Evaluation

## **UNE DÉMARCHE PARTICIPÉE D'ÉVALUATION DES PROJETS CURRICULAIRES DE CLASSE**

### Résumé

Ce texte présente les résultats d'une expérience d'évaluation des projets curriculaires de classe, conçus par les 32 conseils de classe du Collège 2/3 Frei Caetano Brandão, pendant l'année scolaire 2003/04. Il s'agit d'une étude d'évaluation qui part d'un cadre théorique qui considère les problématiques de l'école et du projet, de la pédagogie de projet et de l'évaluation interne d'écoles. Dans ce texte, on définit un dispositif méthodologique qui envisage l'explicitation de la planification de la recherche, les critères d'évaluation des projets et les techniques d'analyse utilisées. On présente, encore, les résultats et on esquisse quelques conclusions et suggestions/recommandations pour le travail futur, en ce qui concerne la construction du curriculum.

### Mots-clé

Project; Curriculum; Évaluation

*Recebido em Julho de 2004*

*Aceite para publicação em Junho de 2005*