

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Maria Inês Barbosa Serra

A gestão periférica do currículo e sucesso escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico: Perspetivas e (des)articulações.



Viseu, 2017

Maria Inês Barbosa Serra

A gestão periférica do currículo e sucesso escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico: Perspetivas e (des)articulações.

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutor Henrique Ramalho

Doutora Carla Lacerda

Viseu, 2017



AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas, às quais deixo desde já os agradecimentos.

Agradeço aos meus orientadores, Doutor Henrique Ramalho e Doutora Carla Lacerda, pelo apoio que me prestaram. Obrigado Doutor Henrique, pela disponibilidade e pela ajuda mesmo em alturas em que tinha muitos outros trabalhos entre mãos.

As minhas colegas de estágio, Diana Fumega e Rafaela Seara, por todos os momentos que passamos e por tudo o que aprendemos e crescemos juntas.

A todas as cooperantes com as quais tive oportunidade de trabalhar ao longo do curso e que estiveram sempre presentes, mesmo depois de terminado o estágio.

Ao meu marido pela força que me deu para continuar e pelas horas que perdeu a ajudar-me, ainda que fosse a dar-me na cabeça. Um obrigado enorme pelo apoio, pelo incentivo, por acreditares sempre e por seres o meu pilar.

Um obrigado também à minha família, sobretudo aos meus avós, pais e irmão por todos os sacrifícios, e pelo apoio. Estarei para sempre grata por tudo.

E por fim, mas não menos importante um obrigado à Vanessa Figueiredo, que não tendo qualquer obrigação de fazê-lo também foi um dos grandes apoios que tive.

A todos, o meu obrigado.

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio tem como objetivo dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sobretudo com enfoque nos processos de formação desenvolvidos em contexto da Educação Pré-Escolar, na Prática de Ensino Supervisionada II e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Prática de Ensino Supervisionada III. E apresentar o projeto de investigação realizado. Este projeto está relacionado com a gestão do currículo e tem como objetivos: compreender o que o professor entende por gestão do currículo, aprofundar conhecimento sobre a gestão curricular que efetivamente é feita pelo professor, perceber qual é o contributo que essa gestão traz para a sua prática curricular, conhecer a opinião do professor relativamente ao currículo nacional para compreender se o vê mais como um ajuda ou como uma barreira e compreender se os pais/encarregados de educação e os próprios alunos são envolvidos na gestão do currículo.

Para tentarmos cumprir os objetivos enunciados começamos por efetuar uma pesquisa de carácter empírico fundamentada por diversos autores. Quanto à metodologia, realizou-se uma investigação de carácter qualitativo com recurso ao inquérito por entrevista, com recurso à entrevista semiestruturada, que realizamos a 4 professores.

Este relatório termina com as conclusões sobre o processo de aprendizagem realizado ao longo do mestrado.

ABSTRACT

The present Final Report of Internship aims to present the course developed during the Supervised Teaching Practice in the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and First Cycle Teaching in Primary Education, especially with a focus on the training processes developed in Context of Pre-School Education, Supervised Teaching Practice II and the 1st Cycle of Basic Education, in the Supervised Teaching Practice III. And present the research project carried out. This project is related to curriculum management and aims to: understand what the teacher understands by managing the curriculum, deepen knowledge about the curriculum management that is effectively done by the teacher, realize what the contribution that this management brings to its Curriculum practice, to know the teacher's opinion of the national curriculum in order to understand whether he sees it as a help or as a barrier and to understand if the parents / guardians and the students themselves are involved in curriculum management.

In order to try to fulfill the stated objectives, we begin by carrying out an empirical research based on several authors. As for the methodology, a qualitative research was carried out using the interview survey, using a semi-structured interview, which we carried out to 4 teachers.

This report concludes with the conclusions on the learning process carried out over the masters.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	3
1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS	4
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II - Educação Pré-Escolar.....	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III - Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	7
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS NA PES II E PES III	9
2.1. Práticas em contexto de Educação Pré-Escolar	10
2.2. Práticas em contexto do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS	15
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	18
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	19
1. GESTÃO DO CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROBLEMAS E PERSPETIVAS.....	20
1.1. A definição operacional do currículo: entre macro, meso e micro contexto.....	20
1.2. Currículo e gestão curricular: faz sentido continuar a falar de uma gestão flexível do currículo?	23
1.3. O professor do 1.º ciclo do ensino básico e a gestão do currículo: encruzilhadas e diferenciação pedagógica.....	25
1.4. O papel dos pais/encarregados de educação na gestão do currículo: delimitando fronteiras de atuação.....	27
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO METEDOLÓGICO.....	29
1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	30
1.1. Características do paradigma qualitativo de análise	30
1.2. Os métodos e as técnicas de investigação.....	31
1.3. A entrevista	32
2. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	33
2.1. O problema e os objetivos da investigação	33
3. OS PROCEDIMENTOS E OS MÉTODOS DE ANÁLISE.....	35
3.1. Aplicação da entrevista	35
3.2. Análise dos dados	36
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	38
1.1. Gestão/adaptação do currículo formal: sobre o grau de flexibilidade, sentidos e operacionalização	40
1.2. Influência da gestão do currículo na prática letiva	42
2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À ENVOLVÊNCIA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E DOS ALUNOS NA GESTÃO DO CURRÍCULO	43
2.1. Influência da participação dos encarregados de educação na gestão do currículo	43

2.2. O papel dos alunos na gestão do currículo.....	44
CONCLUSÃO	46
BIBLIOGRAFIA	48
ANEXOS.....	51

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

As Unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e III são parte integrante do plano de estudo do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e são, com certeza a ponte que nos permite ter contacto com a realidade do ensino, proporcionando-nos momentos únicos na prática profissional da docência e, mostrando-nos um pouco o que é ser professor.

Terminadas as unidades curriculares achamos importante refletir sobre as mesmas assim, a primeira parte deste relatório final de estágio prende-se justamente com essa reflexão.

Iremos refletir sobre o percurso que fizemos. Primeiro em contexto de Educação Pré - Escolar (EPE) e depois em contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Começaremos por fazer a caracterização de cada um dos contextos de forma geral, focando depois os elementos que consideramos fundamentais em cada um dos contextos, fazendo uma breve descrição dos espaços onde fomos recebidos e das pessoas que nos receberam.

Seguidamente iremos passar a uma breve análise das práticas concretizadas e mais uma vez, começaremos por uma análise geral, passando depois para uma análise mais detalhada de cada um dos contextos.

Finalmente focar-nos-emos nas competências e conhecimentos profissionais que desenvolvemos durante o tempo de estágio, para isso, apoiar-nos-emos nos decretos lei 240 e 241/2001 de 30 de agosto e nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré- Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação.

Na segunda parte deste relatório abordamos o trabalho de investigação e justificamos as opções metodológicas que tomamos, tendo como base diversos autores de referência.

O primeiro capítulo desta segunda parte referir-se-á ao enquadramento teórico conceptual, onde aprofundaremos o tema de forma teórica realizando uma revisão de literatura baseando-nos em autores de referência. O segundo capítulo será o enquadramento teórico-metodológico, no qual procederemos à abordagem metodológica, onde aplicamos o questionário por entrevista.

No terceiro capítulo, irá proceder-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada.

Este relatório finda com a conclusão, onde se sublinharão os aspetos mais importantes da PES II e PES III, realizando um juízo geral da formação adquirida ao longo de todo este percurso.

PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA
SOBRE AS PRÁTICAS EM
CONTEXTO

1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

O segundo ciclo de estudos veio complementar e ajudar a concretizar aquilo que nos foi transmitido no primeiro ciclo de estudos. O que mais contribuiu para isso foram as unidades curriculares de PES I, II e III (PESI/II/III), que nos possibilitaram um maior contacto com a realidade escolar, ajudando-nos a compreender um pouco melhor o universo do ensino em diferentes contextos educacionais e permitiram-nos pôr em prática muitos conceitos que tínhamos aprendido de forma teórica.

Como é sabido este é um Mestrado que tem como objetivo formar profissionais para a docência, como tal este contacto, que nos foi proporcionado com as instituições foi essencial para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Tal como foi referido, as unidades curriculares anteriores foram com certeza, fulcrais para a construção da nossa aprendizagem. Além de nos terem proporcionado um maior contacto com a realidade escolar, conseqüentemente também nos permitiram uma exploração cuidada dos documentos orientadores, tanto do 1.º CEB, como da EPE. O contacto com diversos estabelecimentos de ensino e turmas/grupos de crianças, deu-nos a oportunidade de trabalhar com vários orientadores cooperantes, bem como supervisores. E, todos estes elementos auxiliaram o nosso desenvolvimento das nossas competências como futuros profissionais na área da docência.

Durante o 1.º semestre num grupo de estágio com mais dois elementos, na Unidade Curricular de PES I, tivemos a oportunidade de dinamizar aulas/atividades no 1.º CEB e na EPE, contudo não continuamos a trabalhar com nenhuma destas turmas nos semestres seguintes. No segundo semestre (PES II) tivemos contacto com um novo grupo de EPE num jardim de infância na periferia da cidade e, no terceiro semestre (PES III) com uma turma do 1.º CEB num centro escolar mais deslocado da cidade.

Feita esta breve caracterização, far-se-á seguidamente a do contexto da EPE (PES II) e após esse, a caracterização do 1.º CEB (PES III). A caracterização dos contextos relativos à PES I não será referenciada, uma vez que o tempo passado em cada um desses foi muito reduzido.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada II - Educação Pré-Escolar

Durante o segundo semestre na unidade curricular de PES II fomos para um jardim de infância situado na periferia da cidade, numa zona sobretudo habitacional, com pouquíssimo comércio.

Este jardim de infância faz parte do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu, é um edifício relativamente recente de estrutura moderna, constituído apenas por um piso e composto por quatro salas de atividades com medidas dentro dos parâmetros legais previstos no Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto.

Cada uma das salas de atividades era caracterizada por uma cor (amarela, verde, azul e vermelha). O JI tem também, uma sala de componente de apoio à família, cozinha, refeitório, casas de banho para as crianças, casas de banho para adultos, uma sala de reuniões e de apoio às crianças com NEE e uma sala de arrumos.

Na sala de arrumos existe algum material comum às 4 salas de atividades, como um projetor, televisão, leitor de vídeo, cassetes de áudio, CD's, computadores, diverso material de educação e expressão físico motora, alguns livros, entre outros.

Quanto ao espaço exterior em termos de amplitude é bastante generoso. Existe espaço exterior à volta de todo o edifício, contudo o espaço onde se situam os equipamentos para as crianças brincarem é reduzido. Por norma as educadoras gerem o tempo para que não estejam no recreio os quatro grupos ao mesmo tempo, pois às dimensões, se estiverem os quatro grupos em simultâneo no recreio as crianças acabam por não desfrutar o momento e assim, as educadoras conseguem proporcionar às crianças momentos educativos mais ricos e as crianças conseguem aproveitar e explorar melhor o seu tempo de recreio, o espaço e a sua potencialidade.

A gestão feita pelas educadoras é muito importante, pois como consta no decreto-lei nº379/7 de 27 de dezembro, o recreio “é uma área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância; os equipamentos de espaço de jogo e recreio - materiais e estruturas, incluindo componentes e elementos construtivos, destinados a espaços de jogo e recreio, com os quais ou nos quais as crianças possam brincar ao ar livre ou em espaços fechados, individualmente ou em grupo”.

Quando o tempo não está tão aprazível, as crianças têm à sua disposição um espaço coberto com diversos materiais adequados às suas faixas etárias (triciclos, bola, blocos de construção de vários tamanhos, arcos, cordas,...).

O horário letivo da instituição era das 09h00min às 12h00min e das 14h00min e as 16h00min. Sendo que no período de almoço as crianças que almoçavam na escola, depois de comerem iam para a sala da CAF e depois das 16h00min as crianças que estavam inscritas iam para essa mesma sala para as atividades até às 18h30min. Assim, estavam sempre acompanhadas por pessoas adultas e competentes.

De um modo geral, os alunos provinham de classe média, já que na maior parte dos casos os pais tinham trabalhos estáveis. Contudo alguns viviam em famílias destruídas, como era o caso de uma das meninas, que não só já não tinha pai, mas a mãe não tinha trabalho estável, o que não era favorável ao seu desenvolvimento, sobretudo intelectual.

Na maioria dos casos os pais/encarregados de educação trabalhavam, e algumas crianças frequentavam ainda as atividades de enriquecimento curricular.

O nosso estágio decorreu na sala Azul, com um grupo que era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 12 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino sendo que 5 dessas crianças se encontravam a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez. O grupo em questão era bastante heterogéneo, tanto em termos de idade como de sexo. O facto de integrarem no grupo crianças com diversas idades pode ser benéfico, pois conforme referido nas OCEPE o facto de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento estarem juntas e poderem interagir em diversos níveis umas com as outras acaba por facilitar a desenvolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo.

Regra geral, o grupo era respeitador, observador, curioso, cooperante, não só conosco como entre si e mostravam interesse em aprender e em participar nas atividades e, embora algumas crianças fossem mais impulsivas, por norma caso alguém as chamasse a atenção, cumpriam o que lhes era pedido se lhes fosse explicado convenientemente o porquê.

É de referir que fazia parte do grupo um menino de 6 anos que tinha dificuldades de aprendizagem e que era particularmente impulsivo, o que por vezes levava a que desrespeitasse terceiros, contudo ao longo do tempo conseguimos ver uma melhoria no seu comportamento.

O grupo de estágio permaneceu neste jardim de infância durante 13 semanas, semanas essas que no final nos pareceram poucas, pois a altura em que termina para nós é justamente aquela em que nos começamos a sentir “em casa” e em que as crianças estão mais apegadas a nós.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada III - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A PES III decorreu ao longo do terceiro e último semestre do mestrado, num centro escolar sediado no concelho de Viseu, em contexto do 1.º CEB, numa turma de 3.º ano.

O horário letivo da instituição funciona das 09h.00min às 12h.30min e das 14h.00min às 16h.00min. Foi este o horário que cumprimos durante 14 semanas de estágio. Estágio este que nos permitiu estar em contacto com a turma na qual fomos recebidas três dias por semana (de segunda a quarta).

O centro escolar em questão é um pouco deslocado da cidade e situa-se numa zona habitacional e com pouco comércio. Este iniciou a sua atividade no ano letivo 2011/2012. Tem valências na EPE e no 1.ºCEB sendo que tem um cerca de 200 alunos. O edifício é recente e de construção moderna, é constituído por 3 pisos, no entanto, algo que nos deixou um pouco incrédulos, foi o facto de no interior do edifício não existirem quaisquer tipos de facilidades de acesso para pessoas com deficiências motoras.

As salas de aula do 1.º CEB são nove e estão divididas entre o piso inferior, onde são seis das nove salas, e onde se situa a sala onde estivemos no período de estágio, e o piso do meio onde se situam as restantes. Nos outros pisos existem as salas de atividades da EPE, um polivalente, refeitório, as casas de banho, biblioteca, a sala da diretora do estabelecimento, salas de apoio e duas salas TEACCH.

A escola tem ainda um espaço exterior amplo, sendo parte dele relvado e outra parte com paralelos. Este espaço encontra-se dotado de materiais apropriados para faixa etária das crianças (escorregas e baloiços), e tem um pequeno coberto. O espaço exterior é utilizado pelas crianças durante o intervalo, sempre que as condições meteorológicas estejam adequadas, quando está demasiado frio ou a chover, normalmente são encaminhadas para o polivalente no interior do edifício.

A sala onde estivemos durante o período de estágio era uma sala ampla, com muita luz natural pois uma das paredes laterais tinha cinco janelas, tinha dois quadros, sendo um deles de lousa e outro interativo, tinha as mesas dos alunos dispostas em U. A nível de materiais, os alunos tinham à sua disposição na sala um pequena biblioteca, da qual podiam usufruir sempre que solicitado e quando terminavam algumas tarefas mais cedo, e tinham também alguns materiais didáticos e educacionais, como jogos, cartazes e decorações temáticas que eram guardados numa pequena sala que era comum a esta e a outra, onde tinham armários para o fim.

A turma onde estivemos, como referido previamente era do 3.º ano e tinha um total de 19 alunos sendo que 9 eram rapazes e 10 raparigas. Um dos alunos tinha entrado este ano para aquela turma e escola e dois dos alunos da turma estavam referenciados como crianças com Necessidades Educativas Especiais, um do sexo masculino e uma do sexo feminino.

A aluna que estava a integrar aquela turma pela primeira vez, no início teve algumas dificuldades para o fazer. Não porque sofresse algum tipo de discriminação por parte dos colegas mas, porque se sentia perdida, inclusive chegou a partilhar que sentia muitas saudades dos seus antigos colegas e que não gostava daquela escola. Tudo isso, fez com que a criança tivesse uma grande revolta interior e conseqüentemente não se dispusesse sequer a conhecer os outros e a deixar-se conhecer.

Uma criança do sexo masculino apresenta Perturbações do Espectro do Autismo e uma aluna do sexo feminino dislexia-disortografia. É de salientar que a aluna do sexo feminino não estava referenciada desde o início do ano letivo, esse foi, um processo que se desencadeou ao longo do ano. O apoio ao aluno era prestado em sala de aula, sempre que possível pela professora titular da turma e, quando necessário pelas estagiárias, contudo tinha também apoio na sala TEACCH três vezes por semana durante curtos espaços de tempo. Já a aluna, por opção dos pais, não tinha apoios na escola mas sim fora da escola, sendo que estava a ser acompanhada por um psicólogo e frequentava terapia ocupacional.

De forma geral, a maioria das crianças eram oriundas da localidade ou dos arredores, e provinham de agregados familiares de nível socioeconómico médio.

Durante as semanas de estágio a turma mostrou-se sempre muito participativa, interessada e cooperante mesmo alguns alunos que em determinados pontos pudessem ter mais dificuldades, por norma não ficavam frustrados nem se acanhavam, antes pelo contrário, procuravam participar mais para verem as suas dúvidas esclarecidas. E isto notava-se sobretudo quando introduzíamos novos conteúdos.

Como é normal, em alguns momentos, os alunos eram um pouco impulsivos e mais conversadores, mesmo quando lhes pedíamos que estivessem com mais atenção, o que por vezes dificultava a aprendizagem e tornava o ambiente menos adequado à transmissão e partilha de conhecimentos, contudo não se pode dizer que fosse uma turma mal comportada.

A criança com Perturbações do Espectro do Autismo, era a que menos participava, e tinha uma capacidade de concentração extremamente baixa, em pouco tempo o aluno dispersava e qualquer objeto, até a tampa de uma caneta, era o suficiente para que ele se distraísse.

A menina com dislexia-disortografia, no início demonstrava um nível de autoestima muito baixo, o que acabava por fazer com que não participasse tanto mas, com o decorrer das aulas e com o nosso apoio, dos próprios colegas e de especialistas externos a aluna foi melhorando o seu nível de autoestima e começou a participar mais, com mais segurança e a mostrar-se cada vez mais interessada.

Numa perspetiva geral, a nosso ver era muito devido a esse interesse e à entreaajuda que se notou crescente, que a turma tinha um nível de rendimento bastante razoável.

2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS NA PES II E PES III

A reflexão é um processo chave:

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre as suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional (Hypolitto, 1999, p.204).

Como podemos compreender pela citação anterior, a reflexão é de facto um processo de grande importância, sobretudo na área da docência, e é tendo isso em conta que nos dois tópicos que se seguem faremos uma análise reflexiva das práticas nos contextos mencionados anteriormente.

Analisaremos todo o processo decorrido e o trabalho realizado com o grupo de estágio, incluído o apoio e entreaajuda, o espírito crítico e as opiniões partilhas, e a forma como tudo isso ajudou (ou não) o trabalho que desenvolvemos.

Refletiremos também sobre a forma como estruturamos o nosso pensamento antes da ação para planificar e criar materiais tendo sempre em mente os objetivos delineados e as aprendizagens que se pretendiam transmitir/partilhar. Sobre a forma

como a reflexão na ação afetou determinados momentos e sobre a reflexão depois da ação nas reflexões feitas com as cooperantes, com os professores supervisores e com as colegas de grupo e nos relatórios críticos elaborados.

2.1. Práticas em contexto de Educação Pré-Escolar

A unidade curricular de PES II permitiu-nos estagiar no contexto de EPE, num jardim de infância na periferia da cidade, com um grupo de 25 crianças. O estágio teve a duração total de 13 semanas, sendo que estávamos na instituição três dias por semana, de segunda a quarta, como já foi referido.

Podemos, desde já afirmar, que o tempo que passamos neste estágio foi extremamente enriquecedor, tanto em termos profissionais, como pessoais. Deu-nos a conhecer e a aprender diversas coisas que nos virão com certeza, a ser úteis num futuro próximo e, também nos deu um pequeno vislumbre de algumas coisas que não gostamos e que não queremos vir a fazer quando tivermos com um grupo de crianças.

Durante as 13 semanas, vivenciamos momentos bons e outros menos bons, mas conseguimos retirar tanto de uns, como de outro, boas aprendizagens e lições.

É de frisar que o grupo de estágio não foi o mesmo do semestre anterior e, duas de nós não conheciam este grupo de crianças, o que fez com que nos primeiros dias se notasse mais o nervosismo e a ansiedade, sobretudo quando comparado ao à vontade da outra colega de grupo, por outro lado, o facto de uma das colegas já conhecer a educadora e as crianças, acabou por ajudar na nossa integração.

Nos primeiros dois dias de estágio, fizemos sobretudo observação e logo constatamos que tínhamos perante nós, um grupo de crianças muito curioso e inteligente. No terceiro dia, já tivemos que dinamizar em grupo, o que não foi muito fácil pois o tempo de observação tinha sido muito reduzido.

Daí em diante tiveram início as intervenções individuais e para a preparação dessas intervenções, tentamos trabalhar sempre em conjunto, para fazermos o melhor que conseguíssemos em termos de planificar os roteiros e construir os materiais. Pois sabíamos que se tivéssemos um roteiro bem planificado e matérias adequados, as aprendizagens das crianças seria tão rica quanto possível.

Durante todo este percurso procuramos trabalhar sempre juntas e opinar construtivamente para nos ajudarmos umas às outras e, mesmo quando em termos pessoais não estávamos tão bem tentávamos que isso não interferisse com as

dinamizações para podermos proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem ricos, significativos e diversificados.

Geralmente, os temas a serem trabalhados eram-nos sugeridos pela educadora que procurava sempre, trabalhar questões do interesse das crianças que achasse que podiam ser cativantes para elas e que as ajudassem a construir aprendizagem com significado. Como refere o Ministério da Educação (1997, p.26) a educadora tinha em atenção o conhecimento que possuía de cada uma das crianças para que se pudesse proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”.

Alguns temas, à primeira vista pensamos que não seriam adequados ao jardim de infância, como o sistema solar, que é um tema bastante complexo até para crianças numa faixa etária mais avançada mas, com esforço e empenho conseguimos dar a conhecer às crianças um pouco desta temática tão vasta, embora após a atividade em questão (cf. anexo 1) tenhamos percebido que houve alguns aspetos que poderíamos ter abordado de outra forma que acabaria por ser mais simples.

Sempre que achamos necessário também procuramos apoio nas nossas supervisoras, bem como na educadora, já que no final de cada dia de estágio nos sentávamos com esta para refletir sobre o dia. E quando achamos pertinente recorreremos também a outros professores.

As reflexões feitas no final de cada dia de estágio com a educadora e, algumas vezes com as supervisoras, foram de grande utilidade, não só pela simples e rica reflexão, mas também pelas críticas e opiniões das colegas de grupos e dos restantes que nos ajudaram a corrigir falhas que se cometeram e que muitas vezes nem dávamos conta, o que por sua vez ajudou a que nos tornássemos pessoas mais atentas e reflexivas. O que é essencial, pois como refere Shulman (1989, p.19) o processo reflexivo “é o processo pelo qual o professor aprende a experiência”.

Quanto às implementações individuais, pode dizer-se que decorrerem de forma positiva, embora, como seria de esperar tenham existido momentos mais ricos do que outros, mas independentemente de algumas atividades não terem sido tão bem conseguidas pensamos que o mais importante é isso ter sido reconhecido, refletido e melhorado noutras intervenções. Logicamente as primeiras intervenções foram mais complicadas para nós porque existia um grau de nervosismo elevado, o que alheado à ansiedade não ajudava muito, contudo, com o decorrer das semanas esse nervosismo foi diminuindo, muito embora houvesse sempre um pouco mas como já havia uma

maior ligação e intimidade com o grupo de crianças era mais fácil contornar esses sentimentos.

Cada momento passado mostrou-nos que a prática docente no jardim de infância não é como muitos dizem “por as crianças a brincar”, é muito mais do que isso. É uma prática complexa que requer uma entrega total e para a qual são necessários vastos conhecimentos que se encontram ligados a uma atualização e pesquisa constantes para que nos mantenhamos atualizados, consigamos superar as nossas próprias dificuldades, pois só assim podemos ajudar a educar as crianças para que se tornem cidadãos inseridos na nossa sociedade, autónomos, livres e solidários.

Assim para cada implementação procuramos pesquisar e saber mais sobre o que achamos necessário, refletindo sempre e colocando na balança o que nós achamos e aquilo que efetivamente as crianças já sabiam e o que poderiam querer saber, para que pudéssemos criar momentos de aprendizagem com significado. Desta forma, em cada implementação, tivemos em mente as anteriores, para corrigir alguns erros e tentar encontrar novas estratégias.

Depois desta caminhada concluímos que a EPE é uma fase muito importante na educação das crianças, é a primeira vez que estas se encontram num nível de ensino e é onde pela primeira vez, tomam contacto com diversas experiências tanto a nível pessoal como social e de aprendizagem.

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (Ministério da Educação, 1997, p.18)

2.2. Práticas em contexto do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estar em contacto com uma turma do Primeiro Ciclo do Ensino Básico durante 14 semanas, três dias por semana, foi muito bom para nós. Apesar de já termos estado com turmas deste nível de ensino noutros contextos, foi a primeira vez que nos foi dada a possibilidade de estar tanto tempo, o que nos possibilitou criar com a turma laços não só de professor/alunos e alunos/professor, mas também de afetividade e amizade. Foi devido à estruturação desta unidade curricular (PES III) que, pela primeira vez sentimos uma turma como nossa.

O estágio decorreu com as mesmas colegas de estágio do semestre anterior, porém, desta vez numa escola e turma desconhecida para todas nós. À semelhança do semestre anterior, este também teve início com dois dias de observação, dias esses que foram para nós riquíssimos, pois vimos na professora cooperante um modelo a seguir em muitos aspetos mas, sobretudo no relacionamento com a turma, no respeito mútuo entre professora e alunos, na interdisciplinaridade feita de forma tão brilhante, na sua sede de saber e gosto por se manter sempre atualizada, entre outras coisas. Aos dois dias de observação, seguiu-se um dia de intervenção em grupo e a semana seguinte foi também dinamizada em grupo. Depois disso cada semana passou a ser de intervenção individual, sendo que cada estagiária, teve à sua inteira responsabilidade a gestão de quatro semanas, geridas de forma intercalada entre as três.

Antes de cada dinamização tínhamos que elaborar a planificação e os respetivos materiais, este trabalho foi feito em grupo a maior parte das vezes mas, mesmo quando não era antes de cada uma entregar a versão final mostrava às restantes para pedir opinião e perceber se poderia fazer alguma alteração com vista a melhorar o que tinha. Esta prática sempre nos ajudou muito, pois todas tínhamos formas diferentes de pensar e também de ensinar, por isso ao pensarmos em conjunto acabávamos por conseguir fazer as coisas melhor.

Antes de elaborar as planificações era costume conversarmos entre nós, e juntar as ideias que cada uma tinha. Cada planificação feita foi sempre cuidada e pensada com detalhe, sempre tivemos a preocupação de delinear objetivos específicos e procurar criar atividades e tarefas apelativas, que dessem gosto aos alunos, isto tendo sempre em conta os conhecimentos prévios destes. Pois sempre que possível gostávamos de começar a trabalhar os conteúdos partindo do conhecimento das crianças, como por exemplo quando falamos sobre as características dos animais, em que partimos dos conhecimentos de um aluno que tem uma quinta e foi ele quem começou a partilhar conhecimentos (cf. anexo 2). Durante o nosso percurso tentamos manter sempre em mente a importância de construir conhecimento com significado, daí procurarmos sempre que possível partir dos conhecimentos dos alunos.

Uma coisa com a qual sempre nos preocupamos muito foi, com a interdisciplinaridade, sobretudo depois de vermos o excelente trabalho que a professora cooperante fazia. No início foi um pouco mais difícil para nós elaborar as planificações de forma a que se compreendesse claramente a interdisciplinaridade que

pretendíamos fazer, outra aspeto que também foi difícil nas primeiras semanas foi a gestão do tempo. Contudo, tanto um aspeto como outro foram melhorados com o decorrer das semanas, a interdisciplinaridade passou a ser algo que já fazíamos naturalmente e a gestão do tempo melhorou conforme fomos conhecendo melhor os alunos e nos fomos adaptando à turma, pois conseguíamos perceber melhor os métodos e velocidade de trabalho que tinham em cada tipo de atividades.

No que diz respeito à construção de matérias, no início caímos no erro de fazer sempre muitas fichas, não é que as fichas não ajudassem os alunos, na nossa opinião fizemo-lo porque como ainda não conhecíamos bem os alunos, era uma forma de jogar mais pelo seguro, contudo apercebemo-nos disso e contornamos a situação, passando a fazer mais atividades, de grupo e sempre que possível jogos didáticos, como o bingo de estudo do meio por exemplo (cf. anexo 3). Podemos afirmar que diminuímos a quantidade de fichas mas aumentamos a sua qualidade.

No final de cada semana de estágio, sentávamo-nos com a cooperante e em conjunto refletíamos sobre o trabalho desenvolvido em cada dia, o que nos foi muito útil, tanto para melhorar alguns aspetos na nossa postura, intervenção e fala, como as planificações, matérias e exploração dos mesmos. É de referir ainda, que sempre que os professores supervisores se deslocavam à escola para ver e avaliar as nossas dinamizações, essa reflexão também era feita com eles. E foi em grande parte, graças a estas reflexões que progredimos ao longo do semestre, temos a agradecer não só, como é óbvio às colegas de estágio, que sempre foram muito observadoras e críticas, como à professora cooperante que nos ajudou não só em termos de reflexão, como nos apoiou em tudo o que pode, desde algumas luzes sobre alguns alunos que se início eram mais acanhados, até ao apoio e à força que sempre nos transmitiu o que nos deu muita segurança. Agradecemos também aos nossos supervisores que se mostraram sempre disponíveis mesmo quando não marcávamos uma hora com eles e aparecíamos sem avisar.

O último trabalho que fizemos já no final do estágio foi a construção do plano de turma, já tínhamos feito um plano de turma anteriormente, mas não tão completo quanto este. Este foi um trabalho que requereu muita atenção da nossa parte e muito tempo porque é uma algo que necessita de muitos detalhes o que fez com que fosse um pouco complicado mas, com o apoio umas das outras e com a ajuda da professora cooperante que nos disponibilizou algumas informações importantes sobre os alunos, conseguimos concluir o projeto com sucesso e dentro do tempo estipulado.

3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

Enquanto estagiárias tivemos a possibilidade de expandir os nossos conhecimentos e agora, na reta final desta etapa, sentimo-nos capazes de refletir e enumerar algumas das competências e conhecimentos que desenvolvemos neste percurso. Competências e conhecimentos, estes que serão com certeza essenciais para o nosso futuro na área da docência, pois quando se trabalha nesta área não é suficiente dominar os conteúdos programáticos, existe muito mais por detrás da lecionação, e dois documentos legislativos muito importantes e pelos quais nos devemos reger são os decretos-lei 240 e 241 de 30 de agosto de 2001.

O primeiro decreto-lei aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sendo que explica o perfil geral de desempenho, dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O segundo decreto-lei referido aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Sendo que especifica a conceção e desenvolvimento do currículo e, a integração do currículo para cada um dos níveis de ensino.

Durante a nossa passagem pela EPE e pelo 1.º CEB tomamos contacto com as diferentes realidades pedagógicas em cada nível de ensino e aprendemos a observar e recolher informação. A observação é muito importante, não apenas quando estamos na ótica de mero observador mas também quando estamos a exercer o nosso papel na docência. Enquanto estamos a desenvolver uma atividade é a nossa capacidade de observação que nos vai ajudar a guiar a atividade da melhor forma, tendo em conta a reação dos alunos, a sua participação, as suas dúvidas. É ao observarmos, muitas vezes, que conseguimos apurar se de facto os alunos estão a aprender ou não e se estamos a conseguir mantê-los interessados e a apelar ao seus saberes anteriores da forma mais correta para que criem aprendizagem com significado.

Se não desenvolvermos bem a nossa capacidade de observação e recolha de informação, não iremos conseguir conhecer bem os alunos que estão à nossa frente e, conseqüentemente não teremos capacidade de criar atividades e tarefas adequadas a

eles, logo o ensino tem uma grande probabilidade de não ser eficaz e da taxa de sucesso dos alunos ser muito baixa.

É importante observar cuidadosamente, para podermos planejar, agir, avaliar, comunicar e articular de forma correta. Devemos conhecer os nossos alunos e conseguir identificar o seu nível de desenvolvimento, para compreender como devemos trabalhar com a turma em termos de diferenciação pedagógica. No 1.º CEB não se vê tanto essa diferenciação pedagógica pelo simples facto dos alunos, por norma se encontrarem dentro da mesma faixa etária e embora exista em muitas turmas casos de crianças com NEE ou com dificuldade de aprendizagem, a diferenciação pedagógica é muito mais visível e necessária na EPE, já que lidamos com crianças entre os 3 e os 6 anos, que se encontram em estágios de desenvolvimento bastante distintos e que necessitam de atividades diferentes para que se sintam estimuladas e para que se sintam bem. Pois se apresentarmos a uma criança de 3 anos uma tarefa com um nível indicado para uma de 5 anos, a primeira vai provavelmente sentir-se frustrada e o seu nível de bem estar não será o melhor.

Neste último, um fator que se considera de grande importância é, o ambiente educativo, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.31) “ O contexto educacional de educação pré escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. O educador é o responsável por criar um ambiente educativo favorável à aprendizagem, à segurança e ao bem estar das crianças. Durante o nosso breve percurso na EPE podemos aprender e compreender a importância de conhecer bem cada criança e a influencia que isso exerce em todo o resto. Como refere o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto o professor/educador “Manifesta capacidade relacional e de comunicação”. É importante que o educador comunique com as crianças, incluindo-as no planeamento e na avaliação, não só para as ajudar a desenvolver as suas capacidades como para lhes mostrar que confia nelas e nas suas decisões, o que poderá ajudar a construir um relacionamento melhor com os alunos.

Assim, vamos num caminho para obter um bom planeamento, relacionado com os gostos e saberes prévios dos alunos, o que ajudará a transformar simples aprendizagens em aprendizagens com significado para as crianças, como tal, aprendizagens com sucesso, garantindo bons momentos de partilha e construção de conhecimentos sobretudo para os alunos e proporcionando excelentes momentos para recolha de informação ao educador e que proporcionaram ao mesmo refletir, auto avaliar e aperfeiçoar o seu trabalho.

Enquanto estagiamos na EPE, reforçamos a ideia de que, ao contrario do que muitas pessoas pensam, o educador não está ali para por as crianças a brincar e que o jardim de infância é um local onde os pais deixam os filhos enquanto vão trabalhar. O jardim de infância é muito mais do que isso e, é o educador que faz com que assim seja, como refere o decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

No 1.º CEB a observação, como foi referido é também muito importante, acaba por se a base para todo o resto do processo, para o planeamento, para a forma como o professor age como os alunos, para a avaliação feita, tanto de si próprio, como dos alunos, para a comunicação que deve ter com os alunos e encarregados de educação, como para a articulação entre tudo isto.

O papel do professor no âmbito do ensino básico é crucial, pois este é o impulsor de toda a aprendizagem transmitida aos alunos, sobretudo através do currículo formal, mas também do informal e do oculto. Para isso é de grande importância que o professor esteja sempre a par do que se passa no ensino, em termos legislativos e programáticos, que frequente ações de formação e tente, de todas as formas aumentar o seu conhecimento, que conheça bem o currículo e os seus alunos de forma a conseguir adaptá-lo a eles da melhor forma.

O professor deve interligar os vários conteúdos programáticos das diversas disciplinas de forma a criar ligação entre elas para que os conhecimentos interiorizados pelos alunos sejam mais coesos, em vez de conhecimentos soltos. É importante que tenha sempre em conta o que os alunos já sabem e parta desses saberes para introduzir novos, que promova a cooperação e entreajuda, que estimule a autonomia de cada um, o espirito de liderança e a capacidade de resolução de problemas, entre outras coisas crucias para que as crianças vivam bem, integradas na sociedade e que sejam seres autónomos.

Concluimos desta forma, que o papel de educador/professor é muito importante para a educação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. São os educadores/professores que preparam as crianças de hoje para serem os adultos de amanhã.

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. GESTÃO DO CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROBLEMAS E PERSPETIVAS

1.1. A definição operacional do currículo: entre macro, meso e micro contexto

Começemos por compreender de onde deriva a palavra currículo para tentarmos compreender o que designamos hoje por currículo e porque é que o vemos dessa forma.

Esta palavra, à semelhança de tantas outras na nossa língua, remonta-nos para o latim onde tem a sua origem, “derivando do verbo *currere* que significa caminho ou percurso a seguir,” (Morgado, 2000, p.15).

Este termo é muito polissémico, e não existe um consenso em relação a uma definição global já que este, é um termo que pode ser pensado e compreendido de formas diferentes, dependendo dos fatores que se têm em conta e do contexto em que se pretende utilizar o termo.

Como refere Morgado (2000), os problemas ligados ao currículo assumiram há alguns anos um lugar de destaque no campo educativo contudo, apenas no limiar do século XX é que o currículo passa a ter um estatuto epistemológico-científico próprio, e embora já tenha passado um século desde esse acontecimento, os estudiosos continuam sem chegar a um consenso e muitas opiniões continuam a ser consideravelmente divergentes. Apesar de, ao longo dos anos vários estudiosos conceituados terem apresentado diversas teorias, acerca do currículo, concebendo definições que consideram ser a mais operacional, como foi referido anteriormente, a definição que cada um apresenta é condicionada por fatores, por perspetivas, contextos e, como cada um é como cada qual, como seria de esperar, as definições apresentadas divergem em alguns pontos, e não se chega a um consenso, continuando assim, a existir diversas ideias quanto à definição de currículo.

A dificuldade em chegar ao tão desejado consenso deve-se, em parte, à importância que cada um atribui aos conhecimentos científicos, ao aluno e à própria sociedade, pois segundo Tyler (1949) referido por Morgado (2000, p.21), estes aspetos “constituem as fontes de informação determinantes na concepção e organização curriculares”.

Apesar da variedade de definições apresentadas, alguns autores afirmam que a mais antiga identifica o currículo como um plano de estudos, mas muitos criticam esta teoria por ser tão fechada e admitem que foi alargada e se afastou desta ideia

inicial da visão do currículo como o clássico programa de ensino, como uma listagem de temas e tópicos. Embora ainda na atualidade seja comum ouvir esta definição, outras mais abrangentes e complexas surgiram. E ainda que diversos continuem a ver o currículo como o objeto que divide e delimita as diversas disciplinas e os conteúdos trabalhados por cada uma, outros consideram-no algo mais, Luisa Alonso (1994, p.18) defende que:

Entendemos o currículo como um projeto integrado e global de cultura (aprendizagens a realizar) e de formação (capacidade a desenvolver) que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos.

Esta ideia que Luísa Alonso nos apresenta é, a nosso ver, uma ideia real de como é, ou deve ser o currículo, à semelhança do que diz Pacheco (2001, p.16) esta é uma das definições que “ caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” mas, noutras perspetivas, alguns autores apresentam definições que “apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar e como o plano de acção pedagógica, fundamentando e implementando num sistema tecnológico” (Pacheco,2001,p.16).

Na primeira perspetiva apresentada por Pacheco e na qual se enquadra a de Alonso referida acima, enquadram-se também as ideologias que definem o currículo como algo flexível, aberto à mudança, adaptável, bem como um conjunto de experiências educativas que são vivenciadas pelos alunos enquadradas no contexto escolar. Já na segunda ideia apresentada encaixam as definições de currículo que o vêem apenas como um plano de estudos, como algo muito estruturado e que tem como base objetivos e conteúdos, algo rígido, inflexível, que não é passível de quaisquer alterações ou adaptações e que deve ser seguido religiosamente, uma visão muito mais tradicional.

Se de facto entendermos os programas escolares como o currículo que se pretende transmitir, os docentes como seus transmissores e os alunos como seus recetores, então, o currículo, pode ser interpretado como sendo a passagem de alguma coisa ou de algum conhecimento a alguém, contudo, não deixa de ser também um percurso de aprendizados que o docente e aluno percorrem em conjunto com o objetivo que esses aprendizados sejam bem compreendidos pelo seu recetor.

Segundo Young,1998 o currículo não pode ser visto como a estrutura do conhecimento, deve antes, ser encarado como o conhecimento que é produzido/criado pelos que atuam em conjunto, o que nos remete para o envolvimento e cumplicidade entre professores e alunos. Esta assunção de Young parece ser bastante realista e, talvez uma das mais operacionais, que não forçando uma definição rígida, demonstra aquilo que na prática é, poderá ou deveria ser o currículo.

Como preconiza Leite (2001, p.2):

Uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.

Isto é crucial se tivermos a noção de que aquilo que é elaborado no macro contexto muitas vezes, ou quase nunca se enquadra de forma adequada nos contextos específicos, neste contexto vêm todos os documentos em forma de legislações que respeitam ao nível político administrativo. O que acontece é que as pessoas que criam estes documentos na maioria dos casos, não estão em contacto com o micro contexto, aliás, muitas vezes, nem sequer com o meso, e isto faz com que o que criam não se enquadre da melhor forma nos contextos. Assim, as “Reformas curriculares a nível macro, com abrangência nacional, vêm cada vez mais demonstrando a sua relativa ineficácia como fatores de mudança e inovação das práticas educativas”. (Roldão,1999, p.43)

Julgamos que para as reformas feitas ou tentadas fazer pelo macro contexto resultarem ou, pelo menos terem uma taxa de sucesso mínima e satisfatória seria importante este contexto tentar compreender o que se passa no meso e no micro contexto, falando com pessoas que se encontram nesses contextos e que os vivem todos os dias, tendo em conta as suas ideias e opiniões e trabalhando em conjunto para que as reformas apresentadas fossem bem recebidas por todos e adequadas. Mas como este trabalho conjunto, infelizmente não se realiza, o que vemos com o nosso sistema nacional é que as reformas são criadas no referido macro contexto, e quando chegam ao meso e ao micro contexto são reajustadas.

No meso contexto temos os órgãos escolares, responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, que utilizam os documentos emitidos a nível nacional como uma ferramenta e reestruturam-nos e adaptam-nos de forma geral para que se

enquadrem melhor nos seus estabelecimentos, tendo em conta os objetivos gerais definidos pelos agrupamentos.

O micro contexto é o que se encontra ligado diretamente aos professores como agentes de ensino. A estes, para além de chegar o que é elaborado a nível macro, já que são documentos implementados a nível nacional, chegam também as adaptações que o meso contexto elabora e delinea para o estabelecimento, e o professor regendo-se por esses dois documentos elabora as suas planificações e objetivos, adequando as estratégias e o ensino aos alunos que tem dentro da sua sala.

1.2. Currículo e gestão curricular: faz sentido continuar a falar de uma gestão flexível do currículo?

Esta é uma questão sobre a qual provavelmente não haverá uma resposta completamente correta, contudo, o facto é que há muito tempo que se ouve falar desta questão e, atualmente, cada vez mais, “ num tempo de sociedades ditas do conhecimento e assumindo um conceito de escola e de educação como bens sociais a que todos têm direito, quaisquer que sejam as diferenças que os caracterizam...” (Sousa, Alonso, e Roldão, 2013, p.8).

O governo que se posiciona no macro contexto no que diz respeito à elaboração do currículo, refere que este é um documento flexível e que cada estabelecimento e professor deve fazer a sua flexibilização enquadrando-o da melhor forma em cada estabelecimento e a cada aluno. Os diretores e entidades competentes dos estabelecimentos de ensino, que se encontram no meso contexto, adaptam de forma geral o currículo nacional adequando-o, dentro do possível ao estabelecimento que têm perante si e relembram os professores que o currículo é uma ferramenta flexível.

Como refere Roldão (2007, p.174) “O contexto de aprendizagem será desenhado e mesmo construído e reconstruído no nível de intervenção meso e, em particular (no nível) micro”, no entanto o que muitas vezes acontece é que os professores (micro contexto), quando pegam no currículo que foi criado num macro contexto que, como referimos no tema anterior, não tem contacto direto com realidade das escolas e dos alunos e que já foi alterado e adaptado no meso contexto, que por vezes o adapta pensando nos resultados globais que pretende para o estabelecimento de ensino. O professor encontra alguns obstáculos no próprio documento para poder fazer uma flexibilização adequada aos alunos que tem perante si, flexibilização essa

que é tão importante dado que a discrepância que se vê entre o currículo “e os seus destinatários reais e diversos fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e o mal estar do docente...” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013, p.17)

Contudo, independentemente dos entraves e dificuldades com que o professor se depara, julgamos que sim, continua a ser pertinente falar de uma gestão flexível do currículo pois essa gestão deve continuar a ser feita na medida em que, como diz Roldão (1999, p.25), é preciso “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. No entanto para que essa gestão atinja o seu potencial máximo pensamos que seria necessário que algumas das decisões que se distanciam da escola e que continuam a ser tomadas no nível macro, deixassem de estar só e apenas confinadas a esse nível.

Uma das questões que normalmente se coloca como um grande entrave quando pensamos na flexibilização do currículo “tem a ver com a visão dominante que tem havido no nosso sistema educativo sobre o que é o currículo” (Freitas et al, 2001, p.26), a tal questão de atualmente ainda haver quem olhe para o currículo como um simples conjunto de disciplinas, como uma listagem de saberes e conteúdos, e o facto de não se chegar a um consenso quanto a uma definição também não ajuda, seria necessário repensar o currículo começando pela própria noção deste e não esquecendo que “ nós queremos promover uma educação básica para todos com qualidade”. (Freitas et al, 2001, p.24)

Depois de repensada essa noção e chegando-se a um consenso quanto à mesma, tornar-se-ia certamente mais simples para os intervenientes no micro contexto fazer a flexibilização do currículo apresentado pelo macro contexto, uma vez que estariam todos com a mesma ideia base em mente e, de certa forma os três contextos tornar-se-iam mais próximos. Talvez não de forma física, mas como existiria um conceito de base sobre o qual todos trabalhariam, as discrepâncias que se evidenciam agora, a nosso ver, deixariam de ser tão grandes, assim, os contextos deveriam tornar-se mais unos e o currículo seria pensado e “concebido como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão, 2010, p.18).

Atualmente o que se verifica devido ao distanciamento entre os contextos e à inexistência de um conceito de currículo consensual, é que não resta sobretudo ao micro contexto grandes possibilidades de flexibilização e o que acaba por acontecer é que, o que é delegado aos professores é a distribuição dos conteúdos pelos diferentes

períodos de lecionação, o que não é de forma alguma o mais correto, principalmente se pensarmos que quem tem maior contacto com a realidade do ensino, com a docência e com os próprios alunos são os professores, então, o que teria sentido acontecer seria justamente o oposto daquilo que acontece.

Quem deveria ter maior poder de questionamento, escolha, e decisão, no que respeita ao currículo seria o micro contexto e não o macro, já que este último é que se encontra mais distante e é o que menos contacta com o ensino, em contexto de escola, em sala de aula, com uma turma de alunos de diferentes contextos sociais, com diversas necessidades específicas e cada um com as suas características.

Ainda assim, independentemente das dificuldades que possam sentir, pensamos que os professores devem continuar a ver o currículo como um meio para a prática pedagógica, e devem ter em mente que a flexibilização deste ajuda a proporcionar aos alunos um ensino de melhor qualidade. Desta forma podemos considerar o currículo como algo benéfico, já que é passível de adaptações o que auxilia o desenvolvimento individual de cada um dos alunos.

1.3. O professor do 1.º ciclo do ensino básico e a gestão do currículo: encruzilhadas e diferenciação pedagógica

Com a abordagem feita nos subtópicos anteriores, podemos concordar que o professor é, apesar de todas as barreiras, quem faz uma maior gestão do currículo que lhe é entregue, seja o realizado pelo macro contexto, ou com algumas adaptações já feitas pelo meso, independentemente das adaptações já feitas, o professor é quem mais o ajusta e gere.

Essa gestão é efetuada tendo em mente que as características de cada um dos alunos “nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003, p. 119). Todos nós somos diferentes mas, temos que pensar que essas diferenças nos completam uns aos outros, e não que são barreiras entre nós. Em contexto de sala de aula, essas diferenças têm que ser vistas como uma ferramenta que podemos utilizar para tornar o ensino mais justo, para que tenhamos um ensino de qualidade.

Como nos diz Roldão, 1999, p.28

“É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.”

É verdade que “ os sistemas educativos, em particular o português, reequacionaram as formas de conceber e trabalhar o currículo escolar, num tempo de múltiplas mudanças da sociedade e da escola,...” (Roldão, 1999, p.11). Estas alterações foram e, certamente continuarão a ser feitas ao longo dos anos, devido a vários fatores que as influenciam. Fatores como a sociedade, uma vez que é segundo esta que a instituição escolar estrutura as suas respostas, fatores como os saberes científicos que influenciam a introdução, ou não de novos elementos no currículo e, o aluno que enquanto “agente ativo da sua aprendizagem” (Roldão, 1999, p.15) é quem deve ter o maior fator de influencia nessas mudanças.

Contudo, e apesar desse reequacionamento, talvez fruto do distanciamento existente entre quem realiza o currículo e quem o executa, são notórias “as discrepâncias entre o currículo... e os seus destinatários reais e diversos” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013, p.17) e mais uma vez é o professor que se depara com diversas encruzilhadas, não só tem que se adaptar a si próprio aos novos documentos sempre que os que se encontram em vigor são alterados, como tem que os adaptar aos seus alunos, o que muitas vezes é difícil devida a essa discrepância. Tudo isto acaba por se refletir no desempenho do aluno, que decresce quando o aluno tem a perceção que o currículo não é relevante para a sua vida fora da instituição escolar pois “ninguém aprende verdadeiramente aquilo que não se lhe apresenta como útil” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013, p.22), notando-se assim um aumento no insucesso escolar, o que acaba por se traduzir vastas vezes no desconforto e mal estar do professor, que tem como objetivo auxiliar os seus alunos na aprendizagem, construir com eles conhecimentos que também os ajudem ao longo da sua vida.

Quando se depara com situações complicadas de insucesso escolar e, de certa forma se vê impedido de as solucionar devido aos documentos que deve seguir, o professor, sente-se certamente impotente.

O professor é quem está em contacto direto com os alunos, é quem conhece as suas capacidades e necessidades, conhece o seu contexto social e económico, os seus gostos, os seus problemas, o professor que vê o seu aluno como “agente ativo da sua aprendizagem” (Roldão, 1999, p.15), e tem todos os dias à sua frente um currículo que lhe apresenta diversas encruzilhadas e lhe dificulta a gestão e a adequação às pessoas a quem pretende transmitir e ajudar a construir saberes, no entanto, temos que admitir que apesar de algumas ambiguidades das políticas educativas, a verdade é que as “tentativas de renovação vão claramente no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas.” (Perrenoud P., 2000, p. 40).

1.4. O papel dos pais/encarregados de educação na gestão do currículo: delimitando fronteiras de atuação

Os pais/ encarregados de educação são uma presença constante na vida dos alunos, como referem Guzzo e Tizzei (2007, p. 42), "A família representa um ambiente extremamente importante para o desenvolvimento da criança, porque é o primeiro sistema em que o ser humano se insere na sociedade, por meio do qual começa a estabelecer seu vínculo com o mundo", como tal, é importante a sua participação e colaboração com o professor na gestão do currículo. Essa colaboração vai com certeza delimitar algumas das fronteiras de atuação do professor.

Por isso “a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum.” (Nóvoa, 1995, p.35). A abertura das escolas aos pais/ encarregados de educação deve ser feita se pretendemos cumprir o nosso papel de ajudar o aluno na integração social, de formá-lo para a vida em sociedade, se queremos uma escola justa onde reconhecemos a heterogeneidade e onde a vemos e utilizamos como uma ferramenta de apoio e a gerimos em vez de a vermos como uma ameaça ao ensino.

A aprendizagem proporcionada pela escola não é somente o conhecimento social, são também, valores e ideias. A escola é uma continuidade aos princípios familiares, portanto tem todo o sentido que a colaboração dos pais/ encarregados de educação tenham um papel ativo na escola e no ensino dos seus educandos.

Como refere Barroso & Carvalho (2009, p.12) “Essa intervenção é necessária para gerir, em cada escola, a heterogeneidade dos alunos”, é importante que os pais e

professores trabalhem em conjunto para proporcionar ao aluno o melhor desenvolvimento possível.

Posto isto, podemos concluir que "o sucesso escolar depende em grande parte, do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares". (CARVALHO, 2000, p.144).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO METEDOLÓGICO

1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Características do paradigma qualitativo de análise

Dada a natureza do estudo realizado e os objetivos definidos, a nossa investigação será, em termos metodológicos qualitativa, tendo como base a entrevista. “As entrevistas são importantes quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p.93), e tendo em conta os objetivos da nossa investigação, consideramos crucial conhecer esses pontos de vista, como tal, é importante privilegiar o discurso dos entrevistados mas, antes de nos focarmos na entrevista, vamos compreender melhor o paradigma qualitativo de análise.

Para este género de estudo, os objetivos não atendem à produção de teoria explicativas e generalizadoras, uma vez que “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.66)

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista e no recurso a documento” (p. 293).

Por norma quando optamos por uma metodologia de índole qualitativa estudamos os fenómenos no seu contexto natural. Neste género de estudo parte-se sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para compreender o que se está a estudar.

As diferenças entre este método e o quantitativo, segundo defendem diversos autores são evidentes, sobretudo com a forma como cada um deles estabelece a sua visão do mundo. Enquanto, por norma a investigação quantitativa considera a existência de uma única realidade social que é independente dos sentimentos e de quaisquer crenças dos indivíduos e utiliza um método de análise mais causal, a investigação qualitativa tem em conta a existência de diversas realidades que são construídas socialmente e utiliza um método de análise descritivo e interpretativo.

São notórias as diferenças entre os dois paradigmas, cada um tem as suas características, bem como as suas vantagens e desvantagem.

O paradigma qualitativo tem um fundamento mais humanista para compreender a realidade social, procura entender a realidade num dado contexto, não procura explicações, mas sim, perceber o que se está a estudar.

Para sintetizar, como refere Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características principais que a distinguem dos outros géneros de estudo: 1)

os dados são extraídos diretamente da situação natural pelo investigador, considerado o elemento chave na recolha de dados; 2) a preocupação inicial é descrever e só depois analisar os dados; 3) o processo é uma questão fundamental, relativamente aos resultados ou produtos que possam vir a obter-se; 4) tende-se a analisar os dados de forma indutiva, em detrimento da confirmação ou infirmação da hipótese; 5) o significado que os atores conferem às ações ou aos fenómenos em estudo é de importância vital neste tipo de abordagem.

1.2. Os métodos e as técnicas de investigação

Para a obtenção dos dados necessários à realização do estudo e, como tal, para se responder à questão problema colocada, recorreu-se á entrevista, que é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação (Ketele, 1999, p.22).

A entrevista foi semiestruturada, ou seja, “o entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema abordar.” (Ketele, 1998, p.22) e as questões têm, nesse guião uma ordem que foi pré estabelecida, contudo o entrevistador não tem que se prender completamente a essa ordem, tem a liberdade de colocar as questões durante o “desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida” (Pardal & Correia, 1995, p.63)

Para o prosseguimento deste estudo foi elaborado um guião de entrevista direcionado para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este guião contempla diversas questões que consideramos importantes e essenciais para responder ao problema em estudo.

Optou-se pela entrevista pelo facto de se tratar de uma técnica que permite recolher um elevado número de dados diversificados, uma maior eficácia para a obtenção de dados em profundidade, para além de constituir momentos oportunos de interação que permite o esclarecimento de dúvidas relativas às questões e dados obtidos e é suscetível de classificação e quantificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

1.3. A entrevista

Como refere Máximo-Esteves (2008) “ As entrevistas são importantes quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro”, e tendo em conta os objetivos da nossa investigação, consideramos crucial conhecer esses pontos de vista, como tal, é importante privilegiar o discurso dos entrevistados.

As entrevistas são um processo de recolha de informações que têm como base questões orais que são formuladas pelo entrevistador e respostas orais dadas pelos participantes da investigação.

Os participantes respondem às questões colocadas por palavras suas, e as suas respostas são registadas pelo entrevistador. Esses registos podem ser feitos através de gravação de áudio, notas escritas, em computador ou mesmo, memorizando as ideias chave para posteriormente as transcrever.

A “utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados «já existentes», mas que deve obtê-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

No nosso estudo, considerando que se pretende compreender as práticas dos professores relacionadas com a gestão do currículo, como referimos anteriormente, optamos por recorrer à entrevistas, mais concretamente utilizando a entrevista semiestruturada, que é, segundo diversos autores, o género de entrevista mais utilizado em investigação social.

Contudo, é de referir que existem outros tipos de entrevista que se distinguem consoante o grau de estruturação das mesmas. No total são identificados três tipos de entrevista: a estruturada que é composta por questões mais fechadas, o que acaba por exigir do entrevistado respostas mais curtas. No entanto, caso obtenha uma resposta imprecisa, o entrevistador tem liberdade para intervir de forma a clarificar essa resposta. Outro tipo de entrevista, é a semiestruturada, nesta “o entrevistador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192) e com base nas respostas, o entrevistador pode colocar questões além das que tinha planeado para pegar em determinados pontos das respostas que lhe possam interessar desenvolver. Por fim, temos a entrevista não estruturada, que como o próprio nome sugere não tem uma estrutura, não envolve qualquer guião de entrevista detalhado.

Para concluir, segundo Coutinho (2013), a entrevista pode ter vantagens, uma vez que é útil para avaliar atitudes, entre outras variáveis, o que permite ao entrevistador ir-se ajustando durante o processo e ir reajustando as suas questões. Contudo, como uma moeda também tem o seu revés, que se poderá fazer notar na questão da exigência de tempo para as entrevistas, nas reações que poderão haver na presença do entrevistador e mesmo durante a própria entrevista e na própria análise dos dados que se torna complexa.

2. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Em qualquer estudo é necessário a apresentação de uma definição exata da população alvo. Que segundo Fortin, Côté e Vissandjée (2003) é constituída por “elementos que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo.” (p.41).

A amostra selecionada não é probabilística, uma vez que foi escolhida por apropriação, dada a maior facilidade na recolha dos dados. Amostras com esta, não podem ser vistas como representativas da população, contudo, a amostragem por apropriação ou conveniência “ pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais, identificar aspectos críticos pode ser mais importante do que a objetividade científica, ...” (Vicente, Reis & Ferrão, 1996, p.64).

O contexto selecionado para o nosso estudo é uma instituição privada do concelho de Viseu e a amostra são os professores de primeiro ciclo que lecionam nessa instituição, num total de 4 professores. A escolha desta instituição prende-se com o facto de este ser o concelho do local de estudo, bem como a residência da investigadora.

2.1. O problema e os objetivos da investigação

Para ser realizado uma investigação temos que delinear um problema. A existência de um problema é um dos pontos fulcrais para a prática da investigação, e tendo em conta essa importância que devemos formular esse problema de uma forma clara, para que seja compreensível aquilo que se pretende investigar.

Alguns autores ajudam-nos a compreender como formular de forma clara o problema, Quivy e Campenhoudt (1993, p. 32) referem que um bom problema ou questão deve respeitar algumas características, como: “ as qualidades de clareza”, a questão tem que ser clara, e coesa não pode ser ambígua; outra característica referida pelos autores é as “qualidades de exequibilidade”, o que nos indica que devemos ter uma questão realista e para a qual tenhamos mecanismos e meios que nos ajudem a obter uma resposta credível; a última característica referida é as “qualidades de pertinência”, ou seja, a questão deve ser real, deve ter uma intenção, seja ela compreensiva ou explicativa, não deve ser de forma alguma retórica.

Sendo que o tema do nosso trabalho se prende com a gestão do currículo, surgem-nos de imediato algumas questões, como é a da flexibilidade do currículo nacional, será que este documento é flexível o suficiente? Esta é uma questão que fica sempre no ar. Outra questão na qual pensamos relaciona-se com os intervenientes nessa gestão, será que ela depende unicamente do professor? E qual será a influência que tem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos?

Tendo em mente as características acima referidas, apresentamos o problema de estudo que propomos estudar:

Será que o professor consegue de facto fazer uma gestão do currículo que promove um ensino justo tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, ou as barreiras a essa gestão são demasiadas?

Para que consigamos obter resposta a esse problema apresentamos aqui os objetivos gerais que julgamos serem essenciais:

- Compreender o que o professor entende por gestão do currículo;
- Aprofundar conhecimento sobre a gestão curricular que efetivamente é feita pelo professor;
- Perceber qual é o contributo que essa gestão traz para a sua prática curricular;
- Conhecer a opinião do professor relativamente ao currículo nacional para compreender se o vê mais como um ajuda ou como uma barreira;
- Compreender se os pais/encarregados de educação e os próprios alunos são envolvidos na gestão do currículo.

3. Os procedimentos e os métodos de análise

3.1. Aplicação da entrevista

Para a realização deste estudo começamos por realizar o guião para a entrevista aos professores (cf. anexo 4). O guião foi elaborado em grelha pois, apesar de ser uma forma de organização um pouco mais complexa, torna-se mais simples e prática na sua utilização, uma vez que temos cada questão alinhada com o seu objetivo, o que nos ajuda a manter focados no objetivo.

Com o guião para as entrevistas terminado contactamos a direção da instituição para solicitar autorização para a realização das mesmas. Uma vez que optamos por fazer o estudo numa instituição privada não foi necessário fazer o pedido de autorização à DGIDC. Como tal, o pedido de autorização foi feito por telefone diretamente à diretora do estabelecimento. No telefonema foi dado a conhecer o estudo e, de imediato, recebemos uma resposta positiva para a realização do estudo.

Com a autorização para a realização do estudo concedida deslocamo-nos á instituição para fazer chegar o guião da entrevista à diretora, para que esta o pudesse analisar. Após a revisão do guião por parte da diretora, foi agendada uma data e hora para a realização das entrevistas aos professores.

Antes de começarmos a entrevista explicamos que estávamos a realizar uma investigação no âmbito do mestrado e que a sua colaboração era crucial para o sucesso da investigação. Reforçamos a ideia de que os dados recolhidos vão ser completamente anónimos e, serão utilizados apenas para fins académicos. Posto isto, pedimos autorização aos entrevistados para retirar anotações das suas respostas ao longo da entrevista, a fim de recolher as informações mais importantes.

Com a autorização dos sujeitos dada, passamos então para a realização das entrevistas (cf. anexo 5), que correram bem, a diretora da escola foi muito prestável e os sujeitos entrevistados receberam-nos bem e estiveram relativamente à vontade durante a entrevista embora, se tenha notado hesitação na resposta a uma ou outra questões que não desenvolveram da forma que seria de esperar. Ainda assim, num prisma geral, as entrevistas correram bem e todas as questões foram respondidas.

3.2. Análise dos dados

Terminada a recolha de dados, que como referido anteriormente foi realizada através da entrevista semiestruturada, passamos à fase da análise dos dados, para analisar e interpretar os dados recolhidos.

“O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. (Biklen, 1994, p. 50). Para irmos fechando os dados é importante fazer uma sistematização, análise e interpretação desses dados, tendo em conta a questão inicial.

Para isso, efetuaremos uma análise de conteúdo que, como refere Esteves (2006) “pretende lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conteúdo que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formatar” (p.107). Para essa análise de conteúdo podemos utilizar “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p.42)., sendo

Na análise de dados, como diz Sousa (2005) é importante “descrever passo a passo o modo como se foram obtendo dados, fazendo a sua apresentação com a maior clareza possível, recorrendo [se necessário] a quadros e a gráficos, chamando a atenção para os elementos mais importantes.” (p.383).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para efetuarmos a apresentação e análise dos dados que obtivemos na recolha dos dados efetuada através do inquérito por entrevista, sentimos a necessidade de submeter esses dados a uma leitura crítica e a uma categorização dos mesmos.

Assim criamos uma tabela que iremos apresentar seguidamente. Esta tabela abarca três unidades temáticas e seis categorias, sendo que cada uma dessas categorias contém vários domínios gerais dos indicadores.

A primeira unidade temática refere-se à gestão do currículo e contém uma categoria que nos ajuda a identificar os significados dados pelos professores à gestão do currículo, categoria essa, que tem vários domínios gerais dos indicadores para nos ajudar a uma melhor perceção do conceito.

A segunda unidade temática refere-se à gestão/adaptação do currículo e nesta integram-se três categorias. A primeira, é a influência do currículo formal na gestão do mesmo. A próxima está relacionada com os instrumentos utilizados e com o tempo despendido para a gestão curricular. A terceira, e última categoria desta unidade temática é a influência da gestão do currículo para a prática letiva.

A última unidade temática presente na nossa tabela é a envolvência dos encarregados de educação e dos alunos na gestão do currículo. Nesta unidade são contempladas duas categorias. Em primeiro lugar aparece a influência da participação dos encarregados de educação e, em segundo lugar é o papel dos alunos na gestão do currículo.

Tabela 1 – Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos

Unidades Temáticas	Categorias	Domínios de indicadores
Gestão do Currículo (Significado)	Significado de gestão do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir o currículo formal/oficial; - Tomar decisões sobre como, quando, porquê e com que fim ensinar.
Gestão/ adaptação do currículo	Influência do currículo formal na gestão do mesmo	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo como base diretora para o ensino; - A flexibilidade do currículo.
	Instrumentos utilizados e do tempo despendido para a gestão do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos oficiais fornecidos pelo ministério da Educação; - Documentos fornecidos pela escola; - Instrumentos construídos pelo próprio professor; - Realização da gestão ao longo do ano letivo.
	Influência da gestão do currículo para a prática letiva	<ul style="list-style-type: none"> - Promove um ensino mais justo; - Ajuda a equilibrar a heterogeneidade; - Melhora o funcionamento das aulas; - Contribui para o melhor desempenho dos alunos.
Envolvência dos encarregados de educação e dos alunos na gestão do currículo	Influência da participação dos encarregados de educação nessa gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa no processo; - Interesse pela vida escolar dos seus educandos.
	O papel dos alunos na gestão do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos da sua aprendizagem; - Construtores dos seus saberes; - Capazes de tomar decisões.

1.1. Gestão/adaptação do currículo formal: sobre o grau de flexibilidade, sentidos e operacionalização

Quando questionamos aos professores entrevistados, o que entendem por gestão do currículo, podemos ver existe uma concordância entre os quatro. Nem todos os entrevistado foram muito detalhados na sua resposta mas, no geral todos apresentaram esta mesma ideia base,

No meu entender e tendo como base a minha experiência, a gestão do currículo na escola é a organização das ações dos diretores, dos supervisores, dos professores coordenadores e também Assistentes Técnico-Pedagógicos envolvendo a gestão de várias coisas como por exemplo o tempo, os espaços e recursos humanos da escola para ajudar o sucesso do trabalho que fazemos na sala de aula. (Sujeito 1),

articulando-se com o pensamento de Roldão (1999, p. 25), quando diz que o professor deve “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.

Os professores entrevistados mostram ter uma sensibilidade para realizar a gestão do currículo e adequá-lo à instituição onde lecionam e aos seus alunos, para os ajudar a ter sucesso e a criar novos conhecimentos para que esses conhecimentos sejam significativos para eles pois “ninguém aprende verdadeiramente aquilo que não se lhe apresenta como útil” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013, p.22)

Nesta primeira categoria da unidade temática referida no ponto dois, quando pedimos aos entrevistados as suas opiniões em relação à existência de um currículo formal e em relação à flexibilidade desse documento, as respostas que obtivemos de todos os sujeitos foram conformes, tanto quanto à existência do currículo formal, quando é dito que “a existência do currículo formal é fundamental” (sujeito 2), ou quando o sujeito 1 afirma “Acho que é essencial haver orientações curriculares vindas do Ministério da Educação”. Como quanto à flexibilidade deste documento deparamo-nos que os quatro sujeitos entrevistados concordam e todos eles afirmam que a flexibilidade do currículo formal é uma questão no documento que devia ser trabalhada.

O currículo é, como bem sabemos, um termo muito polissémico e, na opinião dos professores a maior ou menor flexibilidade do currículo poderá ter “a ver com a visão dominante que tem havido no nosso sistema educativo sobre o que é o currículo” (Freitas et al., 2001, p.26).

Com as entrevistas chegamos de facto à conclusão que todos os docentes o consideram importante e, pela forma como se referem à sua flexibilização, podemos assumir que todos eles terão uma visão idêntica daquilo que é o currículo, que de certa forma não é nada mais do que o “derivando do verbo *currere* que significa caminho ou percurso a seguir,” (Morgado, 2000, p.15). Temos é que nos lembrar que esse percurso a seguir depende de nós, neste caso, do professor que é um “elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas que adoptarmos (...) a aposta na educação (...) não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar”. (Patricio, 1989, p.232).

Quanto aos instrumentos utilizados e ao tempo dispensado para realizar a gestão do currículo obtivemos, mais uma vez concordância por parte dos quatro sujeitos.

Congruentemente, todos eles referem que procuram avaliar as capacidades dos alunos e, que se apoiam nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da própria instituição para levar a cabo essa gestão o que nos mostra que estes docentes não “apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar e como o plano de acção pedagógica, fundamentando e implementando num sistema tecnológico” (Pacheco,2001,p.16) e, que apesar de anteriormente terem dito que o currículo “Tem algum nível de flexibilidade mas não o suficiente”(Sujeito 1) e que “apesar de ser fundamental, continua a ter muitas arestas por limar e, provavelmente a maior é justamente a da sua abertura à flexibilização.” (Sujeito 2). Mostram que não baixam os braços e que ainda que julguem este documento como pouco flexível, continuam a fazer possível para o gerir, focando-se nos documento oficiais para se apoiarem.

Relativamente ao tempo que cada um toma para este processo, ninguém definiu um limite de tempo. Todos afirmam que este processo é realizado ao longo de todo o ano letivo. Como podemos confirmar pela resposta do sujeito 4, que afirma que,

Primeiro procuro conhecer bem os documentos com os quais vou trabalhar para fazer essa gestão, para saber qual é o meu espaço de manobra. Depois, conhecendo os meus alunos e os objetivos da instituição, vou fazendo ao longo do ano a gestão do currículo e adequando-o sempre que necessário conforme as necessidades dos alunos se vão alterando.

Este tipo de gestão que realizam, é com certeza a ou pelo menos das mais adequadas, porque as capacidades, bem como as necessidades de cada aluno não são sempre as mesmas, à medida que os seus conhecimentos e aprendizados aumentam, também aumentam as suas capacidades e algumas vezes as suas necessidades. Por isso, realizar a gestão do currículo apenas no início do ano letivo só para dizer que está feita, não é a melhor política.

1.2. Influência da gestão do currículo na prática letiva

Na opinião dos professores entrevistados a influência da gestão do currículo nas suas práticas letivas é notória. Comprovamos isso quando o sujeito³ diz que “ as aulas decorram de forma mais suave e estável, chegamos melhor a cada um dos alunos e, por conseguinte também conseguimos um resultado melhor nas aprendizagens que pretendemos transmitir” e quando o sujeito quatro reforça dizendo “Permite-me tornar o ensino na sala de aula mais real e significativo para os alunos e, por consequência mais justo. O que nota no desempenho e no interesse dos alunos”., contornando, desta forma, “as discrepâncias entre o currículo... e os seus destinatários reais e diversos” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013, p.17), de forma que, é natural que o professor gestor tem mais sucesso na sala de aula e consegue chegar melhor a cada aluno.

O professor que não faz essa gestão continua a ser aquele professor retrogrado que olha para o aluno como se ele fosse uma esponja que deve absorver toda a água que lhe é dada, ou neste caso como uma pessoa que deve apreender todos os conhecimentos transmitidos pelo professor independentemente de serem ou não significativos para ele. O que é algo um pouco surreal, pois nem nós adultos temos essa capacidade, ou pelo menos não em grande escala, claro que conseguimos apreender alguns conhecimentos que não nos dizem nada, e as crianças também conseguem. A grande diferença é que se transmitir um conhecimento tal e qual como aparece no currículo sem o adaptar aos alunos, eles vão reter a informação algum tempo mas, eventualmente acabam por esquecer pois é algo que não tem qualquer significado ou importância para eles.

Já se pegar nesse conhecimento e o adaptar, tornando-o mais significativo e real para o aluno, ele não só apreende com aprende e fica muito mais interessado. O que vai trazer mais entusiasmo para a aprendizagem. É importante que o aluno não pense a escola como

“meramente instrumental. Ela também o é; mas o essencial é que um estudante sinta, ao longo do seu percurso, que é bom estudar porque é bom estudar; é bom saber porque é bom saber; porque ficamos mais ricos como pessoas, nos planos ético, moral, sensorial, emocional e racional” (Gomes, 2006, p.4).

Quando conseguirmos que o aluno compreenda a escola da forma desta forma, conseguimos um ensino muito mais real e mais justo para todos e, aí a gestão do currículo dar-nos-á o melhor contributo de todos “o sucesso das aulas e dos próprios alunos.” (sujeito 2)

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À ENVOLVÊNCIA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E DOS ALUNOS NA GESTÃO DO CURRÍCULO

2.1. Influência da participação dos encarregados de educação na gestão do currículo

Neste ponto voltamos a ter consenso por parte dos entrevistados. Todos reconhecem a importância da participação dos encarregados de educação, e esperam que estes se envolvam no processo de gestão do currículo e que “os pais/encarregados de educação tenham uma participação colaborativa no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos” (sujeito 1), pois “Hoje em dia está evidente que a participação das famílias na gestão das escolas, deve ser uma preocupação crescente de todos os atores da educação, pois são muitas as vantagens advenientes desta participação” (sujeito 1) e, como referem Barroso & Carvalho (2009, p.12) “Essa intervenção é necessária para gerir, em cada escola, a heterogeneidade dos alunos”.

Contudo, um dos quatro entrevistados acrescentou que, apesar de considerar importante essa colaboração, admite que muitas vezes não é “fácil conseguir essa envolvimento” (sujeito 2), e que, ainda que os próprios encarregados de educação compreendam a influência do seu envolvimento “na prática nem todos se envolvem” (sujeito2).

É preciso não só cativar os alunos, mas também os seus encarregados de educação e alertá-los para a participação na vida escolar dos seus educandos e para a importância da sua colaboração com o professor na gestão do currículo e mostrar-lhes que “a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum.” (Nóvoa, 1995, p.35).

2.2. O papel dos alunos na gestão do currículo

Relativamente a este ponto, os sujeitos concordam quando se diz que “Sendo parte integrante, os alunos são a razão da existência da escola. Por conseguinte, a sua participação na gestão das escolas é fundamental”. (Sujeito 1). O que está em consenso com alguns autores quando se diz que na qualidade de docentes “ nós queremos promover uma educação básica para todos com qualidade” (Freitas et al, 2001, p.24), que o aluno é parte integrante no processo de gestão do currículo quando é aquele que “[...] formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento.” Haydt (2006, p.61). Portanto, enquanto ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, é importante que o aluno tenha um papel ativo na gestão curricular e em cooperação com o professor ajude a adaptar aqueles que serão os conhecimentos que vai aprender.

Contudo, quanto a efetivo papel a ser desempenhado pelo aluno as visões dos sujeitos já divergem.

O sujeito 1 refere que “os alunos têm direito de interferir no seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores”, “atuando por exemplo como responsáveis, supervisores de atividades desportivas, culturais e recreativas, em áreas como a jardinagem, proteção do ambiente, tomada de decisão no âmbito da organização de clubes e associações, entre outras”. A ideia aqui transmitida pelo sujeito 1, dá-nos uma visão do aluno como participante nas práticas letivas e não como colaborador na sua construção.

Os sujeitos 3 e 4 revelam alguma concordância quando o sujeito 3 diz que de facto envolve os alunos dando-lhes o poder da palavra “ouvindo as suas opiniões, ideias, saberes e dificuldades”.

Já o sujeito 2 vê os seus alunos “como consumidores de saberes, mas como sujeitos da sua aprendizagem e coprodutores dos saberes. Utilizando os seus conhecimentos e vivências como ponto de partida para desenvolver novos conhecimentos”.

Concluimos assim, que os entrevistados reconhecem a importância do envolvimento do aluno na gestão do currículo mas acabam por não o envolver nessa gestão da melhor forma para “Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender” (ZABALA, 1998, p.92).

CONCLUSÃO

A realização do Relatório Final de Estágio é o final deste ciclo de estudo. É neste relatório que apresentamos o resultado final desta etapa, descrevemos e refletimos sobre todo o caminho que percorremos. Reflexão essa que será útil para quem não conhece e não acompanhou este percurso.

Este relatório, como já foi referido inicialmente, encontra-se dividido em duas partes: a primeira está relacionada com as unidades curriculares Práticas de Ensino Supervisionada II e III e a segunda com o trabalho investigativo levado a cabo.

Na primeira parte, a análise e reflexão crítica realizada sobre as práticas concretizadas é possivelmente um dos pontos mais enriquecedores deste trabalho. Realizamos análises às competências e aos conhecimentos que fomos desenvolvendo. Procuramos realizar sempre uma análise crítica, que foi algo que aprendemos ao longo deste percurso e, ao refletir sobre tudo, vendo as coisas em retrospectiva conseguimos perceber de forma mais clara todas as aprendizagens que fizemos.

A práticas de ensino supervisionadas proporcionou-nos diversos momentos de aprendizagem, momentos de superação, onde muitas vezes tivemos que saber contornando os medos e o nervosismo, para conseguirmos fazer um trabalho pretendido. Deu-nos a possibilidade de conhecer diferentes organizações de espaço, de tempo, de grupo/turma e de materiais, enquanto dimensões da gestão curricular,. As planificações realizadas ao longo de todas as intervenções foram feitas em grupo, e sempre focadas no propósito de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, articulando e interligando as áreas de conteúdo. Apesar e independentemente de todas as dificuldades que sentimos, tivemos sempre o privilégio e a sorte de poder contar com os nossos supervisores e orientadoras cooperantes.

Ao iniciarmos esta segunda parte do relatório, fizemo-lo convictos de que a problemática a que abordamos, é importante quer para o sistema educativo como para os futuros professores, uma vez que os professores são as principais responsáveis pelo sucesso educativo. A heterogeneidade que presenciamos atualmente nas escolas exige respostas eficazes. Vários autores chamam a atenção para a necessidade de atender à diferença, não olhando para ela como uma barreira, mas como fonte enriquecedora do processo educativo. E para atender a essa diferença é necessário fazer a gestão curricular, de forma a tornar o ensino mais justo para cada um dos alunos.

O trabalho de investigação deu-nos a possibilidade de alargar os nossos conhecimentos relativamente a uma temática muito relevante na escola atual. Os resultados deste trabalho devemos aos dos intervenientes e participantes no estudo, que se disponibilizaram e deram o seu contributo.

Embora não se tenham encontrado todas as respostas a este estudo e esperemos que estas não sejam respostas finais, pois há muitos outros aspetos que podem e devem ser estudados, é de referir que este relatório contribuiu muito para o nosso conhecimento tanto a nível pessoal como profissional.

Para finalizar gostaríamos de reforçar a ideia de que, a construção de uma escola inclusiva e integradora exige uma boa e eficaz formação profissional dos docentes, para que se tornem reflexivos, abertos e sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos nas mudanças das suas práticas.

Bibliografia

- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. e Carvalho, L.M. (2009). *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en Portugal*. In: Sallán, J.G. (coord) *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en Ibero America*, pp. 126-137.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Educação, M. d. (setembro de 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação .
- CARVALHO, P. E. M. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*, UFPB, Cadernos de pesquisa, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.
- César, M. (2003). *A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e Para Todos*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149).
- Formosinho, J. (1991). *Currículo Uniforme - Pronto-a-vestir de tamanho único*. In F. Machado.
- Fortin, M.; Cotê, J.; & Vissandjée, B. (2003). *As etapas do processo de investigação*. In M. F. I. Fortin (eds.), *O processo de investigação: da concepção à realização*. pp. 35-43. Loures: Lusociência.
- Freitas, C. ... [et al.] (2001). *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GUZZO, R. S. L.; TIZZEI, R. P. *Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento*. In: GUZZO R. S.L, *et al.* *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. Campinas, SP: Alínea, 2007.p.35-57.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006, p.55-93
- Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- M.F. Gonçalves (edn). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA, pp.262-267.

- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (novembro de 2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto, Porto, Portugal: ASA, S.A.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001) *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. (1989), Traços Principais do Perfil do Professor do Ano 2000, Revista Inovação, vol. 2, nº3, pp. 229-245
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1993). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva publicações Ld.^a.
- Roldão, M. C. (1999). *Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, F. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Vicente, P.; Reis, E. & Ferrão, F. (1996). *Sondagens- a amostragem como fator decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Síbalo.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future from the new sociology of education to a acritical theory of learning*. London: Falmer press.
- ZABALA, Antoni. (1998). A prática educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, pp.89-92.

ANEXOS

Anexo1 – Em formato digital

Anexo 2 – Em formato digital

Anexo 3 – Em formato digital

Anexo 4 – Guião das entrevistas

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação e da entrevista. - Garantir que será mantida a confidencialidade e que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos no âmbito deste estudo.
Identificação dos participantes	Caracterizar os participantes do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas habilitações literárias? - Há quanto tempo exerce a profissão docente?
Conceção dos professores sobre o conceito de gestão curricular	Compreender o que os professores entendem por gestão do currículo.	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por gestão do currículo?
Perceção da gestão do currículo feita pelos professores	Entender como é que os professores fazem a gestão do currículo.	<ul style="list-style-type: none"> - No seu caso concreto como é que faz essa gestão? - Que tipo de instrumentos utiliza para esse efeito? - Dedicar quanto tempo a essa gestão?
Perceção dos contributos da gestão curricular para a prática curricular	Descobrir o contributo que a gestão curricular traz para a prática curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Que contributo é que a mesma traz para a sua prática curricular? - A gestão do currículo que faz permite-lhe efetivamente proceder a uma diferenciação pedagógica?

<p>Percepção dos professores sobre a importância do currículo nacional</p>	<p>Conhecer a opinião dos professores em relação à importância do currículo nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que acha da existência de um currículo formal elaborado e fornecido pelo Ministério de Educação? - Considera que esse documento é flexível o suficiente para realizar uma gestão tão boa quanto gostaria?
<p>Percepção dos professores sobre a importância da participação dos pais/ encarregados de educação e dos alunos na gestão do currículo</p>	<p>Compreender se os pais/encarregados de educação e os próprios alunos são envolvidos na gestão do currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na gestão que faz do currículo, qual é o tipo de envolvimento que espera por parte dos pais/ encarregados de educação? - Considera que a envolvimento dos pais/ encarregados de educação é crucial no processo? - Na sua opinião os alunos devem ter um papel ativo na gestão do currículo? - Como é que envolve os alunos nessa gestão?

Anexo 5 – Entrevistas

Entrevista ao sujeito 1

E.: Quais são as suas habilitações literárias?

e.: “Sou Licenciada”.

E.: Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

e.: “Sou docente sensivelmente há 19 anos”.

E.: O que entende por gestão do currículo?

e.: “ No meu entender e tendo como base a minha experiência, a gestão do currículo na escola é a organização das ações dos diretores, dos supervisores, dos professores coordenadores e também Assistentes Técnico-Pedagógicos envolvendo a gestão de várias coisas como por exemplo o tempo, os espaços e recursos humanos da escola para ajudar o sucesso do trabalho que fazemos na sala de aula”.

E.: No seu caso concreto como faz essa gestão?

e.: “Bom, penso que não serei a única a dizer isto, julgo que é daquelas questões à qual terá respostas idênticas das minhas colegas porque é algo ao qual nenhuma de nós pode fugir muito. Tenho em atenção o currículo nacional, o Regulamento Interno da Instituição e o Projeto educativo da mesma e apoio-me nestes documentos para fazer a gestão curricular e tento adaptar e gerir o currículo tanto quanto me é possível porque temos que ver que apesar de tudo os docentes não têm autonomia total para isso.

E.: O que a leva a dizer isso?

e.: “ O que me leva a dizer isso é o facto de alguns dos matérias que uso como apoio me limitarem. Por exemplo: no que toca aos objetivos de aprendizagem, ao nível da turma sou eu e as minhas colegas que os formulamos em conjunto tendo em conta as nossas turmas. Já quando pensamos nos conteúdos, mesmo que achemos que algum

não é tão adequado não temos autonomia para o alterar porque está num programa previamente prescrito que não se pode modificar. É certo que em termos didáticos somos completamente autónomos para pegar em cada tema ou conteúdo para o tornar mais apelativo e significativo para os nossos alunos, a questão é que por vezes isso não é suficiente”.

E.: Que tipo de instrumentos utiliza para esse efeito?

e.: “ Para além dos documentos que referi na resposta á questão anterior, utilizo também os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, como as orientações curricular e os internos da instituição.”

E.: Dedicar quanto tempo a essa gestão?

e.: “Não é uma coisa que se faça em dois dias, acho que esta é daquelas coisas que não à qual não é possível atribuir um tempo específico, é muito relativo. Faço uma gestão diária do currículo e vou fazendo as adaptações necessárias sempre que acho importante”.

E.: Que contributo é que a mesma traz para a sua prática curricular?

e.: “A gestão curricular permite-me adaptar, no contexto de realização, o currículo apresentado, também me ajuda a ter uma participação mais ativa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, produzida de uma forma colegial, para sentido de articular o currículo prescrito, ou seja, o currículo oficial ou formal, com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, dos programas e dos conteúdos programáticos e atividades didáticas. Passa pela produção de materiais curriculares, pela definição dos critérios de avaliação, passa por acompanhar os alunos. Enfim, passa por diversos pontos”.

E.: A gestão do currículo que faz permite-lhe efetivamente proceder a uma diferenciação pedagógica?

e.: “Sim, como já referi noutra questão que me colocou, nós encontramos-nos numa situação privilegiada para a realização do processo curricular e apesar de não termos um autonomia total em certas coisas sim, permite-me efetivamente fazer uma diferenciação pedagógica uma vez que me compete tomar as decisões necessárias ao nível da sala de aulas, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos”.

E.: O que acha da existência de um currículo formal elaborado e fornecido pelo Ministério de Educação?

e.: “Acho que é essencial haver orientações curriculares vindas do Ministério da educação, mas que possam ser adaptadas á realidade de cada escola/turma”.

E.: Considera que esse documento é flexível o suficiente para realizar uma gestão tão boa quanto gostaria?

e.: “Tem algum nível de flexibilidade mas não o suficiente”.

E.: Na gestão que faz do currículo, qual é o tipo de envolvência que espera por parte dos pais/ encarregados de educação?

e.: “Espero que os pais/Encarregados de educação tenham uma participação colaborativa no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos”.

E.: Considera que a envolvência dos pais/ encarregados de educação é crucial no processo?

e.: “Hoje em dia está evidente que a participação das famílias na gestão das escolas, deve ser uma preocupação crescente de todos os atores da educação, pois são muitas as vantagens advenientes desta participação. Se, ao longo de vários anos, os pais e ou encarregados de educação eram vistos como espectadores passivos, hoje,

assiste-se um discurso que põe tónica na participação dos pais e ou encarregados de educação na gestão da escola, como parceiros e codecisores.

e.: Por isso, se queremos desenvolver nas escolas uma cultura de participação que abranja os pais, devemos criar condições para que possam ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola. O pode passar pela sua integração nas diversas equipas criadas na escola, principalmente nas de decisão”.

E.: Na sua opinião os alunos devem ter um papel ativo na gestão do currículo?

e.: “Sendo parte integrante, os alunos são a razão da existência da escola. Por conseguinte, a sua participação na gestão das escolas é fundamental”.

E.: Como é que envolve os alunos nessa gestão?

e.: “A participação dos alunos na gestão das escolas é uma aprendizagem da cidadania e, no meu ponto de vista é uma condição essencial para a própria aprendizagem. Os alunos têm o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência, atuando por exemplo como responsáveis, supervisores de atividades desportivas, culturais e recreativas, em áreas como a jardinagem, proteção do ambiente, tomada de decisão no âmbito da organização de clubes e associações, entre outras”.

Entrevista aos sujeito 2

E.: Quais são as suas habilitações literárias?

e.: “Sou licenciada”

E.: Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

e.: “Há 19 anos”.

E.: O que entende por gestão do currículo?

e.: “De forma geral pode dizer-se que é a forma como gerimos o currículo Formal adaptando-o à instituição onde lecionamos e aos nossos alunos”.

E.: No seu caso concreto como faz essa gestão?

e.: “Tendo em conta os objetivos que a instituição pretende atingir e as linhas diretoras que me fornece adequam o currículo da forma que considero ser a mais correta face aos alunos e às suas necessidades. Essa gestão começa ainda antes se iniciar o ano letivo e é feita ao longo de todo o ano, uma vez que as necessidades dos alunos não são constantes e se vão alterando”.

E.: Que tipo de instrumentos utiliza para esse efeito?

e.: “Utilizo todos os que me são disponibilizados, tanto pelo Ministério, como pela instituição”.

E.: Dedicar quanto tempo a essa gestão?

e.: “Como já referi anteriormente, esta gestão é feita ao longo de todo o ano letivo”:

E.: Que contributo é que a mesma traz para a sua prática curricular?

e.: “Digamos que, a meu ver, a prática docente sem a existência de gestão curricular não faz sentido. Obviamente e infelizmente ainda nos deparamos com situações em que de facto existe mas não devia porque não faz sentido. Dessa forma estaríamos apenas a debitar conhecimentos nos alunos. O melhor contributo que a gestão curricular pode trazer é o sucesso das aulas e dos próprios alunos”.

E.: A gestão do currículo que faz permite-lhe efetivamente proceder a uma diferenciação pedagógica?

e.: “Sim, cada aluno é um ser único, com capacidade e necessidade únicas, e a gestão do currículo permite-me tornar o ensino mais justo para cada individuo que tenho à minha frente na sala de aula”.

E.: O que acha da existência de um currículo formal elaborado e fornecido pelo Ministério de Educação?

e.: “A existência do currículo formal é fundamental. Independentemente de concordarmos inteiramente, ou não com ele, temos que admitir que é uma peça fundamental para lecionação”.

E.: Considera que esse documento é flexível o suficiente para realizar uma gestão tão boa quanto gostaria?

e.: “Não, apesar de ser fundamental, continua a ter muitas arestas por limar e, provavelmente a maior é justamente a da sua abertura à flexibilização”:

E.: Na gestão que faz do currículo, qual é o tipo de envolvimento que espera por parte dos pais/ encarregados de educação?

e.: “Espero que os pais/Encarregados de educação tenham uma participação colaborativa no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos”.

E.: Considera que a envolvimento dos pais/ encarregados de educação é crucial no processo?

e.: “Sim claro, embora muitas vezes não seja fácil conseguir essa envolvimento mas, atualmente e pelo que tenho experienciado, os pais têm-se tornado cada vez mais interessados na vida escolar dos seus filhos. E quando abordados acerca da sua envolvimento nesta questão reconhecem que de facto a sua envolvimento é importante, embora na prática nem todos se envolvam”.

E.: Na sua opinião os alunos devem ter um papel ativo na gestão do currículo?

e.: “Sim, cada aluno deve ter um papel ativo na gestão do currículo e, consequentemente no seu ensino, mas dentro de limites como é óbvio. O aluno deve intervir e auxiliar mas, claro que em determinados pontos a decisão cabe ao docente”.

E.: Como é que envolve os alunos nessa gestão?

e.: “Olhando para eles não só como consumidores de saberes, mas como sujeitos da sua aprendizagem e coprodutores dos saberes. Utilizando os seus conhecimentos e vivências como ponto de partida para desenvolver novos conhecimentos”.

Entrevista ao sujeito 3

E.: Quais são as suas habilitações literárias?

e.: “Bacharelato”.

E.: Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

e.: “Sou docente há 24 anos”

E.: O que entende por gestão do currículo?

e.: “É justamente o que a própria expressão sugere, é gerir o currículo adaptando-o, no caso às necessidades de cada aluno”.

E.: No seu caso concreto como faz essa gestão?

e.: “Começo por avaliar as capacidades e necessidades dos meus alunos, e o ambiente sociocultural em que estão inseridos para adaptar o currículo formal às suas necessidades reais”.

E.: Que tipo de instrumentos utiliza para esse efeito?

e.: “Utilizo os documentos que me são disponibilizados pela instituição e pelo ministério e a minha experiência enquanto docente”.

E.: Dedicar quanto tempo a essa gestão?

e.: “É um pouco relativo, de forma geral acabamos por dedicar todo o ano letivo a esta gestão, já que ao longo do ano se vão fazendo as adaptações que consideramos necessárias sempre que é preciso mas também depende muito dos alunos com que estejamos a lidar. Alguns requerem mais ajustamentos ao longo do ano, outros nem tanto. Por isso é difícil definir um tempo real pois nem sempre é igual”.

E.: Que contributo é que a mesma traz para a sua prática curricular?

e.: “ Conseguimos que as aulas decorram de forma mais suave e estável, chegamos melhor a cada um dos alunos e, por conseguinte também conseguimos um resultado melhor nas aprendizagens que pretendemos transmitir”.

E.: A gestão do currículo que faz permite-lhe efetivamente proceder a uma diferenciação pedagógica?

e.: “Sim. Como já referi eu procuro conhecer o aluno e as suas particularidades, por isso, dessa forma consigo tornar um ensino conjunto, de alguma forma um pouco mais individual no sentido em que utilizo estratégias que me permitem chegar a cada aluno como um ser único que é tornando as suas aprendizagens mais significativas”.

E.: O que acha da existência de um currículo formal elaborado e fornecido pelo Ministério de Educação?

e.: “É importante e imprescindível, é o currículo formal que nos serve como base para tudo o que fazemos”.

E.: Considera que esse documento é flexível o suficiente para realizar uma gestão tão boa quanto gostaria?

e.: “Digamos que nada é perfeito. E a maior imperfeição do currículo nacional será certamente essa”.

E.: Na gestão que faz do currículo, qual é o tipo de envolvimento que espera por parte dos pais/ encarregados de educação?

e.: “Espero que estejam em permanente contacto comigo e que se mostrem interessados, embora vastas vezes não se veja esse interesse, ou pelo menos não tanto quanto seria de esperar”.

E.: Considera que a envolvimento dos pais/ encarregados de educação é crucial no processo?

e.: “Certamente”.

E.: Porquê?

e.: “Porque sobretudo para os alunos é importante perceberem que os pais ou encarregados de educação estão presentes e se preocupam. E para mim na qualidade de docente é muito importante pois eles são a maior fonte de informação que tenho disponível sobre os alunos”.

E.: Na sua opinião os alunos devem ter um papel ativo na gestão do currículo?

e.: “De alguma forma sim, é importante que também tenham uma palavra a dizer sobre o seu ensino, contudo não podemos ver os alunos como decisores, esse papel cabe ao professor”.

E.: Como é que envolve os alunos nessa gestão?

e.: “Conhecendo cada um deles e ouvindo as suas opiniões, ideias, saberes, dificuldades.”

Entrevista ao sujeito 4

E.: Quais são as suas habilitações literárias?

e.: “Tenho uma licenciatura e uma Pós-graduação”.

E.: Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

e.: “Há 15 anos”.

E.: O que entende por gestão do currículo?

e.: “A gestão do currículo, de uma forma breve e clara, é a forma como o docente gere o currículo para o adequar aos alunos que tem perante de si”.

E.: No seu caso concreto como faz essa gestão?

e.: “Penso que não devo fugir muito à regra, faço-o da mesma forma que as minhas colegas fazem, até porque algumas coisas fazemos em conjunto”.

E.: E pode explicar-me como é que o faz?

e.: “Primeiro procuro conhecer bem os documentos com os quais vou trabalhar para fazer essa gestão, para saber qual é o meu espaço de manobra. Depois, conhecendo os meus alunos e os objetivos da instituição, vou fazendo ao longo do ano a gestão do currículo e adequando-o sempre que necessário conforme as necessidades dos alunos se vão alterando”.

E.: Que tipo de instrumentos utiliza para esse efeito?

e.: “ Os mesmos que qualquer outro docente, o currículo formal e todos os documento de apoio fornecidos pelo ministério da educação e os documento que são disponibilizados pela instituição”.

E.: Dedicar quanto tempo a essa gestão?

e.: “Como mencionei anteriormente, vou realizando a gestão ao longo do ano”.

E.: Que contributo é que a mesma traz para a sua prática curricular?

e.: “Permite-me tornar o ensino na sala de aula mais real e significativo para os alunos e, por consequência mais justo. O que nota no desempenho e no interesse dos alunos”.

E.: A gestão do currículo que faz permite-lhe efetivamente proceder a uma diferenciação pedagógica?

e.: “Sim, com certeza. O objetivo da gestão que faço é justamente para conseguir chegar a cada aluno da melhor forma, sabendo que cada um é um indivíduo único com características particulares.”

E.: O que acha da existência de um currículo formal elaborado e fornecido pelo Ministério de Educação?

e.: “O currículo formal, tem muito que se lhe diga. Claro que é importante e que nos serve de apoio, aliás é certamente a maior ferramenta de apoio que temos mas, na minha opinião ainda tem muito para melhorar”.

E.: Considera que esse documento é flexível o suficiente para realizar uma gestão tão boa quanto gostaria?

e.: “Não, nem lá perto, este é, sem dúvida um dos pontos que deve ser melhorado neste documento”.

E.: Na gestão que faz do currículo, qual é o tipo de envolvimento que espera por parte dos pais/ encarregados de educação?

e.: “Certamente muito maior do que aquela que na realidade se vê. Espero sempre que sejam uma presença constante e que queiram participar na vida escolar dos seus

educandos mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes no início do ano letivo até há muito interesse mas com o decorrer do tempo vai-se perdendo. Hoje em dia a maior parte dos encarregados de educação têm uma vida laboral tão preenchida que acabam por descuidar este campo e por se esquecer da sua importância na vida escolar dos seus educandos”.

E.: Podemos então dizer que considera a envolvência dos pais/encarregados de educação crucial?

e.: “Sim, muito importante mesmo, eles são um fator com muita influência no desempenho dos alunos”.

E.: Na sua opinião os alunos devem ter um papel ativo na gestão do currículo?

e.: “Sim, se não eles, quem é que melhor nos pode auxiliar numa gestão curricular que é feita por nós professores tendo-os em conta a eles?”.

E.: Como é que envolve os alunos nessa gestão?

e.: “Dando-lhes a conhecer os conteúdos que vão ser lecionados, deixando-os ter uma palavra sobre eles e dar opiniões sobre a forma como os podemos lecionar”.