

# INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência  
1st International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

## Livro de Atas

### 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

### 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)

**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Cristina Mesquita,  
Manuel Vara Pires,  
Rui Pedro Lopes  
**Impressão:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2016  
**ISBN:** 978-972-745-206-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/11435>

## Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

### Comissões

#### Organizadora:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal

#### Científica:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
Flávia Vieira	UMinho, Portugal
Joaquim Machado	UCP, Portugal
Juan Gavilán	UdeC, Chile
Laurinda Leite	UMinho, Portugal
Luís Menezes	IPV, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

<b>Corpo de Revisores:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

### Apoios



União das Freguesias de  
Sé, Santa Maria e Meixedo



“Eu, tu e nós partilhamos e aprendemos”. Projetos curriculares integrados como prática de formação de educadores/as de infância .....	101
<i>Catarina Tomás, Manuela Rosa, Carla Rocha</i>	
Experimentação na formação inicial e atuação de professores de ciências: dados preliminares .....	108
<i>Gabriela Traversi, Vitor Hugo Manzke</i>	
Formação contínua de professores a distância baseada em MOOCs .....	115
<i>Vitor Gonçalves</i>	
Formação contínua: uma modalidade de formação que complementa a formação inicial .	122
<i>Maria de Deus Lico</i>	
Formação de professores em ciências do ensino básico com orientação CTS/PC .....	130
<i>Rui Vieira, Celina Tenreiro-Vieira</i>	
Importancia de las prácticas y pasantías para los futuros docentes en el ISFODOSU .....	137
<i>Elisangela Silfa</i>	
Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades na formação de professores .....	142
<i>Nazaré Cardoso, Cláudia Martins, Elisabete Silva</i>	
Innovación en la formación inicial y permanente del profesorado: elaboración de trabajos científicos .....	150
<i>Concepción Tuero Del Prado, Mercedes López-Aguado, Belén Zapico Robles, Lourdes Gutiérrez-Provecho</i>	
Libros de texto, curriculum y docencia: cómo se aborda el cambio climático en la Secundaria Obligatoria .....	156
<i>Araceli Serantes Pazos, Pablo Meira Cartea</i>	
Literacia estatística num curso de educação básica: necessidade de um conhecimento especializado .....	164
<i>Isabel Duque, Fernando Martins</i>	
O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores .....	173
<i>Isolina Oliveira, Branca Miranda</i>	
O papel do conhecimento interpretativo no desenvolvimento profissional do professor e do formador de professores .....	180
<i>C. Miguel Ribeiro, Maria Mellone, Arne Jakobsen</i>	
Políticas de formação de professores para a educação especial no Brasil e em Portugal: um estudo comparado .....	189
<i>Maria Edith Romano Siems-Marcondes</i>	
Práticas com TIC potenciadoras de mudança .....	195
<i>Paula Flores, Altina Ramos</i>	
Que formação inicial para futuros educadores e professores desenvolverem a literacia digital nas crianças? .....	204
<i>Lilian Moreira, Altina Ramos</i>	
Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula .....	212
<i>Carlos Teixeira</i>	

## Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula

Carlos Teixeira<sup>1</sup>  
ccteixeira@ipb.pt

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

Esta comunicação propõe-se refletir sobre a organização, a nível dos agrupamentos escolares, e sobre as práticas em sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), tendo por base um questionário por entrevista feito a professores/as que estão a assumir a coordenação do 1.º CEB nos agrupamentos escolares de Bragança. Assim sendo, pretende-se compreender, pela análise da opinião de coordenadores/as do ciclo, as formas de organização das práticas letivas no 1.º CEB e, por outro lado, explicitar a ação educativa que se tem desenvolvido neste contexto de ensino, gerando uma reflexão sobre como são planificadas as atividades letivas, que metodologias são mais recorrentes e quais são as práticas de avaliação. Os dados recolhidos são analisados e cruzados com uma análise documental em que se procede a uma revisitação da documentação oficial (quadro legal, programas e metas curriculares) e da literatura científica de relevância para o repensar deste ciclo. Assim sendo, a entrevista centra-se em duas grandes dimensões: (i) a organização e (ii) as práticas letivas. No que se refere à organização, serão considerados tópicos como a organização de turmas e do horário, a integração das atividades extracurriculares, os mecanismos de transição de ciclo, a atribuição das turmas a docente, a organização do trabalho docente com a problematização da monodocência. No âmbito das práticas em sala de aula, alguns dos tópicos relevantes para análise referem-se à planificação das experiências de ensino-aprendizagem, às metodologias em sala de aula, à utilização de recursos didáticos e à avaliação dos alunos. Os dados recolhidos e a sua análise abrem espaço para uma problematização de relevantes aspetos no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem neste ciclo ao qual se deve reconhecer uma particular importância pela sua natureza inicial no processo de escolarização das crianças.

**Palavras-Chave:** 1.º ciclo do ensino básico; organização curricular; práticas letivas

### 1 Introdução

Para o bem e para o mal, ao 1.º ciclo do ensino básico (CEB) reconhece-se um caráter inicial no processo de escolarização das crianças. A entrada no 1.º ciclo é seguramente uma marca indelével para as crianças e as experiências escolares que elas vivem ao longo deste ciclo são seguramente marcantes para a vida. A preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem no 1.º ciclo é o grande motivo que nos levou a fazer este trabalho de investigação e de reflexão. Pessoalmente, tivemos a oportunidade de realizar estágio pedagógico no 1.º CEB; estivemos, depois disso, envolvidos na formação do “Plano Nacional de Educação do Português no 1.º Ciclo” e, no âmbito da formação de professores, temos estado em permanente contacto com a ação educativa desenvolvida neste ciclo. Esta experiência tem-nos levado a pensar que a melhoria de qualidade do nosso sistema de ensino passa necessariamente por uma intervenção, séria e sustentada, neste nível de ensino... consideramos que ele é, mais do que a base (por estar no início), a pedra angular na arquitetura de todo o sistema.

Como é evidente, mas será sempre bom recordá-lo, não é nossa intenção isolar o 1.º ciclo dos restantes níveis de formação; bem pelo contrário, um dos tópicos que vamos analisar, e ao qual se reconhece uma grande relevância, é o da articulação entre níveis/ciclos de ensino.

Mas, por vezes, e por questões de profundidade de análise, é necessário restringirmos o nosso foco de atenção. No âmbito da relação com os outros níveis/ciclos de ensino, recordamos que a Educação pré-escolar, como é referido nas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Apesar disso, o 1.º ciclo continua a ser socialmente reconhecido como a base do processo de ensino-aprendizagem formal. Este ciclo é assumido, pela sociedade em geral, pelos professores, pelos encarregados de educação e pelas próprias crianças, como inicial no processo de escolarização. Independentemente de sabermos que a educação da criança começa antes da entrada na escola e antes da entrada nas instituições de educação pré-escolar (a criança, como recorda a carta de Paulo Freire (1997) aos professores, nasce “leitora do mundo”), o 1.º ciclo pode metaforicamente ser entendido como os pés da gigantesca estátua do sonho de Nabucodonosor – e, muitas vezes, parece-nos que, à imagem do que acontece com a bíblica estátua, os pés são de barro.

Ao trabalho de investigação que foi desenvolvido e que deu origem à comunicação que agora se apresenta presidiu um espírito de diálogo franco e sério com docentes que asseguram funções de coordenação ao nível do 1.º CEB. Por pouco relevante que possa parecer, a nós apraz-nos registar desde já que, nesta comunicação, é uma opção, assumida e evidente, a valorização da opinião das professoras envolvidas na organização do 1.º CEB, a nível de agrupamento de escolas, e com uma longa experiência letiva no ciclo de ensino em causa. Assim sendo, é imperioso registar aqui o nosso sincero agradecimento às quatro professoras que tão amavelmente se disponibilizaram para responder à entrevista. Entendemos que, quando se fala de formação de profissionais de educação, não há objetos... só sujeitos, e sujeitos competentes para refletirem sobre a sua prática e para agirem em processos cooperados de investigação.

## 2 Breves considerações acerca da especificidade do 1.º CEB

Começamos por chamar a atenção para o facto de procurarmos uma efetiva articulação de questões referentes à organização e às práticas efetivas em sala de aula, local onde o currículo real acontece e se constrói. Ainda persiste, ou talvez mesmo impere, uma conceção muito restrita de currículo que se caracteriza por ser, na feliz expressão de Roldão (2001, p. 18), uma “relação por correspondência”: superiormente, a tutela decide e envia; na base da pirâmide, as escolas recebem, leem e aplicam/tentam aplicar. Porém, repensar com seriedade o 1.º CEB implica reconhecer a necessidade de articular diferentes aspetos para uma efetiva melhoria da qualidade de ensino neste ciclo (como em qualquer outro). E o que se verifica é que, ao longo destes últimos anos, a tutela e os órgãos de decisão central (e a centralização continua pesada, apesar da retórica acerca da autonomia) têm apostado muito na reforma curricular, traduzida em sucessivas reformas dos documentos curriculares, as quais não produzem os efeitos desejados pela deficiente articulação destas reformas com a organização das escolas, com o papel dos órgãos de gestão pedagógica e, aspeto relevantíssimo, com os professores que, em contextos reais, trabalham com crianças reais.

A especificidade do 1.º ciclo vem sendo objeto de estudo nos mais diversos meios de reflexão sobre a educação. Tendo em conta a natureza desta comunicação, vamos aqui fazer uma breve evocação de alguns tópicos que consideramos nucleares, reenviando para a leitura do texto que Roldão (2001) apresentou no Encontro de reflexão sobre “Gestão curricular no 1.º ciclo”, dada a clareza da exposição aí realizada. Como é sabido, a especificidade define-se sempre por oposição aos outros. Neste caso, e muito sinteticamente, poderemos dizer que o 1.º CEB se diferencia da educação pré-escolar pela formalização dos processos de ensino-aprendizagem. É a passagem de uma aprendizagem que acontece em situações de vida/jogo, para processos de escolarização formal, com realização de tarefas a que se atribui um (certo) nível de obrigatoriedade – o que, parafraseando Roldão (2001), é sentido como “educação a sério” [fazemos notar o mau julgamento da realidade educativa que esta afirmação arrasta – é um equívoco que Roldão também analisa]. Por outro lado, o 1.º CEB especifica-se em relação aos ciclos de ensino que se seguem essencialmente porque se orienta (e acontece) sob a bandeira de um

*ensino globalizante* e de uma *integração curricular*. Uma leitura dos perfis de desempenho profissional (geral e específico) dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, materializados nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, evidencia a relevância destes dois tópicos para a definição da especificidade do 1.º CEB.

### **3 Metodologia: problema em análise, objetivos do estudo e abordagem metodológica**

Como se referiu acima, preocupa-nos muito a qualidade da ação pedagógica que se desenvolve no 1.º CEB. Como resposta a esta preocupação, surge uma reflexão sobre os modos de organização da ação pedagógica/educativa neste ciclo de ensino e sobre a forma como essa ação se realiza em contextos reais de educação (salas de aula). Neste nosso trabalho, procuramos, portanto, refletir sobre aspetos relevantes no âmbito da organização, a nível dos agrupamentos escolares, e das práticas em sala de aula no 1.º CEB. Assim sendo, pretende-se compreender e problematizar as formas de organização das práticas letivas no 1.º CEB e, por outro lado, explicitar a ação educativa que se tem desenvolvido neste contexto de ensino, gerando uma reflexão sobre como são planificadas as atividades letivas, que metodologias são mais recorrentes e quais são as práticas de avaliação. Considerando esta intencionalidade, a questão-problema que orienta esta investigação é “como é que na prática (na vida real dos agrupamentos de escolas) se concebe, organiza e vivencia o currículo no 1.º CEB?”. Nesta linha, guia-nos um objetivo geral que poderíamos enunciar do seguinte modo: Obter dados que permitam saber como se desenvolve a organização curricular nos contextos escolares do 1.º CEB e como se concretiza a ação educativa nas salas de aula do 1.º CEB, para (re)pensarmos estes aspetos que são, seguramente, cruciais para uma ação educativa de qualidade.

Conscientes da relevância da territorialização (conceito com grande relevância na teoria do currículo), centramos a nossa investigação nos agrupamentos escolares da cidade de Bragança (são três). Para a recolha de dados realizamos um questionário por entrevista (recolha de opinião feita por entrevista semiestruturada). Esta entrevista foi feita a quatro professoras que estão a assumir a coordenação do 1.º CEB nos agrupamentos escolares de Bragança, por as considerarmos informantes-chave, atendendo ao cargo exercido. Quer isto dizer que, como é evidente, também se pretendeu alargar a compreensão dos problemas aqui abordados pelo recurso à análise da opinião de outros profissionais, no caso, a opinião das coordenadoras de departamento ou de ciclo [em dois dos agrupamento há apenas o cargo “coordenadora de departamento; num dos agrupamentos, há dois cargos de nível intermédio: “coordenadora de ciclo” e “coordenadora de departamento” – por isso questionamos quatro docentes]. Esta seleção dos entrevistados teve precisamente em conta o cargo de coordenação exercidos pelas professoras envolvidas, uma vez que assumem um papel fundamental como elo entre as decisões de âmbito mais geral e as práticas que efetivamente se realizam em salas de aula. A entrevista também nos revela uma outra dimensão, a do discurso que as professoras coordenadoras de ciclo/departamento adotam sobre as questões do currículo e sobre a forma como no agrupamento se procede à sua contextualização em sala de aula. Porque nos comprometemos em assegurar a confidencialidade e o tratamento escrupuloso da informação recolhida, salvaguardamos o anonimato das professoras entrevistadas, pelo que a indicação das opiniões formuladas far-se-á através dos seguintes códigos PE1, PE2, PE3 e PE4.

Os dados recolhidos são analisados e cruzados com uma análise documental em que se procede a uma revisitação da documentação oficial (quadro legal, programas e metas curriculares) e da literatura científica de relevância para o repensar deste ciclo. Em síntese, a entrevista centra-se em duas grandes dimensões: (i) a organização e (ii) as práticas letivas. No que se refere à organização, serão considerados tópicos como a organização de turmas e do horário, a integração das atividades extracurriculares, os mecanismos de transição de ciclo, a atribuição das turmas a docente, a organização do trabalho docente com a problematização da monodocência. No âmbito das práticas em sala de aula, alguns dos tópicos relevantes para

análise referem-se à planificação das experiências de ensino-aprendizagem, às metodologias em sala de aula, à utilização de recursos didáticos e à avaliação dos alunos.

### 3.1 Apresentação e análise dos dados recolhidos

Feitas as entrevistas e analisado o conteúdo das diferentes opiniões recolhidas, vamos agora apresentar, num discurso que pretendemos coerente e respeitador dessas opiniões, uma síntese, problematizando os vários contributos.

Começamos a entrevista por inquirir a opinião das docentes entrevistadas acerca do exercício do cargo de coordenação de departamento. Todas consideraram que era um exercício repleto de desafios e identificaram como maiores constrangimentos: a interação com as famílias (PE1), a carga burocrática (PE2) e falta de motivação do corpo docente, por causa do desgaste profissional sentido ao longo dos últimos anos (PE3 e PE4).

Abordamos, de seguida, alguns aspetos do âmbito da organização. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino agregados a cada agrupamento, obtivemos os seguintes dados: num dos agrupamentos, há oito escolas com turmas do 1.º CEB (duas em contexto rural), sendo que sete delas têm uma ou duas turmas, e a escola mais central tem sete turmas; noutro agrupamento, há apenas duas escolas (uma delas, em contexto rural, tem apenas uma turma, com seis crianças; a outra tem 10 turmas); em outro agrupamento, há cinco escolas (uma com 10 turmas, duas, com quatro turmas e as outras duas com apenas duas turmas). Estes dados manifestam uma progressiva concentração dos alunos numa escola (centro escolar), o que nem sempre é sentido como benéfico, uma vez que a ação educativa que se desenvolve com as crianças deste ciclo em contextos rurais permite uma maior interação com a comunidade local.

A agregação de escolas dispersas num único agrupamento foi referida como uma decisão pouco favorável, no âmbito da dinâmica organizativa e curricular. A PE1 realçou mesmo que se tratou de um processo puramente burocrático, feito à rebeldia das equipas educativas, em que se agregaram escolas com as quais não era hábito trabalhar e se desagregaram outras com as quais havia uma relação de trabalho já consolidada.

Quanto à constituição de turmas, foi unânime a afirmação da opção consciente pela constituição de turmas heterogêneas, na medida em que se reconhece que a diversidade de crianças é um fator que enriquece as salas de aula. Também foi unânime a afirmação de que, no que se refere à atribuição de docentes às turmas, se tem como principal critério a continuidade pedagógica. Neste domínio, porém, ouvimos das PE3 e PE4 uma opinião que aqui registamos e que mereceria, com tempo, uma reflexão mais aprofundada: a defesa de uma especialização dos professores do 1.º ciclo em dois níveis, isto é, uma especialização para os dois primeiros anos e outra especialização para os 3.º e 4.º anos, de tal forma que uma determinada turma teria o mesmo professor nos dois primeiros anos do 1.º CEB e um outro professor nos dois anos seguintes.

Em todas as turmas dos três agrupamentos a lecionação é assegurada por um professor titular de turma e por um professor de apoio, pelo que, no que se refere à realidade destes agrupamentos, se torna evidente a lapidar afirmação proferida por PE4: “A monodocência já não existe.” Este regime de docência partilhada (monodocência coadjuvada) é muito valorizado e reconhecido como um fator gerador de qualidade das práticas, nomeadamente no que se refere às turmas dos primeiros anos, em que um apoio personalizado aos alunos é sentido como fundamental.

Em termos de funcionamento todos os agrupamentos responderam positivamente ao apelo a uma escola a tempo inteiro (Despacho n.º 9265-B/2013 (2.ª Série, de 15 de julho): oferecem Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e, integrando a componente de apoio à família (CAF) recebem as crianças em horários bastante alargados. As AEC (regulamentadas pelo Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013), segundo informação avançada por todas as entrevistadas, são, neste momento, asseguradas por professores dos respetivos agrupamentos, o que é avaliado positivamente por garantir maior estabilidade e uma melhor articulação entre os professores que asseguram as AEC e os professores titulares de turma.

Em todos os agrupamentos, cumprindo, aliás, o quadro legal, se estabeleceram horários semanais, nos quais se organizam e dividem por tempos letivos (maioritariamente de 90 minutos) as áreas disciplinares, bem como todas as outras componentes do plano curricular (que inclui as áreas não disciplinares, a disciplina de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento curricular). É clara uma tendência para colocar nos dois blocos das manhãs as áreas curriculares de Português e de Matemática, sentidas como fundamentais e, por isso, colocadas em horário que se supõe facilitador das aprendizagens. Antes de mais, referimos que, apesar de no discurso de todas as coordenadoras entrevistadas se referir a existência de uma certa liberdade dos professores para adaptarem o horário que lhes é atribuído, nos apercebemos de uma efetiva tendência para o cumprimento muito claro desta distribuição do currículo por blocos de tempo bem delimitados. Observamos, portanto, que os horários são segmentados por áreas disciplinares de forma bastante rígida e uniforme. Verificamos que o quadro legal promulgado nos últimos anos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cuja alínea d) do Artigo 3.º estipula a “redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais”, trouxe uma maior segregação entre as áreas curriculares. Neste sentido, parece manter-se atual (e bem atual) a consideração avançada por Roldão (2001), quando nos alerta para o facto de ser “uma ficção” a associação, generalizada e fácil, entre monodocência e integração curricular. Como refere a autora, “o facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efetiva de saberes numa unidade que faz um sentido global” (Roldão, 2001, p. 24). Este é um dos domínios em que o discurso oficial não é efetivamente claro e, muito frequentemente, não se traduz nas normas transmitidas às escolas. Vejamos que a defesa de uma maior “autonomia pedagógica e organizativa” das escolas é clara, por exemplo, no Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Porém, os professores afirmam ter uma menor autonomia pedagógica, uma vez que devem cumprir um horário elaborado com compartimentação curricular. Com a recente determinação das cargas horárias semanais mínimas para cada componente disciplinar, nos agrupamentos de escolas, parece ter-se generalizado a tendência para a organização de horários segmentados e uniformes para todas as turmas, sem verdadeira ponderação das características e especificidades das mesmas.

Acresce, ao acima referido, que as práticas de ensino-aprendizagem, em sala de aula, têm adquirido uma natureza cada vez mais disciplinar. As entrevistadas referiram que a pressão criada pelas Metas Curriculares veio acentuar este caráter disciplinar. Sabemos, porém, que os países do Norte da Europa se preparam para implementar projetos de ensino por temas, valorizando com toda a clareza uma aprendizagem interdisciplinar. Neste aspeto, conclui-se, temos caminhado em contraciclo.

Do modelo centrado nas áreas disciplinares consideradas nucleares, decorre também uma forma de atuação em termos de avaliação das aprendizagens que é muito centrada na aquisição de competências específicas dentro de cada uma dessas áreas disciplinares (as Metas Curriculares são um claro exemplo desta orientação). A PE2 enfatizou que as Metas Curriculares foram e estão a ser sentidas como um constrangimento para o desenvolvimento de uma prática letiva efetivamente interdisciplinar, tendo gerado um “afunilamento” curricular. A este respeito, acrescentamos que, se se pensasse num ensino por temas, com verdadeira integração interdisciplinar, o modelo de avaliação teria de ser, naturalmente, repensado de forma a centrar-se na avaliação de competências transversais, as quais são, com persistência, um “ponto cego” do nosso ensino.

Acerca da avaliação, e ainda no âmbito desta reflexão, é importante destacar um dado que foi referido por todas as professoras entrevistadas: para além da avaliação formativa, de caráter contínuo, que os docentes fazem em sala de aula, e de fichas de avaliação sumativa mensais, também da responsabilidade dos professores titulares de turma, realiza-se uma prova sumativa de final de período que é uniforme para todas as turmas do mesmo ano (em todo o agrupamento). O que se verifica é que os agrupamentos estão a reproduzir o modelo de exame nacional, realizando uma prova uniforme (insistimos) no final de todos os períodos com um claro caráter de avaliação sumativa centrada na aquisição de saberes das áreas disciplinares

consideradas nucleares. A PE1 referiu mesmo que, por decisão do departamento, reunido em conselho, a avaliação sumativa passou a ter um peso de 80% na ponderação da avaliação global do aluno; nos restantes agrupamentos mantém-se uma ponderação de 70% para a avaliação sumativa e 30% para a formativa (a avaliação de comportamento, atitudes e valores).

Esta tendência para a uniformização é ainda mais evidente se considerarmos que a nível da planificação das atividades letivas, todos os professores que asseguram a lecionação do mesmo ano se reúnem (grupo/conselho de ano) para elaborar uma planificação mensal comum. Quando questionadas sobre a necessidade de adaptação do ensino às diferentes turmas, todas as professoras que entrevistamos afirmaram que havia margem para os professores titulares de turma adequarem estas planificações mensais. A nós continua a parecer-nos que é uma prática que, uniformizando abusivamente a ação educativa que se realiza nos vários contextos/salas, deveria ser seriamente repensada. Não temos que ensinar tudo, ao mesmo tempo a todos, da mesma forma e com os mesmos materiais. Acresce, já que falamos de materiais, que as entrevistadas reconheceram que estas planificações mensais seguem bastante de perto as sugestões feitas pelos manuais. O “lugar” do manual continua, aliás, a ser uma questão de grande relevância. Em defesa do seu uso, as coordenadoras entrevistadas referiram o facto de dar segurança ao professor e aos alunos (PE2) e de haver uma pressão por parte dos encarregados de educação para que se use o manual (PE1, PE2, PE3 e PE4). As PE2, PE3 e PE4 referiram, a respeito das metodologias e dos materiais pedagógicos, que têm verificado uma evolução dos colegas no sentido de promoverem aprendizagens mais ativas. Neste âmbito, deram particular destaque ao uso dos quadros interativos. A PE1 foi categórica na afirmação de que o manual continua a ser o grande “guia” das práticas que se realizam em sala de aula.

Terminamos com uma referência a articulação entre os vários ciclos de ensino. Esta tem sido uma preocupação evidente de todos os agrupamentos e, segundo a informação que recolhemos, tem-se concretizado quer em reuniões de articulação, quer por meio de atividades em que as crianças/alunos realizam projetos conjuntos e se encontram em vários momentos de partilha de trabalhos/projetos realizados.

## 4 Conclusões

É opinião consensualmente expressa pelas professoras entrevistadas que uma maior estabilização das normativas legais que emanam do poder central é condição necessária para dar às escolas tempo e disponibilidade para uma boa revisão das práticas à luz dos grandes princípios pedagógicos acerca dos quais se tem gerado um significativo nível de consenso entre o legislador e a investigação didática e científica (por exemplo, a respeito de uma maior autonomia das escolas e das vantagens de uma consequente territorialização do currículo). Ou seja, uma redução no ímpeto reformista que, nestes anos da democracia, tem assolado o ensino é tida como um fator favorável para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no 1.º CEB.

A informação recolhida permitiu-nos tornar mais visível o processo de centralização dos alunos em espaços escolares (os centros escolares) e a consequente “morte anunciada” das escolas de aldeia ou de bairro. Foi um processo algo doloroso, decorrente de decisões políticas nem sempre orientadas por princípios pedagógicos, mas que hoje se nos afigura como irrevogável.

Um tópico que consideramos relevante e que, por isso, retomamos nestas conclusões, refere-se à gestão flexível do currículo. A análise das respostas sugere que esta gestão flexível do currículo é ainda hoje muito mais um grande chavão da retórica pedagógica do que uma realidade efetivamente concretizada a nível de sala de aula. O que o estudo mostra é que se tem caminhado no sentido de uma centralização e uniformização de procedimentos e de práticas, quer a nível da gestão, quer a nível da ação educativa na sala de aula. A organização do tempo em blocos rigidamente atribuídos a determinadas áreas disciplinares é opção que não pode continuar a ser tomada de ânimo leve. Se pretendemos uma educação integral e integradora da criança/alunos, promovendo aprendizagens de natureza claramente interdisciplinar (jus-

tificadoras do regime de monodocência.) temos de criar as condições para que tal se realize. É necessário autonomia (e coragem) para, de forma flexível, em função das necessidades concretas das diversas turmas, organizar e gerir tempos de aprendizagem, em que se respeite a especificidade e o ritmo das crianças e a singularidade pedagógica do 1.º CEB.

Na mesma linha, tendo em conta os dados recolhidos com as entrevistas realizadas, concluímos que é necessário repensar os procedimentos e os modelos de planificação e de avaliação. Como vimos, também nestes domínios, o processo de uniformização tem estado a ganhar terreno, quando, acreditamos, uma escola só é verdadeiramente democrática quando promove a diferenciação.

No âmbito da análise das práticas em sala de aula, conclui-se que é importante libertar professores e alunos de um certo “seguidismo” dos manuais. Defendemos uma prática letiva organizada por temas (interdisciplinares) em que os alunos – em projetos de investigação – procurem, selecionem e retenham informação relevante e se formem, construindo aprendizagens verdadeiramente significativas.

O estudo mostra que se tem realizado um trabalho no sentido de uma maior articulação entre diferentes ciclos de ensino, não só por meio da realização de reuniões do corpo docente, como através da concretização de projetos educativos comuns. Esta valorização de projetos comuns é uma atitude pedagógica seguramente saudável, cujas potencialidades são inegáveis e têm sido objeto de análise por estudiosos da área (veja-se, por exemplo, Serra, 2004).

As opiniões formuladas pelas professoras entrevistadas salientam, ainda, a importância da formação contínua e, especificamente, de uma formação de professores que contribua para uma otimização da compreensão, por parte dos professores, da mensagem dos documentos/materiais curriculares e dos princípios pedagógicos orientadores. Esta tem sido, aliás, uma conclusão que se enquadra nos resultados obtidos por outros investigadores (veja-se, por exemplo, Silva, 2009).

Numa das suas lapidares frases, neste caso retirada de *Um sopro de vida*, Clarice Lispector declarou (não sem ironia) “nunca a vida foi tão atual como hoje”. Pois bem, para todos nós que nos preocupamos com a qualidade do ensino, deixo, hoje, um apelo para que, já hoje, e todos os dias a partir de hoje, nos lancemos neste repensar o 1.º CEB para que, transformando esse pensamento em ação, possamos fazer dele um alicerce sólido do edifício educativo com que todos sonhamos.

## 5 Referências

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

Despacho Normativo n.º 9265-B/2013 (2ª Série) de 15 de julho.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

Martins, M. (2015). *A gestão curricular em escolas do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas: entre os projetos, os discursos e as práticas*. [Tese de Doutoramento]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: monodocência - coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Silva, M. (2009). *Materiais curriculares e práticas pedagógicas no 1.º ciclo do ensino básico: estudo de processos de recontextualização e suas implicações na aprendizagem científica*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.