

Fundamentos e Referências Metodológicas do Planeamento Curricular

Guião indicativo para a elaboração de projetos curriculares de escola e de turma

Praia, Março de 2014
Ph.D. Bartolomeu L. Varela
Universidade de Cabo Verde

1. Bases conceptuais dos projetos curriculares nos contextos de escola e de turma

1.1. As dimensões constitutivas do currículo:

Se as opções fundamentais da política curricular (que derivam das políticas educativas), assim como os planos de estudos, os programas e manuais, que configuram o currículo oficial, são, em Cabo Verde, definidos centralmente (*dimensão instituída do processo de desenvolvimento do currículo*), existem, a nível local, de escola, turma e da ação do professor, espaços para a contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento do currículo oficial, apresentando-se os projetos curriculares como instrumentos adequados para a realização do currículo prescrito (*dimensão instituinte do currículo*).

O currículo não é, pois, decidido apenas a nível central, se bem que o espaço de decisão (de planeamento), de inovação e adaptação do currículo nos contextos locais e de escola seja maior ou menor consoante a natureza centralizadora, descentralizadora ou desconcentradora das políticas curriculares. Esse espaço, conferido aos territórios educativos, às escolas e aos professores (ou assumido por estes atores) permite complementar a prescrição oficial, propiciando a combinação das duas dimensões assinaladas, tornando o currículo um projeto de formação que se realiza mediante um processo interativo e dinâmico, com a assunção dos respetivos papéis pelos diversos intervenientes, a diversos níveis.

Dito de outro modo, “entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a sua gestão e realização nos níveis intermédio (meso) e local (micro), existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado, moldando-o em função da diversidade de contextos e agentes

envolvidos na sua realização, em ordem a resgatar-se o sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida ativa na perspectiva da sua realização pessoal, profissional e social” (Varela, 2011:4)

1.2. O Currículo como Projeto

Na conceção de Pacheco (1996), o currículo enquanto projeto abrange três ideias mestras: uma decisão educativa planeada no tempo e no espaço visando alcançar determinados objectivos; uma ação que integra o ensino e a aprendizagem, incidindo em conteúdos e atividades; um contexto com uma organização específica. O que convém realçar é a ideia de currículo entendido como uma construção, numa atitude de incessante investigação, já que as intenções curriculares diferenciam-se de sociedade para sociedade.

Sendo assim, o currículo define-se como “um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas” (Pacheco, 2001, p. 20).

Os projetos curriculares apresentam-se como formas de resolução de problemas e de formação para todos, melhorando não só a qualidade do ensino, mas também a capacidade de resposta às questões que afetam a escola (Cortesão, et al 2001). Por essa razão “a coerência, a intencionalidade, a atividade, o envolvimento, a implicação, a significatividade, a funcionalidade e a mudança” constituem ingredientes fundamentais no desenvolvimento do currículo e do trabalho de projeto (Leite, Gomes, Fernandes, 2002: 36).

“Concebendo o currículo como projeto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à «sobrevivência» social e cultural, o desenvolvimento curricular assume uma nova feição” (Roldão, 2000: 82).

Como assinala Van Der Maren (1999), colaborar na realização de projetos implica uma atitude de responsabilização por um trabalho de investigação pedagógica assente num modelo contextualizado apoiado no saber experiencial, no saber técnico científico e no diálogo com os colegas com o intuito de identificar tensões para, desta forma, averiguar os parâmetros que devem ser consolidados e os que precisam de sofrer reformulações. O trabalho de projeto está associado ao reconhecimento atribuído ao envolvimento dos alunos e professores na construção de saberes que, partindo de situações reais, são deslocados para outros contextos.

A faceta de previsão subjacente à noção de projeto reflete uma imagem ou situação que se procura atingir, constituindo, de acordo com Vasconcelos (1998), um esboço a atingir. Segundo Boutinet (1999), o projeto a que somos incitados a desenhar diz respeito à definição de um comportamento encaminhado intencionalmente numa determinada direção, em função de uma finalidade ou capacidade humana.

Mendonça (2002), por sua vez, ressalta três aspetos significativos: o carácter exemplar, tratando-se de uma idealização inédita que se afasta do banal; a sua operacionalização, já que se assiste a uma concretização da necessidade apontada; a personalização, pois o projeto provém de um ator individual ou coletivo identificado que se organiza para os fins pretendidos.

Os projetos integram características que ajudam a clarificar a sua natureza, afastando-se claramente da ideia de metodologia, entre as quais salientamos: a intencionalidade, a responsabilidade e autonomia, a autenticidade, a complexidade, a criatividade, a integração de um processo e de um produto (Boutinet, 1996; Canário, 1992; Macedo, 1995).

Ao reconhecer-se que a escola, além de ensinar os conteúdos ou fatias de conhecimentos prescritos no currículo oficial, existe também para formar e educar, aceita-se que “o currículo compreende, para além desses conteúdos, atividades desenvolvidas fora dos contextos das disciplinas, e mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da ação educativa” (Leite, 2001a:30).

A concepção de currículo como projeto induz a ideia de que as escolas são instituições capazes de efetivar as mudanças e corresponder aos desafios impostos pelas novas realidades educativas, pelo que lhes deve ser reconhecido poder de decisão (Zabalza, 1987). É uma concepção que se associa ao princípio da autonomia escolar entendida como uma unidade social e não administrativa, onde professores, alunos e demais atores educativos, incluindo os pais e outros agentes educativos se envolvem na procura de caminhos propícios a uma melhoria na educação (Leite, et al, 2002).

1.3. O carácter multifacetado, participado e integrado do currículo

A centralidade das questões curriculares desenvolvidas em contexto escolar, traduz a emergência da necessidade de um estudo baseado no currículo assente numa perspetiva multidisciplinar e interdisciplinar, visto que “se atualizam de forma única em cada transação curricular todas as vertentes que nela se jogam - a social, a cultural, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual” Roldão, 2003:15) .

De acordo com Young (1998), o estudo do currículo não deverá ser efetuado numa perspetiva “*as fact*” ou “*as practice*”, sendo importante focalizar as atenções na práxis curricular, como forma de atualização do experienciado, mobilizando o currículo enunciado.

Leite (2000b; 2003) considera que uma escola pautada pelos princípios da flexibilização e da gestão participada é, sem dúvida, uma escola curricularmente inteligente. Orientada por estes valores não se restringe à mera administração e distribuição de conhecimentos de forma linear, mas tende a promover práticas e competências cognitivas, afetivas e sociais, incentivando os seus membros a realizarem aprendizagens individuais e coletivas, numa lógica de construção da mudança.

Leite (2001a) alerta-nos para o facto do conceito de flexibilização curricular pressupor a existência de maiores probabilidades de adequação do currículo às especificidades que caracterizam as crianças, desde que intervenham os atores educativos locais, embora muitos professores considerem que esta medida de gestão curricular não lhes dá a liberdade de

decisão, já que se encontram condicionados às prescrições e às condições de trabalho das suas escolas. É provável que na conceção destes docentes, a flexibilização curricular corresponda a uma autonomia completa, sem qualquer necessidade de prestar contas, mas a autora questiona se a flexibilização curricular terá alguma coisa a ver com esta ideia que relaciona falta de rigor com o reconhecimento do poder de decisão dos professores e das escolas.

A educação escolar, para além de trabalhar a dimensão do saber, tem a seu cargo “as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”. Contudo, Leite (2001: 31) argumenta que este estilo de educação só é factível se os professores e os restantes atores educativos adotarem um comportamento ativo nos processos de decisão e gestão curricular. Parte-se da convicção de que “as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam atualmente à educação escolar e, por isso deve-lhes ser reconhecido poder de decisão (Leite, 2000a: 23).

Nesta perspetiva, Pacheco (2002) assume a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, o que pressupõe entender a escola como um local de decisões que transcendem as determinações administrativas, onde a participação dos professores, alunos e pais adquire todo o sentido. As decisões referentes à organização curricular pretendem indicar o objeto das aprendizagens e o modo como se processam, sendo igualmente, importante saber para quem e para quê a transposição didática do saber.

Leite (2001) esclarece que o poder de decisão e de gestão curricular que é atribuído às escolas não significa que cada um deva desenvolver o seu trabalho individualmente como bem entender, nem tão pouco, pressupõe uma prática nivelada por objectivos mínimos. Por outro lado, enfatiza a necessidade de configurar projetos curriculares ajustados aos contextos reais das escolas, com o intuito de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades, atribuindo, desta forma, um verdadeiro sentido para as mudanças que se pretenda implementar. Segundo a autora (2003: 22, 23),

“Só uma implicação ativa dos professores no projeto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais

presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender”.

Torna-se imperioso repensar o currículo, se de facto pretendemos uma escola para todos. Neste sentido, Roldão (1999) apresenta-nos alguns vetores imprescindíveis na prossecução desta mudança:

- a diferenciação das possibilidades curriculares organizadas face a metas comuns; - a ênfase na aquisição de níveis de competências nas áreas da aprendizagem escolar;
- o desenvolvimento de práticas significativas para todos os alunos;
- a reconversão do currículo normativo pelo currículo como projeto contextualizado.

No entendimento de Alonso (1999: 145), a conceção de currículo mais integrado, significativo e ajustado às necessidades dos alunos, é entendido como “um projeto a ser construído por todos os agentes educativos, através de processos de reflexão e discussão conjunta”, constituindo um desafio fundamental para a mudança. Nesta perspetiva, Valente (2001:13) desafia os professores a transformarem os programas “de modo a fazer sair das suas entranhas o potencial para desenvolver as chamadas competências gerais e transversais”.

1.4. O Currículo como espaço de construção de identidades e de abertura à sociedade

A identidade escolar implica uma abertura para a sociedade, visto que é na escola “que se elaboram respostas às questões que o mundo coloca, um lugar para refletir sobre os acontecimentos que escandalizam, as injustiças que revoltam, as novidades que fascinam” (Valente (2001: 11). A frequência da escola justifica-se não pela produção ou pelo gosto, mas sim pela aprendizagem das vivências em comum, para além de outras aprendizagens.

Responder à questão: “o que ensinar” não é tarefa fácil. Atendendo à diversidade que caracteriza as sociedades atuais, no parecer de Roldão (1999), o currículo terá necessariamente de integrar um conjunto de conteúdos a considerar: saberes de referências; construção autónoma do saber; uso competente dos instrumentos de acesso ao conhecimento; atitudes e competências sociais; capacidade de promoção do desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida.

É com o propósito de alcançar estes objectivos que se constata “as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional internacional da atualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo” (Roldão, 1999: 49).

Ao encarar-se o Projecto Curricular de Escola e de Turma, está-se a assumir o currículo como uma configuração coletiva, um espaço integrador e diferencial assente numa realidade caracterizada pela diversidade (Morgado, 1999).

“Os projetos curriculares (de escola e de turma) pretendem pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos/as” (Leite, et al, 2002: 16). A noção de currículo deixou de corresponder a um programa rígido e uniformemente talhado para um público socioculturalmente limitado para passar a assumir um cariz diferenciado face a uma população escolar diversificada e em interação com o meio social.

1.5. O currículo e a autonomia das instituições educativas

O currículo, no entendimento de Fernandes (2000: 28), deve ser construído numa lógica de auto-organização, ou seja, “deve ser pensado como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbação, quando o sistema está em desequilíbrio e precisa de se reacomodar para continuar em funcionamento”, com a indispensável participação dos diversos agentes educativos. Nesta perspetiva, as escolas são protagonistas das suas próprias mudanças e beneficiam de autonomia para construir um currículo contextualizado. Todavia, esta autonomia, ao contrário da heteronomia (ser-se governado por outrem), significa decidir adequadamente face à situação existente, tendo em linha de conta os outros, visto que vivemos integrados em grupos sociais. Embora não dependa de diretrizes exteriores, a autonomia não equivale a liberdade incondicional e total, visto que é condicionada ao contexto em que se insere e às finalidades propostas. Parafraseando Leite (2001a:33), trata-

se de “considerar-se, e ser considerado, um profissional com autoridade (entendido enquanto autor e criador)”.

Leite (2003) aponta alguns princípios que, na sua perspectiva, devem orientar um modelo curricular pautado pela flexibilidade: o princípio da autonomia (exercício da autonomia escolar); o princípio da participação local (os professores entendidos como configuradores do currículo); o princípio da diversidade curricular (para atender às diferenças entre os alunos); o princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora (e não apenas de instrução); o princípio da articulação e da funcionalidade do currículo, conhecendo as vantagens decorrentes de um currículo integrado na formação dos alunos; o princípio que reconhece a importância da organização curricular baseado na premissa de que a forma como se organiza o currículo é determinante na obtenção de sucesso escolar; o princípio do não isolacionismo da escola, visto não ser a única instituição educadora, pelo que o trabalho em conjunto com a “cidade educativa” é um imperativo.

Conforme alerta Valente (2001), a flexibilidade curricular constitui um reflexo da liberdade de gestão curricular ao serviço da diferenciação pedagógica, mas comporta sérios riscos de ser mal interpretada, pelo que não pode ser reduzida à determinação de cargas horárias distribuídas pelas várias componentes do currículo, em vez da diferenciação de estratégias e da redefinição de tempos de trabalho dos alunos face às suas necessidades diversificadas. Segundo esta autora, o reconhecimento das diferenças é o ponto de partida, a partir do qual o professor deverá desenvolver o seu trabalho, facto que não implica necessariamente a formação de grupos distintos por níveis, mas antes a cooperação entre os diferentes alunos. Trata-se de promover a interação entre alunos mais e menos avançados no sentido de atrair aqueles que ainda se encontram em patamares menos elaborados para estádios cognitivos superiores.

A diversidade social e cultural que caracteriza as escolas e as turmas constitui um dos eixos fundamentais que justificam a mudança curricular na perspectiva da sua gestão e apropriação a nível de escola e de turma. As tendências humanistas e a promoção dos princípios das escolas inclusivas transportam para a escola crianças com dificuldades de aprendizagem integradas em turmas tão heterogéneas, sendo inevitável a negação do aluno médio (Freitas

et al, 2001). A flexibilização curricular assume-se, portanto, como um imperativo democrático, social e escolar, que permite encontrar respostas a uma série de problemas que preocupam os professores e abalam os sistemas educativos.

A inflexibilidade formal e *conteúdal* do currículo comum remeteria a escola para uma colisão, perante uma sociedade toda ela pautada e assumidamente heterogénea, impondo-se a necessidade de conceptualizar um documento curricular sensível às diferenciações” (Morgado e Paraskeva, 2000).

1.6. A planificação curricular como necessidade inelutável

A necessidade de assegurar a formação e educação integral ao longo da vida passa pela diversificação de estratégias que permitam à escola dotar o aluno de competências para realizarem a autoformação nos seus percursos futuros.

A diferenciação curricular surge como uma forma de atenuar as assimetrias sociais e garantir a equidade social, já que manter o mesmo tratamento para públicos tão diversos constitui uma situação perigosa e injusta, para além de desajustada às necessidades educativas de cada um.

“Todos os jovens devem partilhar um currículo comum – uma educação geral – que os ligue a outros, a um nível nacional, numa experiência partilhada, com ideias consideradas de grande importância” (Beane, 2002), na medida em que o currículo oficial, entendido como núcleo duro promove aprendizagens nucleares indispensáveis à formação de todos os cidadãos indiscriminadamente (Sousa (2004).

Todavia, um currículo recetivo às questões emergentes e aberto às mudanças terá de ser planificado a nível local exigindo uma reconfiguração centralmente determinada mediante uma construção contextualizada! O que significa isso?

Leite (2001a) responde a esta questão afirmando que este processo requer da parte dos docentes, um reconhecimento da necessidade e importância de desenvolver um trabalho que não seja limitado às prescrições emitidas a nível nacional e exige que coloquem em prática dinâmicas de interação que partam da realidade, numa lógica de negociação entre o nacional e o local e entre os diversos agentes educativos, tendo como principal preocupação a reorganização escolar e a reformulação das estratégias desenvolvidas até então.

Sousa (2004: 137) afirma que “a esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores”, exigindo do professor um trabalho de investigação na linha de uma etnografia da educação que lhe permita entrar em comunhão com a mente cultural das diferentes comunidades com que se depara.

2. Conceitos e bases metodológicas para a elaboração dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma

2.1. Conceito e relevância dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma

“O Projecto Curricular de Escola é um instrumento de gestão pedagógica que integra estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto da escola, através da delineação e clarificação das intencionalidades curriculares da escola.

É no Projecto Curricular de Escola que se vai definir, em função do currículo nacional e do Projecto Educativo de Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas)” - In Projecto Curricular de Escola Ginetes.

No Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de Turma é assumida a tarefa de ajudar a *formar cidadãos* “que se consigam adaptar às novas exigências da sociedade e ao mesmo tempo terem um papel ativo e interventivo na mesma (Idem)

“O Projecto Curricular de Escola baseia-se no Projecto Educativo da escola” (é a concretização da política educativa definida no PEE) “e servirá de ponto de partida à elaboração de todos os Projectos Curriculares de Turma, que terão em atenção as especificidades da turma e, conseqüentemente, terão o importante papel de encontrar as melhores vias para o sucesso de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem” (Idem).

O Projecto Curricular de Turma (PCT), que tem como referência o PCE, “deve ser definido de modo a corresponder às particularidades de cada turma e a permitir a articulação horizontal e vertical das aprendizagens. Uma vez que só a este nível se pode respeitar os alunos concretos e articular a ação dos diferentes professores da turma, com vista a ultrapassar a simples acumulação de conhecimentos, privilegiando a integração e a interdisciplinaridade dos saberes. Assim o PCT é projetado pelo CT e pelos alunos tendo em conta o perfil da turma” (Idem)

2.2. Quadro metodológico para a elaboração dos Projectos curriculares

Para a elaboração dos projetos curriculares, segue, se, *mutatis mutandis*, **o quadro lógico-metodológico do processo de planeamento em geral, nomeadamente do utilizado para a elaboração dos projetos educativos**, os quais, quando não incluem projetos curriculares, servem de referência e fundamento para estes últimos.

Entretanto, tendo em com as especificidades dos projetos curriculares, na sua elaboração, desde a análise da situação à programação, é sumamente importante responder a questões como:

- a) Como realizar o currículo oficial, conciliando as opções prescritas com as exigências decorrentes da diversidade e especificidade dos contextos de realização dos currículos a nível local, de escola ou turma?
- b) Como complementar o currículo oficial de modo a que a aprendizagem sejam mais significativa?
- c) Que propostas curriculares podem ser integradas no processo de realização curricular (gestão curricular e operacionalização do currículo), de modo a atender a demandas e necessidades específicas?

- d) Que atividades podem ser realizadas com vista a uma abordagem integrada do currículo, envolvendo os diversos professores e alunos, numa perspectiva pluri e interdisciplinar, quer em atividades do ensino-aprendizagem, quer em atividades de avaliação?
- e) De que modo os professores podem colegialmente planificar o currículo de forma integrada?
- f) Que acções podem ser realizadas de modo a reforçar a capacidade de atuação dos órgãos e estruturas de gestão curricular, supervisão e coordenação do processo de realização dos currículos?
- g) Que conteúdos programáticos e ou dos manuais podem ser reforçados?
- h) Que valores, atitudes e comportamentos podem ser promovidos, integrados no processo de realização do currículo?
- i) Como podem os alunos assumir maior centralidade no processo curricular, de modo a que se assumam como sujeitos e partícipes no processo da sua própria aprendizagem?
- j) Que condições (instalações, equipamentos, professores, parceiros, etc..) podem ser melhor aproveitadas para promover atividades curriculares alternativas, de complemento, reforço da formação dos alunos?
- k) De que modo podem as insuficiências identificadas na aprendizagem dos alunos, nas diversas unidades ou áreas curriculares, serem superadas?
- l) Que atividades curriculares podem ser organizadas para o reforço das aprendizagens, a recuperação de atrasos e a promoção do sucesso educativo de todos?
- m) Que inovações introduzir na avaliação dos currículos?
- n) Que atividades formativas podem ser realizadas em contexto extra-escolar para alunos, docentes, famílias, parceiros?

Enfim,

Que pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças podem servir de referência para um planeamento curricular conseqüente a nível local, de escola ou de turma?

2.3. Guião indicativo da elaboração do Projecto Curricular

Como se assinalou atrás, os passos ou etapas de elaboração dos projetos curriculares são idênticos aos dos Projectos Educativos:

- 1- Análise da situação (análise SWOT), com a identificação dos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças em relação ao processo de gestão e realização do currículo
2. Definição dos objectivos estratégicos para o projeto curricular
3. Programação estratégica, com a explicitação das acções, dos intervenientes, meios e recursos para a consecução dos objectivos ou metas definidos (por exemplo, para 3 anos, a nível da escola);
4. Criação ou adequação dos mecanismos de articulação curricular entre os docentes da escola e ou da turma para a implementação do Projecto Curricular:
 - a) Constituição de equipas de seguimento e avaliação do Projecto Curricular, no âmbito do Conselho Pedagógico e do Núcleo Pedagógico ou assunção dessa responsabilidade por parte desses mesmos órgãos;
 - b) Planificação curricular e didáctica mensal, semanal e diária, a nível geral, por turma e por professor
 - c) Actividades de seguimento e avaliação dos Projectos curriculares: Reuniões de conselhos, núcleos pedagógicos e ou de equipas de seguimento; Reuniões de coordenadores das unidades curriculares; Reuniões de Conselhos de Turma

2.4. Especificidade do Projecto Curricular de Turma

Os projetos curriculares de turma derivam dos projetos curriculares de escola, havendo-os, ou directamente dos Projectos Educativos, aplicando-se-lhes a metodologia atrás referida. Entretanto, é evidente a especificidade dos projetos curriculares em termos de âmbito ou conteúdo, que é mais restrito e voltado para as questões peculiares da turma.

Por outro lado, se é possível falar-se de projetos curriculares de turma para mais de um ano, as variações na composição das turmas, na distribuição do serviço docente e na direcção das turmas recomendam o necessário realismo no planeamento curricular de turma. Assim, afigura-se mais realista a elaboração de projetos de natureza operacional e não estratégica, ou seja, com menor duração: **projetos de turma anuais**, com desdobramentos trimestrais, mensais, ou mesmo semanais...

Em seguida, apresenta-se uma sugestão de quadro lógico para a elaboração dos projetos curriculares:

- Análise da situação (Análise SWOT), com a identificação dos Pontos fortes e pontos fracos, no plano interno; oportunidades e ameaças, sobretudo no plano externo) – a cargo de uma equipa liderada pelo Diretor de Turma, com o envolvimento dos professores e alunos;
- Determinação de objetivos específicos/metapas a serem alcançados ao longo do ano letivo, em função dos resultados da Análise SWOT e das metas constantes do projeto educativo e do projeto curricular de escola (havendo-os). Os objetivos e metas devem traduzir as prioridades da turma (necessidades dos alunos), abordando as questões numa perspetiva disciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista uma abordagem integrado do currículo.
- Programação: Cada um dos objetivos é traduzido em duas ou mais atividades idóneas; cada uma das atividades é distribuída no tempo e afeta a um ou mais agentes (docentes, parceiros, alunos...), sem deixar de considerar outros recursos que se revelarem necessários
- Definição dos mecanismos de seguimento e avaliação do projeto curricular de turma: a cargo de uma equipa, liderada pelo diretor da turma, com o envolvimento de representantes de professores e alunos, sem prejuízo de avaliações periódicas alargadas

Exemplo de estrutura do projeto curricular de turma

Exemplo de estrutura do projeto curricular de turma

1. Título: Projeto curricular da turma X Ano ___º Ano letivo ---- Escola----
2. Contextualização (caracterização geral; situação da turma com base nos resultados da análise SWOT)
3. Objetivos específicos/metapas (podem ser apresentados por grandes áreas)
4. Programação (com base no quadro lógico seguinte)

Objetivos/Metas	Actividades	Responsáveis	Meios necessários	Cronograma	Meios de verificação (relatório, cata, pauta de avaliação, etc.)
1	1.1. 1.2 1.3.				
2	2.1. 2.2.				
3					
4					

5. Mecanismo de Seguimento e avaliação

2.5. Dossier Curricular de Turma

A nível da direção de cada turma, recomenda-se a organização de um dossier curricular, que deve manter-se atualizado, de modo a dar conta de todo o processo de realização do projeto curricular, e integrar, entre outros, os seguintes documentos

- Projecto curricular
- Planos curriculares/didáticos
- Textos didáticos de complemento dos manuais
- Guias e orientações curriculares
- Horário da Turma; Horário de atividades extracurriculares e de complemento curricular
- Planta "Fotográfica" da turma
- Constituição dos órgãos de gestão curricula
- Lista e ou Processos dos docentes da Turma (Planos de aulas, materiais didáticos, relatórios, etc)
- Lista e ou Processos dos alunos da turma
- Lista dos Encarregados de Educação/Contactos
- Informação específica dos alunos
- Horário

- Testes
- Pautas
- Estatísticas
- Fotografias, Diapositivos, Filmes...
- Atas, relatórios e memorandos, etc..

Referências bibliográficas

ALONSO; M. L .G. (1999). Projecto “Procur”: Um Percurso de Inovação Curricular. In DEB-ME (1999) Fórum. Escola, Diversidade, Currículo. Lisboa: DEB-ME, p.141-159.

BOUTINET, P. J. (1999). Psychologie des conduites à projet. Paris: PUF.

BOUTINET, P. J. (1996). Antropologia do projeto. Lisboa: Instituto Piaget.

FERNANDES, R.(2000). O pensamento pedagógico em Portugal. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa. Biblioteca Breve.

FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C.; VALENTE, M. O. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas. Porto: Edições ASA.

GOUVEIA, M.F.B.P. (2005). Projecto curricular de escola um desafio à organização curricular da escola. Um estudo de caso em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Funchal: Universidade da Madeira

LEITE, C. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In DEB-ME. (2001). Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000. Lisboa: DEB-ME, p.45-51.

LEITE, C. (2000a). “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”. Território Educativo. Nº7. Maio. DREN, p.20-26.

LEITE, C. (2000b). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Atas do 5º Congresso da SPCE.(no prelo), p.12

LEITE, C. (2000c). Projecto educativo de escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma: que têm de comum?. O que os distingue? Fátima. Texto policopiado

MORGADO, J.;

PACHECO, J. A. (2002). Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora PARASKEVA, J. (2000). Currículo: factos e significações. Porto: Edições ASA.

PACHECO, J. A. (2002). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Edições ASA

PACHECO, J. (1996). Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO; M. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (1999). Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores. In DEB-ME. Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: DEB-ME, p.45-55.

SANTOS, M. E. (2000). @ Bits e Cibercafés. A inovação entre o Projecto e a Utopia. In Roldão, I. ; Marques, R. (org.). Inovação, currículo e Formação. Porto: Porto Editora.

SOUSA, J. (2004). Educação: textos de intervenção. S.L.: O Liberal, Lda.

VARELA, B. (2011). O projecto educativo de escola no contexto da globalização: Praia: Uni-CV. In Portal do conhecimento

ZABALZA, M. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Nárceas, SA Ediciones