

Alberto Luís Seco

***A prática na Área Curricular Não Disciplinar de Estudo
Acompanhado – estudo de caso***

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Orientador – Professora Doutora Maria Antónia Barreto

Universidade Aberta, Lisboa 2006

RESUMO

A reorganização curricular do Ensino Básico, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, veio trazer alterações significativas no que toca ao desenho curricular dos três ciclos que o compõem. A introdução de novas áreas curriculares ditas não disciplinares, assumem particular relevo nesta nova organização do currículo, com o objectivo da assunção pela escola da educação para a cidadania e de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Uma das novas áreas do currículo de natureza não disciplinar, é o Estudo Acompanhado. Esta área constitui um “espaço” que se insere nas referidas actividades de apoio ao estudo. Para conhecermos como se faz o Estudo Acompanhado desenvolvemos o presente trabalho investigativo.

O objectivo deste trabalho foi procurar conhecer como estava a ser implementada na escola, a parte operacional desta área curricular não disciplinar. Para isso, precisámos identificar a percepção que os professores tinham da organização curricular, o conhecimento que revelavam acerca dos mecanismos de gestão pedagógica do currículo na perspectiva da nova reestruturação curricular e, as suas representações relativas às áreas não disciplinares em geral e ao Estudo Acompanhado em particular.

Tratou-se de uma abordagem investigativa de natureza qualitativa recorrendo à técnica da entrevista.

A partir do enquadramento legislativo adequado e da revisão da literatura realizada, construímos um quadro conceptual que permitiu desenvolver um estudo de caso relativo a uma Escola Básica Integrada.

O estudo demonstra que a operacionalização do Estudo Acompanhado, assenta em procedimentos instituídos numa lógica de rotina, geralmente de acordo com as medidas legislativas, mas esquecendo os princípios que lhes estão subjacentes, sem grande valorização pela Escola, com articulações insuficientes ao nível dos intervenientes e desconhecimento dos instrumentos de gestão pedagógica.

Palavras-chave: estudo acompanhado; área curricular não disciplinar; conselho de turma; par pedagógico; projecto curricular de turma; competência.

ABSTRACT

The “Reorganização Curricular do Ensino Básico” (*Reorganization of the Elementary Education Curriculum*), implemented by the “Decreto-Lei nº 6/2001”, brought about significant changes concerning the three stages in which Basic Education is divided. The introduction of new areas of knowledge/study - considered as “*non-subjects*” - gives them a particular and relevant place in this new organization of the “Currículo Escolar” (*Curriculum*). Its aim is to lead School to the assumption of an education for the citizenship as well as the adoption of diverse learning experiences, namely providing more room and time for pupils to develop healthy relationships and creating more aid activities in their school work. One of these new areas of “*non-subject*” nature included in the *Curriculum* is “Estudo Acompanhado” (*Assisted Study*). This area of study constitutes a “space” that is included in the previously mentioned aid activities.

Trying to find out the way how “Estudo Acompanhado” is put into practice, that is, how its operational term works at schools at present is what really motivated this research work. Therefore we needed to identify the teachers’ perception of the educational organization; their knowledge about the mechanisms of the pedagogical approach of the *Curriculum* in the perspective of the last *Reorganization of the Elementary Education Curriculum*, as well as their representations of the “*non-subject*” areas as a whole and of “Estudo Acompanhado” in particular.

This was a research approach of qualitative nature based on interviews. From the adequate legal instruments and the review of the literature we built up a conceptual board that allowed the development of a study case observed on a common “Escola Básica Integrada” (*Integrated Elementary School*).

The research shows that the operational term of “Estudo Acompanhado” is basically made of procedures institutionalized on logic of routine usually in accordance with the legal measures but forgetting the principles underlying them; it is little valued by the School; reveals insufficient connection among the participants, together with some lack of knowledge about the instruments for the pedagogical approach.

Key-words/phrases: Estudo Acompanhado; Área Curricular não Disciplinar; Conselho de Turma; Par Pedagógico; Projecto Curricular de Turma; Competência.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	6
REVISÃO DA LITERATURA	
1. Da gestão flexível do currículo à reorganização curricular	6
2. A Reorganização Curricular – que princípios?	9
3. A Reorganização Curricular – que medidas?	10
4. A organização pedagógica – que implicações?	11
5. Área Curricular Não Disciplinar: da origem ao conceito	13
6. O que se entende por Estudo Acompanhado?	16
7. Das competências à abordagem por competências	18
7.1 Noção de competência	18
7.2 A relação/comparação entre o sistema educativo, esquemas, savoir-faire, recursos, conjuntos de situações e competências	24
7.3 As competências nos programas escolares – que consequências?	27
7.3.1 Competências e práticas sociais versus competências transversais e disciplinas	27
7.3.2 As implicações para os professores de uma abordagem por competências e o papel dos alunos	31
8. Da noção de currículo roteiro à noção de currículo projecto	37
CAPÍTULO II	
REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	46
1. Identificação da problemática	46
2. Opções metodológicas	47
2.1 Caracterização do campo da investigação	49
2.2 Os sujeitos	52
2.3 Técnicas de recolha e tratamento de dados	54

2.3.1 Entrevistas	54
2.3.2 Análise de conteúdo	57
3. Análise e interpretação dos dados	63
3.1 Percepções sobre Organização Curricular	63
3.1.1 Contactos com reestruturações curriculares	63
3.1.2 Conhecimentos que se tem da organização curricular e do papel das pessoas: alterações, dificuldades, funções dos intervenientes	65
3.2 Percepção sobre Projecto Curricular de Turma, Projecto Curricular de Escola e Projecto Educativo	73
3.3 Representações relativas às Áreas Curriculares Não disciplinares e ao Estudo Acompanhado	79
3.3.1 Representações relativas às Áreas Curriculares Não Disciplinares	79
3.3.2 Representações relativas ao Estudo Acompanhado	89
3.4 Operacionalização do Estudo Acompanhado	97
3.4.1 O papel da Escola	97
3.4.2 O papel do Conselho de Turma	100
3.4.3 O papel do par pedagógico	107
3.5 Contributo do Estudo Acompanhado para a formação dos alunos	111
3.6 O modelo de avaliação dos alunos em Estudo Acompanhado	121
3.7 Avaliação do Estudo Acompanhado	129
3.8 Aspectos a melhorar no Estudo Acompanhado	135
3.8.1 Propostas para otimizar o Estudo Acompanhado	135
CONCLUSÕES	151
BIBLIOGRAFIA	169

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Situação profissional dos professores	51
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos	53
Quadro 3 – Grelha de Análise das Entrevistas	59

INTRODUÇÃO

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a organização curricular do ensino básico foi substancialmente alterada, com a criação de três áreas curriculares não disciplinares: Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado. De acordo com Abrantes (2002) «a criação das novas áreas procura responder a uma das deficiências crónicas do nosso sistema: planos de estudos baseados quase exclusivamente em sequências de aulas (...)» (pp. 9,10) Este autor, citando Abrantes (2001) refere ainda que «(...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo». (p. 36)

Segundo Abrantes (2001) esta alteração ao currículo do ensino básico, «(...) inspirou-se em soluções que diversas escolas, assumindo uma maior responsabilidade e autonomia (...)» mostraram ser possíveis, na sequência do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho, primeiro, e posteriormente, pelo Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

Segundo o Departamento de Educação Básica (Anexo ao Despacho n.º 9590/99):

Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola, organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.

Este entendimento é o resultado de um longo processo intitulado «Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico» lançado pelo Departamento da Educação Básica no ano lectivo 1996/1997.

De acordo com Abrantes (2001), este projecto reflexivo foi criado «com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos

os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas». Deste processo, emergiu «a necessidade de se romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as aulas, e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular» (Abrantes, 2001).

Ainda segundo este autor, essas novas práticas de gestão curricular passaram pela elaboração de um novo desenho do currículo onde consta a área de Estudo Acompanhado, com o objectivo de «promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens».

O Estudo Acompanhado, surge assim, como uma área curricular não disciplinar onde os alunos *aprendem a aprender*.

É um espaço, onde co-ensinam dois professores em simultâneo no 2º ciclo e um no 3º ciclo do ensino básico, de acordo com o desenho curricular acima referido, tem carácter semanal, é de frequência obrigatória, com uma carga horária a definir pelos estabelecimentos de ensino, devendo contudo, respeitar os totais estabelecidos pelo Decreto-Lei 6/2001 e apresenta uma modalidade de avaliação descritiva/qualitativa.

Identificação do problema

Neste contexto e de acordo com a motivação de partida que constituiu o facto de termos acompanhado e participado durante alguns anos nas alterações experimentais da organização curricular, no âmbito dos projectos de gestão flexível dos currículos, quisemos conhecer como se pratica hoje, na escola, o Estudo Acompanhado. Passados que são cinco anos sobre a implementação de algumas das medidas resultantes desse período experimental, em que alguns colocavam a fasquia da esperança na mudança bem alto, enquanto outros se mostravam resistentes à utopia, quais são as opiniões dos professores sobre a operacionalização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado?

Objectivo do estudo

De acordo com a identificação da problemática em estudo, o objectivo da investigação é conhecer como está a ser implementada no terreno, a operacionalização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001.

No sentido de atingir o objectivo em causa, precisámos identificar previamente, a percepção que os professores tinham da organização curricular, nomeadamente contactos com reestruturações do currículo e conhecimentos da organização curricular e do papel das pessoas; o que sabiam e como entendiam os instrumentos de gestão pedagógica do currículo na perspectiva da nova organização curricular, implementada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 e quais as suas representações relativas às áreas não disciplinares em geral e ao Estudo Acompanhado em particular.

A outro nível, mais específico, procurámos numa primeira fase, identificar qual o tipo de intervenção da escola, do Conselho de Turma e dos professores que orientam e apoiam os alunos na área de Estudo Acompanhado, na implementação desta área do currículo, para depois de conhecermos qual o seu contributo na formação dos alunos, percebermos como são avaliadas as aprendizagens e como é avaliado o Estudo Acompanhado.

Opções metodológicas

A investigação assentou num estudo de caso realizado numa Escola Básica Integrada.

O estudo incidiu nos professores da escola de duas turmas do 2º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente do 5º ano de escolaridade. Esta escolha no que respeita ao 2º ciclo, está relacionada com a atribuição a dois professores da orientação e apoio dos alunos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, o que constitui situação única nos ciclos de estudo deste nível de ensino, mantendo-se o espírito inicial da reorganização curricular. Quanto ao ano de escolaridade, foi escolhido pela sua natureza de

transição de ciclos, passando a haver maior número de professores, divisão disciplinar, metodologias diversificadas e maior dificuldade dos encarregados de educação em acompanharem os seus educandos nas tarefas escolares.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a oito professores da escola. Destes professores, quatro leccionavam a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e os outros quatro leccionavam áreas disciplinares preferencialmente diferentes. Esta opção pretendeu recolher assim, opiniões e experiências o mais diversificadas possível.

Limitações do estudo

Com este trabalho pretendemos contribuir para um conhecimento mais profundo de uma área do currículo de apoio ao estudo dos alunos onde se «pressupõe que, constitui uma componente importante do trabalho a realizar na escola, por exemplo, aprender a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou organizar trabalhos originais, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender» (Veiga Simão, 2002, p. 70).

Estamos conscientes que o número de sujeitos participantes na investigação constituiu um factor limitador das opiniões, pese embora o facto de qualquer estudo que utiliza como «estratégia dominante para a recolha de dados» as entrevistas, permitir «ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). À medida que a investigação ia decorrendo fomos confrontados com assuntos que não se mostravam totalmente claros, nomeadamente no que respeita a perceber se o ensino das técnicas de estudo se encontram contextualizadas com as disciplinas e as áreas disciplinares ou se a abordagem de conteúdos disciplinares é acompanhada de estratégias de aprendizagem, entendidas como "processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a acção" (Veiga Simão, 2002, citando Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez, 1995:27). Nestas situações

concretas era necessária a observação do trabalho desenvolvido pelos alunos, num período de tempo alargado, eventualmente, ao longo do ano lectivo. No entanto, apesar destes aspectos limitadores, consideramos ter feito uma análise rigorosa dos dados recolhidos e ter contribuído assim, para o levantamento de questões importantes que permitam uma melhor percepção da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Descrição do estudo

O presente trabalho é apresentado em dois volumes. O primeiro volume encontra-se organizado em dois capítulos:

O capítulo I aborda a literatura alvo de revisão, no sentido de fundamentar o domínio que se pretendeu estudar e clarificar algumas das perspectivas teóricas estruturantes das áreas de estudo abordadas. À luz deste capítulo será realizada a análise dos dados recolhidos e a compreensão dos resultados obtidos.

O capítulo II faz a explicação do enquadramento metodológico que suporta o estudo empírico desenvolvido, com referência à natureza da abordagem investigativa e correspondente metodologia, à identificação dos sujeitos da investigação e à técnica de recolha de dados utilizada com apresentação dos fundamentos relativos às escolhas efectuadas de acordo com os objectivos do estudo. São também apresentados os resultados da investigação procedendo-se à sua análise interpretativa de acordo com a revisão da literatura por nós efectuada.

O segundo volume diz respeito aos anexos.

Finalmente são apresentadas as conclusões decorrentes do estudo com apresentação de algumas sugestões para estudos posteriores.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. Da gestão flexível do currículo à reorganização curricular

O projecto de gestão flexível do currículo surgiu na sequência de um processo intitulado *reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, lançado pelo Departamento da Educação Básica no ano lectivo de 1996/1997.

A situação educativa apresentava dificuldades, principalmente ao nível da escolaridade básica, no sentido de que a obrigatoriedade de um ensino de nove anos não estaria a ter o sucesso pretendido. Estas dificuldades foram diagnosticadas e consistiam ao nível do 1º ciclo, numa rede escolar desarticulada, com muitas escolas isoladas e deficientes condições de funcionamento, enquanto que no 2º e 3º ciclos continuavam a verificar-se taxas elevadas, quer do insucesso, quer do abandono escolares.

A partir deste diagnóstico, o Ministério da Educação, introduziu um pacote de medidas com o intuito de combater a exclusão no ensino básico, do qual são de referir os currículos alternativos, os cursos de educação-formação e a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária. No entanto, havia necessidade de agir mais profundamente, pelo que os parceiros educativos foram solicitados a participar numa reestruturação do currículo com a intenção de encontrar formas de ultrapassar os problemas sentidos. Neste âmbito, são de referir um conjunto de publicações da responsabilidade do Departamento de Educação Básica, em que se encontram compilados os resultados deste processo renovador e inovador, como são o caso do Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico (1997), A Unidade da Educação Básica em Análise (1998) e o Fórum “Escola, Diversidade, Currículo” (1999).

As escolas foram entretanto, convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo, baseados nos critérios estabelecidos pelo Despacho 4848/97, de 30 de Julho:

- a) Integração do projecto de gestão curricular flexível *no projecto educativo* do estabelecimento de ensino;
- b) Respeito pelas finalidades e pelos objectivos dos programas em vigor, com definição de possibilidades de *convergência transversal* nas várias disciplinas (...) e da *articulação entre os diferentes ciclos*, adoptando, sempre que possível e desejável, *estruturas de trabalho colegial entre os professores*;
- c) Identificação do processo, visando a *definição de aprendizagens nucleares* por ano de escolaridade, disciplina ou área disciplinar, bem como da respectiva progressão e *articulação horizontal e vertical* (...);
- d) Organização do trabalho segundo formas diversificadas de *registo, de divulgação e de avaliação do desenvolvimento do projecto*, envolvendo no debate os professores e os pais, bem como outros intervenientes no processo educativo (...);
- e) Articulação do desenvolvimento do projecto com outras *entidades*, nomeadamente *centros de formação das associações de escolas e instituições de ensino superior* (...) Existência de uma proposta de estrutura organizacional que contemple, entre outros aspectos, as necessidades de reformulação da *gestão dos tempos e dos espaços das aprendizagens* (...) sem alteração das cargas horárias globais definidas a nível central.

De acordo com o DEB (1999) por Gestão Flexível do Currículo «entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais» e pretendia:

- Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências necessárias;
- Proporcionar aos alunos uma diversidade de percursos de aprendizagem garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver;
- Estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intradisciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento das competências de saída do ensino básico;
- Incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;

- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- Favorecer uma maior interacção entre os diversos parceiros da comunidade educativa na concepção e realização do projecto educativo da escola;
- Contribuir para uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objectivos propostos, as aprendizagens efectuadas e as competências desenvolvidas, tendo em conta alunos, professores e encarregados de educação;
- Criar novos espaços curriculares não disciplinares que favoreçam a articulação dos diversos saberes e a realização de aprendizagens significativas;
- Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares, e, em particular, dos trabalhos de casa, questionando os factores de desigualdade e as responsabilidades que efectivamente cabem à escola. (pp. 7,8)

Em 1999 é publicado o Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, que vem actualizar os princípios que regulamentam e orientam os projectos de gestão flexível do currículo, nomeadamente, clarificando o que se entende por gestão flexível do currículo, alterando o grau e amplitude do envolvimento do estabelecimento de ensino, dando orientações para a forma como deve ser elaborado o desenho curricular nos 2º e 3º ciclos (inclusão das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Projecto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania), definindo o número de professores que leccionam as áreas curriculares não disciplinares e flexibilizando as cargas horárias das disciplinas «segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos, os quais podem não seguir o modelo tradicional de cinquenta minutos». O Despacho 4848/97, de 30 de Julho é revogado.

As escolas que aderiram ao projecto de Gestão Flexível do Currículo (10 em 1997/1998, 33 em 1998/1999, 93 em 1999/2000 e 184 em 2000/2001) desenvolveram e aplicaram processos de gestão curricular no âmbito de três grandes preocupações: a diferenciação, a adequação e a flexibilização do currículo, de acordo com alunos e contextos concretos com que os professores trabalham no dia-a-dia. Esta procura estratégica implicou uma enorme responsabilidade e uma substantiva margem de decisão para a escola, nos domínios do desenvolvimento e articulação das diferentes componentes do currículo, o que levou a um grande trabalho de equipa entre os professores e à

valorização e validação de todos os órgãos da escola, de uma forma geral, e os de coordenação pedagógica, particularmente.

Estas experimentações curriculares foram alvo de acompanhamento por parte do Departamento da Educação Básica através de guiões/observatórios, que eram enviados às escolas aderentes e cujos resultados constaram de relatórios, onde se descrevia a caracterização geral, bem como elementos específicos que constituíram os aspectos centrais do projecto e respectivas implicações na organização e gestão curricular dessas escolas.

Como corolário da apresentação e reflexão destes resultados, dos debates que foram suscitados ao longo do desenvolvimento destes projectos e do *documento orientador das políticas para o ensino básico* (1998), da responsabilidade do Ministério da Educação, em que são apresentados os aspectos, que a organização curricular deve considerar, de modo a clarificar as aprendizagens em cada ciclo, o Departamento da Educação Básica, apresentou uma proposta devidamente estruturada, em Março de 2000, que veio a dar origem ao Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelecendo uma organização curricular nova, a partir do ano lectivo de 2001/2002.

2. A Reorganização Curricular – que princípios?

A nova organização curricular, de acordo com o DEB (2001) assenta essencialmente nas seguintes preocupações:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, que garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, objectivo expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Conceber o currículo como o conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico;
- Desenvolver o currículo como um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas;

- Associar o currículo nacional à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram. Essas orientações são explicitadas em termos de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas, assim como dos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar, ao longo do ensino básico;
- Considerar o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados;
- Alterar práticas de gestão curricular atribuindo explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma muito maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem;
- Dar uma atenção prioritária à natureza das actividades de aprendizagem que os alunos realizam na escola, promovendo-se as atitudes e os hábitos favoráveis simultaneamente, à experimentação e à reflexão, integrando-se as dimensões teórica e prática nos processos de ensino e aprendizagem.

3. A Reorganização Curricular – que medidas?

Os princípios da reorganização curricular acabam por se traduzir num vasto leque de medidas que se podem agrupar em termos de organização do currículo nacional, carga horária/tempos lectivos e avaliação das aprendizagens, das quais valerá a pena salientar, pela inovação de que se revestem relativamente ao que se encontrava instituído até então e de acordo com o DEB (2001), as seguintes:

- O carácter transversal que vêm ocupar em todos os ciclos de escolaridade, a educação para a cidadania e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação;
- A criação de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projecto (anteriormente designada por

Projecto Interdisciplinar) e Formação Cívica (inicialmente apelidada de Educação para a Cidadania);

- Alteração no 3º ciclo, no quadro das áreas disciplinares e disciplinas, da sequencialidade das disciplinas ao longo do ciclo, iniciação de uma segunda língua estrangeira para todos os alunos e maior número de opções nos domínios da Educação Artística e da Educação Tecnológica;
- No 2º e 3º ciclos, a organização dos horários em blocos de 90 minutos – correspondentes a um tempo dedicado a uma única disciplina ou a dois períodos de 45 minutos dedicados a disciplinas diferentes;
- No 2º ciclo a carga horária semanal é contabilizada em termos de 17 blocos de 90 minutos e no 3º ciclo de 18 blocos;
- São estabelecidas cargas horárias semanais mínimas nas diversas áreas, deixando às escolas alguma margem de decisão para a sua distribuição dentro de cada ciclo e no interior das áreas. A escola decide da atribuição de um tempo de 45 minutos, em cada ano de escolaridade (oferta de escola);
- A avaliação das aprendizagens deve traduzir-se de forma descritiva nas áreas curriculares não disciplinares, com a atribuição de uma menção qualitativa na Área de Projecto (Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem);
- A decisão de progressão de um aluno ao ano de escolaridade seguinte passa a ser uma decisão pedagógica da responsabilidade do professor do 1º ciclo ou do Conselho de Turma nos 2º e 3º ciclos.

4. A organização pedagógica – que implicações?

De acordo com o DEB (2001) são várias as implicações que esta nova organização curricular vai reflectir na organização pedagógica das escolas.

Assim, ao nível do 1º ciclo de escolaridade salientam-se:

- A importância e o carácter transversal atribuídos à educação para a cidadania e à utilização das tecnologias de informação e comunicação, o lugar e o papel das novas áreas curriculares não disciplinares e as actividades de enriquecimento curricular;

- Relativamente às novas áreas, atendendo ao regime de monodocência que caracteriza o 1º ciclo, não são estabelecidas a nível nacional cargas horárias semanais. Porém, tal como aliás já sucede com as áreas disciplinares do currículo, isso não significa que tenham uma natureza facultativa;
- A *coadjuvação* é frequentemente associada ao ensino nas áreas das Expressões [...] porém, em diversas situações, considerando a formação, a experiência e a eventual especialização do professor titular da turma, pode ser mais útil e necessário que o apoio incida numa outra área disciplinar; a coadjuvação deve ser encarada na perspectiva de um trabalho colaborativo, num processo em que o professor titular da turma é o coordenador e o principal responsável por assegurar o carácter integrador e globalizante da concretização do currículo, no quadro do projecto curricular definido para a sua turma;
- Tendo em conta a natureza transversal do *Estudo Acompanhado*, da *Área de Projecto* e da *Formação Cívica*, o professor titular da turma é sempre o responsável por estas áreas, ainda que possa ser coadjuvado em aspectos específicos do seu desenvolvimento. (www.dgidec.min-edu.pt)

Ao nível da matriz curricular dos 2º e 3º ciclos, as implicações situam-se no «quadro do projecto curricular de escola», o que significa que são da sua responsabilidade e são relativas à distribuição das cargas horárias pelas diversas áreas curriculares e aos tempos a atribuir a cada disciplina no interior de uma área. No entanto, no que respeita às áreas curriculares não disciplinares, são definidos blocos de 90 minutos a atribuir à Área de Projecto e ao Estudo Acompanhado e de 45 minutos à área de Formação Cívica. No 2º ciclo a carga horária no conjunto destas áreas é um pouco maior de modo a permitir aos alunos um maior apoio principalmente ao 5º ano de escolaridade devido à transição do 1º para o 2º ciclo.

No 3º ciclo as implicações das medidas da reorganização curricular passam, de acordo com o DEB (2001) pelas seguintes mudanças:

- Na área da Educação Artística, no 3º ciclo, os alunos terão, nos 7º e 8º anos, a disciplina de Educação Visual, devendo ainda escolher, de acordo com a oferta da escola, uma segunda disciplina, entre Educação Musical, Teatro/Expressão Dramática, Dança, ...;
- A decisão de organizar nos 7º e 8º anos, os tempos lectivos da segunda disciplina da Educação Artística e da Educação Tecnológica;
- Na área das Ciências Físicas e Naturais, as novas orientações curriculares identificarão os contributos de cada uma das disciplinas que a integram (Ciências Naturais e Físico-Química). (www.dgidec.min-edu.pt)

Quanto aos horários dos alunos:

- A carga horária semanal a destinar às diversas áreas do currículo é apresentada na base dos "blocos" de 90 minutos;
- As matrizes curriculares para os 2º e 3º ciclos indicam tempo útil de aula, isto é, não contemplam os tempos destinados aos intervalos. (www.dgidc.min-edu.pt)

Quanto aos professores:

- Em diversas situações e de acordo com as respectivas habilitações, um professor deverá leccionar mais do que uma disciplina numa mesma turma;
- Compete à escola a decisão sobre as disciplinas e turmas a atribuir a cada professor, tendo em conta a sua formação e experiência, no quadro de uma política de gestão dos recursos humanos da escola;
- Apenas nalgumas disciplinas, pela sua natureza, a leccionação por dois professores ou a possibilidade de *desdobramento* da turma já está ou passa agora a estar prevista. No 2º ciclo, a leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores, como aliás já hoje sucede. No 3º ciclo, uma parte dos tempos destinados à área das Ciências Físicas e Naturais — o correspondente a um bloco de 90 minutos em cada ano — poderá ser usado em regime de desdobramento da turma:
- Ainda no 3º ciclo, nos 7º e 8º anos, haverá também lugar a desdobramento da turma na segunda disciplina da Educação Artística (de oferta da escola) e na Educação Tecnológica; e no 9º ano, a escola poderá optar entre a leccionação por dois professores e o desdobramento da turma com um professor, no caso da Educação Tecnológica;
- Quanto às áreas curriculares não disciplinares, a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da própria turma; o tempo destinado à Formação Cívica deverá ser atribuído ao Director de Turma, salvo situações especiais devidamente fundamentadas.
- Limitação do número de turmas com que cada professor trabalha;
- Tanto no 2º como no 3º ciclo, um princípio importante a ter em conta será o da constituição, sempre que possível, de *equipas educativas*, isto é, grupos de professores das diversas áreas e disciplinas a quem são atribuídas, aproximadamente, as mesmas turmas. (www.dgidc.min-edu.pt)

5. Área Curricular Não Disciplinar: da origem ao conceito

O conceito de áreas curriculares não disciplinares adoptado pelo Decreto-Lei 6/2001, segundo Abrantes (2002), «... procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não

são “disciplinas” no sentido que não fazem parte da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas.» (p. 11)

Ainda de acordo com o mesmo autor, «a criação das novas áreas procura responder a uma das deficiências crónicas do nosso sistema: planos de estudo baseados quase exclusivamente em sequências de aulas, sobretudo a partir do momento (aos 10 anos de idade) em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas.» (pp. 9,10)

O mesmo autor, refere ainda que na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular se afirma que:

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. (Abrantes, 2001, p. 36)

Este conceito de áreas curriculares não disciplinares, não é propriamente uma novidade no nosso sistema educativo.

Abrantes (2002) refere:

A área-escola é um exemplo recente disso mesmo e será importante, na actual fase, identificar os factores associados aos casos em que se traduziu em excelentes experiências de aprendizagem, assim como aqueles que condicionaram negativamente o seu desenvolvimento. Para além desta área, muitas escolas têm vindo desde há anos, a criar espaços e tempos de trabalho para os alunos que têm uma natureza “não disciplinar”, como são os casos, entre outros, de salas de estudo e da “terceira hora” da direcção de turma. (p. 10)

Este autor, acrescenta ainda que «para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração dos saberes diversos». (p. 11)

A criação destas áreas não pretende uma lógica aditiva, no sentido de serem acrescentadas a uma matriz curricular de acordo com programas previamente estabelecidos, mas sim, contemplando tempos lectivos a destinar a actividades específicas relacionadas com estas áreas, onde os alunos são

acompanhados por professores da turma. A este propósito Abrantes (2002), diz: «(...) uma tal opção visa criar melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma maneira sistemática, organizada e apoiada, mas em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.» (p. 12)

Por sua vez, estas novas áreas, podem contribuir para uma autonomia curricular mais significativa, ajudando à construção de um currículo local:

As novas áreas podem ajudar a que a autonomia das escolas na esfera curricular assumam uma expressão mais significativa, contribuindo para que a construção local do currículo responda a necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional. (Abrantes, 2002, p. 12)

Aparentemente, os objectivos e a natureza das novas áreas curriculares parecem claros, no entanto, há a possibilidade que as mesmas corram alguns riscos. Como Abrantes (2002) refere:

O principal risco é o da “disciplinarização”, isto é, a tendência para encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das “restantes disciplinas” – com uma sequência de temas obrigatórios, fichas e, exagerando um pouco, sumários, trabalhos de casa e testes. (p. 13)

Esta “disciplinarização”, apresenta como principal consequência, considerarem-se aspectos que atravessam todas as disciplinas do currículo como exclusivos destas novas áreas curriculares. O mesmo autor alerta:

Uma consequência negativa da “disciplinarização”, (...) seria a tendência para o empobrecimento do trabalho que se desenvolve nas diversas disciplinas, reduzindo a atenção aos métodos de trabalho, às questões da cidadania ou mesmo à realização de projectos, com o pretexto de que isso se faz nas novas áreas. (p. 14)

Assim, é importante que as áreas curriculares não disciplinares se relacionem entre si e com as disciplinas.

A coordenação entre as várias componentes do currículo é um elemento chave para o sucesso e se isto já era (e é) verdade para as

disciplinas, é-o por maioria de razão para as áreas que são transversais e interdisciplinares por natureza. (Abrantes, 2002, p. 15)

6. O que se entende por Estudo Acompanhado?

O Estudo Acompanhado é uma das novas áreas curriculares não disciplinares introduzidas no documento de reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro).

Segundo este documento legislativo, «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.»

Relativamente a esta área, Abrantes (2002), diz:

O Estudo Acompanhado (...) tem a ver com a criação de hábitos pessoais de estudo e organização pessoal. Aprender a consultar diversas fontes de informação (um manual, um dicionário, a Internet, etc.), a elaborar uma síntese ou um trabalho original, a estudar sozinho ou num pequeno grupo, constitui um objectivo a assumir pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam (...) o Estudo Acompanhado não é uma nova disciplina, com outra matéria ou outros métodos, mas sim uma área transversal, a desenvolver em articulação com as restantes e tirando o maior partido da “ liberdade “ de actuação de professores e alunos, no sentido da diferenciação de práticas de acordo com as diferenças entre os alunos, o seu grau de autonomia, a sua evolução. (p. 14)

De uma forma crítica, Veiga Simão (2002), faz referência à complexidade desta área, chamando a atenção para «a proliferação, nos últimos anos, de um grande número de programas/cursos designados por “ensino de estratégias/técnicas de aprendizagem/estudo“» (p.70), que de várias formas explicitam processos que ajudam a estudar mas não fornecem o conhecimento necessário para aprender ou abordam a temática da aprendizagem, mas nem sempre valorizam o tempo de aprendizagem dos alunos na escola.

Segundo a mesma autora, «(...) as técnicas de estudo, as estratégias de aprendizagem, os “procedimentos”, constituem hoje uma das preocupações dos professores» (p.70), ao contrário da tradição, em que os alunos tinham a

missão quase exclusiva da aquisição prévia dos objectivos que se referem às capacidades/competências/estratégias perante a tarefa escolar, cabendo ao professor a responsabilidade de transmitir aos alunos os conceitos inerentes aos programas de cada uma das áreas. Ainda de acordo com esta autora (citando Niza, 1999:44), «peritos e entusiastas das “matérias” que leccionam, os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com que estas sejam entendidas e aprendidas pelos adolescentes».

A tarefa fundamental do professor, no dizer de Veiga Simão (2002), é a de «ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender». (p. 71)

De acordo com a ideia anterior, a mesma autora refere:

(...) A área do estudo acompanhado não deve fazer referência exclusiva às técnicas e métodos de estudo mas, antes deve utilizar o termo aprendizagem para explicitar o interesse em abordar as actividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais, tendo em conta a sua motivação estratégica.» (p. 71)

Nisbet e Shucksmith (1986) e Nisbet (1991) salientam que a estratégia é considerada como um guia das acções que se têm que seguir e que é anterior à eleição de qualquer outro procedimento para actuar.

Assim, Veiga Simão (2002) considera que:

As estratégias de aprendizagem não podem ser reduzidas a simples competências nem tão pouco ao metaconhecimento, sendo insuficiente o ensino aos alunos de técnicas/competências de estudo, sem que estas sejam acompanhadas do metaconhecimento sobre o seu emprego/utilização. A repetição mecânica de certas técnicas não supõe uma estratégia de aprendizagem (...) sem que o aluno seja capaz de realizar por si mesmo as tarefas metacognitivas básicas: planificar a execução dessas actividades, decidir qual delas é a mais adequada em cada caso, aplicá-las, avaliar o seu sucesso ou fracasso e indagar das causas de tais factos. (p. 74)

Entende-se assim, por estratégias de aprendizagem, «os processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para

completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a acção» segundo Veiga Simão (2002), citando Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez, (1995:27).

A nova área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, tem assim, como objectivo «ensinar o estudante a actuar estrategicamente ao longo do seu processo de aprendizagem» (Veiga Simão, 2002, p. 79).

Por sua vez, Canavarro, Pereira e Pascoal (2001), concluem:

O Estudo Acompanhado pode ser um instrumento privilegiado de diferenciação pedagógica, sendo um espaço onde o aluno poderá estudar autonomamente e de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Cadima, Gregório, Ortega, Pires e Horta, 1997). Em cada sessão de Estudo Acompanhado o aluno pode fazer um plano individual de trabalho (P.I.T.) que orienta o seu trabalho e que permite avaliar a progressão na aprendizagem em função dos seus objectivos iniciais. (p. 18)

7. Das competências à abordagem por competências

7.1 Noção de competência

A palavra “competência” pode apresentar várias caracterizações semânticas.

De acordo com Peralta (2002), em momentos diversos, escolas e autores diferenciados, têm atribuído ao termo competência significados diferentes:

(...) que vão de uma visão atomística, behaviorística, do conceito, tomado em sentido restrito como a especificação precisa das capacidades necessárias para desempenhar determinada função ou tarefa, traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, susceptíveis de evidenciar uma actuação competente. Neste sentido, fala-se de “uma gestão competente”, “uma condução competente”, “um ensino competente”. Daí que o objecto – neste caso a actividade, o desempenho – se sobreponha ao sujeito, sendo-lhe exterior. As competências são, assim, pré-determinadas e padronizadas, existindo, por antecipação, numa concepção plural, independentemente da pessoa que as irá demonstrar, e são prescritivas, ao identificarem o que se entende por actuação

competente, enumerando o conjunto de comportamentos (saberes e saberes-fazer) a observar, para que seja considerada como tal. (p.28)

Segundo a mesma autora, hoje em dia outra acepção de competência e que estará na base do sentido e orientação do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001, pp. 9,11) «assenta na ideia da diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que as realiza» (p. 28)

A referida autora exemplifica, considerando que «é a pessoa que vai actuar que deve demonstrar que é competente» dizendo que «x é um gestor competente, e que y conduz com competência, sendo a competência aqui considerada um atributo humano» (p. 28)

Peralta (2002), considera assim, que competências – no plural – «são uma série de actividades parciais que as pessoas desempenham, incluindo nesse desempenho (comportamento) os necessários conhecimentos e capacidades (...)» (p.28)

Esta autora, para além das competências como um conjunto de unidades parciais, sugere a existência de uma competência construída (complexa) que para além dos diversos saberes e saberes-fazer, tem em conta os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afectividade do aluno. Isto é, «uma entidade potenciadora de um agir consciente numa acção mobilizadora de conhecimentos, capacidades e de atitudes numa situação concreta, única e, geralmente, imprevisível». (p. 29)

Atendendo à dificuldade que esta definição de competência encerra em si própria, nomeadamente, em matéria de avaliação, Peralta (2002), apresenta três tipos de definições:

(...) um conjunto de comportamentos pré-definidos (...) muito próximo de um saber-fazer, geralmente de natureza cognitiva ; a competência como um processo de adição de várias componentes – aquelas que conseguimos identificar e enumerar – conhecimentos (factos, conceitos, princípios, teorias, ...), procedimentos (técnicas, regras, modos de acção, ...) e atitudes (autonomia, responsabilidade, colaboração, rigor, eficácia, ...) e (...) um modo estratégico de acção eficaz face a famílias de situações que se dominam porque dispomos, simultaneamente e de forma integrada, dos conhecimentos necessários e da capacidade de os mobilizar

com plena consciência, no momento, no tempo, e no contexto oportuno, para resolver problemas verdadeiros (...) (pp. 29,30)

Peralta (2002, p.32) apresenta mesmo de forma esquemática, que considera redutora e incompleta, alguns exemplos de itens que podem ser utilizados na avaliação das várias acepções de competências.

Competências (unidades parciais)	Competência construída (complexidade)
preenchimento de espaços	realização de tarefas complexas
escolha múltipla	produção (de textos, de objectos, de esquemas ...)
verdadeiro/falso	relatório (de percurso, de experiência, de projecto ...)
transformação	resolução de problemas
resposta curta	trabalho de projecto
completação	simulação
associação	diálogo
ordenação	diário
pergunta/resposta	debate
observação de desempenhos (pré-determinados)	(re)conto
	ensaio
	entrevista
	observação em situação
	portfólio
Instrumentos mais fechados	Instrumentos mais abertos
(Resposta “única”, objectiva, sem ambiguidade)	(Várias possibilidades de resposta)

Alonso (2002) define competência como a «capacidade dos alunos para resolver problemas mais ou menos complexos, em que tenham de mobilizar conhecimentos, procedimentos e atitudes (seja a nível disciplinar ou transversal)» (p. 22).

Abrantes (2002), partilha das opiniões anteriores fazendo uma leitura de competência à luz do Currículo Nacional referindo que o mesmo:

(...) associa a competência a um “saber em uso” que se desenvolve em relação com a vivência de experiências de aprendizagem significativas e adequadas e que, ao mesmo tempo, integra conhecimentos, capacidades e valores. Neste sentido, a competência não se identifica com um “comportamento” que se treina e manifesta num momento preciso e num tipo específico e pré-determinado de situações, que supostamente estaria ou não “adquirido”. (pp. 12,13)

A questão da transversalidade das competências tem a ver com o facto de poderem ser denominadores comuns às disciplinas e áreas do currículo. Segundo Abrantes (2002) e pegando no exemplo do Estudo Acompanhado, «alguma coisa não está bem se um aluno se mostra cumpridor e empenhado nos tempos semanais dedicados a esta área mas não revela quaisquer progressos no modo como organiza os seus elementos de estudo de Inglês, na autonomia com que aborda as tarefas da Matemática ou na responsabilidade com que se envolve nas actividades de Ciências». (p. 15).

A este propósito, Abrantes (2002) diz:

Embora com ênfases diferentes no tipo de tarefas, assim como no tipo de produtos do trabalho que se realiza, as novas áreas curriculares estão associadas genericamente aos mesmos tipos de competências transversais a desenvolver. De entre estas, vale a pena destacar a capacidade de organização pessoal, a curiosidade intelectual, a autonomia nas próprias aprendizagens, a predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, a iniciativa pessoal, o sentido de responsabilidade. Além disso, são de salientar ainda as capacidades ligadas a estratégias de resolução de problemas, assim como à pesquisa e utilização de diversas fontes de informação. (p. 16)

Para Alonso (2002), é importante que após a definição de competências se encontrem mecanismos para o seu desenvolvimento, referindo que «diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem (metodologias, interacção pedagógica, formas de agrupamento, organização do espaço e do tempo, materiais, ...) é o caminho imprescindível para poder promover o desenvolvimento de competências». (p. 23)

A mesma autora reforça a importância da aprendizagem de competências por parte dos alunos, como uma exigência da sociedade dos nossos dias e um desafio que se coloca à escola, dizendo a este propósito, que:

(...) a aprendizagem de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa, são desafios com que a escola se vê confrontada de maneira irrecusável. (p. 20)

Para Perrenoud (1999), competência é «uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles» (p.7) ao mesmo que refere que os conhecimentos «são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e da nossa formação». (p.7)

É interessante esta relação competência-conhecimentos, que pela primeira vez aparece nesta amálgama de definições atribuídas ao conceito competência. Para Perrenoud (1999), competência «nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de acção, de procedimentos» (p.8), isto é, a aquisição dos conhecimentos não permite por si só a sua mobilização em situações reais. Para este autor conhecimentos e competências são conceitos estreitamente complementares sim, mas que em situações específicas, como é o caso do tempo de divisão das tarefas em aula pode haver aquilo a que chama “conflito de prioridade”. Citando Etienne e Lerouge (1997, p.67):

“A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado dos seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didáctica está na gestão, de maneira dialéctica, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que a aprendizagem sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente a sua integração operacional numa competência” (p.10)

Para o autor esta relação está na origem de várias reformas curriculares verificadas em muitos países, embora com maior visibilidade em certos graus de ensino do que noutros. É o caso dos momentos em que se dá a

multiplicação de disciplinas e o problema conhecimentos-competências se aproxima do ensino médio/secundário.

As competências, de acordo com Perrenoud (1999), são responsáveis pela flexibilidade dos sistemas e das relações sociais na medida que as sociedades humanas são «conjuntos vagos e ordens negociadas», isto é, «não funcionam como relógios e admitem uma parte importante de desordem e incerteza, o que não é fatal pois os actores têm, ao mesmo tempo, o desejo e a capacidade de criar algo novo, conforme complexas transacções. Portanto, não é anormal que os sistemas educacionais se preocupem com o desenvolvimento das competências correspondentes.» (p. 12)

Perrenoud (1999) citando Romainville (1996), considera que a «irresistível ascensão» da noção de competência em educação escolar, resulta em parte, de um paralelismo com o mundo do trabalho, isto é, a escola sob a capa da modernidade e de se inserir na corrente dos valores da economia de mercado, pretendeu seguir o caminho dessa realidade que se apropriou da noção de competência. A formação profissional ligada a referenciais de competências e aliada a transformações no mercado de trabalho terá influenciado a utilização das competências na escolaridade obrigatória. Por outro lado, a construção do sistema educacional em pirâmide, de forma hierarquizada, colocando no topo as universidades que não desprezando as competências também não lhes confere um estatuto prioritário, não parece influenciar a «moda da noção de competência no campo pedagógico» (p.13). A problemática das competências é outra, mais profunda e mais antiga. É uma problemática política, em que intervêm os que defendem uma cultura gratuita e os que acham que «a escola serve para aprender coisas directamente úteis à vida».

Perrenoud (1999) é da opinião que a noção de competência não só não é única e partilhada como não é clara. Os significados da palavra são muitos, pelo que «ninguém pode pretender dar “a definição”.» (p.19)

O autor apresenta três versões da noção de competência que considera aceitáveis, a saber:

- «Competências apenas para insistir na necessidade de expressar os *objectivos* de um ensino em termos de condutas ou práticas *observáveis*». (p.19)

- Competência como significado oposto ao desempenho, isto é, «o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indirectamente» (pp.19,20)
- «Competência como uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana» (p.20)

Para Perrenoud (1999), esta última concepção de competência, dita clássica, embora aceitável noutros contextos, merece algum reparo quando ele refere que «as competências são aquisições, aprendizagens construídas e não virtualidades da espécie.» (p. 21)

7.2 A relação/comparação entre o sistema educativo, esquemas, savoir-faire, recursos, conjuntos de situações e competências

De acordo com Perrenoud (1999), o sistema educacional está em crise com a pressão constante dos adultos sobre os jovens e o desacreditar destes no sucesso escolar como garante para ultrapassar os obstáculos próprios da existência humana. Há que desenvolver a abordagem por competências a partir da escola. «A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação» (p.15).

Este autor vai mais longe, afirmando:

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade (...) e de mudança, ruptura até (...) A inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar, citando Tardiff (1996,p.45), “todo o programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (p.15)

Perrenoud (1999) considera que «construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes» (p. 22) e que só se encontra estabilizada quando «a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e acciona esquemas

constituídos.» (p.23) O “esquema”, segundo Perrenoud, que recorda a concepção de Piaget – «estrutura *invariante de uma operação ou de uma acção*», não condena a uma repetição igualitária, pelo contrário, «permite, por meio de *acomodações menores*, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual» (p.23)

Este autor considera nesta perspectiva que competência não é um simples esquema, mas sim algo mais complexo, como um conjunto de esquemas do tipo percepção, pensamento, avaliação e acção devidamente articulados. A este propósito exemplifica com uma prática de massas:

No futebol, a competência do avançado, que inicia um contra-ataque está em desmarcar-se e também em pedir a para que lhe passem a bola, em antecipar os movimentos da defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em observar a atitude do guarda-redes adversário, em avaliar a distância até à baliza, em imaginar uma estratégia para passar pela defesa, em localizar o árbitro, etc. Outros tantos esquemas podem ser trabalhados separadamente, no treino, mas um ataque eficaz dependerá da sua orquestração. (p. 24)

Perrenoud (1999) permite-se ainda comparar competências com *savoir-faire* e com recursos. Entre várias definições, o autor opta por considerar que *savoir-faire* é um “saber-fazer” em determinada situação: «um esquema com uma certa complexidade, existindo no estado prático, que resulta em geral de um certo treino intensivo, à maneira do patinador, do virtuoso, do artesão, cujos gestos se tornaram uma “segunda natureza” e se fundiram no *habitus*.». Segundo este autor «todo o *savoir-faire* é uma competência; porém, uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber-fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos.» (p.27).

Quanto aos recursos:

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir a sua postura em sinergia com vistas a uma acção eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece os seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os numa totalidade mais rica do que a sua simples união aditiva. (p. 28)

Uma competência pode mobilizar recursos ou ela própria funcionar como recurso de forma a desenvolver-se uma competência mais complexa. No entanto, nenhum recurso é exclusivo de uma competência uma vez que pode ser mobilizado por outras.

Para Perrenoud (1999) as competências não têm necessariamente que ser «respostas rotineiras a situações semelhantes» podendo ser «respostas construídas para enfrentar obstáculos». Significa com isto que podem ser desenvolvidas competências para responder a situações únicas sob pena de se desistir de dominar a situação.

Se podemos construir uma competência a partir de uma situação única, é por que ela é crucial e impõe uma aprendizagem acelerada. Ora, as situações extremas – crise, acidente, luto, dor, conflito violento, felicidade intensa ou mergulhada num mundo totalmente desconhecido – por definição, fogem ao comum e não se reproduzem necessariamente. (p.29)

As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência. Daí as competências profissionais serem privilegiadas, uma vez que as situações de trabalho se «reproduzem dia após dia». Mas será que todas as situações da vida necessitam de competências específicas? Para o autor a resposta é não, na medida que há situações inéditas e de grande simplicidade vividas pelos sujeitos que não requerem competências particulares bastando «a simples observação, a atenção e a “inteligência”». No entanto, para situações não tão simples é necessário criar uma “intuição analógica”, isto é, «enfrentar o desconhecido associando-o ao conhecido». Assim, de acordo com Perrenoud (1999,p.31) «a competência consiste mais notadamente em detectar, pouco a pouco, analogias que não se mostram à primeira vista».

Ainda a este propósito, o autor refere:

As analogias operadas e os recursos que elas permitem mobilizar não levam, em geral, a construir imediatamente uma resposta adequada a uma situação nova, mas sim lançam um trabalho de transferência (Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997^a, 1997b). Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida

do possível, à singularidade da situação presente. A acção competente é uma “invenção bem temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (p. 31)

Para Perrenoud (1999) os conhecimentos aprendidos na escola são insuficientes para a formação do aluno: «... chega um momento em que os conhecimentos acumulados *não são mais suficientes*, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples *conhecimentos aplicados*.» (p. 32), na medida, que, as circunstâncias e os momentos em que devem ser usados não fazem parte do domínio do aluno. Não são conhecimentos em cima de conhecimentos, sejam eles gerais ou locais que por si só conduzem à competência mas sim construindo esquemas que permitam mobilizar os conhecimentos na situação, na altura própria e de forma criteriosa. De acordo com o autor «é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.» (p. 32)

7.3 As competências nos programas escolares – que consequências?

7.3.1 Competências e práticas sociais versus competências transversais e disciplinas

Na opinião de Perrenoud (1999) as competências são construídas a partir de situações concretas, reais, próprias das relações sociais, não sendo necessário ter-se uma formação profissionalizante:

Toda a competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. (p. 35)

No entanto, o autor (1999,p.36) ao considerar que a formação profissionalizante prepara para uma actividade profissional, um ofício, em que para além das situações de trabalho tipificadas também são consagradas situações de excepção, imprevistas, questiona-se sobre o que acontece nas formações escolares gerais, já que estas «não levam a nenhuma profissão particular, nem sequer a um conjunto de profissões». A resposta poderá estar nas competências ditas transversais que correspondem a características gerais da acção humana retiradas do seu contexto, como é o caso dos verbos prever, argumentar ou analisar, só para servir de exemplo. Mas estas competências não podem assentar em práticas sociais passíveis de gerar problemas éticos ou ideológicos, daí, a escola, optar por referenciais de práticas transversais cautelosos com contextos e riscos conhecidos. Um programa escolar que não propõe qualquer tipo de contexto «entrega aos professores a responsabilidade, isto é o poder e o risco de o determinar» (p.39) podendo resultar daí dois tipos de problemas conforme referência do autor:

- Os professores adeptos da ideia de competência assumem tremendas responsabilidades na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas a sua própria visão de sociedade, cultura e acção, ainda mais à medida que transmitem conhecimentos.
- Os professores que não se interessam por essa abordagem (...) irão desprezá-la e ficarão limitados a competências disciplinares consagradas (...) Eles investirão (...) o essencial da sua energia na transmissão de conhecimentos teóricos e métodos. (p. 39)

De acordo com Perrenoud (1999, p.39) é necessário que os autores dos programas escolares façam escolhas claras e tenham arte nos exemplos de situações que não criem equívocos, tornando-se importante «saber que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, desportivas, associativas, etc.» dependendo dessa clareza a escolha das competências transversais que devem serem desenvolvidas. É importante, no entanto, perceber que a abordagem por competências não se confina ao transversal no sentido do interdisciplinar ou do não disciplinar - a transversalidade total na opinião do autor «é uma fantasia, o sonho de uma terra de ninguém, na qual a mente seria construída fora de qualquer conteúdo». A abordagem por competências

também não renuncia as disciplinas de ensino uma vez que as competências mobilizam conhecimentos que na sua maioria são e continuarão a ser de natureza disciplinar. Desenvolver competências na escola não opõe partidários das disciplinas ou defensores do pluri, inter ou transdisciplinar, mas sim, de acordo com (Perrenoud, 1999):

- Por um lado, aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais (saber analisar, argumentar, etc.) fora de qualquer referência a situações e práticas sociais;
- Por outro, aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas, muito além dos exercícios clássicos de consolidação e aplicação. (p.41)

Se uma competência estiver ligada a um conjunto de situações da vida, estas poderão recorrer às aprendizagens de uma disciplina, de várias disciplinas ou nada ter a ver com conhecimentos disciplinares mas sim, com conhecimentos decorrentes da tradição, da experiência ou de actividades profissionais. Esta constatação permite concluir, que a matriz disciplinar hipoteticamente estará na origem de muitas aprendizagens adquiridas fora da escola embora aquilo que se conhece sobre a mobilização de conhecimentos disciplinares nas situações da vida seja pouco. Para Perrenoud (1999, p.43) «(...) não sabemos exactamente qual é a utilidade das disciplinas escolares – além de ler, escrever e contar – na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores. A razão é muito simples: historicamente, a escolaridade tem sido construída para preparar os estudos universitários.» Na verdade, pode mesmo questionar-se qual a finalidade dos ciclos de escolaridade sabendo-se que não constituem níveis terminais de estudo mas são justificativos para saídas escolares e sociais. A este propósito, Perrenoud (1999) refere:

O facto de nem a escola primária, nem sequer a escola de ensino médio deixarem de construir um nível final de estudos obriga a interrogar-se sobre a finalidade desses ciclos de aprendizagem, sem ignorar que doravante eles preparam para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais.(p. 43)

A realidade poderia ser outra se na formação escolar geral se associasse aos conhecimentos disciplinares transmitidos, um conjunto singular

ou plural de práticas sociais, para que as aprendizagens fizessem sentido para os alunos, contribuindo-se assim, para a construção de competências verdadeiramente significativas com aplicação em situações concretas da vida. Perrenoud (1999) manifesta este sentimento quando menciona:

No meu entender, a escolaridade geral pode e deve, tanto quanto as formações profissionalizantes, contribuir para construir verdadeiras competências. Não é uma simples questão de motivação ou de sentido, mas sim uma questão didáctica central (...) Se essa aprendizagem não for associada a uma ou mais práticas sociais, susceptível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecida, considerada como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida. (p. 45)

As capacidades do tipo saber comunicar, raciocinar, argumentar, negociar, organizar, aprender, procurar informações, conduzir uma observação, construir uma estratégia, tomar ou justificar uma decisão, são muitas vezes trabalhadas de forma individualizada, sem ligação entre si, sem qualquer fio condutor, durante a formação geral escolar. Esta descontextualização de capacidades de natureza geral constitui, muitas vezes, oportunidade para os especialistas dos programas escolares lhes chamarem competências, ou as considerarem elementos de competências a serem trabalhadas já que, conforme referido, o conceito é susceptível de várias interpretações. Por outro lado, as competências surgem muitas vezes nos programas como a «implementação de um conhecimento declarativo ou de um conhecimento procedimental que derivaria dele» (Perrenoud, 1999, p. 47). Daqui resulta que os programas escolares que fazem ou quando fazem alusões às competências, constituem mais um artifício do que uma intenção. De acordo com Perrenoud (1999):

A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre. Em suma, não basta acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma acção (traduzir em forma gráfica, observar, verificar se,...) para designar uma competência! (p.48)

Uma possível alternativa aos programas escolares será a criação de documentos intitulados “blocos de competências”. Trata-se de documentos que

não fazem referência ao que deve ser ensinado aos alunos, mas sim aquilo que deve ser dominado pelos alunos. Isto é, o documento descreve de forma organizada as competências que se pretendem com determinada formação. Para Perrenoud (1999), citando Perrenoud (1994, p.15):

Garantias da democratização da escola, guias da aprendizagem e salvaguardas da avaliação, os blocos de competências balizam o difícil caminho que deve levar, mais além da igualdade de acesso à escola, à igualdade dos resultados da acção educacional e das exigências fixadas para todas as crianças. (p. 49)

7.3.2 As implicações para os professores de uma abordagem por competências e o papel dos alunos

De acordo com Perrenoud (1999) a formação em competências durante a escolaridade obrigatória, necessita de alterações significativas ao nível da relação que os docentes estabelecem quer com o saber, quer com as suas próprias metodologias utilizadas em sala de aula, podendo, citando Meirieu (1990b), considerar-se a profissão professor como um ofício novo cuja meta não é ensinar mas sim fazer aprender.

Perrenoud (1999) considera que:

A abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos activos, pois convida, firmemente, os professores a:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- Trabalhar regularmente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Negociar e conduzir projectos com os seus alunos;
- Adoptar uma planificação flexível e indicativa e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didáctico;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (p.53)

Estas condições para construção de verdadeiras competências a partir da escola, constituem, elas próprias, competências a desenvolver pelos professores.

Na abordagem por competências, os conhecimentos constituem recursos essenciais para descobrir e solucionar problemas e para preparar e tomar decisões. Os professores passam de uma lógica de ensino para uma lógica de treino. A partir de um problema os alunos pesquisam a informação e os conhecimentos constituindo tarefa dos professores a regulação do processo e, muitas vezes, a construção de problemas de maior complexidade.

Segundo Perrenoud (1999, p. 55), citando Meirieu (1996) trata-se de «aprender, fazendo o que não se sabe fazer».

Para o mesmo autor isto só se torna possível se houver fundamentalmente quatro tipos de mudanças na identidade do professor:

- Não deve considerar a relação com o saber como uma relação menor;
- Deve aceitar que perante uma situação concreta os conhecimentos mobilizados possam ser aproximados e não ordenados surgindo os restantes com oportunidade;
- Não deve insistir numa organização mental dos conhecimentos por parte dos alunos;
- Deve praticar o uso dos conhecimentos na acção, isto é, manter viva a sua experiência pessoal.

Perrenoud (1999,p.57) resume a necessidade da implementação destas características por parte dos professores referindo que «para ensinar conhecimentos, basta ser um pouco erudito; para formar em competências, melhor seria que parte dos formadores as possuísse...».

A imagem do professor-treinador transporta consigo a ideia de que o importante não é ensinar a jogar, mas sim, colocar o aprendente/jogador perante situações em que se torna necessário ultrapassar os obstáculos, resolver problemas e tomar decisões para alcançar um objectivo. O professor deve trabalhar com regularidade por situações-problema. De acordo com Perrenoud (1999), essa forma não de ensinar mas de fazer aprender, deve:

- em primeiro lugar, apelar para diversos tipos de situações-problema, umas construídas para fins bastante precisos, outras surgindo de maneira menos planeada, por exemplo, durante um processo de projecto; em ambos os casos é importante que o professor saiba onde quer chegar, o que quer trabalhar, quais os obstáculos

cognitivos com os quais quer confrontar todos ou parte dos seus alunos;

- em segundo lugar, trabalhar os recursos, por um lado, em situação ao vivo, quando necessário; por outro, trabalhá-los separadamente, à maneira de um atleta que treina diversos gestos isolados antes de integrá-los numa conduta global. (p.58)

As situações-problema não sendo situações didácticas quaisquer, não lhes é permitido utilizar os meios/materiais de ensino tradicionais, como cadernos de exercícios ou fichas exaustivas. O que é deveras importante é a criação por parte dos professores de situações interessantes e oportunas de acordo com o nível etário e escolar dos alunos, o tempo que se dispõe e as competências a serem desenvolvidas. Para Perrenoud (1999, p. 61) «esses meios são, antes de tudo, ideias, esboços de situações e não mais actividades entregues “prontas para uso”.»

A tarefa de definir situações-problema não pode ser unívoca, isto é, não pode partir exclusivamente do professor, mas este, também não pode atender a toda e qualquer exigência dos alunos. Assim, a negociação afigura-se como a forma ideal de envolvimento do maior número de alunos quer em processos de projecto quer na solução de problemas, ao mesmo tempo que denota o respeito que o professor tem para com eles. A este propósito, Perrenoud (1999) refere que os professores que seguem este caminho necessitam de ter «a capacidade e a vontade de negociar tudo quanto possa sê-lo não só para ser democrático, mas também porque a divisão do poder é um modo de favorecer (...) a devolução do problema para o aluno». (p. 63)

As situações-problema não necessitam estar obrigatoriamente inseridas em projectos uma vez esta metodologia ter virtudes mas também apresentar efeitos perversos, no entanto, a pedagogia de projecto revela-se interessante na medida que permite aos alunos desenvolver competências através do confronto com obstáculos que impõem novas aprendizagens. Sendo assim, ao utilizar esta pedagogia, o professor não pode fazer uso de uma planificação didáctica rígida, uma vez estarem em jogo factores como os tipos de projectos, a sua duração, a implicação dos alunos ou a dinâmica grupo-aula. Segundo Perrenoud (1999, p. 63-64), a conclusão de um projecto implica outra “aventura”: «trata-se mesmo de aventuras intelectuais, de empreendimentos com resultado desconhecido, que ninguém, nem sequer o professor, jamais

viveu em condições exactamente iguais. Tal pedagogia requer uma planificação didáctica flexível». O mesmo autor (1999), é da opinião que «a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizagens e giram em torno de importantes conhecimentos» (p. 64)

Por outro lado, ao contrário da transmissão pura e simples de conhecimentos, em que o professor contratualiza com o aluno o escutar, o procurar entender, o fazer exercícios e o devolver as aquisições apreendidas através de testes ou fichas, na pedagogia centrada em situações-problema, de acordo com Perrenoud (1999,p.65), «o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço colectivo para elaborar um projecto e construir, na mesma ocasião, novas competências». Para este autor, significa isto, citando Argyris (1995) e Schön (1994, 1996), o aluno tornar-se um prático reflexivo. Deste modo, para que esta prática seja conseguida, o professor terá que proceder a alguns ajustes no estabelecimento de um contrato didáctico, nomeadamente:

- Ter capacidade para incentivar e orientar a procura experimental;
- Aceitar os erros dos alunos como fontes fundamentais de regulação e de progresso;
- Valorizar a cooperação entre os alunos em tarefas de alguma complexidade;
- Ter a capacidade de explicitar e de ajustar o contrato didáctico, de ouvir as resistências dos alunos e levá-las em consideração;
- Ter a capacidade de se envolver pessoalmente no trabalho dos alunos, não ficando sempre na posição de árbitro.

Perrenoud (1999) considera que a transformação do contrato didáctico implica uma adequação/integração óbvia e natural da avaliação formativa na gestão das situações-problema, situando-se no professor, noutro aluno ou na própria constatação da realidade. Isto não significa que se despreze a avaliação certificativa uma vez se saber a influência exercida por este tipo de avaliação no trabalho diário e nas estratégias dos alunos, mas sim que se deixe de lado a avaliação centrada em conhecimentos sem contexto específico para incidir em situações-problema. Perrenoud (1999, p. 66) citando o próprio (1997c) refere que «uma avaliação por meio de situações de resolução de

problemas só pode passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa».

A prática de uma avaliação formativa na abordagem por competências, implica, necessariamente, alterações na identidade e na formação dos professores como são o caso da não utilização da avaliação como forma de pressão sobre os alunos com eventual perda de confiança; do domínio da observação formativa evitando a apresentação de soluções; da aceitação dos desempenhos colectivos em desfavor da contribuição individual; da desistência de uma avaliação padronizada apoiada em tabelas em favor de um julgamento especializado; da importância de criar situações e momentos oportunos de avaliação certificativa e na necessidade de saber e querer envolver os alunos na avaliação das suas próprias competências.

Também a questão das disciplinas menos fechadas em si próprias se revela importante na abordagem por competências. Pretende-se com isto dizer que se a compartimentação disciplinar se traduzir numa menor rigidez os professores terão uma formação disciplinar e epistemológica mais adequada. Não se trata de estarem habilitados para ensinar muitas disciplinas mas sim, sentirem-se responsáveis pela formação global do aluno, estarem abertos à discussão de problemas metodológicos e epistemológicos com outros colegas, valorizarem a transversalidade nos programas e nas actividades didácticas, envolverem-se em projectos ou situações-problema que mobilizem várias disciplinas, trabalharem com conhecimentos e competências de disciplinas diversificadas e aceitarem nalgum momento da carreira funções menos específicas disciplinarmente e mais globais envolvendo alunos.

No caso dos professores convictos da abordagem por competências é necessário em seguida levar os alunos a querer trabalhar e aprender através de situações-problema. Esta tarefa só resulta se for grande a convicção por parte dos docentes, na medida que, de uma forma geral, os alunos são cépticos perante novas propostas. Para isso, o contrato didáctico a estabelecer entre as partes é de extrema importância para garantir a credibilidade da proposta. Perrenoud (1999, p. 68) refere que «quando confrontados com docentes que procuram realmente negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares, os alunos, via de regra, após um período de

cepticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um contrato didáctico que respeite a sua pessoa e a sua palavra».

Mas qual o papel dos alunos numa abordagem por competências? O que se espera deles? Antes de mais há necessidade que o aluno invista nas tarefas propostas, em termos de imaginação, insistência, engenho... Por outras palavras o aluno precisa envolver-se totalmente no projecto ou na situação-problema. Perrenoud (1999,p.69) a este propósito diz que «um processo norteado pela formação de competências exige do aluno uma implicação na tarefa muito mais forte» comparativamente ao trabalho escolar tradicional. Por sua vez, enquanto neste modelo de trabalho escolar o acento tónico se situa na simples apresentação de resultados, a abordagem por competências revela-se transparente ao dar visibilidade a outros factores, consistentes, como os processos, os ritmos e as formas de pensar e agir, o que faz com o que o aluno seja avaliado por uma contribuição real no trabalho do grupo. Perrenoud (1999, p. 69) citando-se a si próprio (1995a), menciona que «o jogo do gato e do rato, tradicionalmente jogado entre professores e alunos no momento da avaliação, não tem muito sentido para uma tarefa colectiva».

Outra característica que se torna condição necessária na formação de competências é o sentido do grupo, do colectivo, que se sobrepõe naturalmente sobre o individual. Só cooperando com os outros se torna possível transpor os obstáculos das situações-problema.

O envolvimento nos trabalhos escolares, ao contrário dos modelos tradicionais, não é transitório nem passível de abandono, mas sim, com prazos algo dilatados. O trabalho de projecto nem sempre permite determinar limites temporais o que implica grande tenacidade por parte dos alunos de forma a não perderem de vista os objectivos que se propuserem atingir.

Na abordagem por competências a responsabilidade dos alunos é grande. A realização das tarefas escolares já não admite posições ou consequências individuais. Os problemas a tratar, normalmente são exteriores ao grupo de alunos, à turma, situando-se na realidade, o que significa o assumir de compromissos com terceiros. Por outro lado, a quebra da cooperação com o grupo a que pertence implica também o prejuízo do próprio grupo. Perrenoud (1999, p.70) afirma que «a abordagem por competências insere o aluno num tecido de solidariedades que limitam a sua liberdade».

8. Da noção de currículo roteiro à noção de currículo projecto

Segundo o n.º 1, do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, «entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação (...)»

Marques (1999), desenvolve esta definição dizendo que:

(...) entende-se por currículo nacional a existência de um plano de estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas. Entende-se por sistema público o conjunto de escolas na dependência directa da administração pública central e local. O plano de estudos e os programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos e competências e sugestões metodológicas. (p. 72)

Já Roldão (1999a) faz referência à diversidade do conceito de currículo:

Por currículo tem-se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos de que se parte. Na linguagem de senso comum da profissão vem-se assimilando a programas e disciplinas ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível na escola.

Ao termo currículo – desde a origem latina do termo – associam-se sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra. (pp. 14,15)

Para esta autora, torna-se importante conhecer as mudanças estruturais dos sistemas educativos para melhor perceber o papel do currículo. Assim, refere que:

Se quisermos reduzir a mudança estrutural que os sistemas educativos vêm atravessando nas últimas décadas aos seus elementos mais nucleares, elegeríamos os seguintes:

- a) A escola deixou de servir predominantemente uma parte da sociedade, oferecendo à larga maioria apenas níveis elementares de literacia, para se converter numa instituição ao serviço do acesso de todos a um bom nível educacional (...)
- b) As sociedades tornaram-se cada vez mais complexas, urbanas e multiculturais, por força da história recente e da circulação cada vez maior de pessoas, informação e interesses económico-políticos. Assim, os cidadãos que à escola cabe educar constituem-se em públicos diversificados, com o inevitável acréscimo de potenciais tensões – impensáveis e impensadas num passado relativamente próximo.
- c) Os saberes e a informação, outrora em larga medida encapsulados nos saberes escolares, são hoje infinitamente mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias.
- d) O currículo escolar – no sentido daquilo que à escola cabe fazer aprender a todos – atravessa uma mudança estrutural decorrente das anteriores. (pp. 16,17)

Roldão (1999a), considera que as mudanças estruturais da actualidade implicam a alteração do currículo escolar, de forma a viabilizar um processo realista de formação ao longo da vida, dizendo para o efeito que:

(...) o que constitui o currículo escolar é, pois, muito mais que do que um elenco de tópicos ou disciplinas, mas não as dispensa – antes requer que sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, de integração significativa de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a um retórica bem-intencionada. (p. 17)

Esta autora questiona os programas das disciplinas, rígidos e desajustados à actualidade, misturando essencial e acessório, utilizando materiais uniformizados, não promovendo a diferenciação e a oportunidade dos

profissionais tomar decisões sobre a acção educativa em que participam. Nesta perspectiva, afirma:

Neste contexto, não é mais possível, e sê-lo-á cada vez menos, conceber o currículo como aquele conjunto de textos normativos, centralmente definidos e desmultiplicados de forma idêntica – os programas das disciplinas – servidos por manuais tendencialmente uniformizados e concebidos e usados como base de acção dos professores nas escolas, em vez de construídos como apoio para o trabalho, a investigação e o estudo dos alunos.

Pelo contrário, o que há que redefinir é aquilo que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo (que saberes comuns, que competências, que hábitos e instrumentos de estudo, que elementos para viverem com qualidade, que práticas conducentes a saberem trabalhar e conviver com outros segundo princípios de civismo e colaboração?). A partir dessa estrutura simplificada de objectivos, competências e aquisições essenciais pretendidas, objecto de definição a nível nacional (core curriculum), é só nas escolas e por decisão fundamentada dos professores que é possível construir o currículo real, o projecto curricular de cada escola. (pp. 16,17)

Roldão (1999 b) apresenta uma definição diacrónica de currículo, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade: «currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar». (p. 24)

Para Abrantes (2001), «a noção de currículo, está ligada às ideias de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, sendo esta relativa a um quadro de referência que estabelece orientações, em especial, as competências essenciais a desenvolver.» (p. 15)

Para Pacheco (1996):

(...) o currículo define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade, interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (p.140)

Para Marques (1999), existem dois tipos de currículo: currículo multicultural radical e currículo intercultural. Este autor, faz um exame bastante crítico aos discursos multiculturais começando por referir que:

(...) o enorme sucesso do discurso multiculturalista étnico anda associado à actual vaga de relativismo radical. Nos nossos dias, as noções de certo e errado, bem e mal foram eclipsadas pela vaga do pluralismo étnico e a moralidade surge associada à dúvida, à incerteza, à mera opinião pessoal, à natureza dos contextos e aos limites das nossas histórias de vida. (p. 66)

Para este autor, os multiculturalistas elegem como questão central do currículo a questão do poder referindo a este propósito que «a luta que travam contra o pretenso currículo hegemónico não é mais que uma luta pelo poder. Ao procurarem a substituição do cânone ocidental pelos padrões culturais das minorias étnicas e culturais, mais não fazem do que utilizar a escola como um instrumento de combate político». (pp. 66,67)

Marques (1999), vai mais longe dizendo que:

No essencial, a mensagem do multiculturalismo radical é a seguinte: uma vez que as sociedades são cada vez mais pluriétnicas e pluriculturais, não há mais lugar para o domínio do cânone, porque esse cânone é a expressão da dominação dos grupos mais poderosos da sociedade sobre os grupos privados de poder. (...) Um currículo assente na expressão do cânone seria um currículo que oprimiria as culturas minoritárias dos grupos sem poder. (p. 67)

Segundo este autor, «ao invés do que os relativistas e multiculturalistas radicais defendem, a finalidade da educação pública não é proporcionar uma livre escolha de culturas, códigos culturais e sistemas de valores, mas sim proporcionar o entendimento daquilo que de melhor foi criado e produzido pelas gerações que nos precederam». (p. 69)

O mesmo autor, em oposição ao que foi descrito, defende que «o que a escola do terceiro milénio exige é um currículo cultural que, por ser cultural, tem de assumir a interculturalidade como o seu principal eixo». (p. 76)

Para Marques (1999), o currículo intercultural revela-se:

(...) na abertura a outras culturas, num diálogo intercultural que não produz marginalidades nem guetos curriculares. Sem esquecer a importância do cânone ocidental, o currículo intercultural dá espaço e voz às outras

culturas, de modo a tornar os alunos suficientemente fluentes na sua cultura materna, na cultura nacional e nas outras culturas que dialogam com a nossa. Mas um verdadeiro currículo cultural é o que dá também espaço para a livre criação e expressão cultural dos alunos, nas suas diferenças e semelhanças, não só na componente lectiva mas também e, sobretudo, na componente extralectiva. (p. 76)

Outra noção de currículo que entendemos por bem referenciar diz respeito ao currículo escondido e que está relacionado com aquilo que não se diz e que não integra uma formulação precisa, independentemente de objectivos relacionados com a não cognição ou a socioafectividade.

De acordo com Perrenoud (1995) «a noção de currículo escondido, no seu sentido restrito, refere-se às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram aprendizagens desconhecidas, estranhas àquelas que a Escola conhece e declara querer favorecer» (p. 57). Este autor citando Eggleton (1977), diz existirem «sete tipos de aprendizagem que favorecem regularmente o funcionamento da escola sem que para tanto figurem nos objectivos oficiais do ensino» identificando-as do seguinte modo:

1. Aprende-se a “viver na multidão” (...);
2. Paralelamente aprende-se a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade como uma componente inevitável da vida escolar (...);
3. Aprende-se a ser submetido à avaliação do outro; não apenas à do professor mas também à dos colegas de turma (...);
4. Aprende-se também, através da avaliação ou de outras formas de reforço, a satisfazer as expectativas do professor e dos colegas, para lhes obter a estima, os elogios ou qualquer outra forma de recompensa (...);
5. Aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, (...);
6. Aprende-se, em combinação com os outros alunos, a controlar ou, pelo menos, a influenciar, o ritmo de trabalho escolar e de progressão no programa, através de diversas estratégias de diversão (...);
7. Aprende-se por fim, a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação. (p. 58)

Para Perrenoud (1995) a lista acima referida peca por não ser exaustiva, pelo que, deveriam ainda ser acrescentadas as seguintes aprendizagens:

- De uma relação com o tempo através dos horários e das pausas no tempo escolar (...);

- De uma relação entre o espaço privado e público, através da interiorização das distâncias que se têm de manter na interacção pessoal (...);
- De uma relação com as regras e os saberes. (p. 58)

Ainda, e de acordo com os “princípios orientadores da organização e gestão do currículo” (art. 3º, D.L. 6/2001):

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola (...) o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma no 1º ciclo ou pelo conselho de turma nos 2º e 3º ciclos.

A este propósito, Roldão (1999 b), esclarece:

Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p. 25)

De acordo com o DEB (1999):

O projecto curricular de turma, assenta na concepção do currículo como aprendizagem, formação e cultura, que fundamenta, articula e orienta todas as actividades educativas realizadas sob a orientação do conselho de turma e é adequado e avaliado conforme os contextos diversificados em que o projecto tem que ser desenvolvido. (p. 15)

Esta concretização do currículo tem associada a ideia de “projecto”.

A palavra “projecto” apresenta vários significados podendo trazer, no decurso da sua utilização, alguns sentidos contraditórios.

De acordo com Abrantes (2002):

Nalgumas situações, o projecto está associado a uma intenção ou a um desígnio, independentemente da sua concretização. Noutras situações, o sentido dominante é o de um esquema, um plano ou um programa. Porém, aquilo que o conceito pode trazer de novo em relação a outros é a

presença simultânea, embora em maior ou menor grau e de modo mais ou menos explícito, destes dois aspectos. (p. 23)

Por outras palavras e de acordo com este autor o conceito de projecto «está conotado com o operatório e com uma certa racionalidade técnica; mas, ao mesmo tempo, está ligado à procura de ideais e de significado». (p.25)

De acordo com Leite (2000):

Autores vários têm-se referido à ideia de projecto enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projecto não é apenas intenção, é também acção, acção essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro. (p. 2)

A mesma autora, citando Broch e Cros (1991), refere que o projecto está na charneira de dois pólos: um da ordem da utopia, do sonho e das intenções num espírito de algo onde ainda não cabem os meios da sua execução e outro que aponta para a programação dos meios para o pôr em acção.

Termos como “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”, segundo Leite (2000), «não eram praticamente usados nos discursos da educação escolar e muito menos faziam parte dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo» (p. 1). A razão de ser da não utilização desta terminologia até aos princípios dos anos 80, prendia-se com a sua associação, segundo a mesma autora:

(...) ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas, independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta. (p. 1)

Leite (2000), refere ainda:

Se à educação escolar atribuirmos o papel de veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país (...) por forma a reproduzi-los, isto é, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreende-se que o currículo e os elementos que o configuram sejam seleccionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros, foi desejado. (p. 1)

No entanto, se ao invés, se reconhecer, como parece poder interpretar-se do diploma mencionado, que tanto a qualidade do ensino como a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais, está directamente relacionada com a interacção entre as escolas e os seus agentes, direccionados para contextos reais, em que a formação facultada aos alunos faça sentido para todos eles, então, teremos também que cortar com «uma concepção curricular construída “à prova das escolas e dos professores” para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação» (Leite, 2000, p. 2). É nesta concepção de currículo «que se enquadram as ideias de (...) “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”», segundo a referida autora (p. 2).

Os termos “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” estão associados à ideia de que o currículo (currículo nacional, regional e local), deve ser percebido numa concepção de projecto, como refere Leite (2002):

(...) enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido (...) Foi com o desejo da escola responder à diversidade (cultural e outras) da população que a frequenta e, mais recentemente, com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da gestão flexível do currículo que estes conceitos (P.C.E. e P.C.T.) ganharam mais sentido.

A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele vai realizar. (pp. 5,6)

Os projectos curriculares de escola e de turma ao serem instrumentos de gestão pedagógica da escola, promovem uma «cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade» (Leite, 2000, p. 6).

Leite (2000), citando Carmen e Zabala (1991), define o “projecto curricular de escola” como um «conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em

propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico» (p. 6).

Roldão (1999b), converge ideologicamente com o descrito, referindo:

(...) por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p. 44)

Importa, no entanto, perceber o que diferencia o “projecto curricular de escola” do “projecto curricular de turma” para além de adequarem o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos. A este propósito, Leite (2000), adianta:

Enquanto no projecto curricular de escola se define, em função do currículo nacional e do Projecto Educativo da Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no projecto curricular de turma, essa definição (que tem por referência o projecto curricular de escola) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (...) que só as situações reais tornam possível concretizar.

De facto, é ao nível do projecto curricular de turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber. (pp. 6,7)

CAPÍTULO II

REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. Identificação da problemática

Conforme referido na introdução, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a organização curricular do ensino básico sofre mexidas profundas em toda a sua estrutura. No entanto, uma das medidas que mais impacto teve junto dos professores e de todos os que seguem e vivem de perto as questões educativas, foi a criação de áreas curriculares não disciplinares. Trata-se de áreas do currículo que como diz Abrantes (2002, p. 11) «fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são "disciplinas" no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas» assumindo claramente uma finalidade de transversalidade e integração. A este propósito, o mesmo autor refere que «são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos.» (p. 11). Estas áreas não disciplinares denominadas Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado vêm integrar a matriz curricular dos três ciclos do ensino básico com objectivos perfeitamente definidos relacionados com a educação para a cidadania, envolvimento na concepção, realização e avaliação de projectos e actividades de apoio ao estudo. Neste último caso encontra-se a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Esta área, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 5º, visa em concreto «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».

Deste modo e atendendo que participámos durante vários anos nas experimentações da organização curricular, nomeadamente no período em que vigoraram os projectos de gestão flexível do currículo, onde foram praticadas estas medidas de gestão curricular, pretendemos conhecer como se estuda acompanhado nesta área curricular não disciplinar. Assim, colocou-se-nos como questão de partida o querer saber as opiniões dos professores sobre a operacionalização da área do currículo não disciplinar de Estudo Acompanhado. Deste ponto de partida emergiram várias outras questões:

- O que é que representa o Estudo Acompanhado para a Escola?
- Qual é a participação do Conselho de Turma?
- Qual o papel reservado ao par pedagógico?
- O que se faz e como se faz no Estudo Acompanhado?
- Qual o contributo do Estudo Acompanhado para o aproveitamento escolar dos alunos?
- Quem avalia e como avalia o Estudo Acompanhado?

O enquadramento ou contextualização da pergunta de partida, foi sustentado pelo conhecimento que os entrevistados apresentaram da organização curricular de uma forma geral e da reorganização curricular do ensino básico, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, em particular, da importância que atribuíram às áreas curriculares no seu aspecto global e ao Estudo Acompanhado numa dimensão específica e nas condições que deverão verificar-se no futuro, numa perspectiva de desenvolvimento desta área do currículo.

2. Opções metodológicas

O estudo que apresentamos, pretende conhecer fundamentalmente, a implementação na perspectiva operacional, da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001.

Para tal pretensão, precisámos de investigar quem operacionaliza, como operacionaliza e o que operacionaliza, nesta área do currículo. A este propósito de investigar, Rosa (1994), afirma que «investigar é entrar nos vestígios, embrenhar-se em vestígios» (p.9).

Para o mesmo autor:

(...) o próprio da investigação consiste precisamente, em organizar a maior quantidade de vestígios (se possível, a sua totalidade) do modo mais compreensível que se puder, isto é, de tal modo que todos esses vestígios ocupem, no “puzzle” final, um lugar determinado e coerente no todo (p.8).

Esta investigação assentou num estudo de caso. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreensão de uma situação particular e não pode ser generalizada. Estamos plenamente conscientes de que as opiniões registadas dizem respeito aos sujeitos em causa. Segundo Bassey, citado por Bell (1997, p.24) «o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado».

Considerámos que uma abordagem de natureza investigativa qualitativa é a que mais se adequa a este tipo de estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), a abordagem investigativa qualitativa possui cinco características nas quais decidimos basear o estudo:

1.«Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural (...)»

Desta forma, o estudo incidiu sobre os professores de uma Escola Básica Integrada, que durante algum tempo tivemos oportunidade de visitar e analisar no seu contexto natural. De acordo com os mesmos autores «os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas» (p. 47).

2.«A investigação qualitativa é descritiva.»

O investigador deve recolher o maior número possível de informações que envolvam a situação que se propõe, descrevendo-as de “forma minuciosa”. A nossa principal fonte de informação foram as entrevistas que realizámos e cujas transcrições se encontram em anexo, com o objectivo de levar à melhor compreensão do tema. Procurámos que, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 108) «mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito (...)», os guiões das entrevistas e o próprio processo de entrevista fossem objecto de flexibilidade.

Dos dados recolhidos, apresentámos os que melhor permitem analisar o resultado do estudo de acordo com diferentes preferências.

3. «Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.»

O interesse traduziu-se fundamentalmente no sentido de conhecer como é que os professores interagem entre si e com os alunos, por forma a operacionalizar a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e não propriamente, perceber se garantiam a tal «(...) apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens» conforme referido no Decreto-Lei n.º 6/2001.

4. «Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.»

Os dados foram recolhidos no ambiente natural. Apenas mais tarde, com a sua recolha completa se puderam seleccionar, agrupar e analisar de forma conclusiva, como descreveremos mais à frente na sequência do estudo. Como estes autores também referem, «o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões mais importantes antes de efectuar a investigação» (p. 50).

5. «O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.»

Ao pretendermos conhecer a forma como é operacionalizada pelos professores a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, tivemos que ouvir vários intervenientes, de modo a garantirmos que não se verificava qualquer tipo de distorção no processo. «Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

2.1 Caracterização do campo da investigação

Conforme referido, o estudo que realizámos fundamentou-se na abordagem investigativa qualitativa.

Na qualidade de investigadores qualitativos, necessitávamos de nos deslocarmos ao campo da investigação a fim de entrevistarmos pessoas com

ligações à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, de forma a obtermos dados desta amostra que considerámos representativa.

Lüdke e André (1986), citando Bogdan e Biklen (1982), referem que a pesquisa qualitativa «envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do pesquisador com a situação estudada» (p. 13).

Ao recorrermos à metodologia qualitativa, uma vez tratar-se da abordagem investigativa adequada ao estudo que nos propusemos realizar, tivemos necessidade de seleccionar e limitar o campo onde pretendíamos levar a cabo a investigação.

Quivy e Campenhoudt (1998) são da opinião que «o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito» (p. 160).

O campo da pesquisa centrou-se numa Escola Básica Integrada, do concelho de Alenquer. De acordo com o seu Projecto Educativo, 2003-2006 (p. 1):

Esta escola surge no âmbito das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), da qual sobressai o estabelecimento da escolaridade básica de nove anos. A criação de escolas desta tipologia surge, pois, dando cumprimento ao que é determinado pela Lei de Bases do Sistema Educativo: «*O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que a constituem*» (art. 40º, nº2, capítulo V).

No mesmo documento, a propósito do percurso legislativo de constituição desta tipologia de escolas, pode ler-se:

Desde 1990, o Ministério da Educação desenvolveu o processo de instalação destas e de outras escolas para dar resposta à necessidade de oferecer a todas as crianças o acesso à sua educação básica. Decorrente do Despacho Conjunto nº19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, esta Escola insere-se numa nova tipologia de Escola que pretende, numa única organização escolar, reunir e articular os três ciclos da escolaridade básica obrigatória. Trata-se de um despacho algo ousado, que busca a introdução no Sistema de uma mudança amplamente inovadora. A criação desta nova tipologia apoiou-se na necessidade de racionalizar e de rentabilizar o parque escolar existente e de organizá-lo de modo a corresponder ao estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, uma Escola Básica única de 1º, 2º e 3º ciclos, para toda a escolaridade obrigatória. (p.1)

Hoje, de acordo com o disposto no nº 2 do artigo 5º do Decreto-Lei nº115 – A/98, de 4 de Maio e na sequência do Decreto Regulamentar

nº10/2000, de 28 de Agosto, que estabelece os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas, esta escola é sede de um desses agrupamentos, constituído por quatro Jardins de Infância e oito Escolas do 1º ciclo de escolaridade.

Trata-se de uma escola inserida numa paisagem acentuadamente rural. A população activa do seu território educativo, ocupa-se essencialmente, da viticultura, fruticultura e hortofloricultura, embora a produção florestal seja predominante. No entanto, algumas actividades industriais (indústrias extractiva e transformadora, cerâmica, metalomecânica e avicultura) e um sector de serviços, sobretudo nas ocupações induzidas quer pela administração local, quer por um Centro de Formação Militar, representem um peso significativo na economia da região.

A escola, campo da nossa investigação é um estabelecimento de ensino de construção recente (1992), constituída por um edifício único composto por trinta salas de aula, possuindo como infra-estruturas exteriores principais (intramuros), campos de jogos e espaços destinados a ajardinamento.

A população escolar em 2005/2006 era constituída por 105 alunos, do 1º ciclo, distribuídos por 5 turmas; 136 alunos do 2º ciclo (4 turmas do 5º ano e 4 turmas do 6º ano) e 248 alunos do 3º ciclo (5 turmas do 7º ano, 3 turmas do 8º ano e 3 turmas do 9º ano). Se considerarmos o agrupamento de escolas, há a acrescentar 115 alunos dos Jardins-de-infância e 183 alunos das escolas do 1º ciclo, o que totaliza uma população escolar de 787 alunos distribuídos pelo pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos.

No que respeita ao pessoal docente e segundo o Projecto Educativo, podemos constatar que num universo de 88 professores colocados no agrupamento de escolas a fim de suprir as necessidades, 38,6% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva.

Quadro 1 – Situação profissional dos professores

	Pré-escolar	%	1º Ciclo	%	2º Ciclo	%	3º Ciclo	%
PQND	1	12.5	13	59	7	24.1	13	43.3
QZP	7	87.5	7	31.8	10	34.4	12	40
Contratado – 2ª Parte	-	-	2	9	11	37.9	5	16.6
Fase Regional	-	-	-	-	-	-	-	-
Por Proposta	-	-	-	-	-	-	-	-

2.2 Os sujeitos

O estudo incidiu nos professores da Escola de duas turmas do 2º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente do 5º ano de escolaridade. A escolha do 2º ciclo relaciona-se com o facto de ser o único ciclo de estudos em que, presentemente, o Estudo Acompanhado é leccionado por dois professores indo ao encontro do espírito inicial da reorganização curricular. Já o 5º ano de escolaridade, caracteriza-se por ser o início de um novo ciclo de ensino, em que os alunos deixam de ter um professor titular que os acompanha vinte e cinco horas semanalmente, para terem seis, sete, oito... professores, com um número diversificado de horas lectivas de acordo com a carga horária estabelecida no desenho curricular desse ano de escolaridade e em que o Estudo Acompanhado poderá contribuir para o ultrapassar das dificuldades sentidas pelos alunos. Este facto poder-se-á revelar importante, até porque, eventualmente, alguns encarregados de educação sentirão maiores limitações no acompanhamento das actividades escolares dos seus educandos devido à mudança de ciclo. É um ano que marca um processo de autonomia do aluno, que embora já iniciado durante o 1º ciclo, poderá ser decisivo para a apropriação de hábitos e métodos de trabalho, bem como para o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

Durante o mês de Dezembro de 2004, procedemos ao primeiro contacto com a escola, solicitando ao Conselho Executivo e ao Conselho Pedagógico, autorização para a realização do estudo. Ambos os órgãos foram favoráveis à realização da investigação. Mais tarde, em Março de 2006, este pedido voltou a ser formulado e o estudo voltou a ser aprovado pelos mesmos órgãos.

Na impossibilidade de trabalharmos com todos os professores, optámos por trabalhar com uma amostra constituída por oito professores. Solicitámos a identificação dos professores de duas turmas do 5º ano de escolaridade, para que os mesmos fossem directamente contactados por nós. Interessava-nos que os professores que se encontravam a leccionar o Estudo Acompanhado não fossem os mesmos nas duas turmas, proporcionando assim um conjunto de opiniões e experiências mais diversificado, enquanto que os outros

professores da turma deveriam ser, o mais possível de áreas disciplinares diferentes dos primeiros, com o mesmo justificativo. Este objectivo foi cumprido e acabámos por constituir um grupo de oito professores, quatro a leccionarem a área curricular de Estudo Acompanhado e quatro que não leccionavam o Estudo Acompanhado, que prontamente concordaram em participar na investigação.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos

CODIFICAÇÃO	IDADE	GRUPO DISCIPLINAR	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO INICIAL	PROJECTOS QUE CONHECE
E1	39 anos	01	18 anos	Lic. História	PE; PCE
E2	40 anos	02	15 anos	Lic. variante Português/Francês	-
E3	40 anos	04	11 anos	Gestão Adm. Pública	-
E4	30 anos	05	9 anos	Lic. variante Ed. Visual e Tecn.	-
E5	34 anos	06	9 anos	Lic. variante Ed. Musical	-
E6	40 anos	05	5 anos	Lic.Eng. Minas	PE
E7	38 anos	03	15 anos	Lic. Línguas e Lit modernas	-
E8	46 anos	04	16 anos	Lic. Eng. Agrícola	Não especificou

Em termos globais os entrevistados apresentavam diferentes níveis de experiência profissional apesar do seu nível etário primar por algum equilíbrio e amadurecimento. Também a experiência na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado se revelou heterogénea. Ao longo dos seus depoimentos pudemos perceber que dois dos professores se encontravam a leccionar esta área curricular pela primeira vez, um já leccionou uma vez, outro leccionou três vezes e os restantes sem falarem no número de vezes que leccionaram a área, referiram ter integrado o Estudo Acompanhado em anos anteriores ou foi por nós inferido que o fizeram, quando a propósito do número de professores que devem leccionar esta área do currículo é dito “Já tive uma experiência com três”.

2.3 Técnicas de recolha e tratamento de dados

2.3.1 Entrevistas

As entrevistas constituíram a nossa fonte de dados privilegiada neste estudo, tendo o seu processo de elaboração, realização e análise ocupado a quase totalidade do tempo de recolha e tratamento de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), «(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (p. 134).

Para Lüdke e André (1986), é:

(...) preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. (p. 36).

Deste modo, começámos por proceder à elaboração de guiões, um destinado aos professores que leccionavam a área curricular não disciplinar a duas turmas do 5º ano de escolaridade e outro destinado aos professores das mesmas turmas que não estavam envolvidos no Estudo Acompanhado. Os dois guiões tiveram uma estrutura em tudo idêntica, diferenciando-se apenas, no bloco referente à operacionalização do Estudo Acompanhado.

O guião destinado aos professores da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, foi testado por uma professora que leccionava a área mas que não fazia parte do grupo de professores entrevistados. Este teste originou reformulações ao nível da clareza dos objectivos, dos tópicos e da linguagem utilizada.

A entrevista requer procedimentos próprios.

De acordo com Lüdke e André (1986):

Há uma série de exigências e cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Este respeito envolve desde um local e horário marcados e

cumpridos de acordo com a sua conveniência até à perfeita garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante (...). (p. 35).

Os contactos com os professores foram feitos de forma informal, com várias deslocações nossas à escola, campo da investigação, tendo todos concordado com a realização das entrevistas, estabelecido a própria escola como local onde seriam efectuadas e acordado nas datas, atendendo às disponibilidades evidenciadas. Solicitámos também, autorização para a gravação das entrevistas que foi concedida por todos os entrevistados. As entrevistas foram realizadas nos meses de Março e Abril de 2006, tendo sido devolvidas aos entrevistados, após terem sido transcritas por nós, em momento julgado oportuno.

A entrevista em investigação pode ser trabalhada de várias maneiras.

Neste caso, optámos por uma entrevista do tipo semi-estruturada, em que a partir do guião que aplicámos aos entrevistados, pretendemos que não dissertassem sobre a temática, mas também que as respostas não fossem directas e fechadas. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semi-estruturada é aquela «que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações». (p. 34). A este propósito, no decurso das entrevistas, observou-se a necessidade, de por vezes, adaptar as questões ou às características dos entrevistados, principalmente ao nível da clareza da expressão ou porque se revelava importante explorar uma ideia manifestada.

O guião da entrevista semi-estruturada (anexo n.º 1) a aplicar aos professores que leccionam a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, foi organizado em sete blocos (A,B,C,D,E,F,G) com o intuito de permitir a recolha de informações que permitisse atingir os seguintes objectivos neles propostos:

A – Legitimação da entrevista e identificação do entrevistado:

- Informar os entrevistados sobre o objectivo da entrevista e respectivo contexto;
- Assegurar a confidencialidade das respostas;
- Valorizar o contributo dos entrevistados;
- Conhecer os entrevistados.

B – Percepções sobre a organização curricular:

- Identificar a experiência dos entrevistados na problemática;
- Perceber o conhecimento que os entrevistados têm do assunto e do papel das pessoas.

C – Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma:

- Relacionar Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma.

D – Representações relativas às áreas curriculares não disciplinares e ao Estudo Acompanhado:

- Identificar as representações dos entrevistados relativa às áreas curriculares não disciplinares em geral e ao Estudo Acompanhado em particular.

E – Operacionalização do Estudo Acompanhado:

- Recolher dados sobre a forma como o Estudo Acompanhado é implementado:
 - Conhecer o papel da Escola;
 - Conhecer o papel do Conselho de Turma;
 - Conhecer o papel do par pedagógico;
 - Reflectir sobre o contributo do Estudo Acompanhado na formação dos alunos;
 - Reflectir sobre o contributo do Estudo Acompanhado na avaliação/classificação dos alunos;
 - Avaliar o Estudo Acompanhado em termos de Projecto.

F – Aspectos a melhorar no Estudo Acompanhado:

- Conhecer propostas para otimizar a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

G – Validação da entrevista.

O guião da entrevista a aplicar aos professores das duas turmas que foram seleccionados, manteve a estrutura do guião para os professores do Estudo Acompanhado, embora não fossem incluídas questões que tivessem a ver com o nível executório, com as estratégias de aprendizagem e com a

avaliação da área curricular na perspectiva do par pedagógico responsável, como será fácil de compreender.

As entrevistas foram gravadas, salvaguardando-se o anonimato dos entrevistados, embora tenhamos assumido o compromisso de devolver à escola os resultados do estudo.

2.3.2 Análise de conteúdo

Os dados recolhidos através das entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo como «uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto», definição apresentada por Krippendorf (1980) e citada por Vala (1986, p. 103).

A análise de conteúdo tem como finalidade «efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» (ibidem).

A análise de conteúdo, de acordo com Vala (1986, p. 109) compreende o seguinte conjunto de procedimentos:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- Quantificação.

Relativamente ao primeiro procedimento, os objectivos da pesquisa foram claramente definidos e referidos ao longo da descrição do estudo, tendo a mesma sido sustentada por referentes teóricos desenvolvidos na revisão da literatura.

O *corpus* consistiu na totalidade das entrevistas depois de transcritas.

Perante a imensidade de conteúdo resultante das entrevistas, começámos por realizar uma primeira leitura, no sentido de «arrumar» o texto produzido. Aquilo a que Bardin (2000, p. 95) chama «leitura flutuante» e que nos permitiu chegar a um processo de codificação que constituiu uma categorização primária ou hipóteses de categorização.

Na definição das unidades de análise considerámos como unidade de contexto a resposta dada pelo entrevistado a cada uma das questões que lhe foram colocadas, o que se revelou um processo complicado, dada a necessidade de articulação com o sentido de outras respostas anteriores ou posteriores. Já a unidade de registo consistiu em cada «segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria» (Vala, 1986, p. 114).

Finalmente, procedemos a uma leitura mais cuidada, com o propósito de aferirmos as categorias iniciais, definirmos categorias principais mais abrangentes e subcategorias, resultantes de indicadores representativos das unidades de registo.

A análise de conteúdo a que procedemos é qualitativa, na medida que se reveste de maior importância para este estudo «a novidade, o interesse, o valor de um tema» (Carmo e Ferreira, 1998, p. 253).

No intuito de validar e fidelizar a codificação, foi por nós solicitada a colaboração de dois entendidos neste sistema de análise, que procederam à categorização de uma amostra aleatória do *corpus* documental conforme preconizado por Amado (2000). Da comparação efectuada resultou uma concordância percentual superior a 80% na aplicação da fórmula entre acordos e categorizações proposta por Vala (1986, p. 117), o que nos leva a considerar um resultado satisfatório.

As entrevistas dos professores que leccionavam o Estudo Acompanhado e as entrevistas dos outros professores das turmas foram analisadas conjuntamente. Esta forma de actuação justifica-se, por um lado, pelo facto das questões colocadas a uns e a outros apresentarem uma formulação idêntica e por outro, todos terem revelado pelo menos uma experiência na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado que acabou por se reflectir ao longo das entrevistas.

Após o processo da análise de conteúdo, foi possível elaborar a matriz de análise, que nos pareceu mais de acordo com os índices de rigor e objectividade a que nos propusemos.

Quadro 3 – Grelha de Análise das Entrevistas

Bloco A

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Identificação do entrevistado	Conhecer o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Grupo disciplinar • Tempo de serviço • Formação inicial • Projectos da Escola

Bloco B

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre organização curricular	Experiência na problemática	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na reestruturação curricular (Dec. – Lei n.º 286/89) • Participação na Gestão Flexível do Currículo (Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99) • Participação na Reorganização Curricular (Dec. – Lei n.º 6/2001)
	Conhecimento que se tem da organização curricular e do papel das pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações da organização curricular • Obstáculos às alterações da organização curricular • Conceito de currículo • O papel das pessoas

Bloco C

Categoria	Subcategorias	Indicadores
O Projecto Curricular de Turma, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo		<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Projecto Curricular de Turma • Relacionar o Projecto Curricular de Turma, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo

Bloco D

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Representações relativas às Áreas Curriculares não Disciplinares		<ul style="list-style-type: none"> • O porquê do aparecimento das Áreas Curriculares não Disciplinares • Atitude perante a Formação Cívica • Atitude perante a Área de Projecto • Atitude perante o Estudo Acompanhado • Atitude perante as Áreas Curriculares não Disciplinares
Representações relativas ao Estudo Acompanhado		<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Estudo Acompanhado • Objectivos do Estudo Acompanhado • Papel dos professores de Estudo Acompanhado

		<ul style="list-style-type: none"> • Professores que podem leccionar o Estudo Acompanhado • Obstáculos à distribuição de serviço no Estudo Acompanhado
--	--	--

Bloco E

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Operacionalização do Estudo Acompanhado	Papel da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo Acompanhado como Projecto da Escola • Estudo Acompanhado como forma de resolver o insucesso dos alunos
	Papel do Conselho de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo Acompanhado como parte integrante do Projecto Curricular de Turma • Diagnóstico das necessidades dos alunos • Planificação das actividades • Articulação entre os professores da turma na planificação das actividades • Articulação entre os professores da turma na implementação das actividades • O Director de Turma no Estudo Acompanhado
	Papel do par pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição da leccionação do Estudo Acompanhado • Número de professores a leccionar o Estudo Acompanhado

		<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre o par pedagógico • Satisfação dos professores
	Contributo do Estudo Acompanhado para a formação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de competências • Desenvolvimento de conteúdos disciplinares • Desenvolvimento de actividades e metodologias • Recursos utilizados
	Avaliação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação qualitativa • Importância da avaliação qualitativa • Reflexo do Estudo Acompanhado no aproveitamento dos alunos • Auto-avaliação pelos alunos
	Avaliação do Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação pelo Conselho de Turma • Avaliação pelo Conselho Pedagógico • Avaliação pela Escola

Bloco F

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Aspectos a melhorar no Estudo Acompanhado	Propostas para otimizar o Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações ao desenvolvimento do Estudo Acompanhado

3. Análise e interpretação dos dados

3.1 Percepções sobre Organização Curricular

3.1.1 Contactos com reestruturações curriculares

Os dados referentes a esta subcategoria de análise, revelam que nenhum dos entrevistados participou na implementação do processo de reestruturação curricular, objecto do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto e prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. As idades dos entrevistados, compreendidas entre os trinta e os quarenta e seis anos são factor determinante para a não participação na implementação desta estrutura curricular, embora a maioria dos entrevistados, na qualidade de professores, tivessem leccionado enquadrados no decreto-lei acima mencionado.

Relativamente ao projecto experimental da Gestão Flexível do Currículo, iniciado no ano lectivo de 1997/1998, que como já foi referido anteriormente se tratou de um projecto de gestão curricular em que se deu “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem” (anexo ao despacho n.º 9590/99, de 29 de Abril), foram referenciadas pelos entrevistados, situações, que podemos organizar em três níveis de participação: a participação directa no processo de construção do projecto na sua escola, a participação indirecta através de sugestões e debates solicitados a nível nacional e a participação apenas a nível operativo leccionando as áreas curriculares novas. Na primeira situação foi referida a integração na equipa responsável pela coordenação do projecto na escola onde leccionavam (E1,E4), na elaboração dos projectos curriculares de turma (E4), na dinamização de workshops (E4) e em grupos disciplinares que praticavam uma articulação curricular entre si ou dentro do próprio grupo (E5):

“ (...) na Gestão participei como coordenador do 2º ciclo” (E1);

“ (...) fui coordenadora da Área Projecto” (E4);

“ (...) participei na construção dos projectos curriculares de turma” (E4);

“ (...) a equipa de coordenação da Gestão Flexível do Currículo organizou umas oficinas e escolheram-me para dinamizar uma dessas oficinas” (E4);

“ (...) articulações entre grupos e entre professores do mesmo grupo [...] dentro das possibilidades” (E5).

A participação indirecta traduziu-se, fundamentalmente, na análise de documentos de trabalho que chegaram às escolas para serem analisados pelos docentes (E2, E8):

“ (...) tivemos que ler aquela documentação toda e fazer depois uma apreciação ou análise crítica sobre o assunto” (E2);

“ (...) lembro-me que nós começámos a debater aqueles [...] documentos que nós tínhamos que fazer a análise” (E8).

No outro nível de participação enquadram-se as situações de leccionação das novas áreas curriculares não disciplinares e a direcção de turma (E4,E7):

“Fui professora da Área de Projecto, na altura Projecto Interdisciplinar” (E4);

“ (...) como Directora de Turma” (E7);

Um dos entrevistados (E6) embora afirmasse ter participado na Gestão Flexível do Currículo não precisou a forma de participação.

Outro dos entrevistados (E3) afirmou não ter participado nesta experimentação curricular.

Relativamente ao processo de reorganização curricular implementado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, podem distinguir-se os seguintes níveis de participação por parte dos entrevistados: a troca de experiências com outros estabelecimentos de ensino (E1), a participação passiva (E4), a leccionação das áreas curriculares não disciplinares (E2,E3,E5,E6,E7,E8) e o desempenho de cargos de natureza pedagógica (direcção de turma e coordenação pedagógica) (E6,E7,E8):

“ (...) durante 2000/2001 e 2001/2002, divulgámos junto de várias escolas a convite de sindicatos e de outras entidades o nosso projecto” (E1);

“ (...) a minha participação tem sido muito...não digo nula, mas, muito reduzida” (E4).

“Nesse aspecto tem-me calhado todos os anos uma quantidade razoável de disciplinas desse género” (E5);

“ (...) leccionei essas disciplinas todas” (E6);

“ (...) já fui Director de Turma, secretário vários vezes” (E6);

“ (...) estive como Coordenadora de Departamento e sub-coordenadora” (E7);

“Direcção de Turma e Coordenador de Departamento de Ciências” (E8).

Como se verifica, dos oito entrevistados, seis entrevistados referiram contactos com todas as estruturas e projectos curriculares mencionados, sete entrevistados fizeram referência à reestruturação curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/89 e à reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 e sete entrevistados mencionaram ter contactado com o projecto de gestão flexível do currículo, implementado pelos Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99 e a reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001.

3.1.2 Conhecimentos que se tem da organização curricular e do papel das pessoas: alterações, dificuldades, funções dos intervenientes

Interrogados sobre as alterações introduzidas pela reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que no seu entender eram de salientar, relativamente à reestruturação curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, os entrevistados referiram como principais, baseadas na sua experiência profissional, o facto de não ter havido alterações mas sim “intenções” das quais as “ (...) *mais significativas eram essencialmente uma mudança de práticas*” (E1) que olhando no tempo parecem não ter vingado já que *“hoje, ao fim destes anos [...] tenho dúvidas que alguma coisa ou muita coisa tenha sido alterada face às intenções”* (E1). Este entrevistado (E1) é da opinião “ (...) *que se continua a fazer muito daquilo que se fazia antes, essencialmente nas escolas que não enveredaram pelo projecto*”. Acaba, no entanto, por referir que “ (...) *houve alguma evolução [...] no acesso às tecnologias de informação*”. Esta sensação

de desconforto, de objectivo não atingido, é partilhada por um dos entrevistados ao referir que *“o espírito, o intuito desta reorganização curricular era muito bom”* (E4). Outro dos entrevistados afirma mesmo que *“(…) é mais o show off do que a essência”* (E5) e que *“(…) os nossos clientes que são os alunos, por causa de quem a escola existe, não têm auferido de grande lucro com estas mudanças”* (E5).

Uma das medidas da reorganização curricular do ensino básico, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, constou da alteração das cargas horárias semanais mínimas nas diversas áreas curriculares, deixando às escolas alguma margem de decisão para a sua distribuição dentro de cada ciclo e no interior dessas mesmas áreas. A este propósito um dos entrevistados referiu que *“(…) rouba-se umas disciplinas que são essenciais como o Inglês, a Matemática, o Português (...)”* (E2) enquanto outro salienta que *“(…) essa alteração [...] como professora de Matemática e Ciências ressentiu-se muito nos programas”* (E3) e um terceiro afirma que *“(…) foram devido às novas áreas que eu fiquei com menos tempo”* (E7). No entanto, há quem registe a organização dos horários em blocos mais longos como medida positiva: *“muito importante foram as aulas de noventa minutos”* (E8), com o argumento de que *“levaram a uma grande volta em termos de planificação de aulas, em termos de gestão das aulas”* (E8).

A alteração do desenho curricular com a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares foi outra das inovações referidas pelos entrevistados (E2,E3,E5,E6,E7,E8) bem como uma nova dinâmica no funcionamento cooperativo dos professores em que *“(…) o Conselho de Turma era para nos sentarmos ali no fim do período e dar umas notas”* (E4) e hoje se diz que *“(…) foi bom viver essa fase para agora dar o valor do ponto de encontro do Conselho de Turma”* (E4).

Do ponto de vista dos entrevistados são vários os entraves, os obstáculos, às alterações previstas pela reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. Um dos entrevistados (E1) refere que *“...há muitas variáveis na nossa profissão que levam a que por vezes o investimento não fosse aquele que nós gostávamos que fosse”* entre as quais *“(…) as deslocações, a mobilidade dos professores”* e até *“a tradição das pessoas fazerem as coisas sempre da mesma forma”*.

Outro dos entrevistados faz referência à situação profissional dos professores como um factor de instabilidade:

“ (...) pelo facto de [...] ser contratada e não ter continuidade na escola, nunca ter repetido, ter saltado sempre de escola para escola (...)” (E3).

Também a falta de cooperação entre professores nas áreas curriculares não disciplinares e algum cepticismo relativamente à mudança, são referidas como possíveis limitações:

“Cheguei ao fim do ano muito esgotada porque realmente, faz de conta que trabalhei sozinha” (E2);

“ (...) havia alguma desconfiança por parte dos professores relativamente a um projecto diferente e novo” (E6).

A grande quantidade de informação legislativa, as alterações conceptuais e a falta de tempo para uma consolidação da organização ao nível do currículo têm-se constituído como factores desfavoráveis à aplicabilidade da reorganização curricular:

“ (...) tem havido uma intoxicação tão grande de legislação e tantas alterações consecutivas que não tem havido tempo suficiente para as coisas serem minimamente apreendidas, tanto pelos professores como por todo o sistema escolar” (E5);

“ (...) grande dificuldade que as escolas têm em conseguir gerir a informação e em catalogar o que é que pertence ao quê e qual é a interligação [...] entre as diferentes prateleiras” (E5);

“O que é que é um projecto de escola, o que é que é um projecto curricular de turma e depois o que é que são os projectos dos alunos” (E5);

“Isto foi tão mal esclarecido, que à partida, há uns três anos para cá é que nós começámos a fazer outro tipo de coisas que não tem nada a ver com a Área-Escola” (E2);

“ (...) as coisas que vinham do Ministério, as directrizes, não eram claras” (E2).

A falta de liderança em modificações fundamentais, como são a introdução das áreas curriculares não disciplinares e uma gestão do currículo desadequada são outros dos obstáculos às alterações da organização curricular referenciadas pelos entrevistados:

“ (...) se não há uma coordenação das áreas não disciplinares [...] ninguém sabe o que é que se anda a fazer, quem é que anda a fazer o quê, como é que anda a fazer, não há um apoio, não há nada” (E4);

“ (...) intencionalmente, tenho levado os meus Directores de Turma a incluir isso nas actas” (E4);

“ (...) vamos ser honestos, ninguém olha para o projecto curricular de turma. Está aqui no dossier quem quiser consulta” (E4);

“ (...) eu Directora de Turma até lá posso pôr o que eu quiser” (E4);

“O Projecto Curricular de Turma [...] deveria ser feito no início do ciclo e deveria ser continuado” (E3);

“ (...) com noventa minutos e mais quarenta e cinco minutos não consigo em Inglês, portanto, fazer aquilo que deveria. (...) Pelos vistos são oferta de escola” (E7);

“ (...) a Inglês eu sinto a necessidade de mais quarenta e cinco minutos” (E7);

As questões relacionadas com os custos económicos de algumas medidas testadas no projecto de gestão flexível do currículo e não contempladas na reorganização curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, como era o caso das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e de Área Projecto que pressupunham dois professores em cada um desses espaços, quer no 2º quer no 3º ciclo de escolaridade, foram referenciados como factores desmotivantes:

“ (...) pegaram nas experiências de algumas escolas [...] numa fase anterior, mas depois desvirtuaram” (E4);

“ (...) quando depois se quer implementar uma Área de Projecto no 3º ciclo só com um professor” (E4);

“Quando vêm os interesses economicistas...” (E4);

“ (...) desvirtuaram [...] só por questões economicistas” (E4);

“ (...) da maneira como as coisas estão desvirtuadas, não sei se era esta a reorganização curricular em que eu acreditava” (E4).

É importante constatar que numa temática tão abrangente e tão decisiva em qualquer sistema educativo, como é esta da organização de um currículo, embora não haja o objectivo explícito neste estudo de abordar o conceito de currículo, e, sendo estes dados relativos a entrevistas semi-

-estruturadas, apenas um dos entrevistados (E1) se referiu a ele como “ (...) o conjunto de aprendizagens que cabe à escola passar num determinado momento” especificando que essas aprendizagens passam por preocupações com “a recolha de informação”, com “a pesquisa de informação”, com “a Internet” e com “a apresentação da informação”. Talvez a razão da “fuga” ao conceito de currículo esteja na dificuldade que os professores têm em o definir. De acordo com o mesmo entrevistado (E1) “ (...) se pedir assim durante um minutinho para qualquer professor falar sobre o que é o currículo [...] vai ter grandes dificuldades”.

Em qualquer organização o papel das pessoas reveste-se de grande importância, pelo que a escola não é excepção. No âmbito da reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, há o enunciado claro em centralizar o papel das escolas e dos professores na gestão do currículo, mas na prática, este papel revelou-se difícil de desempenhar. A escola “ao decidir, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, sobre a organização das várias áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do serviço docente [...] está, no fundo, a definir o seu próprio projecto curricular (...)” (DEB, 2001).

O projecto de gestão flexível do currículo, procurou promover essa objectividade acabando por situar as pessoas (os professores) em pólos distintos: “ (...) havia pessoas que sentiam muito a necessidade de ir para aquele projecto e vinham de fora com vontade de agarrar ideias diferentes” (E1) por um lado, enquanto “ (...) muitas que agarraram o projecto desde o início porque tiveram que agarrá-lo, porque estavam nessa escola, estiveram de pé atrás e de alguma forma contrariados” (E1). Os sentimentos de “posse”, de fazer parte integrante de algo, de tomar decisões, conduzir destinos, de colegialidade (entenda-se trabalho em equipa), revelaram-se, no entanto, contraditórios: “ (...) de que maneira é que isso é sentido por todos da mesma forma é que eu receio não tenha sido feito” (E1). Na opinião deste entrevistado, o envolvimento das pessoas no projecto, esteve ligado a lideranças localizadas ao afirmar: “ (...) com responsabilidade em particular dos coordenadores dos departamentos que mobilizaram essas pessoas”.

Um dos entrevistados que teve um nível de participação directa no Projecto de Gestão Flexível do Currículo chegou mesmo a dizer o seguinte:

“ (...) estive naquele projecto em que as coisas eram sentidas e construídas” (E4). Este entrevistado referiu ainda a existência de responsabilidades de mobilização e coordenação perfeitamente definidas:

“ (...) havia os dinamizadores em cada sala”;

“ (...) era coordenadora da Área de Projecto”;

“ (...) havia o coordenador do Estudo Acompanhado”;

“ (...) trabalhámos com o coordenador dos Directores de Turma, aí mais direccionado para a Formação Cívica”.

O processo de discussão interno do projecto de gestão flexível do currículo, de acordo com um dos entrevistados (E4) revelou-se vivo, trabalhoso, mas gratificante:

“Era tudo muito caseiro. Ali era mesmo construir de raiz. (...) era feito um trabalho brilhante. Muito às apalpadelas. Muitas horas de trabalho, mas muito proveitosas. (...) era um projecto sentido pela escola e vivido”;

“Havia muitas reuniões de Conselho de Turma, onde se procurava elaborar o Projecto Curricular de Turma. (...) havia muita gente a trabalhar para aquilo. (...) participei na construção dos projectos curriculares de turma”;

“ (...) no final do dia aquela discussão. (...) havia o pensar sobre a questão”;

“ (...) vivi isso com muita intensidade”.

Este cenário acaba por deixar antever dificuldades na implementação da reorganização curricular de 2001, ao nível do papel das pessoas. Um dos entrevistados afirma que *“ (...) cada professor fazia segundo a sua experiência que tinha tido na escola anterior” (E2)*. E adianta, deixando pressupor uma ideia de polivalência desmedida que *“ (...) os professores não têm que saber todas as áreas e mais algumas”*. Outro entrevistado, refere, a propósito do projecto curricular de turma, a indefinição na sua operacionalização ao dizer que *“ (...) as pessoas entregam papéis [...] uns entregam com os conteúdos, outros entregam com as competências” (E7)*. Dois dos entrevistados, por sua vez, contextualizam algumas atribuições dos professores referindo que *“ (...) os professores [...] estão mais como orientadores do processo, como reguladores” (E6)* e apoiantes directos dos alunos, pois estes *“ (...) estão naquela idade em que, se não os apoiarem, se não os orientarem, eles perdem-se completamente” (E8)*.

A figura do Director de Turma é também mencionada numa perspectiva de grande importância e ao mesmo tempo de desgaste profissional:

“É um dos cargos mais trabalhosos e que se tem que dar mais número de horas à escola” (E2);

“ (...) o Director de Turma, coitado” (E2);

“Carrega sempre para cima da gente (directores de turma)” (E2).

Quanto ao papel dos alunos, estes são apresentados como aprendizes de competências, em que pesquisam a informação necessária ou caminham no sentido da autonomia, como é dito por um dos entrevistados:

“ (...) os alunos estão mais como que à procura de informação” (E6);

“ (...) nós temos é que, portanto, fazer com que eles (alunos) dominem o processo de forma a que sejam autónomos” (E6).

Portanto, como se verifica, os entrevistados, na sua maioria são conhecedores das medidas introduzidas pela reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, nomeadamente, “a utilização das tecnologias da informação e da comunicação”, “cargas horárias semanais mínimas nas diversas áreas, deixando alguma margem de decisão às escolas relativamente à distribuição dessas cargas horárias”, “ (...) os horários [...] organizados em «blocos» de 90 minutos”, “ a criação de [...] novas áreas curriculares não disciplinares (...)”, “cada escola decidirá, ainda, sobre a utilização do correspondente a um tempo semanal em cada ano (oferta de escola)”, no 3º ciclo a “área de projecto e estudo acompanhado, são asseguradas, cada uma, por um professor”. Só um dos entrevistados faz referência a dois princípios da nova organização curricular como “alterar práticas de gestão curricular” por parte dos professores e “conceber o currículo como o conjunto de aprendizagens que os alunos realizam (...)” enquanto todos os outros omitem esses e os outros princípios.

Relativamente aos obstáculos à implementação do Decreto-Lei n.º 6/2001, são enunciadas as deslocações a que os professores estão sujeitos, a sua grande mobilidade em termos de colocação numa escola, a sua situação profissional instável, a resistência à mudança e as relações profissionais nas áreas curriculares não disciplinares. Mas também são obstáculos, uma informação legislativa intensa e limitadora da consolidação da organização curricular, alterações conceptuais de currículo, falta de clareza nas directrizes

do Ministério da Educação, práticas de gestão curricular desadequadas, falta de liderança nas áreas curriculares não disciplinares e questões economicistas traduzidas pela não atribuição das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e de Estudo Acompanhado, no 3º ciclo, a dois professores como inicialmente estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001, mas apenas a um professor de acordo com o Decreto-Lei n.º 209/2002.

No que respeita às funções dos intervenientes, os Coordenadores de Departamentos disciplinares, tiveram um papel de destaque na mobilização dos professores, no âmbito do projecto de gestão flexível do currículo, implementado pelos Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99. No âmbito deste projecto de gestão curricular, a formação de uma equipa responsável pelo projecto era um dos requisitos legislativos. Assim, é mencionada a existência de Coordenadores das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente o Coordenador da Área de Projecto e do Estudo Acompanhado e feita referência a um Coordenador de Directores de Turma com responsabilidades na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Não é feita qualquer referência à Direcção Executiva, que de acordo com os Despachos acima referidos, teria que integrar a equipa com responsabilidade pelo projecto. O processo de discussão interno do projecto, revelou-se participativo, desgastante, mas “proveitoso” embora, não seja mencionado a sua integração no Projecto Educativo da escola.

A reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, não faz referência a equipas responsáveis por coordenações pedagógicas de áreas curriculares não disciplinares, pelo que, os professores gerem o currículo com base em experiências anteriores adquiridas nas escolas onde são colocados.

As funções de Director de Turma não são referidas em termos de competências mas sim de desgaste profissional.

O papel dos alunos é característico da abordagem por competências, em que a pesquisa da informação e a autonomia nos procedimentos aparecem mencionados pelos entrevistados.

3.2 Percepção sobre Projecto Curricular de Turma, Projecto Curricular de Escola e Projecto Educativo

Questionámos os entrevistados sobre o seu conceito de Projecto Curricular de Turma para percebermos a perspectiva de clarificação e consolidação deste mecanismo de gestão do currículo e a sua articulação com os Projectos Educativos e Curriculares de Escola.

Um dos entrevistados referiu que Projecto Curricular de Turma “ (...) é como um guião orientador de todas as práticas curriculares e extracurriculares da turma” em que “ (...) é ali que deve estar definida uma ideia organizadora face ao diagnóstico da situação, do problema da turma ou das potencialidades da turma” (E1). Para este entrevistado, balizando as actividades educativas e perspectivando a interdisciplinaridade, Projecto Curricular de Turma é (...) *uma estratégia concertada que pode ir desde as visitas de estudo às alterações das práticas curriculares, à gestão do próprio currículo escolar da turma combinando a Área de Projecto com as disciplinas*”.

Outro dos entrevistados (E2), também se refere à interdisciplinaridade no Projecto Curricular de Turma considerando que “ (...) deve ser uma interligação entre as várias disciplinas” de forma a “ (...) definir os objectivos e as estratégias de acordo com a turma”.

Dois dos entrevistados (E3,E7) não concretizaram a sua opinião, embora para um deles a questão do tempo de aplicabilidade e a meta a atingir devem estar definidos, enquanto o outro afirma mesmo, continuar a existir desconhecimento do que é o Projecto Curricular de Turma:

“Alguma coisa que no início de um percurso escolar se planeia para chegar ao fim a cumprir determinados objectivos e a atingir determinadas competências” (E3);

“ (...) pode ser muita coisa” (E7);

“Já tenho visto muita coisa” (E7);

“ (...) neste momento, muita gente não sabe e se calhar continua a não saber o que é” (E7).

Um dos entrevistados (E4) faz referência à articulação entre os professores, à caracterização dos alunos, aos intervenientes no projecto, à

ideia de projecto e ao sucesso da forma informal da operacionalização do Projecto Curricular de Turma:

“É a causa de haver um Conselho de Turma”;

“Conhecer a biografia dos alunos é muito importante”;

“Projecto Curricular de Turma é construído pelos professores da turma”;

“Pelos elementos do Conselho de Turma com a intervenção do aluno que está a representar a turma, do encarregado de educação que está a representar os encarregados de educação da turma”;

“Um projecto é assim: os professores estão ali, pensam, tudo bem, delinea-se, definem-se objectivos a cumprir, que competências é que vamos desenvolver nos alunos, o que é que está em falta, o que é que podemos privilegiar e aproveitar o que eles já têm e depois vamos implementar”;

“ (...) vejo aí coisas muito bonitas escritas, mas, as melhores coisas que eu tenho feito – e ultimamente noto muito isso – as melhores coisas que eu tenho implementado nas turmas é quando estamos a tomar café”;

O Projecto Curricular de Turma deixa ainda implícita a ideia de falta de consensualidade entre os professores:

“Isso é uma guerra” (E5);

(...) mais do que um conjunto de orientações gigantescas em que ninguém se entende” (E1).

Para outro dos entrevistados, deverá “respeitar os alunos reais” tal como afirma (Leite, 2000, pp.6,7), diagnosticando as diferenças e conhecendo as suas experiências e aspirações:

“ (...) um projecto de turma é uma coisa extremamente interessante que devia conseguir fazer o diagnóstico das diversidades e das diferenças de cada um dos alunos, para os incluir verdadeiramente como cidadãos úteis dentro da escola e dentro da sociedade” (E5);

“ (...) as características dos alunos, de cada um deles, da sua diversidade, fosse possível, teoricamente e na prática, constar do PCT para conseguir que os alunos, fossem efectivamente diferenciados positivamente” (E5);

“ (...) o projecto de turma deveria ser a junção daquilo que são as aspirações e as experiências dos alunos para que eles possam sentir que a

escola faz parte deles e não é um sítio onde eles têm que ir até aos quinze ou dezasseis anos” (E5);

Segundo outro dos docentes entrevistados, o Projecto Curricular de Turma é um elemento regulador do processo ensino-aprendizagem:

“É o projecto que regula [...] todo o trabalho da turma ao longo do ano lectivo, de acordo com as próprias especificidades da turma” (E6).

Pouco esclarecedor é o conceito de um dos entrevistados ao referir que “ (...) o Projecto Curricular de Turma é haver um tema” (E8) e “ (...) as disciplinas serem leccionadas baseadas nesse tema” (E8).

Questionámos os entrevistados se os Projectos Curriculares das turmas do 5º ano de escolaridade seleccionadas para este estudo, estariam de acordo com o Projecto Curricular e o Projecto Educativo desta escola, campo da nossa investigação. Algumas respostas tendem para uma indefinição:

“Devia estar, mas nem sempre está” (E2);

“ Não posso responder” (E3);

“ (...) tem sido um bocado complicado porque a nível de Conselho de Turma tem havido umas atribulações, em que professores, por questões de saúde, por questões várias, se ausentaram” (E4);

“ (...) Se na realidade existe, dentro do que é possível eu penso que sim, mas, mais que isso não” (E5);

“Penso que sim” (E6);

“ (...) neste momento, sinceramente, não sei [...] se está de acordo se não está” (E7);

“ (...) acho que sim” (E8).

Uma das respostas é conclusiva:

“Na escola onde eu estou, não” (E1);

As razões invocadas têm a ver por um lado, com o diferente grau de conhecimento e/ou motivação que os professores manifestam relativamente aos mecanismos de gestão curricular:

“Os professores continuam [...] a desconhecer as novas dinâmicas do currículo” (E1);

“ (...) ainda não reflecti muito sobre o assunto” (E2);

“ (...) eu não conheço muito bem o Projecto Curricular da Escola e o Projecto Educativo da Escola” (E3);

“Relativamente ao Projecto Curricular de Escola, é assim, eu não conheço” (E4);

“ (...) se nós cumpríssemos [...] teria que haver uma ligação umbilical entre os três” (E5);

“ (...) não tenho conhecimento do Projecto Educativo nem do Projecto Curricular de Escola” (E7);

Por outro lado, na opinião de alguns dos entrevistados (E1,E2,E7) a escola como organização, não se preparou devidamente para a mudança:

“ (...) a escola passou ao lado da Gestão” (E1);

“ (...) passou ao lado da Reorganização” (E1);

“ (...) passou ao lado de uma série de transformações do ensino nos últimos anos” (E1);

“Nem por ciclo sequer há organização” (E1);

“ (...) as coisas às vezes não estão preparadas atempadamente” (E2);

“ (...) as escolas também não estão todas...umas mais à frente e outras mais atrás” (E2);

“ (...) há aqui uma certa desorganização, sinceramente, em termos de Escola” (E7);

“Nunca me tinha acontecido, por exemplo, o projecto ainda estar comigo” (E7);

Outro das razões para a falta de articulação entre projectos é a não definição clara de lideranças:

“ (...) «aquele tipo sabe um bocadinho disto, então, ele faz a primeira reunião»” (E1);

“ (...) depende da pessoa que está na gestão” (E2);

“ (...) nunca deveria ser atribuída uma direcção de turma a um professor que vem substituir” (E4);

“Não houve uma directriz do que é que era para fazer” (E4);

“ (...) tinha que haver uma linha orientadora do que é que vamos fazer” (E4);

“Faltou sentir que é preciso construir um Projecto Curricular de Escola e não mandar fazer uma súmula dos projectos” (E4);

“Nesta escola disseram-me «faz como tu entenderes»” (E7);

Entre os entrevistados não houve concordância quanto à existência de modelos do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma e à forma como terão sido elaborados.

Relativamente à elaboração do Projecto Curricular de Escola um dos entrevistados (E4) referiu:

“O ano passado, no final do ano lectivo, houve uma tentativa (de elaboração)”;

“ (...) nas actividades pós-lectivas [...] foi pegar nos projectos curriculares de turma do agrupamento e tentar compilar. Houve essa tarefa”;

“ (...) fizemos uma espécie de sùmula”;

“ (...) eu penso que [...] o que estavam a pedir era o Projecto Curricular de Escola. Não lhe chamaram isso”;

“ (...) em cada ciclo, pegámos nos projectos curriculares de turma, vimos [...] quais eram os principais deficits que as turmas apresentavam, quais as potencialidades e por aí fora”;

“Fizemos uma sùmula a nível de 2º ciclo, do 1º a mesma coisa e do 3º a mesma coisa”;

“ (...) acho que ninguém olhou para aquilo depois”;

Outro dos entrevistados (E6) é de opinião que o Projecto Curricular de Escola existe e tem orientações claras:

“ (...) temos dado sequência às orientações gerais saídas do PCE, que é exactamente suprir as necessidades dos alunos na parte da Matemática e da Língua Portuguesa”;

“Foram essas determinações que saíram do Projecto Curricular de Escola”.

Dois dos entrevistados (E6,E8) já a propósito da elaboração dos Projectos Curriculares de Turma afirmam que estes se fundamentaram no Projecto Curricular de Escola:

(...) é isto que temos estado a transferir para os projectos curriculares de turma, privilegiando exactamente esse ponto” (E6);

“Nós temos o Projecto da Escola e a partir daí, faz-se o projecto da turma relacionado com o projecto Curricular da Escola” (E8).

Um dos entrevistados (E7) refere a existência de uma diversidade de modelos de Projectos Curriculares de Turma, a falta de directrizes para a sua elaboração e o desencanto da indiferença perante a escolha efectuada:

“ (...) andei a pegar em vários projectos no início do ano”;

“Não sabia o que é que havia de fazer”;

“ (...) não concordava muito com alguns projectos”;

“ (...) não consegui ver um projecto curricular que me agradasse;

“ (...) juntei três modelos com a experiência que tinha de outras escolas e criei o meu próprio projecto curricular de turma”;

“ (...) ninguém se interessou por ele”.

De acordo com o Departamento da Educação Básica, (DEB, 2001):

A gestão curricular por parte da escola, processa-se em vários níveis: da própria escola, da turma e do professor. Ao decidir, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do serviço docente a escola está, no fundo, a definir o seu próprio *projecto curricular*, o qual constitui o aspecto fundamental do projecto educativo da escola.

A responsabilidade directa da organização e condução do processo ensino-aprendizagem cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos, durante um ou mais anos. Por isso, o *projecto curricular de turma* é um elemento central da gestão do currículo. (p.43)

Da análise dos discursos dos entrevistados, emerge que a maioria conhece o conceito de Projecto Curricular de Turma, na perspectiva de que se trata de um instrumento de gestão pedagógica (guião) que deve fomentar uma “cultura de reflexão e análise dos processos de ensinar e fazer aprender” (Leite, 2000), face aos problemas e potencialidades da turma; deve “respeitar os alunos reais” através das suas características, das suas aspirações e experiências; deve “propiciar a interdisciplinaridade” combinando a área curricular não disciplinar de Área Projecto com as disciplinas ou interligando várias disciplinas; deve fomentar o “trabalho cooperativo entre os professores” através da definição de objectivos e competências a desenvolver pelos alunos e deve permitir “articular a acção dos diversos professores”. Esta última

condição revela-se no entanto, problemática, sugerindo falta de entendimento entre os professores resultante de orientações desproporcionadas.

Verifica-se também, que os entrevistados não conhecem o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo, não conseguindo realizar a articulação entre eles.

Constata-se ainda, a existência de vários modelos de construção dos Projectos Curriculares de Turma, que aliados à falta de directrizes pedagógicas originam alguma desorientação por parte dos entrevistados.

3.3 Representações relativas às Áreas Curriculares Não disciplinares e ao Estudo Acompanhado

3.3.1 Representações relativas às Áreas Curriculares Não Disciplinares

Sendo as Áreas Curriculares Não Disciplinares uma das medidas inovadoras da Reorganização Curricular, era nosso interesse conhecer a opinião dos entrevistados sobre a criação destas áreas do currículo. É interessante verificar que essas opiniões visam essencialmente dois dos principais intervenientes na comunidade escolar: os professores e os alunos.

Um dos entrevistados aponta a resolução de problemas da gestão curricular como uma das razões primeiras para a criação dessas áreas: *“Elas apareceram inicialmente para resolver alguns problemas de horários nalgumas escolas pioneiras” (E1).*

O mesmo entrevistado (E1) refere ainda, a falta de articulação entre as áreas disciplinares e também as justificações apresentadas frequentemente pelos professores para os alunos que não atingiam os objectivos a caminho do sucesso escolar:

“ (...) a Área de Projecto [...] aparece para resolver o problema das nossas disciplinas viverem sempre de costas voltadas umas para as outras e não existir um núcleo agregador”;

“ (...) foi uma tentativa de agregar um conjunto de disciplinas e de aprendizagens que os miúdos desenvolviam e depois tinham que ser avaliadas nas várias disciplinas”;

“O Estudo Acompanhado, porque [...] nós justificávamos sempre falta de métodos de trabalho, faltas de técnicas disto e daquilo [...] para aqueles miúdos que não cumpriam”.

Outro dos docentes entrevistados afirma mesmo que essas áreas surgem para *“ (...) colmatar certas falhas que nós tínhamos” (E2).*

Para um dos entrevistados (E5), *“a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os alunos (...)” (DEB, 2001),* foi o objectivo do aparecimento dessas áreas curriculares não disciplinares:

“ (...) quebrar os muros das escolas”;

“ (...) para que os alunos sentissem cada vez mais que as aprendizagens e que as experiências que têm, cada vez mais têm a ver com o dia-a-dia;

“ (...) essas áreas curriculares serviriam para [...] aproximar a realidade escolar da realidade vivencial de cada um dos alunos;

“ (...) seria essa a mais-valia de todas essas áreas;

“ (...) inserir a escola naquilo que ela deveria ser na sua essência: parte integrante da vida e não uma parte exclusiva, à parte, que as crianças sentem como isso”.

A maioria dos entrevistados (E2,E3,E4,E6,E7,E8) remete o aparecimento destas novas áreas do currículo, para as orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais para os alunos no ensino básico, ou seja, as competências transversais e específicas:

“ (...) desenvolver nos alunos determinadas [...] competências” (E3);

“Acompanhar mais os alunos a ensiná-los a estudar” (E2);

“Dar-lhes técnicas de estudo” (E2);

“ (...) colmatar as falhas a nível do estudo” (E2);

“Ser um espaço privilegiado para desenvolver competências transversais” (E4);

“ (...) desenvolver outro tipo de competências que até ao momento, se calhar, não eram exploradas” (E7);

“ (...) colocar em prática ou desenvolver, o que vão adquirindo nas diversas áreas curriculares disciplinares” (E7);

“ (...) a parte de investigação (E7);

“ (...) serem mais autónomos” (E6);

“ (...) terem a capacidade de trabalhar em cooperação com as outras pessoas” (E6);

“ (...) dar novas aprendizagens que não têm nada a ver com a chamada aprendizagem clássica” (E8);

“ (...) ensiná-los a consultar livros” (E8);

“ (...) ensiná-los a organizar o seu caderno diário” (E8);

“ (...) apoiá-los também nos trabalhos de casa” (E8);

“ (...) se naquele espaço souber que há determinadas competências que eu posso canalizar para lá, rentabilizo os conteúdos da minha aula para as competências específicas da minha disciplina” (E4).

A atitude, por parte dos entrevistados, relativa a estas áreas curriculares não disciplinares, foi outro dos aspectos importantes a investigar, uma vez tratarem-se de medidas de fundo da reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, que envolvem directamente os professores. A generalidade dos entrevistados começou por defender as suas posições relativamente a cada uma das três áreas curriculares não disciplinares, até para sustentar as opiniões anteriormente manifestadas e, depois, a título de balanço final, pronunciou-se sobre a medida no seu conjunto.

Assim, e relativamente à área curricular não disciplinar de Formação Cívica, um dos entrevistados considerou que *“sempre foi um espaço, de todos os três, o mais consensual” (E1)* na medida que *“ (...) não obrigava a grande dispêndio de formação e de conhecimentos” (E1)*, por parte dos professores. Como ele próprio referiu *“é quase do senso comum do professor”*.

Para dois dos entrevistados (E2,E7) a área de Formação Cívica surge como espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos:

“ (...) a Formação Cívica é importante para nós dialogarmos com os alunos” (E2);

“ (...) é um espaço onde os alunos podem falar mais abertamente” (E7);

“ (...) às vezes, eles querem conversar sobre alguns problemas, de droga, sobre isto ou sobre aquilo e realmente é positivo nesse aspecto” (E7).

Outro dos entrevistados toma uma posição céptica sobre esta área do currículo colocando em causa o produto final pretendido:

“ (...) vejo muitos miúdos e continuo a ver cada vez mais, que não põem o papel no sítio certo” (E3);

“ (...) se eu fosse fazer uma avaliação e se eu for pensar que isso já foi implantado há uns anos, quatro ou cinco anos atrás, já eu devia ver alguma coisa” (E3);

“ (...) não vejo resultados” (E3);

“Não sinto que haja melhoria” (E3).

Por seu lado, um dos entrevistados, considera a área curricular de Formação Cívica como uma oportunidade de educação para a cidadania, na perspectiva de um ensino direccionado mas a partir de necessidades identificadas pelo professor:

“ (...) ensinar-lhes certas regras de bem-estar, de convivência, de educação” (E8);

“ (...) há regras a cumprir e que eles têm direitos e têm deveres” (E8).

Por outro lado, o mesmo entrevistado, coloca alguma ênfase nos problemas disciplinares, referindo-se ao “espaço” como área privilegiada para serem abordados, questionando, no entanto, a necessidade da sua aplicabilidade a todos os alunos:

(...) turmas que têm assim um comportamento mais irrequieto, nós temos que aproveitar essas aulas (E8);

(...) há outras turmas em que isso não é necessário e a gente está ali quase, como se costuma dizer, «a encher cartuchos»” (E8).

Três dos entrevistados não fizeram qualquer referência a esta área curricular não disciplinar (E4,E5,E6).

A existência de um projecto relacionado com o ambiente nesta área curricular, transversal a todas as turmas da escola, é referida por um dos entrevistados, que salienta a sua importância, mas também a necessidade de diversificar as temáticas:

“ (...) o Conselho Cívico Ambiental é uma coisa muito importante, só que esta escola também tem graves problemas de indisciplina” (E7);

“ (...) eu gostava também de desenvolver essa área e, se calhar, até vou propor um Conselho Cívico Comportamental” (E7).

Quanto à Área de Projecto, um dos entrevistados considera tratar-se de uma área curricular não disciplinar que nem sempre foi muito bem aceite pelos professores:

“ (...) já foi de alguma forma subestimada a Área de Projecto em detrimento do Estudo Acompanhado” (E1);

(...) nesta fase, no 2º ciclo e no 3º a Área de Projecto é mais ou menos consensual” (E1).

Esta opinião acentua-se quando um dos entrevistados, a propósito de uma experiência como professor desta área curricular não disciplinar e justificando com a carga horária que foi retirada às disciplinas e com o nível etário dos alunos do 2º ciclo do ensino básico, refere:

“ (...) foi a primeira vez que dei a Área de Projecto [...] há três anos e detestei, porque eu não gosto de dar Área de Projecto. Não gosto de dar porque acho que é uma perda de horas em que o Inglês precisava, a Matemática precisava e o Português precisava” (E2);

“ (...) eles não têm capacidade para fazer determinadas coisas” (E2);

“ (...) não concordo com a Área de Projecto nesta faixa etária” (E2);

“ Se fosse ao nível do 3º ciclo, já se calhar, não achava que fosse muito mal, a Área de Projecto” (E2).

Outro dos entrevistados reconhece não se sentir à vontade a orientar este espaço curricular:

“Em termos da Área de Projecto tenho tido algumas dificuldades” (E7);

“ (...) mesmo muitas” (E7);

“ (...) por causa do tipo de trabalho que é desenvolvido” (E7);

“Outras vezes, o par pedagógico...” (E7);

“ (...) este ano [...] é uma pessoa da área de Educação Musical, portanto, não é da área de EVT...” (E7).

Talvez o facto de se tratar de um espaço multidisciplinar, de cariz essencialmente conceptual e executório, onde os alunos *“poderão colocar em prática as competências que vão adquirindo” (E7)* e *“aglutinar as*

aprendizagens que eles vão fazendo nas diferentes disciplinas” (E8), aplicando uma metodologia específica como “ (...) o método de resolução de problemas” (E4) e onde geralmente se pretende “ (...) a concretização do produto final” (E4), esteja na base das dificuldades apresentadas por alguns professores. Senão vejamos: um dos entrevistados, atendendo à sua área de formação, refere que “ (...) vinha habitadíssima a dar Área de Projecto porque na escola onde estava, era uma directriz, era uma política de escola [...] haver pelo menos um elemento da área artística e tecnológica” (E4). O mesmo entrevistado acrescenta que “ (...) fazia todo o sentido estar alguém da área artística e tecnológica” na Área de Projecto. Como sugestão, este entrevistado, é de opinião que os órgãos de coordenação pedagógica da escola devem definir a constituição de parcerias pedagógicas nesta área curricular não disciplinar: “ (...) deve ser uma política de escola definir-se em Conselho Pedagógico, quem dá a Área de Projecto (...). No entanto, também a questão desta área não fazer parte de um departamento curricular pode constituir uma dificuldade acrescida para os professores:

“É uma área curricular, portanto, deveria haver um departamento curricular” (E4).

Outro dos entrevistados salienta, como atrás referido, o envolvimento dos alunos na concepção e realização de projectos como objectivos da Área de Projecto:

“Na Área de Projecto pretendia-se desenvolver a capacidade de um aluno, por ele próprio, desenvolver um projecto em termos futuros” (E3);

“ (...) ele vai desenvolvendo anualmente ou por ciclo, um determinado projecto e depois adquire uma capacidade para depois ele próprio desenvolver um determinado trabalho, um determinado projecto seu, no futuro” (E3).

Um dos entrevistados faz referência ao trabalho cooperativo nesta área do currículo:

(...) na Área Projecto [...] onde se privilegia muito o trabalho de grupo que é uma realidade que se verifica actualmente no mundo do trabalho” (E6).

Relativamente à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, um dos entrevistados levantou questões direccionadas para a metodologia utilizada pelos professores neste espaço, principalmente a nível do 3º ciclo do ensino básico:

“ (...) o Estudo Acompanhado torna-se muito repetitivo no 3º ciclo” (E1);

“ (...) hoje os miúdos vão para o Estudo Acompanhado com algumas resistências” (E1);

“ (...) as estratégias e os métodos continuam a ser os mesmos” (E1).

A questão da formação de professores nesta área do currículo, para dois dos entrevistados (E1,E4), é um factor condicionante para a sua concordância com o espaço:

“O professor defende-se: não tem formação passa a fichazinha da Matemática, passa a fichazinha das Ciências” (E1);

“ (...) sei que se calhar não dei tão bem como estava habilitada, entre aspas, para dar a Área de Projecto” (E4);

“ (...) pela primeira vez e pela única, felizmente, dei Estudo Acompanhado nesta escola” (E4).

Outro dos entrevistados (E2) considera que *“as pessoas são contra porque alguns alunos têm explicações lá fora e acham que o Estudo Acompanhado é uma repetição da explicação lá fora e que não vale a pena”*, revelando quem são essas pessoas: *“alguns professores, alguns pais e alguns alunos são dessa opinião”*. No entanto, este entrevistado demarca-se desta ideia ao afirmar *“eu não sou dessa opinião”*.

Por sua vez, um dos entrevistados, referindo-se aos métodos de trabalho e ao desenvolvimento de atitudes e capacidades, como objectivos que se encontram estabelecidos para esta área curricular não disciplinar, refere:

“ (...) não melhorámos em termos de tentarmos criar uma área só para fornecer aos miúdos as técnicas de estudo” (E3);

“Olhando assim no tempo, não acho que os miúdos estejam mais autónomos, que sejam mais responsáveis” (E3).

O mesmo entrevistado (E3) vai mais longe na crítica que faz à criação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado:

“ (...) acho que o Estudo Acompanhado não fazia falta. (...) Já fui aluna, nunca tive Estudo Acompanhado e aprendi a estudar por mim. Fiz os trabalhos de grupo que eram pedidos e elaborei-os com os outros colegas. (...) Se calhar, nós próprios, fomos descobrindo as nossas técnicas. Fomos aprendendo essas técnicas”.

Para outro dos entrevistados, a questão de quem deve leccionar o Estudo Acompanhado é um factor a considerar e que deveria fazer parte das linhas orientadoras da escola:

“ (...) devia haver uma política de escola [...] do estilo “quem é que vai dar o Estudo Acompanhado?” (E4);

“Devemos juntar professor disto e daquilo ou deve no 3º ciclo ser o professor daqueloutro e não ser uns anos uma coisa, outros anos outra?” (E4).

Para três dos entrevistados (E6,E7,E8) o aparecimento desta área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado tem-se revelado importante:

“ (...) veio colmatar uma falha que realmente havia nos alunos” (E6);

“ Estudar em conjunto ajuda bastante” E7);

“ (...) acho que é válido” (E8).

Relativamente à atitude perante a criação destas áreas curriculares não disciplinares no seu conjunto, sete dos entrevistados mostraram-se concordantes (E1,E2,E4,E5,E6,E7,E8) embora alguns manifestassem reservas e preocupações:

“Eu tive uma experiência negativa (...)” (E2);

“ (...) não concordo com a maneira como elas estão a ser implementadas neste momento” (E4);

“Concordo quando as coisas são bem organizadas, bem articuladas” (E7).

Por seu lado, um dos entrevistados (E3) não concorda com a introdução destas áreas curriculares não disciplinares, referindo que:

“ (...) tudo isso podia ser feito dentro das disciplinas”;

“ (...) esse tempo da Área de Projecto, Estudo Acompanhado, etc., faz falta para os outros”;

“O tempo é curto e tem que haver momentos para consolidação de conhecimentos”;

“Colocou-se muita coisa no tempo escolar dos alunos”.

Verificamos, que o aparecimento das áreas curriculares não disciplinares resulta da necessidade de resolver situações de gestão curricular, da falta de articulação entre as áreas disciplinares, das justificações apresentadas frequentemente pelos professores para os alunos que revelavam insucesso, das lacunas apresentadas pelos professores na sua formação

pedagógica, da necessidade de uma escola mais humanizada, criativa e inteligente e da clarificação de competências a alcançar pelos alunos do ensino básico.

Da análise dos discursos dos entrevistados, constatamos que a área curricular não disciplinar de Formação Cívica é entendida como um “espaço curricular que merece ser equacionado e enquadrado do ponto de vista da sua importância e contributo relativamente à educação para a cidadania” (Figueiredo, 2002). Os alunos têm oportunidade de “aprender determinados aspectos da vida social e cívica em consequência da discussão e resolução de problemas, de questões consideradas pertinentes, das experiências de trabalho na escola ou fora dela”, através do diálogo e da reflexão sobre as realidades e preocupações que eles vivem ou sentem, como é exemplo, a problemática da toxicod dependência. As questões levantadas da oportunidade temporal para serem tratados problemas disciplinares, vão ao encontro da necessidade de “ (...) dispor de tempo para investir (...) nas relações humanas, no que elas envolvem de análise de atitudes e comportamentos” (Figueiredo, 2002). Também o papel do professor, nesta área do currículo, quando procura momentos para inculcar regras de “bem-estar, de convivência e de educação” é visto como um “ (...) papel essencial: é sempre a ele que cabe configurar esses momentos como de aprendizagem cívica” (Figueiredo, 2002). O desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, que se procura nesta área curricular, não apresenta resultados visíveis, atendendo ao período de tempo que a área de Formação Cívica já tem de implementação. No entanto, a participação colectiva em projectos relacionados com o ambiente e/ou outras temáticas são de salientar pelos entrevistados.

A Área de Projecto é considerada uma área curricular não disciplinar que envolve os alunos na concepção e realização de projectos, o que está de acordo com o estabelecido na reorganização curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. Os alunos aplicam competências e aprendizagens adquiridas nas disciplinas, isto é, realizam a “articulação de saberes de diversas áreas disciplinares” utilizando metodologias específicas como é o caso do método de resolução de problemas: “ (...) é uma actividade intencional; (...) pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam; (...) a cooperação assume uma grande importância; (...) a

autenticidade é outra característica fundamental; (...) envolve complexidade e incerteza; (...) tem um carácter prolongado e faseado.” (Abrantes, 2002).

O que não é dito e se encontra estabelecido na nova organização do currículo, é que os alunos devem participar na avaliação dos projectos realizados. Segundo Abrantes (2002):

Esta tarefa, realizada de modo colaborativo, pode ser difícil – porque se instala muitas vezes, sobretudo entre os mais jovens, a sensação de que, depois de se terem vencido diversos obstáculos, o trabalho está concluído – mas ela é essencial para se retirarem os ensinamentos da experiência vivida em comum. (p. 31)

Há entrevistados que consideram que a área curricular não disciplinar de Área de Projecto “é uma perda de horas”, retirando-as às áreas disciplinares, em que os alunos não têm capacidade para desenvolver projectos. De acordo com Abrantes (2002) esta área “não deve ser vista em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica” devido ao seu carácter transversal. Neste caso podemos estar perante uma situação em que os alunos “podem não estar a realizar um projecto com o qual se identificam porque o objectivo não chega a interessá-los, o plano do trabalho não foi definido por eles, ou o produto final não é da sua responsabilidade e autoria.” (Abrantes, 2002).

As dificuldades na orientação da área também se encontram na constituição das equipas pedagógicas, sendo importante a sua definição pela Escola, devendo um dos professores pertencer à área artística e tecnológica. A este propósito Abrantes (2002) refere que:

Embora tendo tradicionalmente uma maior presença em disciplinas da área artística ou tecnológica ou naquelas em que a abordagem de problemas actuais da comunidade e da sociedade assume uma grande importância nas próprias orientações curriculares (como as Ciências ou a Geografia), o trabalho de projecto diz respeito a todas as disciplinas. (p. 35)

A área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado aparece na nova organização curricular do ensino básico porque os professores não conseguiram nas suas áreas disciplinares:

- (...) ajudar os alunos a reflectirem sobre a sua própria maneira de aprender, com a finalidade de melhorarem os seus processos;
- a conhecerem-se melhor enquanto "aprendentes", a identificarem as suas dificuldades e competências no momento de aprender, para poderem antecipar e compensar as suas lacunas e carências durante a aprendizagem e solicitarem ajudas. (Veiga Simão, 2002, p. 88)

justificando o seu insucesso com a falta de apropriação destas competências.

Constata-se que há entrevistados que não concordam com a existência da área de Estudo Acompanhado porque existe “a crença de que os alunos desenvolvem e aplicam, por si mesmos, as estratégias adequadas às matérias de aprendizagem sem um ensino específico” de acordo com Veiga Simão (2002) citando Veiga Simão (2001).

O Estudo Acompanhado também é associado a “explicações”, no sentido dos apoios a que muitos pais e encarregados de educação recorrem fora da escola, contando assim, garantir o sucesso dos seus educandos.

A leccionação desta área deve ser entregue a parcerias de professores segundo critérios definidos pelos órgãos de coordenação pedagógica da escola não havendo mudanças significativas de uns anos para os outros. No entanto, para Abrantes (2002) este não parece ser o entendimento ao afirmar que “estes professores devem ser preferencialmente de áreas científicas diferentes e [...] será útil que, ao longo de um ciclo, sejam do maior número possível de áreas diferentes”.

Verifica-se ainda, que a atitude dos professores perante a área de Estudo Acompanhado é de considerá-la uma área importante no contexto de permitir ultrapassar lacunas ao nível do “estudar em conjunto” com os alunos.

Globalmente a aceitação da criação das áreas curriculares não disciplinares é quase absoluta.

3.3.2 Representações relativas ao Estudo Acompanhado

Os dados recolhidos e agrupados nesta subcategoria pretendiam situar os entrevistados no que respeita ao conceito, aos objectivos, aos professores e aos obstáculos que se colocam nesta área curricular não disciplinar, objecto da nossa investigação.

Assim, três dos entrevistados (E1,E3,E6) referem-se ao Estudo Acompanhado como “área curricular não disciplinar”, dois (E4,E7) chamam-lhe “espaço” e os restantes (E2,E5,E8) não fazem referência a qualquer denominação.

Todos os entrevistados consideram que o Estudo Acompanhado permite “a apropriação pelos alunos de métodos de estudo, de trabalho” (DEB, 2001):

“ (...) *apetrechar os alunos com o conjunto de técnicas e métodos de estudo que os auxiliem nas várias disciplinas*” (E1);

“ (...) *eles precisam imenso de saber ler, saber escrever, saber interpretar, compreender*” (E2);

“ (...) *recebemos uma turma de alunos, vamos com eles para a sala e vamos desenvolver entre outras coisas, técnicas de estudo, como trabalhar em grupo*” (E3);

“ (...) *desenvolver os hábitos de estudo, os métodos de estudo*” (E4);

“ (...) *dar ferramentas, experiências, aos alunos (...)*” (E5);

“ (...) *incutir nos alunos métodos de estudo*” (E6);

“ (...) *adquirir determinados hábitos e regras de trabalho*” (E7);

“ (...) *onde se ensina regras de estudo*” (E8);

“ (...) *trabalhos de grupo*” (E7);

“*Trabalhos de casa*” (E8);

“ (...) *ganhem a sua autonomia cada vez mais*” (E5);

“ (...) *como quem lava os dentes todos os dias*” (E7).

Mas o Estudo Acompanhado também é “a apropriação pelos alunos de métodos de [...] organização (...)” (DEB, 2001):

“ (...) *implementar nos alunos, a organização*” (E4);

“ (...) *organizar cadernos diários*” (E8);

“ (...) *organizar o seu horário de estudo*” (E8);

“ (...) *organizar a sua mochila*” (E8).

No Estudo Acompanhado também se devem promover nos alunos o “ (...) desenvolvimento de atitudes e capacidades (...)”, (DEB, 2001):

“*Que atitudes é que devem ter dentro de uma sala*” (E3);

“*Maneira de estar na aula*” (E3);

“ (...) *inter-ajuda*” (E7);

(...) os alunos podem [...] tirar as suas dúvidas” (E7);

“Em termos de cooperação também é muito bom” (E7).

Alguns dos entrevistados referem-se ainda à possibilidade de no Estudo Acompanhado se consolidarem conteúdos:

“ (...) é como se fosse uma compensação relativamente a determinados conteúdos” (E2);

“ (...) Estudo Acompanhado também pode funcionar como uma forma de os alunos fazerem alguns trabalhos que são indicados pelo professor nas outras disciplinas” (E3);

“ (...) exercícios que o professor não teve tempo de dar ou que o professor percebeu que eles não tinham percebido” (E8);

“ (...) a gente reforça” (E8).

De acordo com um dos entrevistados, até se podem *“ (...) fazer outras actividades que a gente naquelas aulas normais não tem tempo de fazer” (E8)*. Ou ainda, segundo outro dos entrevistados, atendendo a que os alunos *“ têm que cumprir tantos horários” (E3)*, ser uma forma de *“ (...) dar tempo, também, aos alunos, porque os alunos têm já uma vida tão stressante” (E3)* permitindo que *“ (...) esse tempo útil que falta aos miúdos poder-se-á compensar para eles fazerem trabalhos que são propostos noutras disciplinas” (E3)*.

A título de resumo e de acordo com um dos entrevistados *“assim como educar é caminhar ao lado de, caminhar com, Estudo Acompanhado seria estudar com” (E5)*.

Relativamente aos objectivos desta área curricular não disciplinar, estes, têm a ver essencialmente, com o *“ (...) desenvolvimento das competências transversais” (E1, E3, E4, E6)*, *(...) no sentido dos alunos serem autónomos em casa e noutros espaços (...)* (E6) e em que todo o aluno *“ (...) domina ou tem probabilidades de ter um maior domínio de pesquisa, de selecção, de recolha de informação, de comunicação” (E1)* o que permite *“ (...) tornar o aluno mais completo” (E1)* e *“ (...) mais competente” (E1)*. No âmbito destas competências incluem-se ainda, o *“ (...) desenvolver nos alunos determinadas técnicas de estudo” (E3)* e *“ (...) procurar desenvolver outras valências como a capacidade de trabalhar em grupo” (E6)*.

Para outros entrevistados os objectivos situam-se nos domínios afectivo (E3) e cognitivo (E2,E3) revestindo-se de *“actividades do tipo*

compensação nas disciplinas em que houver mais falhas” (E2), exemplificando-se quando há a referência a que “ (...) se deve dar essa compensação se nós acharmos que os alunos estão muito mal a Português, a Matemática ou a Inglês e os professores nos derem as fichas” (E2).

Um outro entrevistado faz alusão a *“uma articulação entre as diferentes disciplinas e ser um sítio onde todos os [...] saberes se podem trabalhar e interligar” (E5)* o que não deixando de constituir uma opinião válida permite questionar se o entrevistado não se estaria a referir a outra área curricular não disciplinar – Área de Projecto – onde se propõe nos objectivos, *“articular saberes de diversas áreas curriculares” (DEB, 2001).*

Um dos entrevistados (E7) afirma desconhecer quais são os objectivos do Estudo Acompanhado ao exclamar: *“nunca tinha pensado nisso!”*, seguida da afirmação *“ (...) não sei”*.

Para outro dos entrevistados o Estudo Acompanhado terá como objectivo desenvolver atitudes relacionadas com posturas perante as circunstâncias: *“saber estar numa sala” (E8)* e *“ (...) saber estar numa escola” (E8).*

No que respeita ao papel que os professores desta área curricular não disciplinar desempenham, situa-se principalmente a nível dos alunos. Os dados recolhidos revelam que grande parte dos entrevistados considera fundamental apoiar e orientar os alunos nos tempos específicos destinados ao Estudo Acompanhado:

“ (...) dar-lhes tarefas ou actividades mais de acordo com aquilo que eles precisam” (E2);

“ (...) o professor deve ser mesmo o que caminha ao lado e não o que traz a receita” (E5);

“ (...) deve ser mesmo alguém que interfere «com» e não interfere só «para»” (E5);

“É um papel interactivo muito directo” (E5);

“ (...) apoiar os alunos” (E3);

“ (...) ajudá-los” (E3);

“Eles só estão ali a coordenar e a orientar” (E4);

“ (...) gostaria de discutir com eles os erros que cometeram e porquê” (E7);

“Acompanhar os alunos” (E7);

“Tirar-lhes as dúvidas” (E7);

“Ser um apoio” (E7);

“Tem que ser muito com o nosso apoio” (E8);

“ (...) se não formos nós a orientá-los eles perdem-se completamente” (E8);

“ (...) nessa área curricular podemos organizá-los, orientá-los” (E8).

Um dos entrevistados refere mesmo que o papel destes professores é *“ (...) desenvolver competências não tanto cognitivas” (E3)* mas sim *“mais afectivas” (E3)*. Esta mesma ideia é partilhada por outro dos entrevistados quando afirma que *“ (...) tem que haver uma aproximação muito maior junto ao aluno para que o Estudo Acompanhado resulte” (E7)*.

Um dos entrevistados (E8) considera que os docentes que têm a responsabilidade de leccionar o Estudo Acompanhado também têm o papel de *“ (...) apoiar os outros professores da turma”,* isto é, *“ (...) apoiar os professores das outras disciplinas”* o que deixa supor a necessidade de uma contextualização disciplinar ao nível das actividades realizadas nesta área do currículo.

No entanto, esta missão essencialmente de apoio e orientação dos alunos precisa ser sustentada por políticas de escola claras e objectivas, correndo-se o risco de se desvirtuarem as finalidades desta área curricular não disciplinar:

“ (...) quando não há uma estratégia de escola o professor defende-se com a sua área disciplinar” (E1);

“ (...) como muita gente também faz, que é chegar e dar a sua disciplina” (E4).

Um dos entrevistados (E4) refere-se ao *“isolamento em relação às outras componentes do currículo” (Abrantes, 2002,p. 14)* que é sentida pelos professores que orientam esta área:

“O papel deles muitas vezes é muito ingrato”;

“É fazerem uma ginástica para arranjar actividades diversificadas”;

“ (...) a pessoa que está no Estudo Acompanhado precisa ter uma imaginação para ir buscar actividades diversificadas, actividades aliciantes para os alunos”;

“ (...) acho que deveria ser o papel [...] estarem a coordenar trabalhos definidos em Conselho de Turma no âmbito do Estudo Acompanhado”.

A “disciplinarização” (Abrantes, 2002, p. 13) do Estudo Acompanhado torna-se realidade quando um dos entrevistados afirma que o *“ (...) que existe é recorrer-se aos tais manuais, às sopinhas de letras e por aí fora (...)”* (E4).

Um dos entrevistados refere-se ainda à função do professor do Estudo Acompanhado como a de *“ (...) fazer com que os alunos tenham hábitos de estudo e métodos de trabalho”* (E6) não concretizando o modo, mas deixando passar a ideia de alguma polivalência científica ao referir que *“ (...) os professores [...] que estão no Estudo Acompanhado, também têm o conhecimento mínimo das outras disciplinas e quando há uma dúvida, nós não temos problema em esclarecer essa dúvida aos alunos”* (E6).

Quisemos saber quem, entre os professores, estará mais adequado para orientar os alunos nos tempos atribuídos à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Os dados recolhidos indicam que cinco dos entrevistados (E1,E3,E6,E7,E8) são de opinião que todos os professores podem fazê-lo:

“ Todos os professores podem leccionar o Estudo Acompanhado” (E1);

“Em termos disciplinares acho que todos os professores têm capacidade para leccionar o Estudo Acompanhado” (E3);

“ (...) é perfeitamente possível qualquer professor leccionar Estudo Acompanhado” (E3);

“Todos os professores têm uma formação geral que abarca, portanto, várias disciplinas” (E6);

“Acho que praticamente todos podem” (E7);

”Hoje em dia há muitos colegas que vêm das Escolas Superiores de Educação que [...] no início têm um pouco de tudo” (E7);

“Desde que haja um trabalho coordenado com os outros colegas da turma, não vejo assim grandes problemas” (E8).

Segundo um dos entrevistados *“ (...) no dia-a-dia estamos constantemente a aprender”* (E3), pelo que, *“também se aprende no Estudo Acompanhado”* (E3) fazendo inclusivamente referência ao docente que em

parceria faz a orientação do Estudo Acompanhado no 2º ciclo: “ (...) e com o par pedagógico, se ele tiver experiência” (E3).

No entanto, para três dos entrevistados (E2,E4,E5), a questão da área de formação do professor é essencial:

“ (...) sempre quando não era um professor...um de Ciências...um da parte de...Matemática ou de Ciências e outro da parte de Letras... ou de Inglês ou de Português ou História, que temos uma formação [...] de Português, as coisas não funcionam tão bem porque as pessoas não estão tão viradas para ali” (E2);

“ (...) apesar de haver gente que defenda que todos os professores são capazes de tudo [...] que eu estou mais à vontade para leccionar uma Área de Projecto do que um Estudo Acompanhado, tenho que reconhecer” (E4);

“ (...) se calhar também sou capaz de dar uma aula de Português e uma aula de História ou uma aula de Educação Física mas, se calhar não sou a pessoa com mais aptidão” (E5);

Dois dos entrevistados (E3,E4) referem também questões de natureza motivacional e/ou experiência de trabalho:

“Porque é que há-de ser um martírio ir dar Estudo Acompanhado?” (E4);

“ (...) é uma questão de querer ou não querer” (E3);

“ (...) porque não canalizar quem está mais à vontade para fazer as coisas para essas coisas?” (E4).

Para dois dos entrevistados (E1,E5) a questão do perfil do professor é importante:

“ (...) as estratégias de escola determinarão determinados perfis” (E1);

“ (...) é preciso ter um espírito e uma postura de trabalho e de ensino que não seja uma postura tradicional” (E5).

Algumas são as críticas que, numa perspectiva de gestão curricular, são apontadas à escola no seu conjunto, relativamente à ausência de uma política educativa que defina o papel do Estudo Acompanhado, constituindo assim obstáculo ao funcionamento da área curricular. A este propósito, dois dos entrevistados (E1,E4) fazem as seguintes referências:

“ (...) não há preocupações estratégicas de escola” (E1);

“ Não há uma linha orientadora que diga «é por aqui o caminho»” (E1);

“ (...) devia haver uma política de escola [...] do estilo “quem é que vai dar o Estudo Acompanhado?” (E4);

“Devemos juntar professor disto e daquilo ou deve no 3º ciclo ser o professor daqueloutro e não ser uns anos uma coisa, outros anos outra?” (E4);

“ (...) que seja de qualquer área mas que seja definido em Conselho Pedagógico, devidamente ouvidos os departamentos curriculares “ (E4);

Também a gestão, responsável pela distribuição do serviço docente, é alvo de reparos por parte da maioria dos entrevistados:

“ (...) Estudo Acompanhado [...] devia ser feito pelos professores das disciplinas onde eles tivessem mais dificuldades” (E8);

“ (...) tive uma experiência com um colega de Música em que quem levava mais os materiais era eu” (E2);

“ (...) ele não estava nada dentro das coisas e não estava nada para ali virado” (E2);

“ (...) podemos dar as fichas mas depois eles vão tentar dar as coisas dentro da área deles porque é onde se sentem mais à vontade” (E2);

“ (...) este ano [...] é uma pessoa da área de Educação Musical, portanto, não é da área de EVT... (E7);

“ (...) um professor de EVT dar uma aula de apoio de Matemática, fazer exercícios de Matemática é um bocado complicado” (E8);

“ (...) não se percebe muito bem qual é o critério” (referência a quem lecciona áreas curriculares não disciplinares) (E4);

“ (...) recorri a um manual porque me puseram a dar Estudo Acompanhado com uma colega que era o primeiro ano de serviço” (E4);

“ (...) a própria gestão desconhece isso” (referência às linhas orientadoras da escola) (E1);

“ (...) atribui quase arbitrariamente” (referência à atribuição da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado) (E1).

Um dos entrevistados coloca a possibilidade de uma formação especializada constituir um modelo para a atribuição do Estudo Acompanhado aos docentes:

“ (...) devia haver alguma preparação específica” (E5).

Portanto, emerge dos discursos dos entrevistados que o Estudo Acompanhado é uma “área curricular não disciplinar” ou um “espaço” que “ visa

a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionam o desenvolvimento de atitudes e capacidades (...)” (Decreto-Lei n.º 6/2001). No entanto, de acordo com Veiga Simão (2002) «a nova área curricular não disciplinar, designada por "Estudo Acompanhado" visa [...] ensinar o estudante a actuar estrategicamente ao longo do seu processo de aprendizagem», o que em nenhum momento é referenciado pelos entrevistados.

Ressalta ainda, que o papel dos professores que leccionam esta área curricular não disciplinar é o de apoiar e orientar os alunos, discutindo com eles os erros que cometem, atribuindo-lhes actividades de acordo com as suas necessidades, tirando-lhes dúvidas, mas, também, desenvolvendo nos alunos competências afectivas, isto é, envolvendo os alunos na aprendizagem, estabelecendo um clima relacional em que um dos principais motores da relação são os afectos.

Verifica-se ainda, que os obstáculos que se colocam à implementação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado são o isolamento dos professores que leccionam esta área relativamente aos professores das áreas disciplinares, levando-os a ter “imaginação” para diversificar as actividades; à “disciplinarização” da área com recurso a manuais e à falta de políticas de escola que suportem o papel desempenhado pelos professores.

Quanto aos professores que devem leccionar o Estudo Acompanhado para a orientação e apoio dos alunos no Estudo Acompanhado, qualquer um pode fazê-lo, embora a área de formação, o perfil e a motivação dos professores, o papel da gestão da escola na distribuição do serviço docente e uma política de escola que defina o que se quer e quem se quer a leccionar a área, são factores a ter em consideração.

3.4 Operacionalização do Estudo Acompanhado

3.4.1 O papel da Escola

Os dados relativos a esta subcategoria pretendem conhecer o papel da Escola na implementação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Para isso importava saber a opinião dos entrevistados relativamente à forma como vêem esta área do currículo: como um projecto da

Escola, isto é, “ (...) um esquema, um plano ou um programa” (Abrantes, 2002) ou como uma medida ao critério dos docentes que vão leccionar a área curricular no sentido de resolver o insucesso escolar de alguns alunos.

Um dos entrevistados referiu que o Estudo Acompanhado era um projecto abraçado pela Escola: *(...) penso que é a primeira” (E2), “ (...) penso que é mais a primeira” (E2)* apresentando as seguintes justificações:

“ (...) não me sinto neste momento muito capacitada para lhe dar essa resposta”;

“ (...) estou aqui a primeira vez”;

“ (...) não tenho Estudo Acompanhado, não tenho a Área de Projecto, não tenho Formação Cívica, não sou Directora de Turma”;

“ (...) não conheço bem a escola”;

“ (...) não sei como é que esta orgânica em termos de escola está a funcionar”.

No entanto, o mesmo entrevistado acaba por achar que *“se calhar as duas”* formas de corporizar o Estudo Acompanhado são passíveis de coexistir, ao referir: *“Vejo que eles se preocupam em resolver os problemas de cada aluno”.*

Para outro dos entrevistados (E5) é possível que seja um projecto consistente e uma medida avulso, ao afirmar que *“do ponto de vista de directrizes gerais, penso que é dada a possibilidade de ser as duas coisas em simultâneo”*, até porque, segundo o próprio, por um lado *“nunca me chegou nenhuma informação que fosse: «Cuidado com isso! O Estudo Acompanhado é só ou é mais “para”»”* e por outro refere que:

“ (...) há algumas turmas que se vê de facto que o Estudo Acompanhado é feito para a turma, de modo a que a coisa alastre e se meta nas diferentes valências da escola, curriculares e não curriculares”;

“Há outras, pelo facto de não as ver, ou seja, não sai nada para fora – pelo menos que eu me aperceba – suponho que estão centradas mais em si próprias, talvez mais centradas na resolução do problema dos insucessos”.

Mas logo em seguida, o referido entrevistado, relativamente à possibilidade de haver directrizes da Escola para o Estudo Acompanhado tendo por base um diagnóstico prévio, afirma: *“não, que eu me tenha*

apercebido”. “Se fosse possível abranger a escola, eu acho que seria mais interessante”.

Para três dos entrevistados (E1,E4,E7) o Estudo Acompanhado nem é entendido como um projecto da Escola nem é a forma de resolver o insucesso escolar de algumas crianças:

“ (...) nem sei se é alguma coisa disso” (E1);

“ (...) nem uma coisa nem outra” (E4);

“ (...) creio que nem uma coisa nem outra” (E7).

Estes entrevistados justificam esta posição ao referirem:

“ (...) se é alguma coisa, tenta resolver o insucesso de alguns alunos e potenciar também o sucesso daqueles alunos que normalmente são conhecidos como alunos bons ou muito razoáveis” (E1);

“ (...) o Estudo Acompanhado existe porque há um 6/2001 que obriga a existir” (E4);

“Não entendo como um projecto porque nem sequer temos um coordenador” (E7);

“ (...) para resolver o insucesso eu creio que têm sido as aulas de apoio e as aulas de recuperação” (E7).

De acordo com três dos entrevistados (E3,E6,E8) o Estudo Acompanhado não é assumido como um projecto da Escola mas um modo de ultrapassar os problemas de insucesso de alguns alunos:

“ (...) é um pouco entendido como a forma de resolver o insucesso escolar de algumas crianças” (E3);

“ (...) creio que existe mais para suprir as necessidades dos alunos” (E6);

“ (...) deveria ser dada mais importância ao Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) é mais como a forma de resolver o insucesso escolar de algumas crianças” (E8);

“Não há um projecto da escola para Estudo Acompanhado” (E8);

“Cada professor dá conforme vê as dificuldades da turma” (E8).

Portanto, os entrevistados não consideram que a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado seja um projecto da Escola, podendo ser uma forma de resolver o insucesso escolar de alguns alunos. No entanto, o

Projecto Educativo da Escola, campo da investigação, define como objectivos específicos «desenvolver nos alunos hábitos de trabalho planificado» e «tornar os alunos agentes activos da sua própria aprendizagem», identificando-se com as “estratégias de aprendizagem” preconizadas por Veiga Simão (2002, p.89) quando diz que «são diversas as modalidades organizativas (escolas) que se têm impulsionado e que integram o ensino de estratégias de aprendizagem na construção dos projectos educativos [...] (que articulam os espaços curriculares não disciplinares com os espaços curriculares disciplinares) (...)». Mais uma vez os entrevistados revelam desconhecimento do Projecto Educativo da Escola.

3.4.2 O papel do Conselho de Turma

A relação entre a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, o projecto curricular de turma e o Conselho de Turma, responsável pela sua concepção, aprovação e avaliação, foi objecto de interesse investigativo por forma a uma melhor compreensão da intervenção deste órgão na implementação do Estudo Acompanhado.

Todos os entrevistados, como elementos dos Conselhos de Turma das turmas seleccionadas, reconhecem que a área curricular de Estudo Acompanhado faz parte integrante do Projecto Curricular de cada turma.

Um dos entrevistados justifica a sua afirmação referindo que “ (...) *em princípio todos os projectos têm que observar as áreas curriculares não disciplinares*” (E2) manifestando no entanto, algum desconhecimento sobre o conteúdo do Projecto Curricular da turma que lecciona: “ (...) *não conheço bem o Projecto Curricular*” (E2).

Outro dos entrevistados utiliza alguma ironia quando afirma que o Estudo Acompanhado “*está lá muito bonito*” (E4) no Projecto Curricular da Turma, no sentido que não é atribuída valorização à área curricular não disciplinar.

Sendo esta área do currículo utilizada para a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades

(...)” de acordo com o Artigo 3º, do D. L. n.º 6/2001, quisemos saber quem diagnostica as necessidades dos alunos e como é feito esse diagnóstico.

Três dos entrevistados (E2,E4,E7) referem ser o Director de Turma o responsável pelo diagnóstico das necessidades dos alunos:

“ (...) normalmente é o Director de Turma” (E2);

“Quem faz o diagnóstico para o Projecto Curricular de Turma é o Director de Turma” (E4);

“ (...) nunca me ouvi aqui” (E4);

“O Director de Turma no início do ano [...] com inquéritos aos alunos” (E7).

Um destes entrevistados (E2) e para além da ênfase no Director de Turma, considera que os outros professores reunidos em Conselho de Turma também dão pareceres:

“Foi feito na reunião”;

“Todos dizem o que é que entendem”;

“O que é que acham que são as dificuldades da turma”.

Um dos entrevistados afirma de forma explícita que é o Conselho de Turma embora o processo se inicie no Director de Turma:

“É o Conselho de Turma” (E6);

“O diagnóstico começa pelo Director de Turma (...)” (E6).

Para dois dos entrevistados (E3,E8) a responsabilidade do que se faz no Estudo Acompanhado cabe a cada um dos professores “per si”:

“ (...) cada professor, com certeza, no desenvolvimento do seu trabalho fará o diagnóstico das necessidades que os alunos têm na sua disciplina” (E3);

“ (...) é o professor de cada disciplina” (E8).

Dois outros entrevistados (E1,E5) não explicitaram de forma clara quem faz o diagnóstico das necessidades dos alunos.

As formas como são diagnosticadas as necessidades dos alunos compreendem o preenchimento de inquéritos pelos alunos, o conhecimento do seu percurso escolar através do “dossier do aluno”, o contacto com directores de turma anteriores (4º ano de escolaridade), fichas de avaliação diagnósticas, actividades de observação, diálogo com os alunos, com os professores no Conselho de Turma e com os professores do Estudo Acompanhado:

“No início do ano há um conjunto de materiais e instrumentos que os alunos preenchem” (E1);

“ (...) através dos inquéritos que faz no início do ano procurando saber como é que o aluno vive, as suas dificuldades (...) ” (E6);

“Há alguma preocupação com o dossier do aluno” (E1);

“ (...) é feito através da leitura prévia dos processos dos alunos e da informação que fica de ano para ano sobre o percurso escolar, individual, familiar, etc., etc. de cada um dos alunos” (E5);

“ (...) também nos processos deles, do 4º ano” (E7);

“Há alguma preocupação em ouvir o Director de Turma anterior” (E1);

“Por acaso tive também a professora do 4º ano que fez questão em vir falar comigo” (E7);

“ (...) eu fiz duas fichas de avaliação diagnóstico” (E3);

“ (...) temos um período de observação em que fazemos várias actividades” (E5);

“ (...) consegue-se falando, para saber onde é que eles têm mais dificuldade” (E8);

“ (...) consegue-se através do Conselho de Turma” (E8);

“ (...) cada um vê as dificuldades e depois transmite aos professores que dão essa disciplina” (E8).

De acordo com o DEB (1999) “o projecto curricular de turma [...] articula e orienta todas as actividades educativas realizadas sob a orientação do Conselho de Turma (...)”. Deste modo, pretendemos saber quem e como planifica e implementa as actividades que são desenvolvidas no Estudo Acompanhado.

Todos os entrevistados afirmam que a planificação das actividades desta área curricular é feita pelos dois professores a quem foi atribuída a leccionação do Estudo Acompanhado. A este propósito é referido:

“Não há uma estratégia concertada no Conselho de Turma” (E1);

“Vieram orientações mas quem planifica são os professores que dão o Estudo Acompanhado” (E3);

“ (...) não sinto, que nesta escola, infelizmente, haja a preocupação nos Conselhos de Turma de definir o que é que se vai fazer em cada área” (E4);

“ (...) levam, obviamente, a Conselho de Turma e os professores vão dando a sua opinião e sugerem” (E5);

“Na prática, muitas vezes sabemos que, como não estão lá, falam da sua própria disciplina e o resto, confia-se nos colegas que estão no Estudo Acompanhado” (E5):

Um dos entrevistados refere mesmo que:

“ (...) porque o colega nunca deu Estudo Acompanhado, tenho sido eu” (E7);

“Tenho sido eu tendo em conta, portanto, as experiências que tive anteriores” (E7).

Outro dos entrevistados considera que o envolvimento directo do Conselho de Turma na planificação das actividades do Estudo Acompanhado está dependente do número de reuniões deste órgão ou das relações interpessoais dos professores que o constituem:

“ (...) isto só se faz se existir uma coisa que são as reuniões muito frequentes” (E1);

“ Se não, uma grande empatia entre todos os professores” (E1);

“O conhecimento mútuo de alguns” (E1).

Dois dos entrevistados (E1,E4) ainda vão mais longe, considerando que é uma questão de desvalorização da área por parte dos professores em geral:

“ (...) é uma área curricular que só é pena não ser vista como tal. É não disciplinar, está bem, mas, isso não é ser parente pobre. Não é inferior. (...) Devia ser parente rico porque é o local onde se podem encontrar todas as outras disciplinas. Se calhar até é o parente mais rico delas todas” (E4);

“As preocupações dos professores não têm muito a ver com o Estudo Acompanhado. (...) Os professores não têm tempo. Têm que ir «buscar o filho», «quando é que isto acaba?». Há muitos que até fogem” (E1).

Em relação ao nível e tipo de articulação entre os professores da turma na planificação das actividades do Estudo Acompanhado, quatro dos entrevistados (E1,E2,E3,E7) são da opinião de que não há articulação:

“ (...) os outros professores face à proposta dos dois professores que estão no Estudo Acompanhado aceitam a definição das regras” (E1);

“ (...) são, sobretudo, os próprios professores da disciplina que planificam” (E2);

“Eles (professores) deram indicações, mas depois não fizeram mais nada” (E3);

“Não estou a ver onde é que existe a articulação” (E3);

“Não é feita” (E7).

Para um dos entrevistados essa articulação é apenas feita nas reuniões de Conselho de Turma:

“Tirando os momentos oficiais dos Conselhos de Turma, [...] não é muito maior” (E5).

Um dos entrevistados considera que:

“ (...) pontualmente já tem acontecido que professores de determinadas disciplinas dizem que: «Olhem que os alunos estão com mais dificuldade nesta determinada área»” (E6) para depois afirmar que (...) seguimos as orientações gerais sobre aquilo que teremos que trabalhar em Estudo Acompanhado” (E6).

Outro dos entrevistados diz que *“ (...) é a articulação oral” (E8)*, em que *“ (...) chegamos ao pé deles e dizemos assim: «Olha! Ele está com mais dificuldade nesta matéria dá-lhe esta ficha de trabalho ou dá-lhe este exercício para ele fazer ou para eles fazerem»” (E8).*

Um dos entrevistados justifica a falta de articulação entre os professores da turma na planificação das actividades com a sobrecarga de trabalho, os cargos que os professores ocupam e a sua formação científica:

“ (...) se eu puder de alguma forma descarregar o ónus da obrigação nos outros eu não me vou envolver” (E1);

“Os outros são Directores de Turma da turma X e Y e não se querem muito envolver” (E1);

“Eu sou licenciado em Português ou em História ou em Francês ou em Chinês” (E1).

Quanto à articulação entre os professores da turma na implementação das actividades do Estudo Acompanhado a maioria dos entrevistados (E2,E3,E4,E6,E7,E8) são da opinião que se verifica:

“ (...) dou fichas suplementares para que eles possam fazer no Estudo Acompanhado” (E2);

“Há professores que por exemplo, em determinadas ocasiões [...] dão mesmo material” (E3);

“ (...) agora fizemos uns cartazes para o dia da cidadania e encaminhei para lá, para o Estudo Acompanhado, a abordagem sobre o cartaz” (E4);

“Os professores da turma participam na implementação fornecendo os materiais que são necessários para tal” (E6);

“ (...) por acaso de Língua Portuguesa, a professora entregou-me umas fichas” (E7);

“ (...) costume comunicar aos meus colegas o que é que eles têm para fazer” (E8);

“ (...) se eu dou um trabalho assim um bocadinho mais complicado para trabalho de casa, eu peço aos meus colegas que vão ter aula a seguir, para trabalhar com eles essa matéria” (E8).

Relativamente ao modo como é feita essa articulação, três dos entrevistados (E4,E5,E7) referem que se faz geralmente de forma informal:

“A experiência que tenho é no intervalo «Colega, preciso que me faças isto. Podes? Pode ser? Ou já tens coisas planeadas?»” (E4);

“ «Olha, precisava disto. Precisava daquilo. Será que dá?»” (E4);

“ (...) o que se faz é muito informalmente” (E4);

“Em cada Conselho de turma fala-se quando a pessoa até dá alguma importância àquilo, porque senão nem se fala” (E4);

“ (...) as coisas facilmente, até por boca, até oralmente se espalham e os colegas se predispõem a colaborar e dão sugestões” (E5);

“ (...) é mais fácil a maneira quase informal com a comunidade viva do que a coisa muito estratificada” (E5);

“Matemática, de vez em quando o colega diz-me «Olha, eles hoje têm se calhar dúvidas no trabalho de casa». No intervalo diz-me isto: «Têm dúvidas no trabalho de casa», «vê lá se eles querem tirar dúvidas»” (E7);

“ (...) articulação, digamos, em termos oficiais e isso assim, não há” (E7);

“Existem coisas informais” (E7);

“ (...) coisas de sala de professores” (E7).

Esta forma de articulação informal entre os professores da turma na implementação das actividades do Estudo Acompanhado não facilita os professores que orientam esta área curricular:

“ (...) foi tudo muito informal e isto deixa quem está no Estudo Acompanhado muito sem rede o resto do ano” (E4);

“ (...) senti-me muito perdida porque ninguém contribuía com nada” (E4).

A este propósito um dos entrevistados refere:

“ (...) como professora de Matemática já tenho levado trabalho para os alunos fazerem dentro da sala de Estudo Acompanhado” (E3);

“O meu colega, em relação à Língua Portuguesa, também já tem feito o mesmo” (E3);

No que respeita a quem desenvolve as actividades com os alunos nesta área curricular, um dos entrevistados diz:

“Quem implementa as actividades são realmente os dois colegas que estão a dar o Estudo Acompanhado” (E2);

“ (...) não intervimos directamente” (E2).

Também o Director de Turma, como elemento do Conselho de Turma, acaba por desempenhar um papel que foi referido por três dos entrevistados (E1,E4,E5):

“O Director de Turma quando está no Estudo Acompanhado investe muito” (E1);

“ (...) normalmente investe muito do seu trabalho na viabilização dessas áreas” (E1);

“ (...) ele tentou que houvesse articulação e as pessoas lá foram dizendo e foram-se encontrando afinal, pontos de articulação, que depois ele registou para pôr no projecto curricular da turma” (E4);

“ (...) no Estudo Acompanhado, como ele está lá, acaba por conseguir” (E4);

“ (...) o Director de Turma, realmente, tenta promover...” (E4);

“As pessoas que estão directamente envolvidas na turma, que são os Directores de Turma, por uma razão óbvia são os professores da disciplina, do Estudo Acompanhado” (E5).

Da análise dos discursos dos entrevistados, resulta que a integração da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado no Projecto Curricular de Turma é uma realidade.

A planificação das actividades desta área curricular é feita pelos dois professores a quem foi atribuída a leccionação do Estudo Acompanhado, não havendo uma articulação entre os professores do Conselho de Turma, no sentido de uma planificação séria e estruturada.

Na implementação das actividades nesta área do currículo, verifica-se a participação/articulação entre os professores do Conselho de Turma. Tratam-se no entanto de palpites informais. Os assuntos não são abordados no Conselho de Turma, mas na sala de professores ou noutros espaços.

O Director de Turma, como elemento do Conselho de Turma, desempenha um papel de relevo no diagnóstico das necessidades dos alunos e na articulação entre os professores, das actividades a planificar e a implementar, principalmente se faz parte da equipa pedagógica que apoia e orienta a área.

3.4.3 O papel do par pedagógico

De acordo com Abrantes (2002, p. 15) “os professores que têm a responsabilidade de apoiar e orientar os alunos nos tempos específicos destinados às áreas não disciplinares desempenham um papel central”. Deste modo, as questões de investigação que se levantaram, relacionavam-se com os professores a quem era atribuída a carga horária semanal do Estudo Acompanhado, o número de professores que devem estar presentes nesta área do currículo, as relações que têm entre si e qual o seu nível de satisfação.

Esta subcategoria dirigiu-se exclusivamente aos quatro entrevistados a quem foi atribuído o Estudo Acompanhado.

Três dos entrevistados (E3,E6,E7) não souberam explicar porque lhes foi atribuída a leccionação desta área curricular:

“ Eu não sei como ela é feita” (E3);

“ (...) aqui na escola, sinceramente, eu não sei” (E3);

“Não faço ideia” (E6);

“ (...) quando me deram o horário é que eu soube que ia dar o Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) não fui consultado, nem nada disso” (E6);

“Não sei como é que fazem para atribuir” (E7).

Outro dos entrevistados afirmou que:

“ O Estudo Acompanhado, como todas as áreas é atribuído quase arbitrariamente” (E1);

“Tem a ver um pouco com a estratégia da escola” (E1).

De acordo com experiências anteriores, três dos entrevistados (E1,E3,E7) descreveram vários cenários relativamente a esta problemática:

“Há escolas que entregam o Estudo Acompanhado aos professores de áreas disciplinares diferentes” (E1);

“ (...) já passei por escolas em que o critério era juntar sempre um professor mais da área das Ciências com um professor mais da área das Letras” (E3);

“Um mais relacionado com a Língua Portuguesa e um mais relacionado com a Matemática” (E3);

“Não sei se é em termos de questão de completar o horário...” (E7);

“Creio que, em princípio, todos os Directores de Turma têm Estudo Acompanhado com a sua direcção de turma” (E7);

“ (...) em relação ao segundo, ao par pedagógico, não sei como é” (E7).

Outro dos entrevistados, de acordo com uma experiência anterior, embora não fazendo parte deste grupo de quatro professores que se encontravam a orientar o Estudo Acompanhado, ao longo da sua entrevista, também referiu que *“ (...) era um professor de Matemática e outro de Português” (E2).*

Já dois dos entrevistados (E1,E6) fazem referência à metodologia que poderia ser adoptada na atribuição do Estudo Acompanhado:

“ (...) face ao prévio conhecimento da turma devia existir uma linha orientadora” (E1);

“Se os miúdos têm mais dificuldade na Matemática porque é que não hão-de estar mesmo dois professores de Matemática?” (E1);

“ (...) é fundamental [...] as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática (...)” (E6);

“ (...) pelo menos um dos professores deverá ser dessas áreas” (E6);

“ (...) o resto será de acordo com a disponibilidade da escola” (E6).

Em relação ao número de professores e segundo o desenho curricular do 2º ciclo de escolaridade presente no anexo II, ao Decreto-Lei, n.º 6/2001, pode ler-se “c) (...) e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma (...)”. Quisemos saber se os entrevistados concordavam ou discordavam com este desenho e porquê. Para isso comparámos com o desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico, em que, de acordo com o Decreto-Lei, n.º 209/2002, pode ler-se “f) (...) e estudo acompanhado, são asseguradas, cada uma, por um professor.”

Três dos entrevistados (E3,E6,E7) consideram que devem ser dois professores dentro da sala de aula a leccionar o Estudo Acompanhado:

“ (...) é melhor serem dois do que só um” (E3);

“ (...) há toda a vantagem em ser dois professores” (E6);

“Acho que devem ser dois” (E7).

Um dos entrevistados vai mais longe referindo que *“quantos mais professores estiverem na sala de aula melhor” (E1).*

Dois dos entrevistados (E1,E7) referem experiências com três professores dentro da sala de aula:

“Já tive uma experiência com três” (E1);

“Com uma professora do Ensino Especial que apoiava dentro da sala e isso permitia-nos libertar para acompanhar os outros chamados, entre aspas, normais” (E1);

“ (...) ajudava muito os alunos, mesmo com dificuldades enormes, nos domínios da Matemática e do Português” (E1);

“Isso era facilitador” (E1);

“ (...) até tenho a experiência de quase sermos três, porque à quarta-feira, em noventa minutos, está lá a professora do apoio educativo a dar apoio a duas alunas o que, às vezes, nos ajuda muito” (E7);

“ (...) às vezes, estamos os três a dar Estudo Acompanhado por incrível que pareça e então, funciona lindamente” (E7).

Três dos entrevistados (E3,E6,E7) argumentam que:

“ (...) no 2º ciclo, os miúdos ainda, em termos de hábitos de trabalho e de presença na sala de aula, têm um comportamento um bocado impróprio que é preciso corrigir” (E3);

“ (...) dois professores sendo de áreas curriculares diferentes têm sempre mais conhecimento nas suas áreas específicas” (E6);

“ (...) somam-se as experiências de um e do outro e os alunos só têm a ganhar com isso” (E6);

“Porque, para já, tem que haver um ensino mais diferenciado ainda do que nas próprias aulas curriculares disciplinares” (E7);

“ (...) eles (alunos) têm necessidade de estarem a trabalhar sobre áreas diferentes” (E7);

“ (...) eles (alunos) estão a trabalhar em grupos e um grupo chama e o outro grupo chama e se não estivermos lá dois é um bocado complicado” (E7).

Um dos entrevistados relativamente ao facto de no 3º ciclo só haver um professor a assegurar o Estudo Acompanhado diz que:

“No 3º ciclo o que eu oiço sempre é contestação” (E1).

Relativamente às relações de proximidade entre os professores que compõem os pares pedagógicos no Estudo Acompanhado, nesta amostragem, todos os entrevistados afirmam não conhecer à partida, o colega com quem formam equipa nesta área curricular.

Quanto ao grau de satisfação dos entrevistados relativamente às parcerias foram feitas as seguintes referências:

“Temos trabalhado muito bem” (E1);

“Com muita tranquilidade” (E1);

“ (...) as experiências são muito gratificantes” (E1);

“ (...) estou assim muito à vontade com o meu par pedagógico” (E3);

“As orientações gerais são dadas por um ou pelo outro, sem problemas” (E6);

“ (...) cria-se realmente um ambiente muito agradável” (E7);

“Entendemo-nos muito bem” (E7).

Quanto à satisfação dos entrevistados pelo trabalho na área, um dos entrevistados, apesar de não fazer parte deste grupo de quatro professores, que orientam o Estudo Acompanhado, em determinado momento da sua

entrevista, transmite a ideia de uma experiência menos conseguida no Estudo Acompanhado:

“ (...) pela primeira vez e pela única, felizmente, dei Estudo Acompanhado nesta escola” (E4);

“Senti-me muito desajustada ali” (E4);

“ (...) havia coisas que eu não dominava” (E4).

Emerge do discurso dos entrevistados, o desconhecimento dos critérios ou a falta de critérios que permitam com clareza, quando da distribuição do serviço docente, perceber como é atribuída a leccionação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Os professores que devem constituir a equipa pedagógica responsável pela área ao nível da sala de aula são dois.

Nenhum dos elementos das equipas pedagógicas que leccionam o Estudo Acompanhado se conhecia antes, quer pessoalmente, quer profissionalmente.

Os docentes que trabalharam em parceria pedagógica nesta área do currículo revelaram um elevado grau de satisfação pelo trabalho em equipa. Já no que respeita ao nível de satisfação em relação à área, há pessoas que manifestam algum desagrado.

3.5 Contributo do Estudo Acompanhado para a formação dos alunos

Os dados recolhidos nesta subcategoria de análise, relacionam-se com as competências que no entender dos entrevistados, o Estudo Acompanhado pode promover nos alunos, graças ao desenvolvimento de conteúdos, actividades e estratégias utilizadas pelos professores, tornando-se importante conhecer a forma como estes planificam as actividades e organizam o trabalho.

Relativamente às competências desenvolvidas pelos alunos graças ao Estudo Acompanhado, na opinião de três dos entrevistados (E1,E2,E8) estas situam-se no domínio do “saber-fazer”:

“ (...) já sabem pesquisar, já sabem seleccionar, já sabem apresentar a informação oralmente” (E1);

“ (...) sobretudo, o saber estudar, o saber compreender, o saber ler” (E2);

“O saber fazer uma pequena pesquisa, o saber raciocinar” (E2);

“ (...) é o saber estar e o saber estudar” (E8);

“Saber estar dentro de uma sala” (E8);

“ (...) saber estar na escola” (E8);

“ (...) saberem trabalhar com meios informáticos” (E8).

Para três dos entrevistados (E1,E4,E7) o Estudo Acompanhado está associado à capacidade de organização pessoal:

“ (...) capacidade de organização” (E1);

“A organização, os hábitos de estudo” (E4);

“ (...) já sabem como é que devem organizar a sua vida” (E7);

“ (...) (qual) o material para trabalharem diariamente” (E7);

“ (...) quando têm testes o que é que devem fazer” (E7);

“ A organização” (E7).

Um dos entrevistados refere-se às capacidades ligadas a estratégias de resolução de problemas:

“ (...) perceber que o mesmo problema tem várias perspectivas” (E6);

“ (...) várias formas de se chegar à solução” (E6).

Três dos entrevistados (E1,E5,E7) consideram importante a autonomia nas próprias aprendizagens:

“ (...) o aluno sentir que é capaz” (E1);

“A autonomia em primeiro lugar” (E5);

“ (...) conseguirem perceber que são capazes” (E5);

“ (...) desenvolve bastante a aquisição de uma certa autonomia de estudo” (E7);

“ (...) os melhores [...] já não precisam tanto do nosso apoio” (E7);

“Autonomia de estudo” (E7).

Outro dos entrevistados, para além da autonomia faz referência à predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado:

“ (...) desenvolver o espírito crítico, a autonomia...” (E4);

“ (...) outro dia apanhei no caderno de EVT uma coisa sobre «o que é que eu sinto quando faço testes?»” (E4).

Para um dos entrevistados trata-se de desenvolver o sentido de responsabilidade:

“ (...) se eles próprios forem levados a acreditar que são capazes vão perceber, vão ser tolerantes, vão respeitar os que são diferentes deles” (E5).

Três dos entrevistados (E1,E3,E6) fazem ainda referência a “procedimentos (técnicas, regras, modos de ação...)” (Peralta, 2002, p.30):

“ (...) apelamos muito [...] às tecnologias de informação, comunicação” (E1);

“ (...) como trabalhar em grupo” (E3);

“ (...) como estar dentro de uma sala de aula” (E3);

“Como estudar” (E3);

“Desenvolvimento de técnicas” (E3);

“ (...) métodos de estudo” (E6);

“ (...) métodos de trabalho” (E6);

“ (...) hábitos de trabalho” (E6).

Para um dos entrevistados é importante a eficácia no campo das atitudes:

“ (...) sejam práticos e eficientes” (E8).

No que respeita aos conteúdos das áreas curriculares disciplinares, quisemos conhecer a opinião dos professores relativa à oportunidade ou não de serem trabalhados no Estudo Acompanhado.

A maioria dos entrevistados (E1,E2,E3,E5,E6,E7,E8) é da opinião que podem ser trabalhados conteúdos disciplinares na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado:

“ (...) conteúdos disciplinares que são transversais a vários anos” (E1);

“ (...) se vir que os alunos têm muita falha [...] em determinados conteúdos, eu acho que os professores de Estudo Acompanhado dando fichas complementares com soluções, devem poder” (E2);

“Fiz isso uma vez com a minha disciplina, Matemática” (E3);

“Por vezes é do ponto de vista: “Hoje vamos fazer um trabalho de Língua Portuguesa”, “hoje vamos fazer um trabalho de Educação Física” (E5);

“São-no forçosamente” (trabalhados os conteúdos) (E5);

“ (...) lapidamos novamente esse conteúdo no Estudo Acompanhado” (E6);

“Não vou para lá dar conteúdos novos, mas, reforço, portanto, através de fichas ou de esclarecimento de dúvidas os conteúdos que foram dados na aula” (E7);

“Se nós virmos que não percebem, nós comunicamos ao professor de Estudo Acompanhado, que eles devem trabalhar aquele conteúdo com eles” (E8).

Um dos entrevistados (E4) considera que *“ (...) isso é uma maldade”* na medida que *“ (...) o professor que está lá, que é de História ou que é de Matemática, se calhar, não tem que saber a teoria da cor, por exemplo”*. O mesmo docente é de opinião que *“ (...) temáticas das disciplinas sim senhora”* uma vez que os professores que estão no Estudo Acompanhado *“ (...) não têm presente nem têm que ter presente tudo sobre todas as disciplinas”*. No entanto, deixa em aberto uma possibilidade que parece não ser a mais usual: *“ (...) ou eu preparo o material muito bem preparado, de modo a que eles se sintam à vontade”*.

Para seis dos entrevistados (E1,E2,E5,E6,E7,E8) existem no entanto, algumas limitações:

“ (...) o Estudo Acompanhado pode servir para isso” (E1);

“ (...) uma ficha dirigida, com correcção, sem correcção” (E1);

“ (...) o Estudo Acompanhado tem espaço para isso” (E1);

“ (...) isso deve ser a excepção e não a regra” (E1);

“Não (são trabalhados) da mesma maneira porque já será a segunda vez” (E2);

“ (...) compete dar aquela matéria pela primeira vez ao professor da disciplina” (E2);

“ (...) não deveriam ser tanto” (E5);

“ (...) dados pela primeira vez, não” (E6);

“ (...) dar conteúdo novo não” (E7);

“ (...) deve ser feito na altura em que o professor da disciplina está a dar aquela matéria” (E8).

Um dos entrevistados refere mesmo uma situação extrema:

“ (...) sei de casos, em que vão para lá dar aulas” (E7).

Outro dos entrevistados (E1) considera que “ (...) os conteúdos normalmente não são as grandes prioridades” e que “as prioridades são as aprendizagens que podemos chamar nucleares”. Isto é, “aprendizagens que são essenciais para o conhecimento e descodificação da informação”.

Quanto à planificação das actividades a realizar pelos professores de Estudo Acompanhado, os entrevistados referem a forma informal como é feita:

“Elas são planificadas muitas vezes, do ponto de vista informal, na sala dos professores uma semana e às vezes uma hora antes do início” (E1);

“Não fazemos assim grande planificação” (E3);

“A nossa planificação é muito em cima do joelho” (E3);

“ (...) no dia do Estudo Acompanhado nós conversamos um com o outro, o que é que vamos fazer nesse dia” (E3);

“ (...) conversamos sobre aquilo que vamos implementar em Estudo Acompanhado, antes das aulas” (E6);

Um dos entrevistados justifica esta forma de planificação das actividades, com base na experiência do par pedagógico:

“Ele (professor) já tem muita experiência de Estudo Acompanhado” (E3);

“Eu também já não é a primeira, nem a segunda vez, que estou a dar Estudo Acompanhado” (E3).

Outro dos entrevistados refere ser ele a assumir a planificação das actividades do Estudo Acompanhado. ao afirmar: “Tenho sido eu, tendo em conta, portanto, as experiências que tive anteriores” (E7), considerando que “essa planificação, claro, está sempre em aberto” (E7) e exemplificando quando diz que “ (...) agora para o terceiro período, já houve uma ligeira alteração tendo em conta o fraco aproveitamento deles” (E7).

De sentido idêntico ao anterior, um dos entrevistados faz referência à existência de um líder no par pedagógico:

“ (...) na parceria, que eu conheço melhor o 2º ciclo, há sempre alguém que se apaga” (E1);

“ (...) há sempre um líder, de entre esses dois professores” (E1);

(...) há sempre de alguma forma alguma liderança” (E1);

“Se o Director de Turma está presente, normalmente é o Director de Turma” (E1).

Ao nível da sala de aula propusemo-nos conhecer as dinâmicas dos professores que acompanham os alunos no Estudo Acompanhado.

Três dos entrevistados (E3,E6,E7) afirmam não haver uma estratégia previamente definida:

“Não há assim nada planeado de princípio” (E3);

“Informalmente” (E6);

“As orientações gerais são dadas por um ou pelo outro, sem problemas” (E6);

“ (...) isso acaba por ser uma coisa inata” (E7);

“No início da aula trocamos [...] algumas palavras” (E7);

“ (...) ou começo eu, ou começa o colega” (E7);

“ (...) quando tem que intervir um, intervém” (E7).

Outro dos entrevistados tem uma opinião diferente:

“Quando não há conhecimento entre os professores tem que haver um trabalho prévio” (E1).

Dois dos entrevistados (E1,E7) dividem as tarefas, de acordo com a sua área científica:

“A outra professora está com 10 ou 12 alunos com muitas dificuldades a Matemática” (E1);

“ (...) eu trabalho com os outros no domínio do Português e da História” (E1);

“ (...) quando eles estão a trabalhar em grupo nós dividimo-nos pela nossa área” (E7);

“ (...) geralmente, fico com a parte de Português e Inglês” (E7).

Outro dos entrevistados, com base numa experiência anterior e ao longo da sua entrevista, emitiu uma opinião concordante com as anteriores:

“Dividíamos sempre” (E2);

“Quarenta e cinco para Português, quarenta e cinco para Matemática” (E2).

Um dos entrevistados (E1) faz referência às actividades destinadas, não às partes, mas ao todo:

“ (...) quando o professor pretende que toda a turma esteja envolvida naquela aprendizagem [...] o outro professor deve ter um contributo positivo”;

“Não deve ter uma postura de estar sentado na sua secretária e deixar passar o tempo”;

“ (...) pode fazer outra coisa, como verificar o caderno, o dossier, organizar”.

Dois dos entrevistados (E3,E6) referem o apoio aos alunos em grupo ou individualmente como uma tarefa permanente:

“ (...) se eu vejo o meu colega ficar junto de um grupo, eu procuro ir junto de outro, para nos dividirmos, de uma forma mais ou menos igual, dentro da sala” (E3);

“As necessidades maiores têm a ver com o apoio aos alunos” (E6);

“No seu próprio lugar ou nos grupos” (E6);

“ (...) dividimo-nos pela turma” (E6).

Em relação às actividades que são desenvolvidas nos tempos lectivos de Estudo Acompanhado, três dos entrevistados (E1,E3,E7) privilegiam as actividades ligadas aos métodos e técnicas de trabalho:

“ (...) o que é o sublinhado” (E1);

“ (...) o que é o destacado” (E1);

“ (...) o que é pesquisar com rigor” (E1);

“ (...) o que é a informação em bruto tirada da net” (E1);

“ (...) eles já desenharam, já pintaram, já ilustraram cartazes” (E3);

“ (...) tentamos desenvolver um trabalho de projecto escrito [...] através de um livro, uma brochura” (E7).

Outros entrevistados (E1,E6,E7) fazem referência a actividades ligadas às disciplinas:

“ (...) ensino por “núcleos” ou por determinadas dificuldades de aprendizagem ligadas a disciplinas” (E1);

“Na Matemática, nós muitas vezes temos fichas para eles resolverem” (E6);

“Na Língua Portuguesa utilizamos muito as fichas onde trabalham uma determinada competência” (E6);

“Já trabalhámos em EVT, em que fizemos cartazes” (E6);

“ (...) para o dia da cidadania, em que nas disciplinas respectivas estavam sem tempo [...] acabaram já o trabalho em Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) resolver questionários de Língua Portuguesa: Interpretação de texto” (E7);

“ (...) tirar algumas dúvidas (de assuntos disciplinares), porque já se estavam a aproximar os testes” (E7);

Um dos entrevistados refere as actividades ligadas à organização pessoal dos alunos, para melhor desempenharem o seu papel:

“ (...) insistência no cumprimento do horário de estudo” (E7);

“ (...) fiz uma grelha onde eles agora vão ter que escrever tudo, tudo, tudo o que fazem durante o dia para estudar” (E7);

“ (...) organizar o caderno diário” (E7);

“ (...) colocar os separadores” (E7);

“Como é que eles haviam de arrumar a mochila” (E7);

“ (...) onde é que vão nas páginas do manual, que têm que consultar” (E7);

“ (...) a lição que têm que consultar, para estudar aquela determinada matéria” (E7).

Já outro dos entrevistados faz referência às potencialidades da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado:

“Eu já fiz de tudo no Estudo Acompanhado” (E1).

Relativamente às estratégias de aprendizagem a utilizar pelos professores na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, Veiga Simão (2002, p. 87) refere que “um dos aspectos determinantes que afectam a disponibilidade para o envolvimento dos estudantes na aprendizagem é o clima relacional que se estabelece nas situações escolares e familiares”. A este propósito um dos entrevistados (E1) faz referência à importância de “ (...) apelar a confiança” dos alunos e do “ (...) saber respeitar o outro”.

Dois dos entrevistados referem que os alunos “ (...) estudam entre si e fazem perguntas” (E6) ou então, os mais preparados ajudam os mais fracos o que “ (...) é um reforço positivo para o próprio aluno porque vê que está a ajudar os outros” (E7) enquanto que os menos preparados “ (...) estão mais à vontade [...] com o colega, às vezes para tirar certas e determinadas dúvidas” (E7). Estes entrevistados afirmam ainda que “ (...) damos essas hipóteses para eles verificarem de que forma conseguem aprender melhor” (E7) ao mesmo

tempo que “ (...) vamos com eles ver [...] as partes que eles têm que estudar” (E6).

Estas estratégias constituem o que Veiga Simão (2002, p.88) apelida de “criar um clima” em que os professores ajudam os alunos a “conhecerem-se melhor enquanto «aprendentes», a identificarem as suas dificuldades e competências no momento de aprender, para poderem antecipar e compensar as suas lacunas e carências durante a aprendizagem e solicitarem ajudas”.

Os quatro entrevistados (E1,E3,E6,E7), professores que orientam as actividades de Estudo Acompanhado das turmas seleccionadas, a quem foi colocada a questão “que estratégias utiliza com os alunos?” referem todos utilizar o trabalho de grupo como estratégia privilegiada:

“ (...) dinâmica de grupos” (E1);

“ (...) a grande diferença entre aquilo que eu faço na disciplina e no Estudo Acompanhado é mais o trabalho em grupo” (E3);

“ (...) têm a ver com o trabalho em grupo” (E6);

“ (...) eles ajudam-se bastante” (E7);

“Trabalho de grupo” (E7).

No entanto, para um dos entrevistados (E1) a questão da individualidade não pode ser descurada:

“Não estamos ali a fazer um trabalho de somar fichas umas atrás das outras” (E1);

“Não se chamará tanto um ensino diferenciado” (E1);

“ (...) é mais um ensino face ao perfil dos alunos” (E1);

“Todos têm um plano individual” (E1).

No que respeita aos recursos utilizados pelos professores no Estudo Acompanhado, alguns dos entrevistados (E1,E3,E6,E7) referiram-se a recursos humanos e recursos materiais – desde materiais consumíveis a instrumentos ligados às tecnologias de informação e comunicação:

“ Os humanos sou eu e a professora” (E1);

“ (...) o papel, o lápis, a cartolina” (E3);

“Lápis de diversas cores” (E3);

“ (...) são as fichas de trabalho” (E6);

“ (...) cartolinas quando é necessário” (E6);

“Fotocópias” (E7);

“Retroprojector” (E7);

“Acetatos” (E7);

“Quadro” (E7);

“ (...) recurso a data show” (E1);

“ (...) no power point ou com esse tipo de ambientes” (E1).

Um dos entrevistados faz alusão à construção de materiais, enquanto outro se refere à reutilização de materiais:

“Um leque muito grande de materiais que fui fazendo, que me foram oferecendo” (E7);

“ (...) reutilizamos as coisas que já existem do ano passado” (E6);

“ (...) se já estão feitas de um lado escrevemos do outro” (E6).

Outro dos entrevistados exemplifica uma utilização possível das tecnologias de informação e comunicação:

“ (...) em vez de apresentar o 25 de Abril com a cartolina ou com o trabalho escrito, apresentam-no já, apelando a esse tipo de recursos que investiram no Estudo Acompanhado” (E1).

Portanto, verificamos que o Estudo Acompanhado é uma área curricular que está associada a um conjunto vasto de competências transversais às disciplinas e áreas do currículo, nomeadamente, a um “saber-fazer” em determinada situação, a uma capacidade de organização pessoal, a uma capacidade ligada a estratégias de resolução de problemas, à autonomia nas aprendizagens, ao sentido de responsabilidade, a um conjunto de procedimentos, à predisposição para reflectir sobre o trabalho que é realizado e à eficácia relacionada com as atitudes.

Os conteúdos disciplinares são trabalhados na área de Estudo Acompanhado, devendo contudo, ser entregues materiais específicos pelos professores da turma ao par pedagógico, ser respeitado o momento de utilização desses materiais, adequar a forma como os conteúdos são abordados e não fazer do “espaço” um prolongamento de uma qualquer área disciplinar.

A planificação das actividades e a organização do trabalho da responsabilidade da equipa pedagógica que lecciona o Estudo Acompanhado, não obedece a um planeamento prévio, antes pelo contrário, processa-se de uma forma absolutamente informal na sala de professores e realiza-se no

próprio dia ou mesmo no período que antecede a entrada na sala onde se vai desenvolver a área. Outras vezes a planificação das actividades é unívoca, concentrando-se num dos elementos do par pedagógico que acaba por assumir-se líder da equipa.

As actividades desenvolvidas nesta área curricular estão relacionadas com técnicas e métodos de trabalho que parecem contextualizados com as áreas disciplinares.

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores de Estudo Acompanhado passam pelo envolvimento dos alunos nas próprias aprendizagens, pela criação de um ambiente afectivo e pela metodologia de trabalho em grupo.

Os recursos são essencialmente os professores que leccionam a área curricular não disciplinar, os materiais preparados por estes professores ou pelos professores da turma e as tecnologias de informação e comunicação.

3.6 O modelo de avaliação dos alunos em Estudo Acompanhado

Nesta subcategoria de análise pretendemos conhecer qual o objecto da avaliação na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, que instrumentos são utilizados pelos professores que orientam e acompanham os alunos nesta área do currículo, qual a importância que os professores atribuem ao facto da informação resultante da avaliação sumativa interna nesta área curricular ser expressa numa menção qualitativa, de que modo o Estudo Acompanhado se reflecte nas disciplinas, que aprendizagens e saberes integra e como avaliam os alunos o trabalho realizado.

De acordo com Pacheco (2002, pp. 59,60) “a dimensão cognitiva da aprendizagem é uma componente que tem vindo a ser reforçada pelos professores, embora se diga que atitudes, valores e comportamentos também devem, obrigatoriamente, tornar-se em objecto de avaliação”. A este propósito três dos entrevistados (E1,E3,E6) referem:

“Essencialmente são as atitudes e os comportamentos que são alvo de alguma avaliação” (E1);

“ (...) dentro da sala de aula, nós, temos até um sistema que é o sistema de avaliar o comportamento semanal dos alunos” (E3);

“ (...) essencialmente pela forma deles estarem perante as várias tarefas que nós desenvolvemos no Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) a forma como eles aderem” (E6);

“ (...) a forma como eles participam nas várias actividades” (E6);

“ (...) o comportamento” (E6).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 12º, “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. O Despacho Normativo n.º 1/2005 concretiza estas orientações e define a modalidade de avaliação sumativa interna das áreas curriculares não disciplinares determinando que esta se traduz “ (...) numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem [...] a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.” Um dos entrevistados faz referência a esta forma de avaliação:

“ (...) a avaliação, essencialmente, actualmente é uma avaliação qualitativa” (E1).

No entanto, estas menções qualitativas devem ser suportadas por critérios de avaliação da escola. O mesmo entrevistado (E1) afirma:

“As escolas têm um referente que é um aluno satisfaz bem, [...] o que é um aluno satisfaz e o que é um aluno não satisfaz. (...) Oriento-me por esse referente”.

Este entrevistado, no entanto, deixa perceber que nesta escola, campo da investigação, não é um critério consolidado, ao referir que *“na minha escola por acaso existe” “ (...) porque há pessoas que se interessam por estas coisas”,* acrescentando que *“se calhar não é do conhecimento de todos”.*

Quanto aos instrumentos de avaliação nesta área curricular não disciplinar, dois dos entrevistados (E3,E7) afirmam:

“Durante os dias que tenho aulas, costumo tomar notas do que é que se passou” (E3);

“Quem foi o aluno que se destacou pela negativa ou pela positiva” (E3);

“ (...) tomo algumas notinhas quando algum aluno faz alguma coisa que não deve” (E3);

“ (...) para no final da semana ter presente o que é que ele fez” (E3);

“Ele vai fazer uma auto-avaliação ao seu comportamento e eu vou dizer se concordo ou não concordo” (E3);

“ (...) eles fazem a auto-avaliação diária” (E7);

“ (...) é depois verificado por nós” (E7).

Relativamente a considerarem importante a avaliação qualitativa dos alunos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, todos os entrevistados se mostraram concordantes. No entanto, um dos entrevistados (E2) começa por se apresentar hesitante ao referir *“não sei bem se concordo ou não”* argumentando que *“ (...) uma avaliação qualitativa e não quantitativa desmotiva-os um bocado”* afirmando mesmo que *“ (...) há certas turmas que nós temos dificuldade em agarrá-los e têm problemas disciplinares porque estão desinteressados”*. Este entrevistado acaba por se decidir favoravelmente, apontando como razões:

“ (...) é menos uma dor de cabeça para eles, para os alunos”;

“ (...) têm tantas disciplinas para estudar, trabalhar e preocuparem-se em tirar determinado nível”.

Outro dos entrevistados (E5) afirma: *“Eu não concordo com a avaliação a quase nada”* justificando que *“ (...) a avaliação é das coisas menos produtivas”* e como tal *“ (...) a avaliação não devia ser dada como produto final”* para em seguida referir que *“de qualquer modo [...] a avaliação qualitativa é a melhor avaliação que se faz”*, isto é, *“ (...) a menos má”*, já que, na sua opinião *“ (...) o conceito de número é um conceito humanamente [...] difícil de aceitar”*.

Para um dos entrevistados (E1) *“ (...) se não existisse nenhuma avaliação também concordava na mesma”* na medida que *“essa avaliação deveria ser dada indirectamente pelas disciplinas”* referindo que *“se aquilo foi trabalhado no Estudo Acompanhado, logo, os miúdos têm melhores resultados nas disciplinas”*.

Dois dos entrevistados (E3,E8) mostram-se favoráveis à avaliação qualitativa na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, justificando com a ausência de valores numéricos ou quantitativos, na avaliação das atitudes:

“ (...) concordo, porque eu não tenho em Estudo Acompanhado, valores [...] numéricos para classificar os alunos” (E3);

“Se o aluno faz as tarefas que são propostas, se eu vejo que ele faz, se assim que eu entrego a tarefa ele mostra boa vontade e vai fazer, é claro que vai ter boa nota” (E3);

“Boa nota, em termos qualitativos” (E3);

“Ele satisfaz no seu trabalho e satisfaz bem” (E3);

“ (...) se aquele a quem eu entrego um trabalho e ele começa a torcer o nariz ou começa a fazer comentários depreciativos, não tem vontade” (E3);

“Se não mostra boa vontade, então, para mim também não me satisfaz” (E3);

“Sim, porque eles não fazem fichas de avaliação” (E8);

“ (...) não vamos avaliar em termos [...] numéricos” (E8);

“ (...) queremos é ver se o trabalho deles satisfaz ou não” (E8).

Um dos entrevistados (E4) afirma que a avaliação *“deveria ser qualitativa em todas as áreas”*, mostrando-se especialmente crítico em relação ao instrumento utilizado na escola para comunicar a avaliação aos pais e à importância dada às áreas curriculares não disciplinares:

“ (...) não ter que responder aquelas síntesezinhas que vêm no final, na fichazinha para o pai e para a mãe”;

“Aquelas sínteses, se calhar, estão «um bocado desfasadas»”;

“Devia ser o próprio Conselho de Turma a pensar nisso e se calhar a alterar essas sínteses”;

“ (...) era preciso haver uma reflexão entre todos os professores que leccionam a área do Estudo Acompanhado”;

“Se calhar haver uma coordenação”;

“Se calhar dar-se alguma importância a essas áreas”.

Para outro dos entrevistados (E6) a concordância com a avaliação qualitativa no Estudo Acompanhado assenta nas competências específicas a desenvolver nesta área do currículo e na sua relação temporal:

“Deve ser qualitativa porque as competências que eles têm de apreender no Estudo Acompanhado são competências que se vão adquirindo ao longo do tempo”;

“ (...) tem que ser uma avaliação contínua e qualitativa porque os parâmetros a apreender são também eles um pouco latos”.

Um dos entrevistados (E7) justifica o facto de concordar com a avaliação qualitativa nesta área do currículo não disciplinar, com a tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno:

“Eu concordo para já porque [...] não conta para a retenção dos alunos”;

“ (...) não fazia sentido estarmos a atribuir um nível”.

A propósito do modo como o Estudo Acompanhado se reflecte no aproveitamento escolar dos alunos, Veiga Simão (2002, p. 89) refere que esta área curricular não disciplinar “ (...) deve ser equacionada em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares, pois trata-se de uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características)”.

Assim, três dos entrevistados (E4,E6,E7) concordam que o Estudo Acompanhado tem reflexos no aproveitamento escolar dos alunos ao nível das disciplinas e áreas do currículo salientando as aprendizagens:

“Os hábitos, a organização” (E4);

“Esse tipo de competências acho que ficam” (E4);

“A situação particular do estudo dirigido que nós implementamos, também nas nossas aulas é muito útil para os testes” (E6);

“ (...) nos testes que têm feito há alunos que tiram proveito pelo facto de terem trabalhado nas aulas de Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) têm sido obtidos alguns resultados bons” (E6);

“ (...) um aluno que agora até teve muito melhores resultados no segundo período e que era um dos piores alunos da turma, tem os cadernos todos paginados” (E7);

“ (...) reforçam muito os hábitos, a importância dos hábitos de trabalho” (E7).

Um dos entrevistados refere no entanto, a relação entre as competências desenvolvidas nesta área curricular não disciplinar e o tempo que demoram a reflectir-se nas outras áreas curriculares:

“Acabam por se reflectir depois, a longo prazo nas outras áreas” (E4).

Outro dos entrevistados (E1) é de opinião que “ (...) se o trabalho for bem desenvolvido, isso vai reflectir-se na forma como o aluno encara as várias disciplinas” exemplificando com a realização de um trabalho escrito que segundo o próprio “ era muito descurado aqui há uns anos a forma como ele era apresentado e hoje, no Estudo Acompanhado, pratica-se muito”. Deste modo “ (...) o professor nunca mais regista «não sabes pôr introdução, desenvolvimento, conclusão, biografia e índice»”. O mesmo entrevistado refere que “a partir do momento em que ele dá aquilo em Estudo Acompanhado fica assumido para o resto da vida”.

Outro entrevistado (E2) mostra-se algo céptico relativamente aos resultados do Estudo Acompanhado nas várias disciplinas:

“Se os alunos têm dificuldade em saber estudar, em organizar o caderno, etc., e os professores vão trabalhar essas coisas, isso depois devia reflectir-se nas outras disciplinas”;

“Há alunos que por mais que se faça isso não se reflecte porque as dificuldades são tantas e o acompanhamento escolar em casa é quase nulo”;

“ (...) por mais [...] que os professores organizem o caderno do aluno [...] no dia seguinte tem outra vez o caderno desorganizado, a letra péssima, perde os sítios, não sabe orientar-se, não sabe controlar-se”.

O mesmo entrevistado considera fundamental a articulação vertical entre os diversos níveis de escolaridade:

“Não é no 2º ciclo, com o Estudo Acompanhado, que se vai conseguir obter os resultados que nós queríamos obter”;

“ (...) a escolaridade começa muito antes e os hábitos de trabalho e de estudo já vêm de trás”;

“A escolaridade começa na primária ou na pré-primária”.

Um dos entrevistados (E3) considera não haver uma relação directa entre o Estudo Acompanhado e os resultados escolares dos alunos:

“ (...) eu não sinto que os alunos melhoraram”;

“ (...) não sinto que os alunos estão mais autónomos”;

“Por muito que os professores se esforcem nessas aulas os miúdos não adquirem as técnicas”;

“Deveria reflectir-se, por exemplo, quando os professores pedem, numa disciplina qualquer, um trabalho de grupo, se pedem um trabalho em suporte de papel, numa cartolina, uma pesquisa”;

“São técnicas que são desenvolvidas em Estudo Acompanhado e parte-se do pressuposto que eles iriam aplicá-las no trabalho das outras disciplinas”.

Este entrevistado faz questão de justificar referindo:

“Estiveram na aula, ouviram tudo muito bem, praticaram, estiveram em grupo, mas depois, em casa, quando têm que fazer não fazem”;

“ (...) digo que não o fazem porque não entregam o trabalho”;

“Se não o fizeram não aplicaram aquilo que se pretendia em Estudo Acompanhado”;

“ (...) isto também é uma questão de irresponsabilidade”;

“ (...) também passa pela motivação”.

Para outro dos entrevistados (E5) a importância do Estudo Acompanhado no aproveitamento escolar dos alunos é uma questão de condições:

“Se tiver ligação directa com as suas aprendizagens, com o dar-lhes ferramentas para serem autónomos, para se organizarem”;

“ (...) se eles souberem fazer como estudar”;

“ (...) se o Estudo Acompanhado der essas ferramentas ao aluno é de uma pertinência fenomenal”;

“ (...) se lhe der a confiança para ele acreditar”;

“Se eu conseguir fazer sentir ao aluno [...] que aquilo que ele fez foi importante”.

Já outro entrevistado (E8) começa por se mostrar sem opinião para depois concluir que o Estudo Acompanhado apenas se reflecte no aproveitamento de alguns alunos nas disciplinas e áreas do currículo:

“Não sei”;

“Nalguns pode reflectir”.

Este entrevistado sustenta esta opinião na aquisição de técnicas de estudo e metodologias de organização pessoal por parte desses alunos:

“ (...) saberem pesquisar no manual”;

“ (...) terem os cadernos em ordem, de modo a quando chegarem a casa saberem o que é que têm que fazer”;

“ (...) saber o que é que têm que ler, de modo a perceber a matéria que se deu na aula”.

Segundo Veiga Simão (2002, p. 87) “o interesse do estudante por aprender e despender o esforço necessário para essa aprendizagem está dependente do estudante acreditar que pode conseguir a meta a que se propõe”. Esta outra perspectiva da influência que o Estudo Acompanhado pode ter no desempenho do aluno nas várias disciplinas do currículo é também referida por um dos entrevistados:

“ (...) no Estudo Acompanhado é que falamos sobre a avaliação: “Então, porque é que tiveste nível dois?”, “O que é que achas que deves fazer para modificar esse nível que tiveste?” (E7).

Quanto à forma como os alunos avaliam o trabalho realizado no Estudo Acompanhado, os quatro professores (E1,E3,E6,E7) que leccionam a área curricular às turmas seleccionadas referiram a modalidade de auto-avaliação:

“ (...) durante as aulas auto-avaliam-se, face àquilo que estão a fazer: como é que fazem, como é que conseguem resolver o problema, onde é que estão a errar” (E1);

“Há também um documento de auto-avaliação que eles fazem em Estudo Acompanhado, no final” (E1);

“Eles já avaliam o trabalho realizado quando, semanalmente, vão pintar a facezinha com a cor” (E3);

“ (...) nesse comportamento, eles já estão a fazer uma auto-avaliação ao seu próprio trabalho” (E3);

“ (...) fazem uma auto-avaliação do Estudo Acompanhado” (E6);

“Existem fichas próprias da escola para a avaliação dessa área curricular” (E6);

“ (...) escrevem o sumário – numa grelhazinha que lhes dou – fazem a auto-avaliação do comportamento deles e do trabalho deles” (E7).

Um dos entrevistados (E5), com base numa experiência vivida e ao longo da sua entrevista, também referiu esta modalidade de avaliação a que juntou outra: *“auto e hetero-avaliação uns com os outros”*.

Da análise dos dados disponibilizados pelos entrevistados, verificamos que são as atitudes e os comportamentos o objecto de avaliação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

A avaliação desta área do currículo é uma avaliação qualitativa. A Escola possui um referencial correspondente às menções de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem, a atribuir aos alunos no final de cada período lectivo. Tudo indica que nem todos os professores têm conhecimento deste documento interno.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos entrevistados são grelhas de observação.

Todos os entrevistados concordam com a avaliação qualitativa desta área.

Emerge do discurso dos entrevistados que o Estudo Acompanhado nem sempre se reflecte no aproveitamento escolar dos alunos.

Os alunos auto-avaliam o trabalho que realizam na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, utilizando grelhas da responsabilidade dos professores que orientam o “espaço” e também da Escola. Esta auto-avaliação é feita com regularidade.

3.7 Avaliação do Estudo Acompanhado

Nesta subcategoria de análise é nosso propósito conhecer de que modo é feita a avaliação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, na perspectiva da sua plena integração e identificação com o projecto curricular de turma e com o projecto curricular de escola. Deste modo constituíram questões de investigação a avaliação pelo Conselho de Turma, a avaliação pelo Conselho Pedagógico da escola e outra avaliação pela escola.

No que respeita à avaliação desta área curricular pelo Conselho de Turma a maioria dos entrevistados (E1,E3,E4,E6,E7,E8) são da opinião que este órgão responsável pela concepção, aprovação e avaliação do projecto curricular de turma não avalia o Estudo Acompanhado:

“O Conselho de Turma não avalia o Estudo Acompanhado” (E1);

“Não dei por isso” (E3);

“Acho que não” (E3);

“ (...) se calhar, se lá estivesse balanço do trabalho desenvolvido nas áreas tal e tal, pelo menos as pessoas teriam moralmente obrigação de dizer “Olha! Em Estudo Acompanhado estamos a fazer isto” (E4);

“ (...) em Conselho de Turma normalmente o que é que se diz? «Projecto Curricular de Turma – Ah! Mete aí que está tudo a correr como previsto»” (E4);

“A avaliação propriamente, não” (E6);

“ (...) a avaliação em si, não (E6);

“Não” (E7);

“Basicamente não” (E8);

Um dos entrevistados (E5) começa por considerar que o Conselho de Turma faz a avaliação desta área do currículo:

“É feita a avaliação das actividades desenvolvidas [...] entre colegas”;

“Avalia”;

“É feito principalmente nas reuniões de avaliação”.

No entanto, o mesmo entrevistado (E5) acaba por concluir que a participação do Conselho de Turma é pouco significativa e se resume aos dois professores que orientam essa área:

“Quem avalia o Estudo Acompanhado são os dois professores”;

“ (...) é apresentada e os professores ou dizem que sim ou que não”;

“ (...) na verdade, é apresentado até porque é obrigatório ficar em acta”;

“Idealmente, acho que deveria ser feito ao contrário”.

Esta opinião é partilhada por dois dos entrevistados (E1,E8):

“Essa avaliação é feita, essencialmente, pelos professores que estão a dar a área” (E1);

“ (...) quem tem avaliado mais o Estudo Acompanhado são os professores da disciplina” (E8).

Para três dos entrevistados (E1,E2,E4) a participação do Conselho de Turma na avaliação da área curricular de Estudo Acompanhado é uma situação de excepção e não uma regra:

“ (...) salvo casos excepcionais em que [...] que há um colega que diz assim: “Olha, parabéns pelo trabalho desenvolvido porque vocês nesta área contribuíram para o sucesso dos alunos na minha” (E1);

“ (...) isso é uma coisa rara de acontecer” (E1);

“Aquele pode dizer «está a correr bem isto», «nós estamos a conseguir fazer isto», «está a dar resultado», «não está a dar resultado» (...)” (E2);

“Neste Conselho de Turma há um bocado a preocupação [...] de se falar” (E4);

“ (...) porque há pessoas que dão importância «a»” (E4).

Quanto à participação do Conselho Pedagógico da escola na avaliação do Estudo Acompanhado, seis dos entrevistados (E1,E2,E3,E4,E6,E7) referem que este órgão de natureza pedagógica não participa na avaliação:

“O Conselho Pedagógico não avalia o Estudo Acompanhado” (E1);

“Que eu saiba, não” (E2);

“Não dei por isso, ainda” (E3);

“Não” (E4);

“Que eu tenha conhecimento, não” (E6);

“Que eu saiba, não” (E7).

Um dos entrevistados (E5) mostra-se mais optimista ao afirmar: *“Eu penso que sim”, “Só pode”, “Não vejo porque é que não”* argumentando que *“os Conselhos Pedagógicos avaliam tanta coisa”* e reduzindo a avaliação desta área curricular ao dizer que *“ (...) o que implica o Estudo Acompanhado nos Conselhos Pedagógicos é a informação e autorização de actividades que se realizam ou coisa assim que o valha”*. Este entrevistado sustenta estas opiniões na informação disponibilizada pelo Conselho Pedagógico da escola: *“da informação que nos chega da leitura das muitas páginas de cada acta”*.

Outro dos entrevistados (E8) tem uma opinião de indefinição justificando com o tempo de colocação na escola: *“ (...) estou nesta escola há pouco tempo, não faço ideia se avalia, se não avalia”*.

Três dos entrevistados (E1,E3,E8) referem não fazerem parte do Conselho Pedagógico da escola, um entrevistado (E2) deixa isso implícito ao afirmar que *“ (...) não estou bem dentro do assunto, mas que eu saiba não”,*

três dos entrevistados (E5,E6,E7) não fazem qualquer referência ao facto e um dos entrevistados (E4) tem assento neste órgão pedagógico.

Um dos entrevistados (E4) tem uma posição bastante crítica, relativamente ao funcionamento do Conselho Pedagógico da escola, em geral, e no que respeita às áreas curriculares não disciplinares, em particular:

“ (...) não vejo este Conselho Pedagógico a [...] dar alguma importância a aspectos pedagógicos”;

“ (...) nunca vi uma coisa destas e espero não ver muitas vezes”;

“ (...) é não se debruçar sobre as questões pedagógicas”;

“ (...) em termos de áreas não curriculares então, nem se fala”;

“ (...) não se fala de um projecto curricular de turma...”;

“ (...) não se fala de um projecto curricular de escola”;

“ (...) porque é tabu ou porque, realmente, é esta a importância que se dá. Preocupa-me porque acho que são áreas que são realmente importantes”.

O mesmo entrevistado deixa perceber algum mau estar no seio do Conselho Pedagógico, ao afirmar:

“ (...) ando com um dilema interior que é o levantar a questão”;

“Sinto que as pessoas podem achar que eu estou a criticar”;

“ (...) a minha preocupação não é atacar ninguém, antes pelo contrário é uma preocupação que eu acho que é legítima”;

“ (...) ninguém fala disso”;

“Penso que é tabu”.

Outro dos entrevistados (E1) faz referência às dificuldades que representam qualquer avaliação, à falta de esclarecimento dos professores e ao papel da Administração central:

“ (...) nas reuniões de Departamento tenho a consciência que a avaliação é sempre um problema nos Conselhos Pedagógicos”;

“As pessoas continuam muito inseguras, face a ela”;

“A tutela também não ajuda nada com as alterações a toda a hora”.

De acordo com Leite (2002), citando Leite (2000):

(...) uma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de toda a equipa em

processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação. (p.49)

Pretendemos ainda, neste âmbito, conhecer se a Escola desenvolve os tais “processos de auto-análise” acima referidos, no que respeita à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e quais os instrumentos que utiliza.

A este propósito, três dos entrevistados (E2,E4,E7) referem que a Escola não avalia o Estudo Acompanhado:

“Que eu saiba, não” (E2);

“Lamentavelmente, não” (E4);

“Que eu saiba, não” (E7).

Um destes entrevistados (E2) coloca a hipótese da sua opinião estar condicionada à sua colocação nesta escola pela primeira vez:

“ (...) como eu estou aqui pela primeira vez posso não estar dentro de todas as avaliações e de todas as coisas que são feitas pela escola”.

Dois dos entrevistados (E3,E8) não sabem se a Escola avalia ou possui algum mecanismo de avaliação desta área curricular:

“Sinceramente não lhe sei dizer” (E3);

“Não tenho conhecimento de nenhum mecanismo que vá fazer uma avaliação” (E3);

“ (...) não faço a mínima ideia” (E8);

“Não sei como é que eles trabalham aqui nesse ponto” (E8).

Para outros dois entrevistados (E1,E5) a avaliação do Estudo Acompanhado é feita embora, sob perspectivas diferentes:

“No final do ano há instrumentos que avaliam a escola na sua globalidade” (E1);

“ Tem aqueles instrumentos [...] de qualidade da escola” (E1);

“ (...) aparece sempre lá uma alineazinha para essas áreas” (E1);

“ (...) temos que considerar que os professores e que os alunos fazem parte da escola” (E5);

“Essa avaliação é feita” (E5).

Por outro lado, para este entrevistado (E5) se for considerada uma avaliação da Escola centrada no Estudo Acompanhado já manifesta uma outra opinião:

“ (...) pegar no Estudo Acompanhado, como um centro de trabalho...não estou a ver”;

“Acho que não” (E5).

Outro dos entrevistados (E6) descreve uma experiência anterior explicitando o processo de avaliação utilizado e fazendo referência à importância da sua aplicação:

“ (...) na escola onde eu passei anteriormente, cada área curricular tinha um coordenador”;

“ (...) reuniam todos os professores que davam essas áreas curriculares e [...] falavam das várias experiências desenvolvidas nessas áreas, de forma a uniformizar os processos”;

“ (...) era uma forma de trocarem experiências das várias turmas”;

“ (...) é uma coisa que faz falta e que nesta escola não existe”.

De acordo com Leite (2002):

A introdução, nos processos de gestão do currículo, do desafio para que as escolas e os professores concebam e desenvolvam projectos curriculares tem subjacente a crença de que o envolvimento dos agentes educativos locais nos processos de decisão sobre o currículo permite intervenções educativas mais adequadas às situações reais do que quando se opta por um currículo uniforme para todo o território nacional e para todos os contextos. (p.45)

Portanto, constatamos que o Conselho de Turma não avalia a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. A participação do Conselho de Turma no processo de avaliação é pontual e descontínua. A avaliação desta área do currículo é feita pelos dois professores que leccionam a área.

O Conselho Pedagógico da Escola também não avalia esta área curricular.

A Escola, igualmente, não faz a avaliação do Estudo Acompanhado, ou se avalia fá-lo por intermédio de instrumentos que “medem” a sua qualidade, de acordo com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro ou ainda é feita uma avaliação implícita pelos professores e pelos alunos.

3.8 Aspectos a melhorar no Estudo Acompanhado

3.8.1 Propostas para otimizar o Estudo Acompanhado

Nesta subcategoria de análise quisemos conhecer todo o tipo de considerações que os entrevistados sentiram necessidade de fazer, no sentido de favorecer o desenvolvimento da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Dois dos entrevistados (E1,E6) fizeram referência ao investimento na formação de professores tanto a nível da entidade escola como a nível pessoal:

“ (...) é preciso alguma formação interna” (E1);

“Aqueles encontros que nós fazíamos na Escola X” (E1);

“ (...) uma formação também do próprio professor” (E1);

“Investir nisso é importante” (E1);

“ (...) na formação individual, que o professor deve estar sempre atento (E1);

“ (...) são sempre bem-vindas as acções de formação nesta área” (E6);

“ (...) todos os professores [...] devem aprender mais sobre a forma de tratar [...] o Estudo Acompanhado” (E6).

Um destes entrevistados (E6) fez a distinção entre formação de professores numa perspectiva globalizante e formação específica nesta área do currículo:

“ (...) que haja uma formação específica à partida, não creio”.

Para o outro destes entrevistados (E1) mais formação não é sinónimo de alteração de práticas:

“ (...) isso não garante que as práticas dentro da sala de aula mudem”.

Este entrevistado (E1) aponta o papel da escola no diagnóstico das necessidades de formação dos professores, na área curricular de Estudo Acompanhado como um factor importante:

“ (...) a formação externa que é importante”;

“Algum teórico, algum conhecedor, centrado mesmo nas necessidades”;

“ (...) é preciso que as escolas também centrem as suas necessidades”;

“ (...) sintam vontade de investir nesta ou naquela área”.

Três dos entrevistados (E1,E4,E6) são da opinião que se devem criar espaços que valorizem a informação e a partilha de experiências:

“A malta toda que dava o Estudo Acompanhado juntava-se: «O que é que tu fazes? O que é que eu faço?»” (E1);

“Essas experiências são muito significativas” (E1);

“ (...) experimentámos na escola onde eu estou e correu muito bem” (E1);

“ (...) essas são as experiências mais enriquecedoras de todas” (E1);

“Todas as pessoas têm uma experiência” (E1);

“Há coisas com grande significado para os alunos e era preciso que se conhecesse” (E1);

“ (...) fossem criados espaços onde as pessoas pudessem partilhar ideias, falar sobre o que têm feito, desabafar sobre as angústias, o que sentem quando vão dar Estudo Acompanhado” (E4);

“ (...) da discussão nasce a luz” (E4);

“Dessa troca, dessa partilha, começar a canalizar para um caminho...” (E4);

“ (...) a possibilidade de haver uma troca de experiências” (E6);

“ (...) não sei o que é que se passa nas outras turmas no Estudo Acompanhado porque não temos nenhum mecanismo para se falar nisso” (E6).

Para cinco dos entrevistados (E2,E4,E6,E7,E8) é fundamental um maior envolvimento de todos os professores do Conselho de Turma, de modo formal na selecção de actividades e nos recursos materiais necessários ao Estudo Acompanhado:

“ (...) uma maior participação de todos os professores” (E2);

“ (...) nas reuniões haver uma preocupação sempre de pedir materiais” (E2);

“ (...) nem todos, às vezes, estão predispostos para fazer fichas suplementares com a respectiva solução” (E2);

“São trabalhos acrescidos e às vezes as pessoas não têm tempo” (E2);

“Mais diálogo entre todos os professores do Conselho de Turma” (E2);

“Não tentamos fazer um projecto comum e fazer remar as coisas todas para o mesmo lado?” (E4);

“ (...) nos Conselhos de Turma teria que haver uma maior participação de todos os professores na definição daquilo que deve ser feito no Estudo Acompanhado. (...) O Estudo Acompanhado não se resume apenas aos professores que estão incumbidos de dar essas aulas. (...) A forma de enriquecer a leccionação do Estudo Acompanhado tem a ver, exactamente, com maior colaboração geral dos professores da turma e até dos professores da escola” (E6);

“ (...) uma articulação muito maior entre os colegas do Conselho de Turma (...) não em termos de sala de professores, mas em termos de reuniões” (E7);

(...) haja uma perfeita comunicação entre os professores das disciplinas” (E8).

Três dos entrevistados (E2,E4,E8) consideram necessário investir no diagnóstico das competências a desenvolver pelos alunos e na identificação das suas necessidades:

“ (...) ver como é que os alunos estão nas várias disciplinas. (...) Ver o que é que é mais importante trabalhar” (E2);

” «Afinal, o que é que aqui é importante para os nossos alunos? Olha! Se calhar é importante eles aprenderem a fazer um currículo, por exemplo. Se calhar é importante eles saberem enviar uma carta». (...) O que é que os nossos alunos precisam aprender. Que ferramentas lhes precisamos de dar” (E4);

“ (...) o par pedagógico que for dar essa disciplina saiba onde é que os alunos têm mais dificuldades” (E8).

Um dos entrevistados (E2) faz uma observação relativa à necessidade da promoção de um relacionamento construtivo entre os elementos do Conselho de Turma e o par pedagógico responsável pelo apoio e orientação desta área do currículo:

“ (...) às vezes, também há a situação, dos próprios professores que estão a dar o Estudo Acompanhado não serem receptivos às fichas que lhes dão”;

“ (...) temos situações em que eu dava as fichas e eles não as aplicavam”;

“ (...) tem que haver um diálogo entre os professores do Estudo Acompanhado e os professores das restantes disciplinas”.

Na opinião de dois dos entrevistados (E4,E5) deve valorizar-se mais as áreas curriculares não disciplinares em geral, e o Estudo Acompanhado em particular, isto é, passar do papel aos actos:

“ (...) falta haver esse espírito de «vamos dar importância a estas áreas» “ (E4);

“ (...) era preciso haver uma reflexão entre todos os professores que leccionam a área do Estudo Acompanhado” (E4);

“ (...) poderia ser mais valorizada” (E5);

“ (...) Estudo Acompanhado em que os alunos [...] têm uma quantidade enorme de assuntos que podem tratar, abordar e desenvolver” (E5);

“ (...) que o Estudo Acompanhado não fosse só uma actividade de fazer trabalhos de casa” (E5).

De acordo com três dos entrevistados (E4,E6,E7) a criação de uma coordenação pedagógica nesta área curricular seria de considerar:

“Se calhar haver uma coordenação” (E4);

“ (...) a existência do tal coordenador do Estudo Acompanhado” (E6);

“ (...) uma coordenação através de uma pessoa responsável” (E7).

Um dos entrevistados (E5) refere o investimento na autonomia dos alunos como uma competência a cujo desenvolvimento deverá ser dada maior ênfase:

“Ajudá-los a fazer e eles próprios procurarem o seu caminho, lá, no Estudo Acompanhado”;

“Eles próprios conforme sentem a sua própria necessidade”;

“ (...) arranjar ferramentas que nos permitissem que houvesse mais Estudo Acompanhado, mas não um Estudo Acompanhado”.

Já dois dos entrevistados (E8,E7) fazem referência à necessidade de envolver mais os alunos na sua aprendizagem.

“ (...) uma melhor sensibilização dos alunos para a disciplina” (E8);

“Que eles aproveitem mais a disciplina” (E8);

“ (...) não pensem que a disciplina, como não há testes é um bocado deixar andar” (E8);

“ (...) é preciso que os alunos percebam que é uma disciplina que os pode ajudar a ter melhores resultados a nível escolar” (E8);

“ (...) tem que haver uma aproximação muito maior junto ao aluno. para que o Estudo Acompanhado resulte” (E7).

È de salientar a utilização por parte de alguns entrevistados do termo «disciplinas» quando da referência às áreas curriculares não disciplinares, o que denota alguma falta de consolidação deste processo reorganizativo, uma não apropriação destes espaços curriculares e nalgumas situações um equívoco linguístico.

Outro dos entrevistados (E5) considera importante e possível a criação de um projecto envolvente, que permitisse a realização na prática das três áreas curriculares não disciplinares:

“ (...) era possível articular o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica”;

“Era possível articulá-las numa coisa só, num grande projecto envolvente, porque fazem tudo parte do mesmo”;

“ (...) juntar todas estas coisas que, por vezes, criam muitos papéis de planificações e grelhas de avaliações”.

Segundo um dos entrevistados (E1) o «projecto envolvente» acima referido deve ser o Projecto Curricular de Turma:

“É importante que o Estudo Acompanhado e as outras duas áreas se envolvam num verdadeiro Projecto Curricular de Turma”.

Já outro dos entrevistados (E7) propõe a elaboração de dossiers com materiais diversos, que pudessem ser úteis para a área curricular e permitissem trocas entre os professores que orientam os alunos no Estudo Acompanhado:

“ (...) devia haver, sei lá, estilo um dossier, com fichas, com diversos graus de dificuldade para que [...] uns pudessem estar a fazer umas determinadas fichas, outros a fazerem outras, consoante o grau de dificuldade”;

“Dentro do Projecto Curricular de Turma devia haver a organização de um dossier, com fichas, com materiais”;

“ (...) é muito enriquecedor o intercâmbio de materiais entre os colegas”.

Para o mesmo entrevistado (E7) há necessidade de definir linhas de orientação em termos de escola, através de planificações adaptáveis aos projectos curriculares de turma e com mecanismos de avaliação próprios:

“Devíamos [...] criar uma planificação em termos possivelmente de escola que depois seria adaptada às turmas, ao Projecto Curricular de Turma”;

“ (...) planificação em termos de escola”;

“ (...) avaliação, também, em termos de escola”.

Outro dos entrevistados (E5) faz referência à necessidade de inovação ao nível da elaboração de materiais a aplicar na área e à esperança que deposita nos trabalhos de investigação, com vista ao enriquecimento do sistema educativo em Portugal:

“ (...) continua-se a encontrar fichas de Língua Portuguesa como iguais aquelas que eu tive na escola primária quando eu era cachopo”;

“ (...) acredito que isso depois, poderá chegar às mãos de alguém que possa ter poder decisor sobre as coisas e que na verdade, as Ciências da Educação, em Portugal, comecem a produzir Ciência, de facto, e não só umas recensões por vezes muito abstractas e muito pouco práticas sobre aquilo que deveria ser o nosso nível de ensino. (...) Que de facto sirva a opinião de todos nós”.

Verificamos que é necessário um maior investimento na formação de professores na área curricular não disciplinar, quer promovida pela Escola, quer da iniciativa dos próprios professores; a promoção de um relacionamento interpessoal mais próximo entre os professores do Conselho de Turma e o par pedagógico responsável pela área; a valorização da importância das áreas curriculares não disciplinares, em geral, e do Estudo Acompanhado em particular, por parte de todos os professores e a necessidade de um envolvimento mais efectivo dos professores do Conselho de Turma na planificação das actividades, na produção de materiais e na comunicação entre si.

Também a criação de espaços que permitam a troca de experiências entre professores do Estudo Acompanhado e a ênfase na informação/formação

adquirida, constituem uma medida para melhorar o desenvolvimento desta área do currículo.

Outro dos aspectos a otimizar prende-se com a elaboração de dossiers com materiais diversos, que possam ser úteis para a área curricular e permitam trocas entre os professores que orientam e apoiam os alunos no Estudo Acompanhado.

Do mesmo modo, o investimento nas competências a desenvolver pelos alunos e que se apresentam em deficit; a identificação mais rigorosa das suas necessidades; a prioridade dada à autonomia como uma competência fundamental a adquirir pelos alunos e um maior envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, são medidas importantes a implementar nesta área curricular não disciplinar.

A criação de uma coordenação pedagógica; a elaboração de um projecto envolvente que permita a realização na prática das três áreas curriculares não disciplinares (projecto curricular de turma) e a definição de linhas de orientação em termos de escola, através de planificações que se adaptam aos projectos curriculares de turma com mecanismos de avaliação próprios, representam outras das acções a desenvolver, no sentido de uma operacionalização mais eficaz da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Comentários à análise das entrevistas

As percepções dos entrevistados sobre o conhecimento que têm da organização curricular assentam, essencialmente, na experiência de cada um a nível desta problemática. Assim, não surpreendendo a constatação que a totalidade dos entrevistados não teve qualquer tipo de participação activa na reestruturação curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, o que se justifica pela idade que apresentam, já o facto de quase todos terem um nível de participação significativo no período de vigência dos projectos de gestão flexível dos currículos criados pelo Despacho n.º 4848/97, primeiro e pelo Despacho n.º 9590/99, depois, constitui uma base sustentável para o estudo que nos propusemos realizar.

É de registar o conhecimento que os entrevistados revelam da reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, já que a maioria referiu a sua participação nas áreas curriculares não disciplinares, um dos factores de inovação desta reestruturação do currículo do Ensino Básico, e, alguns, a responsabilidade que lhes foi atribuída com o desempenho de cargos de natureza pedagógica.

Ao nível das alterações mais importantes produzidas por esta reorganização curricular que entrou em vigor no ano lectivo 2001/2002, os aspectos a salientar, passados que são cinco anos da sua implementação, revestem-se maioritariamente de uma apreciação negativa. São referidas as modificações de práticas que não aconteceram, o espírito de mudança que foi desvirtuado e as cargas horárias das disciplinas que foram reduzidas. De positivo, a criação de blocos lectivos de noventa minutos como um factor de animação e quebra de rotina a nível das planificações de aulas e gestão temporal, a referência à criação das áreas curriculares não disciplinares e alguma dinâmica – nós diríamos mais movimentação – no que respeita ao funcionamento dos Conselhos de Turma.

Alguns dos obstáculos a esta nova organização do currículo passam, segundo os entrevistados, pela questão da mobilidade dos professores, por uma situação profissional precária, por algum constrangimento em trabalhar em equipa, desconfiança em relação às medidas introduzidas, resistência à mudança, directrizes pouco claras ao nível da administração central, demasiada informação e legislação, falta de tempo para apreensão e consolidação das alterações, falta de liderança, gestão curricular desadequada, dificuldades de percepção do papel das pessoas e questões economicistas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu preâmbulo:

No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que 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.

A apropriação do conceito de projecto curricular de turma por parte dos entrevistados traduz-se num guião, numa estratégia concertada, num processo regulador do ensino-aprendizagem, na caracterização da turma e até em “guerra”, no sentido figurativo como não poderia deixar de ser, querendo com isto significar dificuldades.

Torna-se difícil aos entrevistados, relacionar o Projecto Curricular de Turma com o Projecto Curricular de Escola e com o Projecto Educativo, quando metade afirma desconhecer estes últimos. A escola terá “passado ao lado” da reorganização curricular na medida que no “quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas [...] as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional” não terão sido adequadas ao contexto da escola. Consequentemente, o processo de mudança organizacional não se consolidou, ao mesmo tempo que, segundo os entrevistados, as lideranças localizadas na escola não se encontravam preparadas e motivadas para tal desafio. É de salientar as divergências relativamente à elaboração e aos modelos adoptados no Projecto Curricular de Escola e nos Projectos Curriculares de Turma.

No que respeita às representações relativas às áreas curriculares não disciplinares é relevante a finalidade de pretenderem desenvolver nos alunos competências transversais às disciplinas e áreas do currículo. Contudo, o que se verifica é que a sua criação no âmbito da nova organização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de acordo com os entrevistados, surge para resolver problemas de gestão curricular, de falta de articulação entre as disciplinas, de queixumes dos professores relativos às ausências de métodos de trabalho e de hábitos de estudo dos alunos e, até, para aproximar a realidade escolar da realidade vivencial dos alunos.

Ao nível da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, existe um grau de aceitação significativo talvez pela consensualidade, pela não necessidade de formação ou até pela indiferença, já que significativo é também, o número daqueles que não têm ou não emitiram opinião.

A área curricular não disciplinar de Área de Projecto revela-se algo polémica, estabelecendo-se uma relação de “amor-ódio” patenteada pelos entrevistados, em que elevam os virtuosismos pelo facto de se tratar de uma

área de concepção, realização e avaliação de projectos e se sentem angustiados pelas mesmas razões.

Quanto ao Estudo Acompanhado aparece como uma mais valia nesta reorganização do currículo, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, embora, aspectos como a autonomia e a responsabilidade dos alunos, a definição de parcerias na orientação do espaço, a formação dos professores e uma certa ideia que conota esta área curricular com “explicações” dadas aos alunos, constitua tema que deve merecer reflexão.

Globalmente, emerge a opinião quase consensual no que respeita à concordância com o aparecimento das áreas curriculares não disciplinares no âmbito da reorganização curricular.

O conceito de Estudo Acompanhado reparte-se entre ser uma área curricular não disciplinar, um espaço e não ter uma designação específica, permitindo claramente a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho, mas também a sua organização pessoal, o desenvolvimento de atitudes e capacidades e a consolidação de conteúdos. Curiosa é a perspectiva de permitir atenuar a “vida stressante” dos alunos, com a realização de trabalhos na escola, deixando-lhes assim, mais tempo útil para se dedicarem a outras coisas.

Os objectivos desta área curricular não disciplinar, segundo os entrevistados, situam-se maioritariamente no domínio das competências, o que vai ao encontro do que se encontra legislado. Essencialmente a aquisição de competências transversais a todas as áreas do currículo, embora a cognição, a afectividade e as atitudes, sejam domínios a explorar e não menosprezar.

Os professores, a quem é atribuída esta área curricular, têm claramente o papel de apoiar e orientar os alunos nos domínios atrás referidos, salientando-se a necessidade de estarem definidas políticas de escola colaborativas, onde esteja prevista a criação de apoios a estes professores, evitando-se o isolamento sentido por alguns e a “disciplinarização” encarada por outros, relativa a esta área não disciplinar.

O facto de todos os professores poderem orientar o Estudo Acompanhado não é consensual. A área de formação inicial constitui uma condição para alguns, enquanto o perfil e a motivação do professor é importante para outros. Aqui, também a escola deverá ter uma política de

gestão curricular definida, relativamente a quem dá o quê, e com quem, e principalmente o órgão executivo, responsável pela distribuição do serviço docente, através da definição de critérios e evitando alguma arbitrariedade na selecção dos docentes.

A operacionalização da área curricular de Estudo Acompanhado foi analisada fundamentalmente ao nível do papel da Escola, do papel do Conselho de Turma e do papel do par pedagógico a quem é atribuído a orientação da área.

Relativamente à Escola, emerge que esta não abraça o Estudo Acompanhado como um projecto seu, na perspectiva de um “programa” de envolvimento de todos os alunos, podendo ser encarado como um mecanismo de resolver o insucesso escolar de algumas crianças.

Quanto ao Conselho de Turma e embora seja assumido que o Estudo Acompanhado é parte integrante do projecto curricular de turma, os entrevistados dizem que se mostra pouco participante, remetendo o diagnóstico das necessidades dos alunos essencialmente para o Director de Turma, que utiliza como instrumentos para esse efeito, inquéritos, o “dossier do aluno” com o seu percurso escolar e nalguns casos, contactos com directores de turma anteriores.

Na planificação das actividades desta área curricular não há envolvimento do Conselho de Turma, sendo esta remetida para o par pedagógico que acompanha os alunos, não havendo geralmente, qualquer articulação entre os professores da turma. As questões da relação de proximidade entre os elementos do Conselho de Turma, de um número de reuniões insuficiente deste órgão, da sobrecarga de trabalho dos professores, que o constituem, do número de cargos atribuídos e até de algum egocentrismo disciplinar, estão na base deste afastamento.

Na implementação das actividades do Estudo Acompanhado, a articulação entre os professores da turma é um facto assinalável embora seja feita de forma informal, fora do Conselho de Turma, o que por vezes deixa os professores que estão no Estudo Acompanhado, como diz um dos entrevistados “sem rede”, isto é, sem saber o que vão fazer e quando vão fazer. Esta dificuldade torna-se menor quando o Director de Turma é também elemento do par pedagógico do Estudo Acompanhado.

De acordo com Pacheco (2002, pp.56,57) “a definição de critérios de avaliação pela escola faz-se tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a avaliação dos projectos que identificam a escola como unidade de formação”. A falta de definição de critérios na atribuição do Estudo Acompanhado aos docentes, aparece como um dos factos relevantes, já que a maioria dos entrevistados, entre os professores que “leccionam” esta área do currículo nas turmas seleccionadas, não soube explicar o porquê de terem sido os escolhidos, limitando-se a especular com base em experiências anteriores ou a referirem-se a atribuições arbitrárias.

A situação de concordância relativa à presença de dois professores nos tempos específicos do Estudo Acompanhado é consensual, podendo até, pontualmente, estarem presentes outros professores, como é o caso dos professores de apoio educativo. As vantagens da presença de dois docentes prendem-se com a necessidade de corrigir comportamentos, atendendo à tenra idade dos alunos no 2º ciclo, à importância de um apoio diferenciado, ao somatório das experiências dos docentes e à metodologia de trabalho privilegiada, ou seja, o trabalho em grupo.

A relação pessoal e/ou de trabalho entre os elementos do par pedagógico do Estudo Acompanhado poderia perspectivar-se importante na comparação de metodologias de trabalho nesta área curricular não disciplinar. No entanto, nenhum dos professores conhecia à partida, o colega com o qual estava a trabalhar inviabilizando essa comparação.

A satisfação dos professores em relação às parcerias das quais fazem parte nesta área curricular não disciplinar, é também, um aspecto emergente, embora, já em relação a leccionar a área possa haver motivos de insatisfação.

No que respeita ao tipo de competências que esta área curricular não disciplinar poderá promover nos alunos, no que se relaciona com a sua formação pessoal, registam-se as competências no domínio do “savoir-faire” (Perrenoud, 1999), organização pessoal, favorecimento de “uma maior autonomia na realização das aprendizagens” como preconiza o Decreto – Lei n.º 6/2001 e procedimentos (Peralta, 2002). Também as estratégias de resolução de problemas, a reflexão sobre o trabalho realizado, o sentido de responsabilidade dos alunos e a sua eficácia, são referenciados.

Os conteúdos disciplinares, embora não sendo “*prioridades*” conforme refere um dos entrevistados, podem perfeitamente ser abordados/tratados no Estudo Acompanhado, apesar de haver uma referência a ser uma “*uma maldade*” falar em conteúdos disciplinares nesta área do currículo já que os professores que apoiam e orientam os alunos “*(...) não têm presente nem têm que ter presente tudo sobre todas as disciplinas*”. É de referir também, que apesar da concordância praticamente absoluta sobre o tratamento de conteúdos disciplinares nesta área curricular, várias são as restrições que se lhes colocam, como a necessidade de serem trabalhados primeiro na disciplina, o momento de serem abordados e a entrega pelo professor da disciplina aos professores que estão na área curricular, de materiais específicos, como por exemplo, fichas dirigidas com ou sem correcção.

No que respeita à planificação de actividades, é de realçar a forma informal como os dois professores planificam as actividades dos alunos, sem grande preparação prévia, sustentada pela experiência dos professores nesta área, de uma forma geral ou de um em relação ao outro.

A dinâmica de tarefas dentro da sala de aula, da responsabilidade dos dois professores de Estudo Acompanhado, revela de igual modo, não haver uma estratégia previamente definida relativa a quem vai fazer o quê. No entanto, é frequente a divisão de tarefas de acordo com a área científica do professor e/ou tarefas de apoio aos grupos de alunos ou aluno a aluno.

As actividades realizadas pelos professores no Estudo Acompanhado compreendem essencialmente três tipos: actividades ligadas aos métodos e técnicas de trabalho, actividades ligadas às disciplinas e actividades ligadas à organização pessoal. A referência feita por um dos entrevistados às potencialidades desta área não disciplinar para desenvolver qualquer actividade, não deixa de ser motivo de reflexão já que denota em si uma polivalência a nível de transversalidade.

As estratégias de aprendizagem privilegiadas pelos professores são claramente o trabalho em grupo, embora também se promova a autonomia no modo dos alunos aprenderem, a colaboração dos mais aptos em relação aos que apresentam maiores dificuldades e até se elaboram planos individuais de trabalho.

Os recursos utilizados no âmbito da prática no Estudo Acompanhado relativa aos alunos do 5º ano de escolaridade, constam principalmente de consumíveis, embora também seja feita referência à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, à construção de materiais pelos professores e à sua reutilização.

A avaliação dos alunos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, na sua modalidade sumativa, isto é, na sua pretensão de “representar [...] uma apreciação «concentrada», de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p.38) assume uma natureza qualitativa claramente consensual, em que o objecto de avaliação se centra nas atitudes, valores e comportamentos dos alunos. A argumentação reside no facto de, deste modo, constituir menos uma dor de cabeça para os alunos, não haver fichas de avaliação, não entrar na contabilidade das áreas que reflectem a transição ou retenção dos alunos e as atitudes e demais competências a desenvolver nesta área, não serem passíveis de uma avaliação numérica, isolada e a prazo certo. Preocupante a referência aos critérios de avaliação do Estudo Acompanhado, que embora existentes na Escola, se pressupõem desconhecidos por muitos dos professores que têm a responsabilidade da avaliação dos alunos nesta área. Ao nível dos instrumentos de avaliação são de mencionar os registos organizados pelos professores a partir da observação dos alunos e da sua auto-avaliação regular.

A contribuição desta área curricular para o aproveitamento escolar dos alunos merece a concordância maioritária dos entrevistados, apesar de serem emitidas opiniões, afirmando que não existe qualquer relação de causa/efeito ou que existem resultados positivos apenas em alguns alunos ou ainda que os resultados são positivos se estiverem reunidas conjuntos de condições cumulativas. A importância de uma articulação vertical entre os diversos níveis de escolaridade, ao nível dos hábitos de trabalho e de estudo, a começar no pré-escolar, constitui uma preocupação e ao mesmo tempo uma estratégia facilitadora, no sentido do aproveitamento escolar dos alunos, que se deve ter em consideração. Outro aspecto interessante é considerar-se que essa contribuição possa traduzir-se por um maior envolvimento do aluno na sua aprendizagem, através de reflexões regulares sobre o seu aproveitamento nas disciplinas e áreas do currículo.

Os alunos realizam a avaliação do trabalho efectuado na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado utilizando grelhas, elaboradas pelos professores que leccionam a área e/ou existentes na Escola. Esta auto-avaliação é feita regularmente.

A avaliação do Estudo Acompanhado como projecto, isto é, algo que “oscila entre a noção de «programa» [...] que se realiza através de acções devidamente planeadas e a ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro” (Abrantes, 2002, p.25), foi analisada na perspectiva do Conselho de Turma, do Conselho Pedagógico e da Escola. No que se relaciona com o Conselho de Turma, órgão que tem a responsabilidade de avaliar o projecto curricular de turma onde se integra esta e as outras áreas curriculares não disciplinares, é preocupante constatar a sua auto-exclusão do processo avaliativo, deixando essa tarefa quase exclusivamente aos dois professores a quem foi atribuído o Estudo Acompanhado. A participação do Conselho de Turma na avaliação desta área curricular não disciplinar constitui uma situação de excepção quando deveria ser a regra. Também o Conselho Pedagógico, órgão da escola a quem compete, de acordo com o Decreto – Lei n.º 115 – A/98 “ (...) pronunciar-se sobre os respectivos projectos” e “proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações”, não se manifesta no que respeita à avaliação desta área curricular não disciplinar. A este propósito é feita uma crítica bastante contundente direccionada ao funcionamento deste órgão da escola. Relativamente à existência de qualquer outro mecanismo da escola para avaliação do Estudo Acompanhado, por um lado, sobressai a referência de um dos entrevistados a um instrumento relacionado com a qualidade da escola, que incluirá de forma resumida, comentários relacionadas com esta área curricular e por outro lado, o facto da maioria dos entrevistados negarem ou desconhecerem a existência de qualquer instrumento de avaliação da escola.

As propostas para a optimização do desenvolvimento do Estudo Acompanhado não apresentam grandes novidades em relação aos aspectos que foram mais evidenciados. A maior articulação do Conselho de Turma em todos os momentos relacionados com a natureza desta área curricular não disciplinar, o que implica um melhor conhecimento das necessidades dos alunos e a valorização das áreas curriculares disciplinares em geral e do

Estudo Acompanhado em particular; a promoção de espaços de informação e partilha de experiências; a criação de uma coordenação pedagógica; um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem; a organização de dossiers com fichas e outros materiais; a definição de linhas de orientação a nível da escola com a inclusão de mecanismos de avaliação específicos e a junção das três áreas curriculares não disciplinares num único “projecto envolvente”, constituem destaques no conjunto de preocupações dos entrevistados.

A esperança que os trabalhos de investigação possam desempenhar um papel acrescido na área das Ciências da Educação, a desilusão pela desvalorização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e as motivações que estão na origem dessa não valorização por parte dos professores, foram aspectos indicados pelos entrevistados, para melhoria.

CONCLUSÕES

Em 1989, na sequência de um conjunto de propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, do parecer do Conselho Nacional de Educação e do debate nacional que as referidas propostas suscitaram, são definidos os planos curriculares dos ensinos básico e secundário implementados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

Doze anos mais tarde (aproximadamente), o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro vem «reequacionar a organização curricular do ensino básico» alterando entre outros, os planos curriculares até então a vigorar, agora apelidados de desenhos curriculares. No entanto, esta reorganização curricular do Ensino Básico teve um período experimental no âmbito de ensaiar as potencialidades desse novo desenho curricular, que durou cerca de quatro anos, chamado “Projecto de Gestão Flexível do Currículo”, em que participaram apenas alguns estabelecimentos de ensino a nível nacional: 10 escolas no ano lectivo de 1997/98, 33 escolas em 1998/99, 93 escolas em 1999/2000 e 184 escolas em 2000/2001.

De acordo com Veiga Simão (2002):

O projecto de gestão flexível do currículo (Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio) visa promover 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 por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. (p. 69)

Ainda de acordo com a mesma autora (2002, p. 69) «a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica – vem ao encontro dos problemas acima referenciados».

No que concerne ao Estudo Acompanhado é referido no Decreto-Lei n.º 6/2001, que tem por objectivo «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».

Assim, o estudo que realizámos pretendeu conhecer essencialmente, a implementação na perspectiva operacional, da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, criada no âmbito da reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. Neste sentido, precisámos de investigar quem operacionaliza, como operacionaliza e o que operacionaliza, nesta área do currículo.

Tratou-se de uma abordagem investigativa de natureza qualitativa assente na realização de entrevistas. Os entrevistados eram todos professores da escola, campo da investigação.

Na impossibilidade de trabalharmos com todos os professores, optámos por trabalhar com uma amostra constituída por oito professores: quatro que leccionavam a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e quatro que leccionavam áreas disciplinares, pertencentes a duas turmas diferentes do 5º ano de escolaridade da escola acima mencionada.

Deste modo, interessou-nos começar por saber qual a percepção dos entrevistados sobre a organização curricular, isto é, que conhecimento tinham relativamente à reestruturação curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, à gestão flexível do currículo, regulamentada pelos Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99 e à reorganização curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. As conclusões a que chegámos revelaram que os sujeitos da investigação eram na sua grande maioria conhecedores destas estruturas curriculares, o que constituiu uma base sustentável para o estudo, já que dos oito entrevistados, sete tiveram contactos com o projecto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelos Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99 e com a reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 e seis com a reestruturação curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, embora neste caso simplesmente porque leccionaram durante o período de vigência deste diploma.

E qual o conhecimento dos professores em relação às medidas da reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, que introduziu a área de Estudo Acompanhado?

As medidas inovadoras introduzidas pela nova organização do currículo do ensino básico, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, na sua maioria, são do conhecimento dos professores, nomeadamente no que respeita à forma como o currículo nacional se encontra organizado e às alterações das cargas horárias e tempos lectivos. Já a avaliação das aprendizagens parece não constituir uma preocupação dos docentes, talvez porque se mantêm os princípios expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, no que se refere à ênfase no carácter formativo da avaliação. No entanto, não deixa de ser motivo de reflexão não haver referências aos aspectos que este diploma legislativo introduzia, que se mostravam complicados de operacionalizar e que terão sido corrigidos.

As áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado, constituíram uma dessas medidas inovadoras da nova organização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 com maior impacto junto dos professores.

O facto de serem apelidadas de “não disciplinares”, significa que não são obrigadas a um «programa ou conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas» como diz Abrantes (2002, p. 11), permitindo ir ao encontro dos alunos no que respeita às suas reais «necessidades, aspirações e interesses, que não podem ser contempladas em determinações centrais, elaboradas a nível nacional» (Abrantes, 2002, p.12), diagnosticadas pelos professores e constantes de um Projecto Curricular de Turma.

Mas porquê criar áreas não disciplinares dentro do currículo do Ensino Básico? Segundo Abrantes (2002, pp. 9,10), esta necessidade resulta dos planos de estudo durante longos momentos da escolaridade obrigatória, serem baseados «quase exclusivamente em sequências de aulas (...) em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas». No entanto, outras razões se perfilam, como problemas de gestão do currículo que precisavam ser resolvidos, a falta de articulação entre as áreas disciplinares, as justificações apresentadas frequentemente pelos professores para os alunos que revelavam insucesso como eram o caso da ausência de métodos e hábitos de estudo, as falhas apresentadas pelos professores na sua formação pedagógica, a necessidade de uma escola mais

humanizada, criativa e inteligente e a clarificação de competências a adquirir pelos alunos do ensino básico.

De acordo com Abrantes (2002):

A Formação Cívica visa o "desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos 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". (p. 11)

Trata-se de uma área não disciplinar bem aceite pelos professores, onde o facto de ser criada no âmbito da educação para a cidadania os legitima para a sua leccionação. Onde a formação se apresenta pouco necessária na perspectiva de alguns por se considerar uma temática "inata" ao próprio professor. Não deixa contudo de ser incompreendida por outros, que vêem nesta área uma forma de resolver exclusivamente questões do fórum disciplinar e comportamental dos alunos.

Segundo Abrantes (2002):

A Área de Projecto visa envolver os alunos na "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". (p.10)

A criação desta área do currículo apresenta no entanto, maior dificuldade de aceitação por parte dos professores que se posicionam em pólos opostos: gostar muito ou não gostar nada. A capacidade dos alunos mais novos para desenvolverem projectos é posta em causa por alguns, do mesmo modo que a constituição das equipas pedagógicas deve ser definida pela Escola, devendo integrar um professor da área artística e tecnológica, segundo outros. Parece-nos, no entanto, que o carácter transversal desta como das outras áreas curriculares não disciplinares, é indiciador de um trabalho articulado e não descontinuado, o que nos leva a concordar com Abrantes (2002) quando refere que a Área de Projecto deve ser encarada «não em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas (...)» e áreas não disciplinares.

Abrantes (2002) refere ainda que:

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". (pp. 10,11)

O aparecimento desta área curricular não disciplinar cuja operacionalização constituiu o objecto do estudo que realizámos deve-se, segundo as perspectivas de alguns, a um conjunto de acções falhadas pelos professores ao longo do processo ensino-aprendizagem. Situações ligadas à falta de apropriação de competências, como ajudar os alunos a reflectirem sobre a sua forma de aprender melhorando processos, a conhecerem-se melhor como “aprendentes” ou a identificarem as suas dificuldades, foram alienadas e serviram durante muito tempo para a justificação do insucesso dos alunos. Apesar disto, existem aqueles que consideram dispensável esta área do currículo com o justificativo que os alunos são capazes de desenvolverem e aplicarem as estratégias adequadas a um qualquer conteúdo de aprendizagem sem um apoio específico, como é referido por Veiga Simão (2002) citando Veiga Simão (2001). A ligação do estudo Acompanhado a “explicações” no sentido tradicional – apoios prestados aos alunos particularmente – pode constituir uma visão desta área curricular. A constituição de parcerias específicas de docentes, para leccionarem esta área de acordo com critérios definidos pelos órgãos pedagógicos da escola, que não sofressem mutação de uns anos para os outros é outra das perspectivas apresentadas pelos professores. Este entendimento entra em rota de colisão com a leitura feita por Abrantes (2002) quando refere que os professores que fazem parte destas parcerias, devem ser preferencialmente de áreas científicas diferentes e do maior número de áreas, ao longo de um ciclo de estudos.

A atitude dos professores perante o aparecimento das áreas curriculares no seu conjunto é de concordância absoluta.

Embora as medidas inovadoras introduzidas pela reorganização curricular, como são o caso da criação das áreas curriculares não disciplinares, são na sua maioria do conhecimento dos docentes como ficou demonstrado, os princípios que estão na base de qualquer mudança parecem, no entanto, a

nível da nova organização curricular, não terem sido interiorizados pelos professores, uma vez que apenas são feitas referências a alterações das práticas de gestão curricular e a uma nova concepção de currículo pontualmente e sem carácter universal, isto é, há uma omissão generalizada dos vários princípios em que assenta a reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001.

As dificuldades que se continuam a colocar à consolidação da reorganização curricular do ensino básico, encontram-se identificadas e situam-se a três níveis: na administração central – com a colocação de professores (mobilidade permanente e situação profissional instável), demasiada informação legislativa e limitadora da consolidação da organização curricular, falta de clareza nas directrizes e medidas economicistas (um único professor a apoiar e orientar as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto ou de Estudo Acompanhado no 3º ciclo); na escola – falta de liderança nas áreas curriculares não disciplinares e práticas de gestão curricular desajustadas e nos professores – resistência à mudança, constrangimento em trabalhar em equipa e um desacreditar nas medidas introduzidas. Este conjunto de obstáculos leva-nos a reflectir sobre o que terá falhado na reorganização curricular do ensino básico que incluiu algumas das «soluções que diversas escolas, assumindo uma maior responsabilidade e autonomia» (DEB,2001) mostraram ser viáveis. Terá sido por virtude de uma falta de responsabilização efectiva e plena dos professores e das escolas no envolvimento na mudança de gestão curricular para um quadro de autonomia, risco que poderia correr-se conforme se pode constatar na «identificação de tendências e pontos críticos» (DEB, 1997,p. 89), relativos ao processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico? Terá sido por ausência de uma cultura de autonomia que se apresentou sempre como característica do sistema educativo português? Terá sido porque não se desenvolveram verdadeiros mecanismos de apoio para «uma prática de efectiva gestão das escolas e do currículo mais adequada e eficaz face às características específicas que as suas populações apresentam»? (DEB, 1997, p. 89).

No âmbito da transição da estrutura curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, para a reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, as escolas foram convidadas a desenvolverem

projectos de gestão flexível do currículo, de acordo com o seu projecto educativo, que exigiam, como um dos requisitos, a constituição de uma equipa responsável pelos projectos. Surgem assim, os coordenadores pedagógicos das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto, inicialmente designada por Projecto Interdisciplinar e de Estudo Acompanhado. Estes coordenadores pedagógicos em conjunto com os coordenadores de departamentos disciplinares, desempenharam um papel de grande importância na mobilização dos professores para o projecto. O mesmo parece não se poder dizer da direcção executiva da Escola, já que em momento algum, há referência por parte dos sujeitos da investigação, ao elemento que obrigatoriamente enquadrava a equipa responsável atrás mencionada. Internamente as pessoas envolveram-se no processo de discussão do projecto de gestão flexível do currículo, participando em inúmeras reuniões de Conselhos de Turma e na construção dos projectos curriculares de turma. A forma como esta experimentação curricular integrou o Projecto Educativo de Escola não foi referenciado.

Esta participação interactiva dos professores, se bem que no âmbito de um projecto, tem implícita uma liderança localizada que desaparece quando da generalização da nova organização curricular. Os professores ficam assim, obrigados a gerirem o currículo de acordo com as experiências que vão adquirindo nas escolas por onde vão passando – o que constituiria uma mais valia se integradas nos mecanismos orientadores da vida da escola e acompanhadas por coordenações colaborativas e apoiantes – promovendo a desarticulação entre os pares e reforçando o individualismo.

Os Directores de Turma continuam pessoas sobrecarregadas ao nível da responsabilidade de tarefas atribuídas e desempenhadas, enquanto os alunos passam a desenvolver a autonomia nos procedimentos e a envolverem-se na pesquisa das informações. Como diz Perrenoud (1999, p.65) «o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço colectivo para elaborar um projecto e construir, na mesma ocasião, novas competências».

A reorganização curricular, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, assume como mecanismos de gestão curricular o «(...) projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão» e o «(...) projecto curricular de turma, concebido,

aprovado e avaliado pelo [...]conselho de turma (...)». Estes mecanismos que operacionalizam o projecto educativo de escola (P.E.E.), documento que «define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais» (outros, citados por Leite, 2000), encontram-se em extremos opostos na hierarquia de conhecimentos dos professores. O projecto curricular de turma (P.C.T.) surge como um instrumento de gestão pedagógica da escola que fomenta uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores, respeitando os alunos reais e propiciando a interdisciplinaridade (Leite, 2000), enquanto o projecto curricular da escola (P.C.E.) é desconhecido dos professores, o mesmo acontecendo com o projecto educativo. Concluimos que existe uma lógica de inversão de prioridades. Isto é, de acordo com Leite (2000):

Enquanto no P.C.E. se define, em função do currículo nacional e do P.E.E., o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no P.C.T. essa definição (que tem por referência o P.C.E.) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar. (pp. 6,7)

No entanto, a preocupação dos professores quando chegam à escola será conhecerem as potencialidades e as fragilidades da turma, as características dos alunos que vão «ensinar a aprender a aprender» (Veiga Simão, 2002, p. 80), as competências gerais que têm em deficit e as estratégias que vão utilizar para os alunos desenvolverem essas competências, partindo dos saberes essenciais da sua área curricular. E isto é o projecto curricular de turma. Cabe à Escola desenvolver os procedimentos ideais para que os professores possam em tempo real, conhecerem as «políticas educativas da instituição» (P.E.E.) e o «conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico» (Cármén e Zabala, 1991, p. 16, citados por Leite, 2000). Talvez devido a esta inversão de prioridades na aplicação dos

mecanismos de gestão curricular, a construção de projectos curriculares de turma não obedeça a um modelo tipo, instalando-se alguma confusão junto dos professores na hora da sua elaboração. Quando falamos em modelo tipo estamos a referir-nos obviamente à forma e não ao conteúdo.

O que é o Estudo Acompanhado?

O Estudo Acompanhado pode ser “área curricular não disciplinar” ou simplesmente “espaço” onde os professores consideram ser feita a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho, a criação de hábitos de organização pessoal, o desenvolvimento de atitudes e capacidades, a consolidação de conteúdos e os trabalhos de casa – libertando os alunos dessa tarefa e permitindo-lhes dispor de mais tempo útil para dedicarem a outras actividades fora da escola. Isto é, estamos a falar de competências transversais a todas as áreas e disciplinas do currículo o que corresponde aos objectivos previstos na legislação, não querendo significar que os domínios cognitivos e até afectivos não possam ser também explorados. No entanto, a perspectiva de ensinar o aluno a ter uma actuação estratégica durante o seu processo de aprendizagem, como admite Veiga Simão (2002) não é mencionada pelos professores. Conforme expresso por Veiga Simão (2002):

Não se trata de fornecer ao aluno uma série de recursos para ter sucesso em algumas tarefas determinadas do currículo e assegurar o êxito nas aulas. As estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. (p.74)

De acordo com esta autora «através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa» (ibidem, p.74). Parece-nos um erro privar o aluno deste «guia das acções que se têm que seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para actuar» de acordo com Veiga Simão (2002, p. 75) citando Nisbet e Shucksmith (1986) e Nisbet (1991).

Em relação à função do professor de Estudo Acompanhado, concluímos que consiste em apoiar e orientar os alunos, com a atribuição de actividades, de acordo com as suas necessidades específicas, esclarecendo dúvidas, discutindo com eles os erros cometidos e estabelecendo relações alicerçadas

nos afectos. De tudo isto, resulta que o papel dos professores está em criar «um “clima” em que se consinta a reflexão, a dúvida, a pesquisa e a discussão (...)» (Veiga Simão, 2002, p. 88). «O professor deve ser mesmo o que caminha ao lado e não o que traz a receita», segundo palavras de um dos entrevistados.

A área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, apresenta, contudo, algumas dificuldades na sua implementação. Os professores que leccionam esta área sentem-se, por vezes, isolados em relação aos professores das áreas disciplinares, isto é, vários são os momentos em que a articulação entre os docentes não funciona (não há uma actividade planificada, nem tão pouco uma sugestão informal) deixando a tarefa de “ocupar” os alunos aos professores a quem foi atribuída a orientação e apoio da área curricular. A “disciplinarização” do Estudo Acompanhado (e das outras áreas não disciplinares) como refere Abrantes (2002, p.13), isto é «a tendência para encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das "restantes disciplinas"», constitui um risco real, consequência do isolamento referido, do sentimento de incapacidade resultante de uma formação inicial em área que não é considerada afim pelos professores ou até, de pura e simplesmente o docente não estar “virado” para leccionar a área, decorrente de uma distribuição de serviço pouco criteriosa. Ainda de acordo com Abrantes (2002, p. 18) «será imprescindível que se criem apoios diversos, a nível central e a nível local, incluindo documentos de reflexão e de orientação, exemplos de materiais de trabalho e oportunidades de formação e de troca de experiências» o que vai ao encontro dos professores, já que o sucesso desta área do currículo se encontra em parte, dependente de políticas de gestão curricular locais que suportem as decisões e a organização de actividades dos professores que estão no Estudo Acompanhado.

Os professores que podem orientar e apoiar os alunos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, ou seja, quem pode estar “habilitado” para leccionar esta área do currículo, não se reveste de consensualidade entre os docentes, embora maioritariamente os dados recolhidos apontem para que qualquer professor possa fazê-lo. As questões relacionadas com a sua área de formação, o seu perfil e motivação, o papel da gestão da escola na distribuição do serviço docente e a definição pela escola de linhas orientadoras relativas ao

que se pretende com o Estudo Acompanhado e quem se pretende que leccione esta área, são factores que devem ser equacionados.

A implementação da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado foi analisada na perspectiva do papel da Escola, do Conselho de Turma e do par pedagógico a quem é atribuída a responsabilidade de leccionar a área.

Quem operacionaliza o Estudo Acompanhado?

A Escola não considera o Estudo Acompanhado como um projecto seu, isto é, «uma actividade intencional [...] que pressupõe um objectivo que dá unidade e sentido às várias acções e está associado a um produto final» (Abrantes, 2002, p. 28), podendo ser encarado como mecanismo para resolver o problema do insucesso escolar de algumas crianças, ficando esta solução ao critério dos docentes da área. Contudo, a Escola no seu Projecto Educativo, faz referência a estratégias de aprendizagem consideradas objectivos específicos a atingir. Esta ambiguidade de discursos e de práticas leva-nos a concluir mais uma vez, que os professores são desconhecedores dos «princípios e linhas orientadoras gerais» que constituem o projecto educativo da Escola.

O Conselho de Turma apesar de consciente da integração do Estudo Acompanhado no projecto curricular de turma, demite-se da responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento desta área curricular, já que não participa numa planificação séria e estruturada das actividades a implementar, direccionando-a para o par pedagógico. A este propósito Abrantes (2002) refere que:

O Decreto-Lei 6/2001 estabelece que o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares é da responsabilidade [...] do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos. Neste [...] caso, é imprescindível que este órgão colectivo assuma o planeamento, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado nas novas áreas. (p.15)

O não envolvimento do Conselho de Turma na planificação destas actividades deve-se na opinião dos professores, a um número insuficiente de reuniões deste órgão colegial, à sobrecarga de trabalho por parte dos docentes que o constituem, para a qual contribui a concentração de cargos pedagógicos e a algum egocentrismo disciplinar.

A implementação das actividades a desenvolver nesta área curricular não disciplinar, apesar de contar mais com uma participação do que com uma articulação entre os elementos do Conselho de Turma e o par pedagógico, acaba por se realizar com regularidade mas assente em contactos informais ao nível da sala de professores ou noutros espaços.

O Director de Turma constitui um elemento fundamental do Conselho de Turma, quer na planificação, quer na implementação das actividades, quer ainda no diagnóstico das necessidades dos alunos que devem ser tidas em consideração no desenvolvimento da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Esta acção dinâmica toma maior visibilidade se o Director de Turma fizer parte do par pedagógico que lecciona a área.

Concluimos que os professores que constituem o par pedagógico que lecciona o Estudo Acompanhado e o Director de Turma, são os elementos preponderantes na implementação operacional desta área curricular não disciplinar.

Embora o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares (encontrando-se incluído o Estudo Acompanhado) seja da responsabilidade do Conselho de Turma, o par pedagógico que apoia e orienta os alunos no Estudo Acompanhado, como vimos atrás, «desempenha um papel central». Daí não se compreender que não existam ou sejam do desconhecimento dos professores, os critérios de atribuição da orientação e apoio da área de Estudo Acompanhado. De acordo com Abrantes (2002, p.16) «na distribuição do serviço docente para estas áreas, será essencial considerar [...] o perfil do professor, a sua experiência de trabalho, a sua formação e as suas motivações». Com base na experiência dos professores que leccionam esta área, devem ser dois, os docentes a constituir a equipa pedagógica responsável pelo acompanhamento dos alunos no Estudo Acompanhado. Esta constatação vai ao encontro do que está estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001, para o 2º ciclo do ensino básico. As motivações dos professores, dizem respeito à necessidade de correcção de comportamentos desajustados, atendendo a um nível etário muito baixo dos alunos alvo (2º ciclo de escolaridade), à importância de um ensino diferenciado, à mais valia que representa a experiência acumulada pelos docentes e ao trabalho de grupo que se perfila como a modalidade de trabalho privilegiada. O nível de

satisfação manifestado pelos professores relativo ao trabalho a pares é de registar. O mesmo já não se poderá dizer em relação a leccionar a área. Não nos foi possível perceber se as relações pessoais e/ou profissionais entre os docentes a quem é atribuído o Estudo Acompanhado, exercem alguma influência na metodologia de trabalho utilizada na área curricular, dado não haver inicialmente qualquer ligação entre si.

O que é que o par pedagógico operacionaliza no Estudo Acompanhado?
E como faz essa operacionalização?

- O Estudo Acompanhado está associado a competências transversais, denominadores comuns às disciplinas e áreas do currículo, a desenvolver pelos alunos, o que constitui um objectivo expresso na legislação, no âmbito da nova organização curricular. Assim, esta área curricular não disciplinar poderá fornecer aos alunos, no âmbito da sua formação pessoal e social, um conjunto de “ferramentas” nos domínios do “saber-fazer”, organização pessoal, favorecimento de uma maior autonomia na realização das aprendizagens, estratégias de resolução de problemas, reflexão sobre o trabalho realizado, sentido de responsabilidade e eficácia relacionada com as atitudes.
- Os conteúdos disciplinares são trabalhados na área de Estudo Acompanhado, embora não só não constituam “prioridades” como também se torna necessário garantir alguma “ética” na forma como são abordados. Isto é, a iniciativa deve partir do professor da área disciplinar através da disponibilização de materiais específicos, os conteúdos devem ser trabalhados previamente na disciplina e a escolha do momento de aplicação desses materiais deve ser oportuno. Esta abordagem de conteúdos não foi, no entanto, referenciada à luz de uma actuação estratégica: como vão os alunos trabalhar esses conteúdos? Vão decidir o que fazer e como fazer? Vão realizar tarefas controlando o curso da acção? Vão analisar a sua actuação e identificar decisões?

O importante não é tanto o que se faz mas como se faz. A este propósito Veiga Simão (2002) diz que:

Esta nova área deve ser encarada como um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na planificação, realização e avaliação do processo de aprendizagem. e deve ser equacionada em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares pois trata-se de uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características). (p. 89)

- A planificação das actividades e a forma como os professores organizam o trabalho no “espaço” do Estudo Acompanhado, revela que não há planeamento das acções de forma prevista e metódica. A questão informal volta a colocar-se: conversas de sala de professores muitas vezes no próprio dia em que se realiza a sessão dedicada à área não disciplinar.
- As actividades desenvolvidas com os alunos encontram-se relacionadas com os métodos e técnicas de trabalho, com os conteúdos disciplinares e com a organização pessoal dos alunos. Não ficou claro que as técnicas de trabalho apareçam contextualizadas com as áreas disciplinares, o que a não acontecer implicaria a «concepção de que as estratégias de aprendizagem consistem em conhecer e aplicar truques e receitas de estudo» (Veiga Simão, 2002, p. 90).
- As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores de Estudo Acompanhado passam pelo envolvimento dos alunos nas próprias aprendizagens, pela criação de um “clima” de afectos, pelo trabalho de grupo e individual, com a elaboração de planos de trabalho específicos.

Os recursos utilizados no âmbito do Estudo Acompanhado, relativos ao 5º ano de escolaridade, concentram-se nos professores que leccionam a área e que produzem grande parte dos materiais que são distribuídos aos alunos, outros materiais principalmente fotocópias preparados pelos professores das áreas disciplinares e nalgumas situações, a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Como é feita a avaliação das aprendizagens?

Segundo Abrantes (2002) a avaliação das aprendizagens na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado:

Deve ser orientada à luz dos princípios gerais da avaliação no ensino básico, de entre os quais vale a pena salientar a consistência dos processos de avaliação com as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente diversificação de modos e instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das actividades realizadas e os seus contextos e, ainda, a primazia da avaliação formativa. (p. 16)

Assim, são objecto de avaliação nesta área, as atitudes e os comportamentos dos alunos. A avaliação das aprendizagens no Estudo Acompanhado é uma avaliação qualitativa, dispondo a Escola de um referencial correspondente à menção de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem, que é atribuída aos alunos no final de cada período lectivo. Este tipo de avaliação bem como as menções acima referidas, encontram-se de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, que regulamenta a avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico. Este referencial, que define o que se entende por um aluno Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem, parece, no entanto, não ser do conhecimento de todos os professores da Escola. A acontecer vem acentuar, por um lado, o “divórcio” que parece existir entre os mecanismos de gestão curricular da Escola e os principais executores desses mecanismos – os professores e por outro vem criar uma desigualdade de procedimentos e de oportunidades na avaliação dos alunos.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores consistem em grelhas de observação das atitudes e comportamentos dos alunos durante a realização das actividades.

A avaliação qualitativa desta área é absolutamente consensual entre os professores.

Ao nível dos alunos, concluímos que o Estudo Acompanhado nem sempre se reflecte no seu aproveitamento escolar. As causas devem-se a um desadequado diagnóstico das suas necessidades, às acentuadas dificuldades de aprendizagem que apresentam, à falta de apoio que têm em casa, ao deficit ao nível de hábitos de trabalho e de estudo, à não utilização/aplicação de

técnicas nas disciplinas, por desinteresse e desmotivação e à falta de condições relacionadas com afectos e métodos de estudo.

Os alunos realizam a auto-avaliação do trabalho efectuado na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, utilizando grelhas elaboradas pelos professores que estão nesta área, que são aplicadas regularmente, de acordo com as actividades realizadas e os seus contextos, bem como outras grelhas da responsabilidade da escola utilizadas no final dos períodos lectivos.

Quem avalia o Estudo Acompanhado?

No decurso da avaliação do Estudo Acompanhado como área curricular plenamente integrada e identificada com o projecto curricular de turma e com o projecto curricular de escola, mais que não seja, pelo facto de integrar estes mecanismos de gestão do currículo por força da reorganização curricular, concluímos que o Conselho de Turma, órgão que tem a responsabilidade de avaliar o projecto curricular de turma e conseqüentemente esta área não disciplinar, não procede à sua avaliação remetendo essa função para os dois professores que leccionam a área, ou quando o faz, constitui excepção. O Conselho Pedagógico, órgão colectivo a quem compete apresentar a elaboração da proposta do projecto educativo da escola e, portanto, com legitimidade para avaliar a execução das suas deliberações e recomendações, também não faz qualquer avaliação do Estudo Acompanhado. A Escola não avalia o Estudo Acompanhado ou se o faz não tem visibilidade junto dos professores. Sendo «a avaliação [...] um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas» (Abrantes, 2002b, p. 9) concluímos que o Estudo Acompanhado se encontra desvalorizado por todas as estruturas da Escola e constitui uma “deriva” pedagógica para os professores que se encontram a leccionar o “espaço”, impossibilitados que estão de saberem o que poderão melhorar ou o que deverão manter, no desenvolvimento desta área curricular não disciplinar.

Como propostas apresentadas pelos professores no sentido de favorecer o desenvolvimento da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado constata-se a necessidade de um maior investimento na formação de professores nesta área, quer promovida pela Escola, quer da iniciativa dos próprios professores; a promoção de um relacionamento

interpessoal mais próximo entre os professores do Conselho de Turma e o par pedagógico responsável pela área; a valorização da importância das áreas curriculares não disciplinares em geral e, do Estudo Acompanhado em particular, por parte de todos os professores e a necessidade de um envolvimento mais efectivo dos professores do Conselho de Turma na planificação das actividades, na produção de materiais e na comunicação entre si.

Também a criação de espaços que permitam a troca de experiências entre professores do Estudo Acompanhado e a ênfase na informação/formação adquirida constituem uma medida para melhorar o desenvolvimento desta área do currículo.

Outro dos aspectos a otimizar prende-se com a elaboração de dossiers com materiais diversos, que possam ser úteis para a área curricular e permitam trocas entre os professores que orientam e apoiam os alunos no Estudo Acompanhado.

Do mesmo modo, o investimento nas competências a desenvolver pelos alunos e que se apresentam em deficit; a identificação mais rigorosa das suas necessidades; a prioridade dada à autonomia como uma competência fundamental a adquirir pelos alunos e um maior envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, são medidas importantes a implementar nesta área curricular não disciplinar.

A criação de uma coordenação pedagógica; a elaboração de um projecto envolvente que permita a realização na prática das três áreas curriculares não disciplinares (projecto curricular de turma) e a definição de linhas de orientação em termos de escola, através de planificações que se adaptem aos projectos curriculares de turma com mecanismos de avaliação próprios, representam outras das acções a desenvolver, no sentido de uma operacionalização mais eficaz da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Finalmente, como sugestões de investigação para estudos posteriores emergentes deste trabalho investigativo salientaríamos as seguintes:

- A actuação estratégica dos professores numa abordagem de conteúdos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado;

- As técnicas de trabalho em Estudo Acompanhado e a sua contextualização com as disciplinas e áreas disciplinares;
- Os alunos na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado – que percepções?
- A Escola e os instrumentos de avaliação do Estudo Acompanhado – modelos e implicações;
- O papel da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado num projecto envolvente com a Área de Projecto e a Formação Cívica.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, Paulo e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Disciplinares*. Lisboa: Ministério das Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, Paulo e outros (2002b). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério das Educação, Departamento da Educação Básica.

ALONSO, Luísa e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

AMADO, J. S. (2000). *A técnica de análise de conteúdo*. Revista Referência, n.º 5, pp. 53-63.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELL, Judith (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

BROCH, M. e CROS, F. (1991). *Comment faire un Project d'établissement*. Lyon: Chronique Sociale.

CANAVARRO; J. M. P. ; PEREIRA, Ana I. F. e PASCOAL, P. (2001). *Gestão e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela M. (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CORTESÃO, Luiza e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Departamento da Educação Básica (1997). *Projecto de reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (1999b). *Projecto de gestão flexível do currículo – Relatório 1998/1999* Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2000). *Projecto de gestão flexível do currículo – Relatório 1999/2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (2001). *Educação, Integração, Cidadania*. Disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/currículo/Reorganização_Curricular/reorganização_curricular_EB.asp.

Departamento da Educação Básica (2001). *Gestão flexível do currículo: Escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação.

FIGUEIREDO, Carla Cibele e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Disciplinares*. Lisboa: Ministério das Educação, Departamento da Educação Básica.

GARGATÉ, Carlos e BALEIRO, Odília (2002). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

LEITE, Carlinda (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue?* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

LEITE, Carlinda e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MARQUES, Ramiro e outros (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania. Documento orientador para as política do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. A. (1996), *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora

PACHECO, J. A. e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

PERALTA, Maria Helena e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

PERRENOUD, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa: Ed. Gradiva

ROLDÃO, Maria do Céu e outros, (1999a). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ROSA, Joaquim Coelho (1994). *Investigação e Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

VALA, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo* in Silva, Augusto S. E. Pinto, José M. (orgs) “ Metodologia das Ciências Sociais”, 5ª ed., Porto: Edições Afrontamento, pp 101-128.

VEIGA SIMÃO, A. M. e outros (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Disciplinares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Principais Normativos referenciadas:

- Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio
- Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho
- Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro
- Decreto-Lei nº 1/2005, de 4 de Janeiro
- Despacho Normativo nº 98 – A/92, de 20 de Junho
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro