

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL

Dissertação

**A Flexibilização Curricular e as Mudanças no Processo
de Ensino-Aprendizagem – Um estudo numa Escola
não Agrupada do distrito de Lisboa**

Nome e N° do estudante: Micaela Cardoso Rogão

Aluna N° 1901294

Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

2022

Resumo

Este estudo foi realizado numa escola não agrupada, secundária, do distrito de Lisboa e tem como objetivo principal realizar uma análise compreensiva do processo de flexibilização curricular e a mudança introduzida no processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho regulou o projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” a todas as ofertas educativas e formativas. No seguimento desta medida política e com o intuito de conhecer e compreender o processo de implementação da mesma numa escola não agrupada, emergiram as seguintes questões:

Como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular? Quais são as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular? Quais as perceções de diferentes atores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem?

No sentido de dar resposta a estas questões, desenvolveu-se um estudo de caso, com base no paradigma qualitativo que fez uso de várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, entrevistas semi-estruturadas; entrevista de grupo (focus group) e inquéritos por questionário. Depreende-se deste estudo que o processo de implementação da flexibilidade curricular e as mudanças globais e organizacionais daí decorrentes encontraram constrangimentos e potencialidades. Como constrangimentos são referidos o pouco tempo disponível para a implementação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as dúvidas que surgiram, a resistência à mudança e os exames, entre outras questões. Como potencialidades destacaram-se o trabalho interdisciplinar, o trabalho colaborativo, a possibilidade de mudar mentalidades, e a redução de conteúdos e o incentivo à mudança de práticas decorrentes das aprendizagens essenciais. Decorrem também vantagens no processo ensino-aprendizagem.

Palavras - Chave: Flexibilidade curricular, consolidação de aprendizagens, desenvolvimento de competências e diferenciação pedagógica.

Abstract

This study was developed in a secondary school, in the district of Lisbon. The crucial objective is to achieve a comprehensive analysis of the curricular flexibility procedure and the change introduced in the process.

Decree-Law 55/2018, of 6 July regulated the “Curriculum Autonomy and Flexibility”. To understand the process of this implementation, some questions came up: How did the process of implementing the curricular flexibility develop? What are the global and organizational changes? What are the actors perceptions about the changes introduced?

To achieve answers, a case study was carried out, based on the qualitative paradigm that used semi-structured interviews, focus group and questionnaires.

The results of this study say that the implementing curriculum flexibility and the global and organizational changes faced constrictions and possibilities.

Some of the constrictions mentioned are the short time offered for the implementation of Decree-Law nº 55/2018, of 6 July, the doubts, the resistance and the exams.

The interdisciplinary work, the collaborative work, the possibility of changing mentalities, the incentive to change practices, and other issues are mentioned as possibilities. Advantages in the teaching-learning process are also mentioned.

Agradecimentos

Agradeço

À direção da unidade orgânica onde se realizou este estudo que me permitiu realizar o mesmo.

À presidente do conselho geral, à diretora de escola e ao membro do conselho pedagógico que concederam entrevistas para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram no focus group.

Aos encarregados de educação e aos alunos que responderam aos inquéritos.

À professora doutora Ana Patrícia Almeida que orientou esta dissertação de mestrado e me prestou todo o apoio, ajuda e disponibilidade.

Ao meu diretor, professor doutor Carlos Manique, que sempre me incentivou no decurso deste mestrado e com quem tanto aprendi.

À minha amada família a quem tanto devo, e nela também incluo aqueles que já partiram.

A todos aqueles que atravessam o meu caminho, ao longo da vida, e me acrescentaram mais valor.

A todos eles agradeço.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Gráficos	vi
Acrónimos	ix
1 Introdução	1
Parte I – QUADRO TEÓRICO e POLÍTICO - LEGAL	5
2 Quadro Teórico	6
2.1 O conceito de currículo e de gestão do currículo	6
2.2 O papel da escola e dos professores na gestão do currículo	9
3 Quadro Político-Legal	11
3.1 A Autonomia e a flexibilidade curricular aos longo dos tempos	11
3.2 Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	16
3.3 O Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho	18
3.4 Aprendizagens essenciais	23
3.5 Autonomia e flexibilidade curricular no processo ensino-aprendizagem.	24
3.6 Reflexão sobre autonomia e flexibilidade curricular	29

3.6.1 As mudanças decorridas com a autonomia e flexibilidade curricular	29
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	34
4 Metodologia do estudo	35
4.1 Fundamentos metodológicos da investigação	35
4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36
4.2.1 A entrevista	37
4.2.2 O focus group	38
4.2.3 Os inquéritos aplicados a encarregados de educação e alunos	39
4.3 Procedimentos	41
4.4 Tratamento e análise de dados	43
4.5 Participantes da pesquisa	44
4.5.1 Docentes com e sem cargos de liderança	44
4.5.2 Encarregados de educação	45
4.5.3 Alunos	48
5 Apresentação dos resultados	50
6 Discussão dos Resultados	80
7 Considerações Finais	87
8 Referências Bibliográficas	89

Tabela de Figuras

Figura 1 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade 17

Tabela de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos encarregados de educação	45
Gráfico 2 – Sexo dos encarregados de educação	46
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos encarregados de educação	46
Gráfico 4 – Profissões dos encarregados de educação	47
Gráfico 5 – Ano de escolaridade dos educandos dos encarregados de educação, neste ano letivo	47
Gráfico 6 – Idade dos alunos	48
Gráfico 7 – Sexo dos alunos	49
Gráfico 8 – Ano de escolaridade dos alunos, no presente ano letivo	49
Gráfico 9 - Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da interdisciplinaridade nas aprendizagens.	59
Gráfico 10 - Perceção dos alunos sobre o contributo da interdisciplinaridade nas aprendizagens.	60
Gráfico 11 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo dos momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, nas aprendizagens.	61
Gráfico 12 – Perceção dos alunos sobre o contributo dos momentos de avaliação em que são dadas orientações aos discentes, nas aprendizagens.	62

Gráfico 13 - Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica, na melhoria das aprendizagens.	63
Gráfico 14 - Perceção dos alunos sobre o contributo da participação dos mesmos no processo de avaliação pedagógica, na melhoria das aprendizagens.	63
Gráfico 15 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da sua participação na avaliação dos seus educandos, na melhoria das aprendizagens destes discentes.	64
Gráfico 16 - Perceção dos alunos sobre o contributo da participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos, na melhoria das aprendizagens dos discentes.	65
Gráfico 17 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo de diferentes procedimentos de avaliação, na melhoria das aprendizagens.	66
Gráfico 18 – Perceção dos alunos sobre o contributo de diferentes procedimentos de avaliação, na melhoria das aprendizagens.	67
Gráfico 19 – Perceção dos encarregados de educação, sobre as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local, no desenvolvimento das competências.	68
Gráfico 20 – Perceção dos alunos, sobre as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local, no desenvolvimento das competências.	69
Gráfico 21 – Perceção dos encarregados de educação sobre a pesquisa, a avaliação, a reflexão, a mobilização crítica e autónoma de informação, no desenvolvimento de competências.	70

Gráfico 22 – Perceção dos alunos sobre a pesquisa, a avaliação, a reflexão, a mobilização crítica e autónoma de informação, no desenvolvimento de competências.	71
Gráfico 23 – Perceção dos encarregados de educação sobre as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira, no desenvolvimento de competências.	72
Gráfico 24 – Perceção dos alunos sobre as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira, no desenvolvimento de competências.	72
Gráfico 25 – Perceção dos encarregados de educação sobre o exercício da cidadania ativa, no desenvolvimento de competências.	73
Gráfico 26 – Perceção dos alunos sobre o exercício da cidadania ativa, no desenvolvimento de competências.	74
Gráfico 27 – Perceção dos encarregados de educação sobre o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, no desenvolvimento de competências.	75
Gráfico 28 – Perceção dos alunos sobre o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, no desenvolvimento de competências.	75
Gráfico 29 – Perceção dos encarregados de educação sobre o recurso a materiais diferentes na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.	77
Gráfico 30 – Perceção dos alunos sobre o recurso a materiais diferentes na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.	77
Gráfico 31 - Perceção dos encarregados de educação sobre a possibilidade de realizar uma tarefa de diferentes modos, na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.	78
Gráfico 32 - Perceção dos alunos sobre a possibilidade de realizar uma tarefa de diferentes modos, na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.	78

Gráfico 33 – Perceção dos encarregados de educação sobre a variação do tempo concedido para a realização das atividades, na ida ao encontro das necessidades dos alunos. 79

Gráfico 34 – Perceção dos alunos sobre a variação do tempo concedido para a realização das atividades, na ida ao encontro das necessidades dos alunos. 79

Acrónimos

EMAEI - Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

IAVE - Instituto de avaliação educativa

MAIA - Monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica

1 Introdução

No Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho é referido que a sociedade dos nossos dias enfrenta desafios que surgem da globalização e do acelerado desenvolvimento tecnológico, cabendo à escola orientar os alunos para empregos que ainda desconhecemos e para tecnologias que ainda não surgiram. Neste contexto, é necessário desenvolver competências nos nossos alunos que lhes permitam questionar, resolver problemas complexos, integrar conhecimentos e comunicar de modo eficiente.

Defende-se assim, uma escola inclusiva que promova melhores aprendizagens para todos os seus discentes e que a operacionalização do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” promova o exercício de uma cidadania ativa e informada.

Defende-se também a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências complexas que implicam tempo e uma gestão integrada de conhecimentos em que se valoriza o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e análise, a capacidade de exposição e comunicação e a capacidade de trabalhar de forma cooperativa e autónoma.

Justifica-se assim, de acordo com o Decreto citado, que se dê às escolas autonomia que lhes permita um desenvolvimento curricular, de acordo com as necessidades dos seus discentes e de acordo com os contextos em que as mesmas se inserem.

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho veio assim, reforçar a autonomia e a flexibilidade curricular das escolas, nomeadamente com a possibilidade de gerir 25% da carga horária prevista na matriz, oferta de novas disciplinas, semestralização das mesmas, entre outras possibilidades.

Mais tarde, a Portaria nº 181/19 de 11 de junho vem reforçar esta autonomia, prevendo a gestão acima de 25% da carga horária prevista na matriz, a possibilidade de semestralização do calendário escolar, entre outras possibilidades, mediante a elaboração de planos de inovação.

Permitiu-se introduzir mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas nas escolas, o que torna pertinente conhecer estas alterações através das vozes de quem se encontra no terreno e sente em primeira instância todas estas mudanças.

Assim, justifica-se conhecer as percepções da presidente do conselho geral, da diretora de escola, de um membro do conselho pedagógico, professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando o interesse que este estudo apresenta, definiu-se como questão de partida “De que forma os atores no terreno interpretam as mudanças decorrentes da flexibilização curricular no processo de ensino-aprendizagem?”

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral conhecer as percepções da presidente do conselho geral, da diretora de escola, de um membro do conselho pedagógico, dos docentes, dos encarregados de educação e dos alunos que tiveram, ou tenham respetivamente o cargo de presidente, o cargo de diretor, o cargo de membro do conselho pedagógico, turmas, filhos e aulas abrangidas pelo Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, normativo que regula o âmbito da autonomia e flexibilidade curricular.

Decorrendo do objetivo geral apresentado e atendendo aos objetivos da flexibilização curricular referidos por Barroso (2018) que serão expostos na revisão da literatura, pretende-se ter como foco os seguintes objetivos específicos:

1 – Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, no entendimento da diretora de escola que se encontrava em exercício na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na ótica de um membro do conselho pedagógico.

2 – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave (docentes com cargos de liderança referidos no ponto anterior).

3 – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação

das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Destes objetivos decorrem as seguintes questões:

- 1) Como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular, na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?
- 2) Quais são as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva dos interlocutores chave citados na alínea um?
- 3) Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens?
- 4) Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo?
- 5) Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica?

Pretendendo dar resposta a estas questões, desenvolveu-se um estudo de caso, com base no paradigma qualitativo que visa conhecer as perceções de diferentes atores sobre as mudanças introduzidas no processo ensino - aprendizagem, com a implementação da flexibilização curricular regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

O estudo fez uso de várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, entrevistas semi-estruturadas; entrevista de grupo (focus group) e inquéritos por questionário.

Este estudo possui na primeira parte o quadro teórico e político- legal. Nele se aborda, o conceito de currículo e o papel dos professores e da escola na gestão do mesmo. É abordada a autonomia e flexibilidade curricular ao longo dos tempos. São apresentados os seus referenciais e é feita uma reflexão sobre as mudanças decorridas.

A segunda parte incide sobre o estudo empírico. É abordada a metodologia do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados nomeadamente, a entrevista, o focus- group e os inquéritos. Abordam-se os procedimentos adotados no decurso da investigação, o tratamento e análise dos dados recolhidos, sendo também feita a caracterização dos participantes. Nos últimos pontos, é feita a apresentação dos resultados, a discussão desses resultados e para terminar, são tecidas as considerações finais.

Parte I - QUADRO TEÓRICO E POLÍTICO-LEGAL

2 Quadro Teórico

Neste ponto, serão abordados os conceitos de currículo e de gestão de currículo, de acordo com as perspectivas de diferentes autores, sendo analisados alguns pontos que têm vindo a mudar, nas últimas décadas, na sociedade e na escola.

Também será focado o papel dos docentes e da instituição escolar na gestão desse mesmo currículo, gestão esta que se apresenta bem patente nos referenciais vigentes da autonomia e flexibilidade curricular.

2.1 O conceito de currículo e de gestão do currículo

Almeida e Roldão (2018) referem que diacronicamente, no contexto histórico-cultural em que escola e sociedade se relacionam, currículo é o conjunto de aprendizagens concebidas como socialmente necessárias, num determinado tempo e num determinado contexto que cabe à escola organizar.

Segundo estas autoras, a escola assumiu-se na história como uma instituição, quando se identificou a necessidade social de transmitir um conjunto de saberes de forma sistemática a uma determinada faixa da sociedade. Esse conjunto de conhecimentos constitui o currículo.

Almeida e Roldão (2018) mencionam que as necessidades mudam. Os valores variam, as ideologias quer sociais, quer educativas variam e o currículo dá e dará corpo a estas modificações. O currículo é assim caracterizado por antagonismos, combinam-se o sentido de conservação e a necessidade de responder a novas solicitações.

Segundo estas autoras, a noção de gestão curricular não é nova. Sempre se geriu o currículo, ou seja, sempre se determinou o que deveria ser ensinado, por que motivo o deveria ser, entre outras questões. A gestão central mantém-se, mesmo em sistemas que caminham para a descentralização contudo, atribui-se mais responsabilidade aos gestores locais do currículo. Os professores específicos trabalham para uma dada comunidade composta por alunos, também eles específicos.

Almeida e Roldão (2018) assinalam que nas últimas décadas alguns pontos essenciais têm vindo a mudar, nomeadamente:

- As sociedades alargaram a escolaridade. As crianças/jovens passam mais anos em formação escolar e esse conceito é alargado a todos os indivíduos da sociedade.
- A sociedade é cada vez mais diversa do ponto de vista cultural, linguístico, étnico etc.
- A instituição escolar encontra-se concebida, do ponto de vista histórico, para uma população homogénea e concebida para promover o acesso de determinado setor da população, a funções sociais mais elevadas.
- A escola dos nossos dias herdou a organização dos alunos por grupo turma (todos como sendo um só), numa tentativa de também rentabilizar os recursos humanos. Após a revolução industrial foi preciso alargar o ensino a um maior número de discentes, o que veio contrariar um ensino individual e doméstico de classes favorecidas.
- A massificação do ensino, a partir da década de 60, decorrente da necessidade de combater o analfabetismo, em virtude da necessidade de estender a escolarização da população para qualquer desempenho profissional dos seus elementos.
- As escolas têm operado mudanças, contudo parece que a mesma tem que continuar a operar da mesma maneira, o que constitui um obstáculo à transformação.
- A crise da escola reside no facto desta querer aplicar o mesmo sistema, nos termos organizativos e curriculares, a uma situação totalmente diferente.

Almeida e Roldão (2018) referem que estas condicionantes fazem crescer o insucesso escolar. A escola não consegue fazer com que os públicos de hoje aprendam pois persiste em utilizar um modelo funcional arcaico. A escola falha com mais de 30% dos alunos e exclui-os, remetendo-os para outras vias. Saem do grupo turma, reforçando-se o ciclo vicioso. Medidas como o apoio educativo perpetuam o insucesso, mesmo quando iniciado no 1º ciclo.

Retomando a definição de currículo, Pacheco (2017) refere que a gestão científica, centrada na ideia da eficiência, é vista como um modelo universal suscetível de ser aplicado em todas as valências, incluindo na educação e nesse sentido:

Quando se perfilha que educação é um negócio e a escola um espaço de instrução, delimitado por indicadores de desempenho, o currículo torna-se num poderoso instrumento de fabricação de

resultados, colocando uma forte pressão nos responsáveis pela administração e gestão da escola. Pacheco (2017:37)

As políticas mudam do paradigma dos objetivos para o paradigma dos resultados, numa lógica de metas educacionais, valorizando o resultado obtido em vez do processo (ibidem).

É neste sentido que também Lima (2020) menciona que as políticas educativas foram atingidas pelo capitalismo. Dimensões como a racionalidade económica dos negócios; a orientação das competências para incrementar a produtividade e o emprego; a meritocracia e a liderança exagerada de líderes unipessoais e carismáticos influenciaram a educação. Para este autor as políticas educativas têm sido alvo de uma transformação cultural, assistindo-se à impregnação do mundo empresarial no mundo da educação. Com vista à racionalização, à modernização e à qualidade da escola, a organização empresarial, o efficientismo, a produtividade, o empreendedorismo, as parcerias e os contratos, são princípios entre outros, que se generalizam na esfera da educação.

Segundo Roldão (2017), ao serem abordados os conteúdos de aprendizagem corporizados no currículo, assumem-se opções sobre as finalidades e as conceções da educação. A falta de necessidade de explicitar as mesmas, em documentos curriculares, antes dos anos sessenta, prendia-se com uma tentativa de tornar o papel da escola incontestável, consensual e homogêneo. Nos dias de hoje, a explicitação de objetivos e fundamentos na construção curricular associa-se à necessidade de construir uma matriz de referência que seja comum, perante uma maior amplitude de interesses sociais.

A mesma autora refere que se coloca a questão da variabilidade do corpus curricular no decorrer do tempo. As grandes reformas ocorridas nas décadas de sessenta e setenta trouxeram consigo as seguintes orientações: a ênfase curricular dos processos de construção do conhecimento e a aquisição das aprendizagens pelo discente. Nos anos oitenta e noventa, as orientações incidiram em incorporar no currículo dimensões de formação transversais. Estas incorporações parecem, nos nossos dias, como algo adquirido. Na verdade, os conteúdos científicos sofreram alterações e atualizações, porém não revelam alterações de fundo, talvez porque haja, perante o que a escola deve oferecer, um referencial mais ou menos estável (ibidem).

Segundo Roldão (2017), atualmente não se espera que a escola transmita todo o saber que é vastíssimo, espera-se que esta proporcione conhecimento, competências funcionais que permitam a inserção do indivíduo na vida social e profissional.

2.2 O papel da escola e dos professores na gestão do currículo

Zabalza (citado por Ferreira, 2010) refere que os papéis curriculares da escola e dos professores se intercetam e complementam. A escola como unidade de referência esboça as linhas da adaptação do currículo ao contexto social, contudo é o professor que concretiza esta adaptação, fazendo a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (contexto da aula, conteúdos ou atividades).

Segundo Zabalza (citado por Ferreira, 2010) é necessário adaptar o currículo geral, normativo e descontextualizado a algo que possa ser apropriado pelos atores em questão e que passe a estar contextualizado, numa realidade específica.

Para Almeida e Roldão (2018) trata-se de pensar no currículo como um binómio. O primeiro elemento desse binómio é composto pelas aprendizagens essenciais consideradas como competências indispensáveis que os alunos devem adquirir na escola. O segundo elemento é a concretização que cada escola faz deste currículo, tornando o projeto curricular de escola, ou currículo de escola constante no projeto educativo. É precisamente esta articulação dos dois elementos do binómio que constituem o cerne da gestão curricular. A flexibilização dos currículos obriga à existência de um denominador comum que são as aprendizagens essenciais que serão alvo de avaliação interna e externa.

A escola pode reinventar-se. Mudar espaços, tempos, organizar de outro modo o seu trabalho, a organização dos próprios alunos pode ser alterada e assim perspetivar outros cenários para o combate ao insucesso escolar, uma das principais dificuldades da escola.

Neste contexto, para Almeida e Roldão (2018), a gestão do currículo assume extrema importância. O currículo de escola adquire relevância perante a administração do currículo nacional. Procura-se que a gestão autónoma das escolas permita ponderar vias

diferenciadas, dentro dos limites estabelecidos pelos normativos legais, e assim trabalhar para o sucesso escolar, permitindo que os alunos assegurem a sua sobrevivência social e adquiram o sentido de pertença sociocultural.

Tyack e Tobin (citados por Pacheco, 2017) referem que as reformas propostas são alteradas pela gramática das escolas. Fullan, Rincón-Gallardo e Hargreaves (citados por Pacheco, 2017) mencionam o modelo *accountability* profissional que realça o incremento da capacidade coletiva da profissão, com vista à melhoria dos resultados de todos os alunos. Segundo estes autores, o capital profissional dos docentes compreende três componentes: o capital humano; o capital social (a aprendizagem dos professores uns com os outros) e a equidade profissional (o desenvolvimento da avaliação e o acumular da experiência). Segundo Pacheco (2017), estas componentes reforçam a ligação entre currículo e gestão. Os professores pelas suas conceções e práticas são elementos fulcrais do desenvolvimento do currículo.

Aliás como reforçam Cosme e Trindade (2012)

...a gestão do currículo é objeto de cooperação entre professores e alunos, e destes entre si, transforma-se, por isso, numa tarefa inevitável dos primeiros. Uma tarefa que, como já o afirmamos anteriormente, decorre de opções pedagógicas prévias em função das quais se defende que os alunos, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos, aprendem e formam-se à medida que constroem outros significados sobre a realidade e os discursos que se desenvolvem sobre esta mesma realidade. Cosme e Trindade (2012:78)

Estes autores aprofundam a questão e defendem que a diferenciação pedagógica tem de ser reconhecida como um desafio epistemológico, no campo de ação mais vasto da gestão curricular que favorecerá a implementação, nas escolas, de práticas educativas diferenciadas (ibidem).

3 Quadro Político-Legal

Neste ponto será feito um enquadramento político-legal da autonomia e flexibilidade curricular. Serão focados momentos em que este processo se assumiu como uma estratégia de organização escolar, sendo abordados os seus referenciais.

Termina-se com uma reflexão sobre a dimensão curricular e pedagógica lançada pelos desafios lançados com este processo.

3.1 A autonomia e a flexibilidade curricular ao longo dos tempos

Abordados os conceitos teóricos de currículo, gestão de currículo e aprendizagem e analisado o papel da escola e dos professores na gestão desse currículo, proceder-se-á ao enquadramento político-legal da autonomia e flexibilidade curricular, ao longo dos tempos.

Segundo Barroso (2004), na história mais recente de Portugal, existiram três momentos em que, do ponto de vista político, a autonomia assumiu-se como uma estratégia de reforma da organização escolar, com vista a melhorar o funcionamento da sua gestão e a fomentar a qualidade e a eficácia dos seus resultados.

Para este autor, o primeiro momento tem como impulsionador Sobral Cid, Ministro da Instrução Pública que exerceu funções neste cargo, desde fevereiro a maio de 1914. O segundo momento é protagonizado pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, após a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 e o terceiro momento decorre com Marçal Grilo, Ministro da Educação entre 1996 e 2000.

Em 1914, Sobral Cid regula, com o Decreto 471 de 6 de maio de 1914, a competência dos liceus administrarem com alguma autonomia a doação anual que lhes é conferida. É regulamentado um conselho administrativo composto pelo reitor e dois professores eleitos pelo conselho escolar. Após o golpe de 5 de dezembro de 1917, Sidónio Pais alargou esta autonomia com o Decreto 3695, de 24 de dezembro de 1917. Contudo, com

a reforma de Cordeiro Ramos, o Decreto 20741 de 18 de dezembro de 1931 restringe a autonomia concedida aos liceus (ibidem).

Segundo Ventura (2006), em 1976 é publicado o Decreto -Lei 769-A/76 que regula com particularidade as funções e atividades da escola, visando estabelecer a gestão democrática da mesma. De acordo com esta legislação, a escola passa a compreender três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo era composto por três a cinco docentes, por um representante do pessoal não docente e no caso das secundárias, por dois representantes de alunos. Todos os elementos eram eleitos pelos seus colegas. Cabia ao presidente do conselho diretivo desempenhar o papel com maior destaque na gestão da escola. O órgão que dirige, o conselho diretivo, parecia desempenhar uma função meramente representativa do poder central nas escolas.

Segundo Barroso (2004), na segunda metade da década de 80, do século XX, o tema da autonomia ganha relevância, nomeadamente no Plano Global de Atividade da comissão da reforma do sistema educativo. De acordo com Ventura (2006), o Decreto-Lei 172/91 vem modificar a gestão escolar do país. Em vez de um conselho executivo, surge um órgão de gestão unipessoal, um diretor executivo, recrutado em concurso público pelo conselho de escola a quem teria que responder durante os quatro anos do exercício do mandato. Este conselho de escola era composto por docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e membros da comunidade. Cinquenta por cento dos lugares deste conselho eram preenchidos por docentes. Este diretor executivo deveria ser um professor profissionalizado, com experiência no ensino e formação específica em gestão escolar e poderia não lecionar na escola. Esta experiência viu a sua implementação reduzida a cinquenta escolas. Foi bastante contestada pelos sindicatos, uma vez que o órgão de gestão deixava de ser um órgão colegial em que os seus membros eram eleitos entre pares. Segundo Barroso (2004), durante o Ministério de Marçal Grilo, a gestão da autonomia ganha notoriedade no programa do XIII Governo Constitucional e no “Pacto Educativo para o Futuro” apresentado em 1996, na Assembleia da República. O Ministério da Educação dá início a um processo que visa a aprovação de um diploma que regule os princípios e as normas de autonomia e gestão das escolas do ensino não superior. A aprovação do Decreto-Lei 115-A/98, que regula a autonomia, administração e gestão das escolas evidencia, segundo Barroso (2004), uma diversidade de interesses. Nele existe uma lógica que vê na autonomia a modernização administrativa, com o

propósito de aliviar a administração central. Está presente uma lógica: a da construção de um mercado educativo. Nele existem a lógica cooperativa que vê a autonomia como algo do âmbito dos professores e a lógica comunitária que vê a autonomia como um processo participado por todos. Para este autor, estas lógicas chegam a ser incoerentes e o processo de autonomia acaba por ficar aquém do esperado. Segundo Barroso (2018), no ano letivo 2017/2018, teve lugar em duzentos e trinta e cinco agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, um projeto que permitia a flexibilização curricular. Estas unidades orgânicas eram constituídas por estabelecimentos públicos e privados, onde se encontravam escolas profissionais e quatro escolas portuguesas no estrangeiro.

De acordo com o Despacho que regulamenta este projeto, é referido que se entende por “Autonomia e Flexibilidade Curricular”:

... a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.» (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, alínea c, art.º 3.º)

A escolha, ao longo deste estudo, da expressão “flexibilidade curricular”, em vez de “autonomia e flexibilidade curricular” deve-se ao facto de o conceito de autonomia ser muito abrangente, podendo, erroneamente, remeter-nos para autonomia financeira, administrativa, entre outras possibilidades.

Este mesmo Despacho definiu a abrangência deste projeto às turmas iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos), às turmas iniciais de nível (10.º ano) e aos primeiros anos dos cursos que se encontram organizados em ciclos de formação, das escolas que voluntariamente pretenderam aderir ao projeto. Foi um projeto concebido sob a forma de experiência pedagógica o que permitiu um acompanhamento, monitorização e avaliação do processo. Neste projeto, segundo Barroso (2018), as escolas e os agrupamentos têm de assegurar as aprendizagens essenciais que foram elencadas a partir dos programas curriculares. Nelas se encontram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a trabalhar com os docentes, indo ao encontro do referencial “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Este referencial da prática educativa, coordenado pelo Professor Doutor Oliveira Martins, encontra-se homologado pelo Despacho 6478/2017 de 26 de julho.

Segundo Martins (2017), um dos vários princípios que orienta o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é a “Coerência e flexibilidade” que consiste em:

Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.”
Martins (2017:13)

De acordo com Barroso (2018), as “Aprendizagens Essenciais” são o denominador curricular comum para todos os alunos, contudo estas aprendizagens podem ser complementadas por outras aprendizagens previstas em outros documentos curriculares que continuam em vigor e com componentes locais do currículo. A aprovação do aluno dependerá sempre das aprendizagens realizadas, nomeadamente das aprendizagens essenciais e das aprendizagens decorrentes de outros conteúdos e temas.

O mesmo autor refere que as escolas deverão construir os seus próprios currículos tendo em conta as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à saída da escolaridade Obrigatória”.

Nesse contexto, foi elaborado um documento “Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos”. As autoras deste trabalho, divulgado pelo Ministério da Educação, foram Maria do Céu Roldão, Helena Peralta e Isabel Martins. Neste trabalho, Roldão et al (2017) referem a reconstrução curricular a prazo e participada que terá, entretanto lugar. O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho generalizou o projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” a todas as ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário, nos estabelecimentos públicos, privados, cooperativos, nas escolas profissionais, sejam elas públicas ou privadas, e com as necessárias adaptações ao ensino doméstico, individual e a distância, permitindo uma gestão até 25% das matrizes curriculares base.

Esta generalização é feita, de acordo com o Decreto-Lei referido, de modo faseado. Nos anos letivos 2018/2019, 2019/2020 entraram no projeto as turmas iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º anos), as turmas iniciais de nível (10º ano) e os primeiros anos dos cursos que se encontram organizados em ciclos de formação, perspetivando-se a mesma lógica nos anos letivos subsequentes.

Mais tarde, a Portaria 181/2019 de 11 de junho definiu as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem fazer uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares base.

Com o objetivo de recuperar as aprendizagens e de não deixar ninguém para trás, foi aprovado o Plano 21/23. Este plano integra medidas que reforçam a autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas. Visa promover o sucesso escolar e lutar contra as desigualdades.

Entretanto, surge no final do ano 2021, a Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, que procede à primeira alteração da Portaria 181/2019, de 11 de junho. Nela são definidas as circunstâncias em que as escolas, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, podem fazer uma gestão superior a vinte e cinco por cento das matrizes curriculares-base, das ofertas educativas e formativas, dos ensinos básico e secundário, com o objetivo de desenvolver planos de inovação.

Segundo Barroso (2018), a flexibilização curricular tem como objetivos: consolidar aprendizagens essenciais; desenvolver competências que requerem mais tempo, nomeadamente a realização de trabalhos que requerem mais reflexão, debate e pesquisa e possibilitar a diferenciação pedagógica.

Contudo para Lima, o Decreto-Lei 55/2008:

resulta uma concepção de autonomia consideravelmente mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais directivo e menos aberto às diferenças. Lima (2009:247)

De acordo com este autor, o diploma visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção dos estabelecimentos de ensino, cujos assentos são reforçados no conselho geral; ao mesmo tempo visa promover a constituição de lideranças fortes, através da figura de diretor que nomeia os responsáveis dos departamentos curriculares e das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

No entanto para Lima (2009):

Tal director, porém, surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, ..., com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar. ... o director e os restantes órgãos de direcção e gestão, poderão ser dissolvidos a qualquer momento pelo Governo, “na sequência de processo de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão...

Lima (2009:247, 248)

3.2 Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Segundo Martins (2017), a UNESCO, ao ter como primeiro objetivo uma educação para todos, obriga a incorporar diversidade e complexidade na definição daquilo que se pretende como aprendizagem dos discentes à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Na introdução do referencial “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, Martins (2017), coordenador na elaboração deste documento, refere que o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se de forma rápida e a escola, sendo um local favorável à aprendizagem, depara-se com um enorme desafio, nomeadamente saber como pode desenvolver competências e valores que permitam aos seus alunos corresponder aos desafios do seu tempo. Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986, a política educativa portuguesa visou alargar o número de anos de escolaridade obrigatória e teve como objetivo assegurar uma educação de qualidade para todos. Em 2009, a escolaridade estendeu-se até aos 18 anos de idade e a educação pré-escolar passou a incluir mais crianças (ibidem).

Segundo Martins (2017), para assegurar as mesmas oportunidades a todos, seja qual for o percurso escolar de cada um dos alunos, é essencial um referencial educativo único.

Nesse sentido, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” constitui para este autor:

...a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

Martins (2017:8)

Para este autor, o Perfil dos Alunos encontra-se assente em princípios, visão, valores e áreas de competência.



Figura 1 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Martins, G. (coord) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Martins (2017) refere que todas as áreas curriculares promovem o desenvolvimento de todas as áreas de competência constantes neste referencial, o que confere ao mesmo um carácter abrangente, transversal e recursivo.

Os princípios enquadram a gestão do currículo na escola. A visão resulta dos princípios e traduz o que se prevê para os discentes /cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os valores são os elementos éticos e as áreas de competência combinam de forma complexa conhecimentos, capacidades e atitudes (ibidem).

Para Martins é:

...determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.

Martins(2017:9,10)

3.3 O Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho

No artigo 1.º do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, é referido o seguinte:

O presente decreto -lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho,artº 1º)

No mês seguinte surgem Portarias, nomeadamente:

A Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, que regulamentou os cursos científico-humanísticos (os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), tendo como modelo a matriz curricular-base do anexo VI do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho;

A Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto, que regulamentou os cursos artísticos especializados de nível secundário (os cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano), tendo por referência a matriz curricular base do anexo VII do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho;

A Portaria nº232-A/2018, de 20 de agosto, que regulamentou os cursos artísticos especializados de nível secundário (cursos de Design de Comunicação, de Design de Produto e de Produção Artística, na área das Artes Visuais, e do Curso de Comunicação Audiovisual, na área dos Audiovisuais), tendo por referência a matriz curricular base do anexo VII do já referido Decreto

Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto, que regula os cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação (profissional e escolar), tendo por referência a matriz curricular base do anexo VIII do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho já referido neste capítulo.

Tendo estas Portarias como referência as matrizes curriculares base constantes nos anexos do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, é neste normativo que incidiremos, estudando algumas das suas implicações no ensino secundário.

Assim sendo, no artigo 9º, visando-se o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, é possível, após esvaziar outras medidas de promoção da integração escolar, adotar um programa integrado de educação e formação, de carácter temporário e excecional.

O artigo 12º permite às escolas, incluindo às escolas secundárias, gerirem até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, isto quando as matrizes têm uma organização semanal e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica estabelecidas para o ciclo de formação, quando as matrizes têm essa organização por ciclo de formação.

Ainda no mesmo artigo, prevê-se que poderá ser conferido às escolas uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base para o desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios como sejam, por exemplo: percursos curriculares alternativos e cursos de dupla certificação, mediante regulamentação, por

portaria do membro do Governo com responsabilidades no domínio da educação. Mais tarde, a Portaria nº 181/19, de 11 de junho regulamentou esta questão.

Meses mais tarde, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho esclarece os termos e as circunstâncias em que as escolas podem fazer uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino básico e do ensino secundário.

Retornando ao Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, no artigo 16º é assegurado aos alunos do secundário a possibilidade de adotar um percurso formativo próprio, mediante a permuta e a substituição de disciplinas. O percurso formativo próprio é regulado por portaria do membro do Governo, responsável pela educação. As disciplinas passíveis de permuta são as que se constituem como oferta disciplinar da escola, dependentes do seu projeto educativo.

De acordo com os anexos VI, VII e VIII do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, destinados respetivamente aos cursos científico-humanísticos, aos cursos artísticos especializados e aos cursos profissionais, as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Entretanto, no âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, o artigo 15º refere que cabe à escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania nomeadamente, aprovar os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver, em cada ciclo e em cada ano de escolaridade. Também cabe à escola aprovar o modo de organizar o trabalho, os projetos a desenvolver, as parcerias a estabelecer, a avaliação das aprendizagens e a avaliação da estratégia de educação para a cidadania de escola.

Nesse 15º artigo, regula-se que cabe à escola decidir a forma como implementa, no ensino secundário, a componente de cidadania e desenvolvimento. Essa implementação pode ser feita como disciplina autónoma, através de coadjuvação no âmbito de uma disciplina, em justaposição no âmbito de outra disciplina, ou através da abordagem no âmbito das diferentes disciplinas, mediante a coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos. É referido que cidadania e desenvolvimento integra as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas. Segundo o 15º artigo, é uma área de trabalho transversal,

de articulação disciplinar, com abordagem interdisciplinar. Mobiliza as colaborações de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, visando intercetar os respectivos conteúdos com os temas constantes na estratégia de educação para a cidadania de escola, mediante o desenvolvimento e implementação de projetos, por parte dos discentes.

Abordando as possíveis opções curriculares, no artigo 19º é referido que as mesmas se podem traduzir em:

- a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização. (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, artº 19º)

Com o objetivo de promover a qualidade e a eficiência educativa, o artigo 21º concebe diferentes modos de organização que são:

- a) o trabalho colaborativo, mediante a partilha de saberes e experiências, através da coadjuvação entre docentes do mesmo ano de escolaridade, ou ciclo de ensino, de vários ciclos e níveis de ensino, de diversas áreas disciplinares e através da permuta temporária, entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar;
- b) Criação de grupos de trabalho para a aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens, apoio ao estudo e desenvolvimento de trabalho autónomo;
- c) Implementação de tutorias, com vista a orientação do processo educativo;
- d) Promoção de ações de orientação escolar, com vista a interesses vocacionais dos alunos
- e

e) Execução de ações de apoio ao desenvolvimento e crescimento pessoal e social dos discentes, com vista à promoção da saúde e prevenção de eventuais comportamentos de risco.

Se incidirmos na avaliação das aprendizagens, no artigo 22º é referido que a dimensão formativa da avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. Tem por finalidade melhorar a mesma, através de um processo contínuo de intervenção pedagógica em que se esclarecem as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação. Devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos variados.

De acordo com a finalidade que assiste à recolha de informação, o artigo 23º refere que a avaliação interna das aprendizagens apresenta duas modalidades, a modalidade formativa e a modalidade sumativa. Complementarmente, a avaliação externa produz informação cuja utilização pode ter finalidade também ela formativa e sumativa.

No artigo 24º, a avaliação formativa é definida como tendo um carácter contínuo e sistemático. Desenvolve-se em prol das aprendizagens e socorre-se de uma diversidade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação ajustados às diferentes aprendizagens, aos diferentes destinatários e aos diferentes contextos.

O mesmo artigo refere que:

A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, artº 24º)

Para definir a avaliação sumativa, o mesmo artigo no ponto 3, refere que esta modalidade da avaliação consiste na formulação de um juízo global das aprendizagens que visa a classificação e a certificação.

No ponto 5, ainda do mesmo artigo, é referido que a principal modalidade de avaliação é a formativa que:

...permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação. (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, ponto 5, artº 24º)

Se abordarmos a questão dos intervenientes no processo de avaliação, o artigo 26º refere que nele intervêm todos os que têm competência no processo nomeadamente, professores, formadores, tutores, membros de júris, adotando particular responsabilidade o titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico e o conselho de turma nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Por sua vez, a escola deve assegurar a participação instruída de pais, encarregados de educação e alunos no processo de avaliação, promovendo de modo sistemático a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilidade de todos os intervenientes neste processo.

3.4 Aprendizagens essenciais

Roldão et al (2017) referem que as aprendizagens essenciais são a expressão da tríade (conhecimentos, atitudes e capacidades). As mesmas autoras esclarecem estes três conceitos:

“(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.” (Roldão et al, ,2017, p.8)

Estas autoras referem que as aprendizagens essenciais são aquilo que deve e pode ser aprendido por todos, pois tal é requerido pela sociedade. Coloca-se de parte o

determinismo social e destaca-se a responsabilidade dos professores na adoção das estratégias adequadas e das escolas na sua organização. O aprofundamento da complexidade do conhecimento considerado essencial, em substituição da acumulação de conhecimentos de cariz enciclopédico, traduz a noção de “emagrecimento curricular. Dá-se assim corpo à visão das aprendizagens essenciais sugerida no Project Future of Education and Skills, 2030, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

As Aprendizagens Essenciais do ensino secundário encontram-se homologadas pelo Despacho 8476–A/2018, de 31 de agosto. As Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário também se encontram homologadas pelo Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho

Sendo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais referenciais do currículo do ensino básico e secundário, estes dois normativos devem-se articular, segundo Roldão et al (2018), de forma integradora, coerente e consistente.

3.5 Autonomia e flexibilidade curricular no processo ensino-aprendizagem

Segundo Cosme (2018), o projeto de autonomia e flexibilidade curricular vem propor um outro modo de encarar os atos de ensinar e aprender, e conseqüentemente um outro modo de encarar o papel do aluno e o papel do professor, assim como encarar uma outra abordagem ao património cultural.

Na proposta deste projeto, a escola é um espaço de socialização cultural, no qual os docentes devem tecer os seus esforços. Assim, a gestão curricular ocorre no sentido de relacionar os alunos com o património cultural, de modo a suscitar aprendizagens significativas. Segundo Cosme (2018), a gestão autónoma e flexível do currículo assume a centralidade deste projeto. Os professores são atores educativos e assumem o papel de decisores na relação a estabelecer entre os alunos e o património.

Como insiste Cosme (2018), é na reflexão sobre como cada disciplina se pode relacionar com o património e as experiências sociais, relacionais e éticas que surge a possibilidade de desenvolver Domínios de Autonomia Curricular, conduzindo à necessidade de conceber projetos interdisciplinares.

Estes domínios não são um fim em si próprio. Pretende-se que esta articulação amplie possibilidades de aprendizagem, assim como amplie os seus significados, e que rentabilize procedimentos e tempo. Propõem-se que os projetos interdisciplinares se construam a partir de questões estruturantes e que proporcionem trabalhar com saberes de várias disciplinas. Este trabalho não pode depender de eventuais iniciativas interdisciplinares que envolvam todas as disciplinas de um determinado ano de escolaridade ou ciclo. O envolvimento das disciplinas deve ter como ponto de partida a reflexão curricular sobre as questões consideradas pertinentes (ibidem).

Cosme (2018), refere que no ponto 2, do artigo 19º, do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, são enumeradas opções curriculares através das quais podem ser desenvolvidos projetos interdisciplinares. A mesma autora refere que para as variadas situações de trabalho, temos “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, referencial este, também referido no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, que define o conjunto de competências que os alunos devem desenvolver. Por sua vez, as “Aprendizagens Essenciais” constituem-se, para esta autora, como um documento de ajuda às decisões curriculares.

No que respeita à avaliação, existe um projeto denominado "Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica – Projeto Maia”, com a chancela do Ministério da Educação, cujo coordenador nacional é o professor Doutor Domingos Fernandes.

Domingos (2020), refere ideias-chave que devem orientar a avaliação:

1 – O propósito mais importante da avaliação pedagógica que é da responsabilidade das escolas e dos docentes é promover a aprendizagem dos alunos.

2 – A avaliação sumativa, ou formativa não é um simples processo de construção e utilização de instrumentos. É um processo pedagógico e didático, relacionado com a aprendizagem dos alunos e com o ensino dos professores, onde os instrumentos empregados podem ser utilizados para fins formativos, não havendo classificações; ou para fins sumativos, com a possibilidade de ocorrerem as ditas classificações.

3 – A avaliação pedagógica é um processo que visa melhorar as aprendizagens e o ensino.

4 – Sendo a avaliação subjetiva, tal não significa que não possamos obter resultados credíveis e rigorosos. É necessária uma avaliação com critérios pré-definidos, e transparentes; articulada com o ensino e com a aprendizagem e que a mesma seja alvo de mais participação e reflexão.

5 – O feedback assume extrema importância na avaliação pedagógica, porque através dele os professores podem dar a conhecer aos seus alunos: o que se pretende deles; em que situação se encontram e que esforços têm que levar a cabo, para chegarem ao que é pretendido.

O mesmo autor refere que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos é condicionado por um conjunto de fatores, nomeadamente pelas suas capacidades intelectuais, pelas suas conexões, pelo contexto sociocultural em que se insere, pelas suas capacidades metacognitivas, pelas suas atitudes, persistência e desejos. Para recolher informação sobre todos estes fatores apresentados, é essencial diversificar os métodos destinados à recolha de informação. Para Fernandes (2020), é essencial envolver diversos intervenientes, como os encarregados de educação, diferentes docentes e alunos. Também é essencial avaliar em diferentes alturas e contextos. Assim, torna-se possível triangular e conseqüentemente obter uma visão mais próxima da realidade.

No Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, é referido que dando autonomia às escolas, estas são incitadas para que, em conversação com a comunidade, com a família e com os alunos, incentivem o desenvolvimento de competências de pesquisa, de mobilização crítica e autónoma de informação, de avaliação e de reflexão, visando a resolução de problemas e o reforço da autoestima e do bem-estar... No artigo 19º, do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, são referidas prioridades e opções curriculares que têm em conta as áreas de competência do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Essas opções visam:

- a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;
- b) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
- c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- d) O exercício da cidadania ativa, de participação

social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (Decreto Lei nº 55/2018, de 6 de julho, alínea a, ponto 1, artº 19º)

Um outro desafio que se coloca às escolas, prende-se com a inclusão. Neste sentido, não podemos deixar de fazer referência ao Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que institui os princípios e as normas que asseguram a inclusão dos discentes. A inclusão visa responder às potencialidades e às necessidades de todos e de cada um dos alunos. Nele são referidas as medidas de suporte à aprendizagem e de suporte à inclusão, assim como os recursos passíveis de movimentar, para dar resposta às necessidades de todos.

Este Decreto-Lei refere a pertinência de se reconhecer em cada escola, o valor patente na diversidade dos alunos. Cabe-lhe encontrar maneiras de lidar com estas diferenças, recorrendo a meios que permitam que todos aprendam e participem, na comunidade educativa. Este reconhecimento mobiliza a autonomia das escolas e dos seus profissionais, reforçando o papel dos professores da educação especial, nas equipas educativas das suas escolas.

Segundo o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, as opções metodológicas implícitas neste referencial, baseiam-se no Desenho Universal para Aprendizagem e numa abordagem multinível.

Segundo Pereira (2018), assumindo que o modo como cada aluno aprende é único, uma abordagem curricular singular e rígida não garante oportunidades de aprendizagem a todos os discentes. Segundo esta autora, para que as salas de aula sejam mais atingíveis aos alunos, o desenho universal da aprendizagem tem por base três princípios: proporcionar múltiplos meios de envolvimento, proporcionar múltiplos meios de representação e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

Para Pereira (2018), no que respeita ao primeiro princípio, proporcionar múltiplos meios de envolvimento, diferindo os discentes nos interesses que possuem e na forma como podem ser motivados, os docentes no processo ensino-aprendizagem avaliam múltiplas opções, para envolver e motivar os seus alunos.

Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades, diversificar tarefas e fontes de informação, proporcionar atividades que permitam a participação ativa dos discentes, são alguns dos exemplos sugeridos por Pereira (2018).

Segundo a mesma autora, não existe um meio de representação que seja o mais adequado para todos os discentes. Os alunos diferem no modo como compreendem a informação, e assim se justifica o segundo princípio do desenho universal da aprendizagem, proporcionar múltiplos meios de representação. A informação pode ser apresentada em diferentes modalidades sensoriais (visual, tátil, auditiva, cinestésica) e em formatos adaptáveis (diferentes tamanhos de letra e amplificação sonora).

Os alunos também diferem no modo como podem participar na aprendizagem e no modo como podem transmitir aquilo que aprenderam. Nesse sentido, existe o terceiro princípio do desenho universal da aprendizagem, proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

Para Pereira (2018), conceder alternativas para o uso do lápis a quem tem comprometimentos motores, conceder e otimizar ferramentas e produtos de apoio e usar diferentes suportes de comunicação são alguns exemplos.

Nunes (2015) refere que a planificação de aulas acessíveis a todos os discentes deve ter em consideração, na definição de objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação, os referidos princípios do desenho universal de aprendizagem

Segundo Pires (citado por Palmeirão, 2017), se queremos que todos aprendam o máximo possível, o caminho é a diferenciação inclusiva.

Pereira (2018) refere que:

...a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados. (Pereira, 2018:12)

Retomando a ideia de que no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, as opções metodológicas baseiam-se no Desenho Universal para Aprendizagem que já abordámos e numa abordagem multinível, incidiremos agora nesta abordagem.

Segundo Pereira (2018), as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, encontram-se estruturadas em três níveis de intervenção. O recurso aos diferentes níveis é decidido ao longo da vida escolar do discente, e em função das necessidades educativas do mesmo. Essa decisão tem por base evidências que são fruto da monitorização, da avaliação e da eficácia dessas mesmas medidas, quando aplicadas. É realizada pelos docentes e pressupõem ouvir pais, encarregados de educação e técnicos que trabalhem diretamente com o aluno. As medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas em paralelo.

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho refere que se afasta a ideia de que é indispensável categorizar para intervir. Pretende-se que todos, mesmo que por percursos diferenciados, atinjam o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.”

3.6 Reflexão sobre autonomia e flexibilidade curricular

Visando compreender as mudanças introduzidas pela flexibilidade curricular no processo ensino aprendizagem, segue-se neste capítulo uma análise sobre os desafios de dimensão curricular e pedagógica lançados a um conjunto de docentes e a um conjunto de escolas, mediante a participação dos mesmos num projeto piloto regulado pelo Despacho nº 5908/2017.

3.6.1 As mudanças decorridas com a autonomia e flexibilidade curricular

Segundo Cosme e Trindade (2019), o Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho e o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho e mais tarde o Despacho 181/2019 de 11 de junho lançaram uma série de desafios às escolas e aos docentes das mesmas. Estes autores refletem sobre a dimensão curricular e pedagógica destes desafios, baseando-se na análise dos dados extraídos do “Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018

ao Abrigo do Despacho nº 5908/2017” (Cosme 2018, citado por Cosme e Trindade, 2019) e na análise do “Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica” (Costa e Almeida, 2019, citado por Cosme e Trindade, 2019).

De acordo com as respostas dos inquiridos do “Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho nº 5708/2017” (Cosme 2018, citado por Cosme e Trindade, 2019), são valorizadas as dimensões curricular e pedagógica nomeadamente: a articulação, o trabalho interdisciplinar, as alternativas usadas para trabalhar com um currículo enciclopédico e a diversidade de metodologias.

Nas respostas desses mesmos inquiridos são referidos como pontos fracos, a falta de condições para ir ao encontro das imensas solicitações e a resistência dos professores à mudança. Alguns inquiridos criticam os programas de estudo, desvalorizando os referenciais do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as “Aprendizagens Essenciais”. É considerada positiva a autonomia conferida às escolas para gerir os horários e o trabalho interdisciplinar (ibidem).

Cosme e Trindade (2019) mencionam que é referido no estudo um conflito entre os programas em vigência, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as “Aprendizagens Essenciais”. Também referem as dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação formativa e na operacionalização da gestão flexível do currículo e da área de “Cidadania e Desenvolvimento”.

Neste estudo destacam-se mais iniciativas no 1º ciclo do Ensino Básico e um menor envolvimento no ensino secundário, devido ao peso que os exames finais, têm neste nível de ensino, no acesso dos alunos ao Ensino Superior (ibidem).

No “Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica” (Costa e Almeida, 2019, citado por Cosme e Trindade, 2019) destaca-se e valoriza-se a coragem curricular e pedagógica dos seis agrupamentos que fizeram parte desta iniciativa.

As transformações curriculares e pedagógicas operadas são resultado das lideranças, do envolvimento dos docentes, de uma construção partilhada e da constituição de uma comunidade de trabalho (ibidem).

Lima (2020), refere que há mais de duas décadas, as comunicações políticas incidem na autonomia da escola e na gestão flexível do currículo. Vários têm sido os normativos, o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, sobre a autonomia das escolas; o Decreto-Lei

75/2008 de 22 de abril, sobre direção, administração e gestão das escolas; o projeto de gestão flexível do currículo que começou em 1996 e o Decreto-Lei 55/2018 de 16 de julho, designado de “autonomia e flexibilidade curricular”.

Lima (2020) dá-nos uma visão crítica de autonomia e flexibilidade curricular. Para este autor reconhecem-se as potencialidades da autonomia da escola e de um currículo aberto e flexível, contudo certas práticas poderão perversamente reproduzir desigualdades sociais e culturais. Todo o contexto organizacional e cultural da escola não se altera por decreto, pois ele é resultado de todo um legado.

A administração escolar foi organizada mediante estruturas desconcentradas regionais. A agregação das escolas em agrupamentos e em escolas secundárias não agrupadas manteve a incapacidade de mudar a organização dos ciclos, principalmente a divisão entre 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, uma questão que sucede sem resolução (ibidem).

Lima (2020) refere também as questões das plataformas eletrónicas que desmaterializam os processos, mas mantêm a burocracia da administração escolar e permitem um controlo central rápido e eficiente por parte da tutela.

Este autor, menciona que os órgãos de gestão pedagógica perderam a centralidade. O Decreto Lei 75/2008 de 22 de abril implicou a perda de protagonismo por parte dos departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma, em prol da figura do diretor que nomeia e demite. Curiosamente, a autonomia de decisão pedagógica faria todo o sentido quando se pretende promover a autonomia curricular.

Lima (2020) menciona a questão dos exames nacionais, as questões de mérito, de excelência e de competitividade como possibilidades de destruir a flexibilidade curricular. Torna-se pouco viável, para este autor, analisar profundamente a questão da autonomia e flexibilidade curricular, pois cada orientação política tem a sua noção de autonomia e flexibilidade curricular.

São levantadas por este autor algumas questões sobre a acomodação plena de autonomia curricular em contextos escolares heterogovernados, nomeadamente:

Em que medida é viável a flexibilidade curricular, num contexto cujo legado histórico tem sido definido pela centralização do currículo?

Por que motivo necessita este currículo, sobre o qual são construídos os exames nacionais, de ser enriquecido? Em que medida os enriquecimentos, complementos e adaptações locais se justificam para não se alterar o currículo e para não se admitir um currículo mais amplo capaz de abranger as culturas e as subculturas das escolas?

Sendo a autonomia e a flexibilidade curricular decretadas e tendo o legislador definido praticamente tudo, esperam-se práticas de autonomia em contextos periféricos. Pretende-se uma autonomia democrática (poder de decidir) ou uma autonomia de gestão, com enquadramento operacional?

Será a acomodação da autonomia curricular um discurso exagerado quando se está perante uma gestão flexível das matrizes curriculares que atende ao “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, às “Aprendizagens Essenciais” e aos requisitos das provas externas?

Ter-se-á dado conta, o legislador, que a interdisciplinaridade do currículo é o que a tradição, a legislação e este diploma não permitem verdadeiramente? E que mesmo assim se torna difícil realizar nas opções curriculares eficazes?

Num contexto de autonomia e flexibilidade curricular que centralidade têm os conselhos pedagógicos, os departamentos curriculares, os conselhos de turma e os respetivos diretores?

Lima (2020) refere que se legisla autonomia e flexibilidade curricular onde existe heteronomia e onde se procura alguém que mesmo assim consiga implementar tais princípios. É permitida alguma flexibilidade sem que se ponha em causa os tais princípios?

Será possível, segundo este autor, fazer a gestão e a operacionalização do currículo sem alterar os diplomas legais, sem pensar no acréscimo do trabalho dos professores, mantendo o elevado número de alunos por turma, esquecendo a resistência e a falta de motivação dos professores que têm cada vez mais solicitações pedagógicas e administrativas? Será possível esta gestão e operacionalização com programas curriculares muitas vezes extensos e matrizes curriculares que os docentes consideram rígidas? Serão possíveis tais propósitos continuando com a avaliação externa baseada nas aprendizagens essenciais e no extremo a retenção de alunos?

Segundo Lima (2020), este quadro não é promissor no ensino secundário, fortemente influenciado pela pressão dos resultados escolares com vista à entrada no ensino superior.

Este autor admite que não lhe parece plausível autonomia e flexibilidade curricular sem mudanças na autonomia pedagógica e avaliativa das escolas.

Lima (2020) refere que a autonomia curricular não pode ser confundida com autonomia de gestão curricular. Pois a primeira reside no poder central e a segunda refere-se à operacionalização da contextualização do currículo nacional. Se a decisão curricular pertence à tutela, estamos diante daquilo que este autor refere como um “sistema centralizado de tipo desconcentrado” onde são transmitidos poderes, na procura de soluções mais funcionais e que permitam alcançar os propósitos do currículo que centralmente foi estipulado.

Os professores da escola são determinados, mas não são condicionados e a escola não é um local de mera reprodução de orientações (ibidem).

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

4 Metodologia do estudo

Neste capítulo, terá lugar a apresentação e a fundamentação das opções metodológicas tomadas, assim como todo o seu percurso metodológico adotado, para assim chegar às respostas das questões de pesquisa.

4.1. Fundamentos metodológicos da investigação

Neste estudo definiu-se a seguinte questão de partida: "De que forma os atores no terreno interpretam as mudanças decorrentes da flexibilização curricular no processo de ensino-aprendizagem?"

No sentido de dar resposta a esta questão, desenvolveu-se um estudo de caso, com base no paradigma qualitativo que pretende conhecer as perceções de diferentes atores sobre as mudanças introduzidas no processo ensino - aprendizagem, com a implementação da flexibilização curricular regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

Solicitada autorização (ver anexo I), este estudo de caso realizou-se numa escola não agrupada pública do distrito de Lisboa, de ensino secundário e trata-se, segundo Sousa (2005), de um estudo sobre a compreensão de uma instituição considerada como entidade única, diferente de qualquer outra instituição, num dado contexto e no seu ambiente natural.

Segundo Sousa (2005), o estudo de caso não é uma metodologia jovem em educação, aliás possui uma extensa história na área da psicologia, antropologia e sociologia, referindo que Freud, Witmer e Piaget são exemplos de individualidades que recorreram a esta metodologia.

O mesmo autor refere como vantagem do estudo de caso, a possibilidade do investigador centralizar a sua atenção e a possibilidade do mesmo utilizar, de forma triangulada, os diferentes instrumentos de avaliação. Esta metodologia permite um estudo passível de se realizar em pouco tempo e também permite, pelo contrário, estabelecer um

acompanhamento do estudo, ao longo do tempo. Como desvantagens, Sousa (2005) refere que o estudo de caso, não permite generalizações e não torna fácil a verificação da informação obtida.

Neste estudo de caso a metodologia adotada permitirá a recolha de dados qualitativos provenientes das entrevistas e do focus group e de dados qualitativos e quantitativos provenientes dos inquéritos.

Se por um lado, Bodgan e Biklen (citados por Sousa, 2005) referem que a metodologia qualitativa é o método que confere realce à descrição, à teoria fundamentada, à indução e ao estudo das perceções que sejam pessoais; por outro lado, Curtis e Mays (citados por Sousa, 2005) referem que a metodologia qualitativa se preocupa mais com a descrição e a compreensão da fenomenologia do que com a natureza da mesma.

No entanto, segundo Sousa (2005), não há métodos melhores ou piores. Há métodos que servem melhor o estudo e assiste-se a uma mudança na maioria dos investigadores que ultrapassam a questão quantitativa versus qualitativa.

Com o intuito de responder às questões de pesquisa, desenhou-se um percurso metodológico que procurou garantir a triangulação de dados, por forma a caracterizar de modo mais completo o fenómeno em estudo .

Para Sousa (2005), a triangulação

...deriva da navegação marítima e da geografia militar, onde se localiza um determinado ponto pela sua direção e distância em relação a três pontos referenciais diferentes. No caso da educação, refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes. (Sousa,2005:172)

4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Visando conhecer as perceções de diferentes atores sobre as mudanças introduzidas no processo ensino - aprendizagem, com a implementação da flexibilização curricular regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, optou-se, neste estudo, por diferentes instrumentos, cada um deles também destinado a diferentes atores da investigação. Esses

mesmos instrumentos, que são a entrevista, o focus -group e os inquéritos serão aqui apresentados.

4.2.1 A entrevista

A escolha deste instrumento prendeu-se com o facto de ter sido considerado como um instrumento que respondia de forma mais eficaz aos objetivos deste estudo. Com ele seria possível conhecer e compreender, através dos seus entrevistados, as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu no processo ensino-aprendizagem.

Esta entrevista é semi estruturada, um tipo de entrevista que segundo Sousa (2005), permite que o entrevistado, após alguma orientação inicial, possa seguir a sua linha de raciocínio, havendo apenas intervenção do investigador quando haja desvio do assunto em questão.

Segundo Sousa (2005), na entrevista:

...o entrevistador coloca questões no decorrer de uma conversa com o entrevistado, podendo este expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade. A função do entrevistador é a de estimular o entrevistado, levando-o a falar sobre determinado assunto sem, no entanto, o forçar a responder. Sousa (2005:247)

A elaboração da entrevista para os três interlocutores chave incidiu nos três objetivos específicos deste estudo, a partir dos quais foram estabelecidas as categorias de análise que foram: o decurso da implementação da flexibilidade curricular, medidas globais e organizacionais decorrentes dessa implementação e as mudanças consequentes no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica. Com base nestas categorias, foi feito o esboço deste instrumento (ver anexo II) que mais tarde foi revisto (ver anexo III), dando origem ao guião da entrevista (ver anexo IV). A entrevista possui três partes distintas, cada uma das quais destinada a um dos três objetivos específicos deste estudo.

Assim, o primeiro bloco de questões da entrevista destinava-se a conhecer e a analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na

perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico. O segundo bloco de questões destinava-se a conhecer e a analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva destes interlocutores chave citados. O terceiro e último bloco de questões destinava-se a conhecer e a analisar as perceções dos interlocutores chave, sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Obtido o guião das entrevistas, as mesmas foram realizadas e transcritas. Assim, foi transcrita a entrevista da presidente do conselho geral (ver anexo V), a entrevista da diretora de escola (ver anexo VI) e a entrevista do membro do conselho pedagógico (ver anexo VII). Após estas transcrições, as mesmas foram analisadas, nomeadamente a entrevista da presidente do conselho geral (ver anexo VIII), a entrevista da diretora de escola (ver anexo IX) e a entrevista do membro do conselho pedagógico (ver anexo X).

4.2.2 O focus-group

Morgan (citado por Keating et al, 2014) refere que o focus group é uma técnica utilizada na investigação, com vista à recolha de dados que é conseguida através da interação de um grupo, mediante um assunto lançado pelo investigador. Para este autor existem três componentes fundamentais: o focus group é uma técnica que tem como objetivo a recolha de dados; centra a interação na discussão do grupo e reconhece o papel ativo do investigador na dinamização dessa mesma discussão.

O mesmo autor refere o aumento do recurso a esta técnica de investigação, assim como o seu uso em combinação com outras técnicas de investigação, pois reconhece-se a rapidez desta técnica perante a abrangência e o volume de informação que é conseguida.

A escolha deste instrumento pretendeu assim, criar a possibilidade de reunir um grupo de docentes, com vista a aprofundar a discussão e assim conhecer e compreender, através

dos seus participantes, as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu no processo ensino-aprendizagem.

A organização do focus group concebido para um grupo de seis docentes, constituído por professores com e sem cargos de liderança intermédia, procurava dar resposta ao último objetivo específico desta investigação. Com este intuito foram estabelecidas as categorias de análise que são as mudanças decorrentes da flexibilidade curricular, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica. Com base nestas categorias, foi feito um esboço (ver anexo XI), o qual foi revisto (ver anexo XII), tendo surgido o guião deste focus group (ver anexo XIII).

O guião concebe três partes distintas. O primeiro bloco de questões destinava-se a conhecer e a analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.

O segundo bloco de questões destinava-se a conhecer e a analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

O terceiro e último bloco de questões destina-se a conhecer e a analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.

Obtido o guião, realizou-se o focus group, o qual foi transcrito (ver anexo XIV) e posteriormente analisado (ver anexo XV).

4.2.3 Os inquéritos aplicados a encarregados de educação e alunos

Abordando os inquéritos, os mesmos são, segundo Sousa (2005), uma técnica de investigação em que se questiona por via escrita um conjunto de indivíduos, com a finalidade de conhecer as suas opiniões, interesses, sentimentos etc. Com eles formulam-se perguntas, utilizando como instrumentos as entrevistas, os questionários ou os testes.

Neste estudo, os inquiridos formularam uma série de questões através de questionários, pois foi considerado o instrumento que mais facilmente poderia ser respondido pelos encarregados de educação e pelos alunos. Tendo sido enviados por correio eletrónico, apresentam, segundo Sousa (2005), a vantagem de chegar a uma amostra maior, permitindo que cada sujeito faça uma leitura pausada e refletida antes de dar a resposta. Além disso asseguram a confidencialidade

Os inquiridos deste estudo procuravam dar resposta ao último objetivo específico desta investigação. Com os mesmos foram estabelecidas as categorias de análise que são as mudanças decorrentes da flexibilidade curricular, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica. Com base nas mesmas, foi elaborado o esboço do guião do inquérito para encarregados de educação (ver anexo XVI), que foi posteriormente revisto (ver anexo XVII), dando origem ao guião (ver anexo XVIII). Cedido o inquérito aos encarregados de educação, obtiveram-se as respostas destes atores (ver anexo XIX). Também com base nas mesmas categorias, foi elaborado o esboço do inquérito para alunos (ver anexo XX), tendo sido posteriormente revisto (ver anexo XXI), dando, mais tarde, origem ao guião (ver anexo XXII). Disponibilizado o mesmo aos alunos, obtiveram-se as suas respostas ao inquérito (ver anexo XXIII).

Os inquéritos dos encarregados de educação e dos alunos possuíam uma parte inicial destinada a caracterizar os inquiridos e posteriormente tinham três partes distintas.

A primeira parte composta por um bloco de questões visava conhecer e analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.

O segundo bloco de questões destinava-se a conhecer e a analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

O terceiro e último bloco de questões visava conhecer e analisar as perceções dos professores sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.

4.3 Procedimentos

Neste ponto, serão abordados todos os procedimentos adotados nesta investigação. Incidiremos sobre todas as práticas desenvolvidas que passam desde o pedido de autorização, à elaboração e aplicação de todos os instrumentos apresentados, nomeadamente as entrevistas, o focus group e os inquéritos. Assim, após a elaboração da entrevista, foi apresentado o projeto à Direção da Escola não agrupada do distrito de Lisboa, local onde se desenrolou o estudo de caso, solicitando-se a autorização para a realização desta investigação. Sendo concedida essa autorização (ver anexo I), abordou-se a presidente do conselho geral, a diretora de escola que se encontrava em funções na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e o membro do conselho pedagógico, no sentido de lhes ser pedida permissão para a realização de uma entrevista. Todos estes atores encontravam-se em exercício dos cargos referidos, na altura da implementação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, contudo essa referência é usualmente feita à diretora entrevistada, pois na altura do estudo não exercia essa função.

A entrevista foi aplicada à presidente do conselho geral, à diretora de escola e a um membro do conselho pedagógico que exercia cumulativamente funções de coordenação dos diretores de turma. Inicialmente, em vez da entrevista a um membro do conselho pedagógico, tinha-se considerado uma entrevista à diretora de escola que se encontrava em exercício de funções, na altura das entrevistas. Contudo, nas entrevistas à presidente do conselho geral e à diretora de escola, em funções na altura da implementação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, foram feitas várias referências ao conselho pedagógico. Sendo um órgão no qual foram discutidas as questões da flexibilização curricular, considerou-se pertinente realizar uma entrevista com um membro deste conselho que tenha estado nele durante a implementação do referido Decreto-Lei. Assim, teríamos dados de pessoas com cargos de liderança de três órgãos diferentes da escola.

Para conferir confiança aos participantes, facto salientado por Wood (1998), os locais e as horas das entrevistas foram da decisão dos entrevistados. As mesmas foram gravadas mediante a permissão dos entrevistados.

Realizadas as entrevistas, procedeu-se, com o consentimento da nova direção, ao envio de um e-mail (ver anexo XXIV). Nele solicitou-se aos docentes com cargos de liderança

intermédia, a disponibilidade para fazerem parte de um focus group, do qual fariam parte os primeiros seis a oito docentes que aceitassem participar.

O mesmo procedimento foi adotado para o focus group composto pelos professores sem cargos de liderança intermédia (ver anexo XXV).

A amostragem foi probabilística por conveniência, pois os emails foram enviados a docentes sugeridos pelo diretor do centro de formação ao qual a escola deste estudo se encontra associada.

Não havendo número suficiente de professores que revelasse disponibilidade para constituir dois grupos, considerou-se formar um só grupo onde constariam docentes com e sem cargos de liderança intermédia. Esse grupo foi formado com as seis pessoas disponíveis.

Em seguida, foram divulgados, via mail da escola e pela própria presidente da comissão administrativa provisória, entretanto em funções, inquéritos a dirigir aos diretores de turma da instituição. Nele se solicitou o redirecionamento de um deles para encarregados de educação e um outro para alunos maiores de dezoito anos. Sempre que os alunos eram menores, os seus inquéritos foram redirecionados aos respetivos encarregados de educação que posteriormente fizeram o favor, se assim o entendessem, de os disponibilizar aos seus educandos.

Houve a necessidade de reforçar a divulgação do link do inquérito dos alunos, devido a um número limitado de respostas obtidas.

Logo que se atingiu o número de inquéritos possíveis, os mesmos foram fechados no aplicativo “google forms”, aplicativo no qual foram construídos estes instrumentos.

Ainda no que diz respeito aos procedimentos metodológicos deste estudo, e para terminar, importa referir que estes atenderam ao que Sousa (2005) sublinha como sendo os princípios éticos a um processo de investigação. desta forma, o estudo em presença, respondeu e cumpriu princípios como:

Salvaguardar a aceitabilidade ética da investigação, a prevenção de acidentes que possam colocar os participantes em risco, estabelecido o protocolo de cooperação onde estejam clarificadas as obrigações e direitos de todos os intervenientes, a adequação da metodologia que se deve adequar aos sujeitos implicados, o dispensar os participantes de eventuais desconfortos e detetar, remover ou corrigir eventuais consequências

indesejáveis para os participantes, será também tido em consideração os princípios que se seguem.

O direito à privacidade ou à não participação. O participante tem direito a se recusar a participar no estudo e caso aceite participar, tem o direito a reter, alguma informação que considere pessoal.

O direito ao anonimato. O participante tem direito a permanecer incógnito, exigindo que não conste o seu nome em documentos relativos à investigação. Nesse sentido, não constarão referências pessoais, o que conflui com o direito à confidencialidade.

O participante tem direito a contar com a responsabilidade do investigador, nomeadamente que não será penalizado pela sua participação no estudo.

4.4 Tratamento e análise de dados

Segundo Sousa (2005), a análise de conteúdo é um método que compreende o objetivo de analisar, com o intuito de inferir o conteúdo que está para além do aparente e do claramente expresso. As categorias desta análise são determinadas, após uma abordagem inicial ao texto, abordando as principais áreas de conteúdo do mesmo.

Assim, o tratamento dos dados qualitativos, recolhidos nas entrevistas e no focus group, começou pela análise das ideias-chave, constantes nos dados recolhidos. Em seguida, o tratamento foi feito atendendo às categorias e subcategorias que se foram evidenciando nessas ideias-chave, tendo por base os objetivos deste estudo.

Assim, foram transcritos os dados destes dois instrumentos. Para cada uma das entrevistas e focus group foi construída a sua respetiva tabela, com as tais categorias e subcategorias que se evidenciaram, constando em cada uma das categorias e subcategorias citações do seu respetivo entrevistado (no caso das entrevistas), ou participantes (no caso do focus group). Em cada uma das tabelas emerge uma síntese das ideias globais.

O tratamento dos dados qualitativos e quantitativos, recolhidos dos inquéritos, foram tratados mediante consulta dos mesmos e mediante os gráficos gerados pelo próprio inquérito.

4.5 Participantes da pesquisa

Neste capítulo, serão caracterizados os docentes que participaram no focus - group e os encarregados de educação e alunos que responderam aos inquéritos.

Serão abordadas questões como o tempo de serviço e os cargos desempenhados, entre outras, no que se refere aos docentes que participaram no focus group e os participantes dos inquéritos serão caracterizados de acordo com a idade, sexo, habilitações académicas e ano frequentado.

4.5.1 Docentes com e sem cargos de liderança

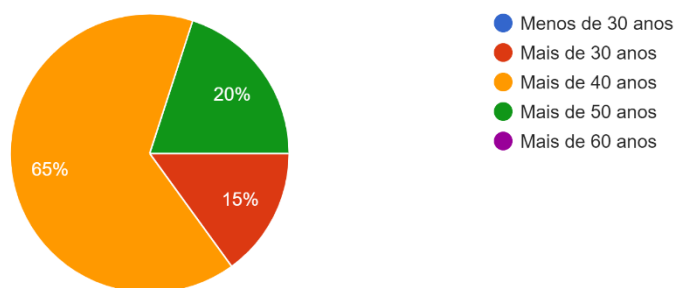
Como foi referido acima e para dar resposta ao objetivo, conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica, procurou-se realizar dois focus-group. Um constituído por docentes com cargos de liderança e outro por docentes sem cargos de liderança. Não tendo sido possível a realização dos dois focus-group como inicialmente definido, optou-se por avançar por uma entrevista de grupo que reunisse docentes com as duas características. Assim sendo, participaram no focus-group seis docentes do sexo feminino, com mais de 40 anos de idade e com tempo de serviço entre os dezassete anos e os quarenta e um anos. São docentes dos grupos de recrutamento de físico-química, informática, filosofia, geografia, economia e inglês. Sendo todas professoras com turmas atribuídas, para além disso, três docentes são diretoras de turma.

Uma professora é coordenadora de departamento e duas docentes são coordenadoras de projetos da escola.

4.5.2 Encarregados de educação

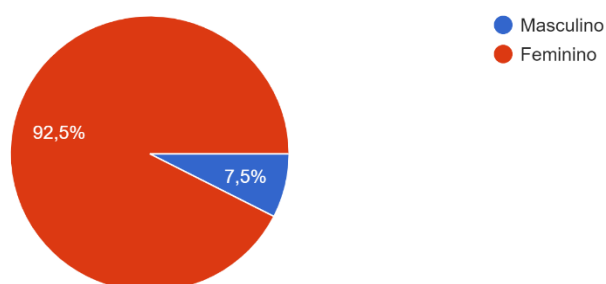
Com o propósito de conhecer as percepções de diferentes atores sobre as mudanças introduzidas no processo ensino - aprendizagem, com a implementação da flexibilização curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, procedeu-se à construção de inquéritos para encarregados de educação. Perante a resposta dos mesmos, faremos a caracterização deste grupo de participantes. Assim, das quarenta respostas obtidas, 65% são pessoas com mais de quarenta anos, 20% têm mais de cinquenta e apenas 15% têm mais de trinta anos.

Gráfico 1 - Idade dos encarregados de educação



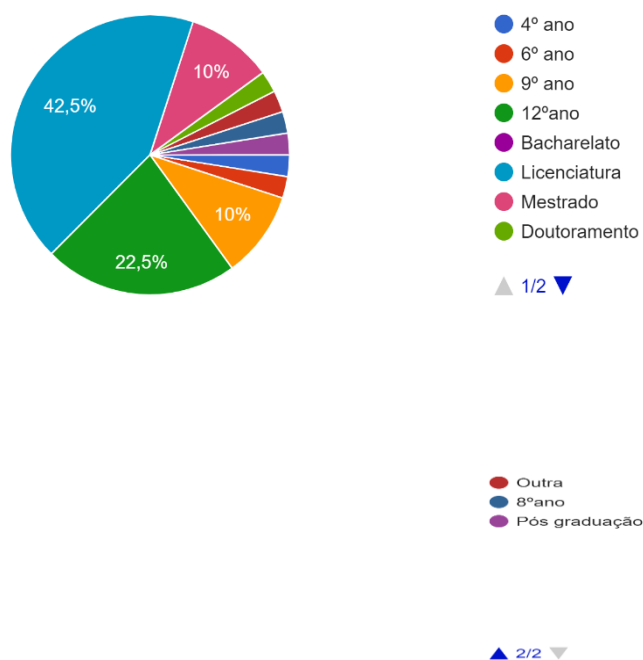
Também foi possível verificar que 92,5% são pessoas do sexo feminino e 7,5% são pessoas do sexo masculino.

Gráfico 2 – Sexo dos encarregados de educação



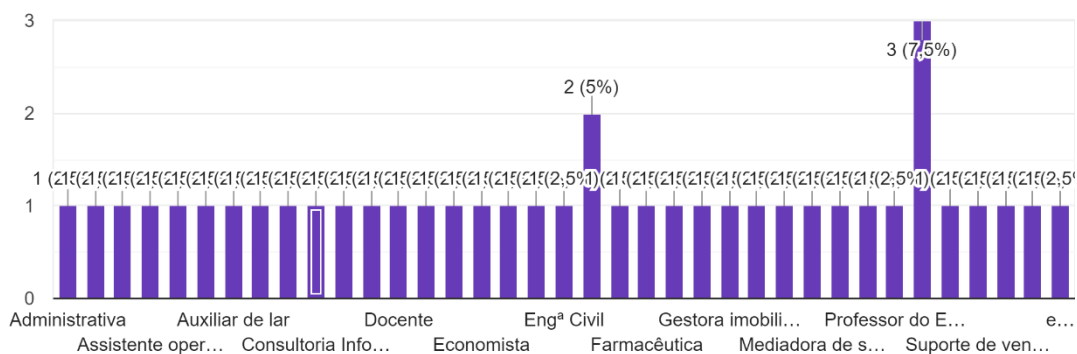
No que respeita às habilitações literárias, 42,5% dos inquiridos têm licenciatura; 22,5% têm o décimo segundo ano; 10% têm o nono ano e outros 10% têm mestrado. Os restantes 15% têm o quarto ano, sexto ano, oitavo ano, bacharelato, doutoramento e outra habilitação.

Gráfico 3 - Habilitações literárias dos encarregados de educação



No que respeita às profissões destes inquiridos, as mesmas são extremamente variadas, como se pode observar no gráfico que se segue.

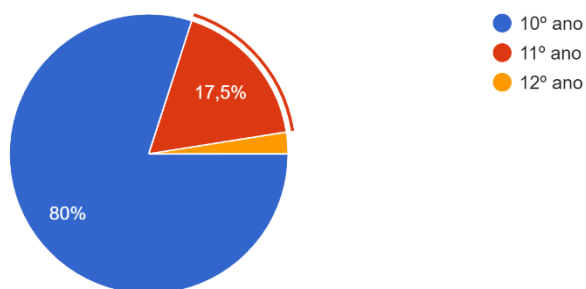
Gráfico 4 - Profissões dos encarregados de educação



e... - escriturária

Para terminar e analisado o ano de escolaridade dos seus educandos, são maioritariamente encarregados de educação de alunos do décimo ano. O gráfico revela que 17,5% são encarregados de educação de alunos do décimo primeiro ano e 2,5% são encarregados de educação de alunos do décimo segundo ano.

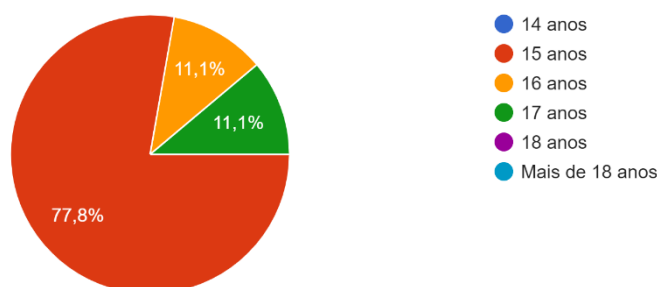
Gráfico 5 - Ano de escolaridade dos educandos dos encarregados de educação, neste ano letivo



4.5.3 – Alunos

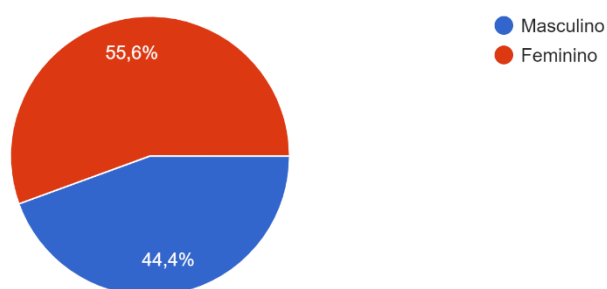
Com vista a conhecer as perceções de diferentes atores sobre as mudanças introduzidas no processo ensino - aprendizagem, com a implementação da flexibilização curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, foram construídos inquéritos para alunos. Perante as suas respostas, é nos possível caracterizar este grupo de participantes. Assim, o grupo de alunos que respondeu ao inquérito é constituído por discentes, entre os quinze e os dezassete anos. Assim, 77,8% dos alunos têm quinze anos, 11,1% têm dezasseis anos e outros 11,1% têm dezassete.

Gráfico 6 – Idade dos alunos



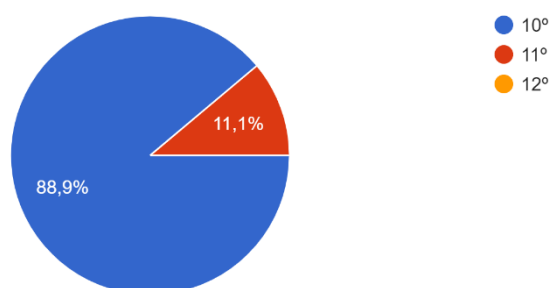
Analisadas as respostas, 55,6% são discentes do sexo feminino e 44,4% são do sexo masculino.

Gráfico 7 – Sexo dos alunos



No que respeita ao ano de escolaridade, 88,9% dos alunos frequentam o décimo ano e 11,1% frequentam o décimo primeiro ano.

Gráfico 8 – Ano de escolaridade dos alunos, no presente ano letivo



Feita a caracterização dos diferentes participantes desta investigação, nomeadamente dos atores que participaram na entrevista de grupo (focus-group), e dos atores que participaram nos inquéritos destinados a encarregados de educação e nos inquéritos destinados a alunos, procederemos à apresentação dos resultados deste estudo

5 Apresentação dos resultados

Em virtude dos desafios que a sociedade enfrenta, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico célere, o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho remete para a escola o papel de desenvolver nos seus alunos competências que permitam aos mesmos integrar conhecimentos, questionar, resolver problemas complexos e comunicar de modo eficaz. Pretende-se uma escola inclusiva que promova aprendizagens significativas, tornando-se pertinente conferir à mesma a autonomia que lhe permita uma gestão curricular, de acordo com as necessidades dos seus discentes e dos seus diferentes contextos.

O Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e a Portaria nº 181/19, de 11 de junho vêm reforçar esta autonomia. Introduziram mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas nas escolas, que se justificam conhecer através da perceção de diferentes atores. Nesse sentido e considerando a importância desta investigação, definiu-se como questão de partida “De que forma os atores no terreno interpretam as mudanças decorrentes da flexibilização curricular no processo de ensino-aprendizagem?”

Tendo o presente capítulo como propósito apresentar os resultados recolhidos na investigação, tentaremos dar resposta à questão de partida e às questões que dela derivam, orientando a apresentação dos resultados, em torno dessas mesmas questões.

Neste sentido, decorre da questão central uma outra questão que se segue e que tentaremos analisar, a partir das três entrevistas realizadas: Como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular, na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?

Os três interlocutores entrevistados referem como estratégias/opções iniciais a abordagem realizada ao Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho e a implementação da componente de cidadania e desenvolvimento. A diretora de escola e a presidente do conselho geral referem a reflexão levada a cabo sobre os critérios de avaliação e esta última interlocutora

refere a preocupação em construir documentos de acordo com os referenciais que entretanto tinham surgido. Segundo o membro do conselho pedagógico, não havendo alterações na base das matrizes, considerou-se proceder, no ano seguinte, a mudanças consideradas convenientes.

É de salientar que a diretora da escola refere que a dinâmica dos exames dificultou a mobilização dos docentes para a análise do Decreto e para a implementação de mudanças entre julho (data da saída do normativo em questão) e setembro. Segundo a interlocutora esta falta de tempo também foi um constrangimento, pois não permitiu a organização e a reflexão do que saiu em julho para ser implementado em setembro. Neste contexto, segundo a diretora da escola, os critérios de avaliação foram definidos sem terem em consideração as alterações e isso só foi possível fazer no ano seguinte.

Acresce, segundo a mesma, o facto das gerações dos nossos dias serem diferentes, é difícil para os docentes viverem outros tempos e sendo um corpo docente experiente, tal facto dificultou a mudança.

Na implementação da componente de cidadania e desenvolvimento, a diretora da escola referiu que também aqui se sentiram constrangimentos, nomeadamente na falta de tempo, na dinâmica dos exames, na resistência manifestada e na dificuldade sentida na avaliação dos projetos.

No que se refere ao programa integrado de educação e formação, os três atores entrevistados referem que a escola não sentiu a necessidade de o implementar. Segundo a diretora da escola já existem cursos profissionais e o Qualifica (centros especializados para a qualificação) que prepara adultos. A presidente do conselho geral menciona que o ensino à noite e o Qualifica têm essas valências e o membro do conselho pedagógico refere que sendo o estabelecimento uma escola secundária, não se justifica implementar algo que confere uma habilitação de 2º ou 3º ciclo.

No mesmo sentido, os entrevistados referem que o percurso formativo próprio não foi implementado. Cada um deles refere motivos aparentemente diferentes, mas que se relacionam, sendo eles o elevado número de turmas (diretora da escola), a superlotação do estabelecimento (membro do conselho pedagógico) e a falta de salas (presidente do conselho geral).

É referido por todos os entrevistados que a escola optou pela gestão de 0% do total da carga horária por componente de currículo. A diretora da escola refere que apesar de ter havido formação e sensibilização, a opção tomada foi não fazer a gestão e o membro do conselho pedagógico refere os exames como causa desta opção. Referem também que se manteve a unidade de tempo de 45 minutos. Mudar implicaria mudanças de horários (diretora da escola), e implicaria a distribuição de cargas por diferentes áreas, mediante o ano de escolaridade para respeitar o que está previsto na matriz (membro do conselho pedagógico).

Abordada a questão de “Cidadania e Desenvolvimento”, os três interlocutores referem a criação do cargo de coordenador de cidadania e desenvolvimento. Dois entrevistados, nomeadamente o membro do conselho pedagógico e a diretora da escola referem a constituição de uma equipa dirigida por este coordenador. O membro do conselho pedagógico refere que era suposto o coordenador ter formação em julho, agosto, mas só veio a acontecer em setembro. Por isso “Cidadania e Desenvolvimento” iniciou-se em outubro, em virtude de se esperarem orientações do Ministério que acabaram por ser pouco esclarecedoras. Os três atores referem a elaboração da estratégia de educação para a cidadania de escola e a abordagem da área pelas diferentes disciplinas, sob a coordenação de um dos professores da turma.. A diretora da escola refere que a parte mais complicada foi a avaliação.

Perante as opções curriculares, a presidente do conselho geral e a diretora da escola referem os domínios de autonomia curricular, o trabalho prático experimental que a presidente do conselho geral refere que já existia antes do Decreto- Lei 55/2018 de 6 de julho e o desenvolvimento de projetos. A diretora da escola menciona o trabalho interdisciplinar e o membro do conselho pedagógico referiu que não foram definidas opções no desenvolvimento do planeamento curricular, procurando-se desenvolver nas áreas disciplinares as alíneas b, c, d do ponto 1 do artigo 19º.

São referidos, neste âmbito, alguns constrangimentos, o membro do conselho pedagógico refere que as informações eram poucas e a diretora de escola refere que foi difícil sensibilizar as pessoas, sobretudo quem chegou de novo à escola. Além disso, houve resistência na formalização dos domínios de autonomia curricular em documentos, eventualmente com receio de obter mais trabalho burocrático.

Os três entrevistados referem que não se optou pela semestralidade das disciplinas. A diretora da escola refere que nunca foi considerada uma opção válida. O membro do conselho pedagógico refere que se o fizessem, os horários dos cursos profissionais coincidiriam com os horários dos cursos científico – humanísticos, uma vez que há docentes em ambos os cursos. Por sua vez, a presidente do conselho pedagógico refere que a escola pretende ouvir outras experiências.

No âmbito das dinâmicas pedagógicas, os três entrevistados referem o trabalho interdisciplinar. A diretora da escola e a presidente do conselho geral referem o trabalho colaborativo, mencionando a primeira interlocutora que às vezes as horas faziam falta mas, foi uma prioridade da direção a criação de horários que permitissem rentabilizar o tempo, quer ao nível do departamento, conselhos de turma, quer no que fosse possível desenvolver trabalhos de equipa. Neste enquadramento, a presidente do conselho geral refere a existência de tempos semanais para esse trabalho colaborativo.

Ainda a direção refere às equipas pedagógicas, na educação inclusiva, compostas por técnicos de outras áreas que trabalham com discentes das unidades. Foram dinamizadas reuniões com esses técnicos que por sua vez deram formação aos assistentes operacionais. Também refere a participação da escola (assistentes operacionais, psicóloga, membro da direção e coordenador do gabinete do aluno) num projeto concelhio com a comissão de proteção de crianças e jovens e técnicos de saúde sobre adições. Houve formação e foram elaborados guiões para orientar condutas perante situações suspeitas de consumo.

A presidente do conselho geral refere o trabalho conjunto feito em cidadania.

Questionados diretamente sobre os constrangimentos, os interlocutores reforçam algumas ideias já mencionadas. Assim, a diretora da escola e o membro do conselho pedagógico mencionam que os constrangimentos surgiram do facto do Decreto-Lei ter saído a 6 de julho de 2018 e o mesmo teve que ser implementado em setembro do mesmo ano.

A presidente do conselho geral e a diretora da escola mencionam respetivamente que a mesma é um pouco conservadora, que fica um pouco contida e que existe resistência de grande parte dos docentes.

Por sua vez, o membro do conselho pedagógico aponta as dúvidas como sendo constrangimentos e a diretora da escola menciona que estas decorrem da falta de tempo e que isso motiva a resistência à mudança.

Para terminar, o membro do conselho pedagógico refere as dificuldades sentidas na monitorização do planeamento curricular, com recurso a instrumentos que não são claros.

Abordada a questão das potencialidades inerentes à flexibilidade curricular, para além do trabalho interdisciplinar que se apresenta como uma possibilidade oferecida pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a diretora da escola refere ainda a oportunidade conferida por este normativo para mudar mentalidades, em virtude da mudança dos tempos. A presidente do conselho geral refere que as oportunidades conferidas pelas aprendizagens essenciais, com a redução dos conteúdos das disciplinas e expressões como “Investiga” já são oportunidades, pois levam os docentes a refletir, a aprender, a fazer diferente e a mudar práticas.

No mesmo âmbito, o membro do conselho pedagógico, apesar de ter feito referência ao trabalho interdisciplinar como uma oportunidade, menciona que não considera que as oportunidades decorrentes do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, tenham sido grandes.

Apresentados os dados sobre como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular, na escola não agrupada, na perspetiva de interlocutores chave, apresentaremos, em seguida, os dados obtidos nas entrevistas realizadas com esses mesmos interlocutores, no sentido de dar resposta à questão: “Quais são as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva dos interlocutores chave?”

Neste sentido, a presidente do conselho geral refere como mudança a constituição da equipa de Cidadania. Por sua vez, a diretora da escola menciona a existência de um espírito mais coletivo, havendo mais partilha e trabalho colaborativo. Neste contexto, o membro do conselho pedagógico refere que não houve mudanças significativas. A organização da escola manteve-se contudo, também faz referência ao trabalho colaborativo entre docentes, dentro e fora do departamento, com o envolvimento dos conselhos de turma.

Perante a questão que abordava as mudanças globais e organizacionais que decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais”, a presidente do conselho geral refere, novamente, como mudança a constituição da equipa da cidadania. Uma outra mudança é referida pela diretora da escola que menciona a constituição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e mudanças que incidiram na alteração de metodologias para promover estratégias e atividades que permitam desenvolver competências diferentes. Perceção diferente tem o membro do conselho pedagógico que refere que não houve mudanças globais e organizacionais decorrentes dos referenciais “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e “Aprendizagens essenciais”.

Questionados sobre o papel que a escola e os professores adquiriram com os novos referenciais, os três interlocutores são unânimes e referem que a gestão do currículo é condicionada pela existência dos exames.

Em contrapartida, abordados sobre o significado que o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho, adquiriram, temos perceções diversas.

Segundo a presidente do conselho geral, o conselho de turma e o diretor de turma adquiriram significado mediante a possibilidade de conceber projetos, no âmbito de cidadania e desenvolvimento e na possibilidade de conceber domínios de autonomia curricular. Por sua vez, os departamentos adquiriram significado com a possibilidade de realizarem trabalho interdisciplinar e interdepartamental e o pedagógico adquiriu significado na tentativa de agilizar atividades.

O membro do conselho pedagógico refere que os departamentos procuram gerir os programas e debruçam-se sobre a avaliação, de acordo com os referenciais. Os conselhos de turma procuram uma maior articulação interdisciplinar, no âmbito da cidadania e desenvolvimento, o que foi referido acima pela presidente do conselho geral e procuram aplicar o Decreto. Os diretores de turma, condicionados às diretrizes dos diferentes órgãos, vão dando resposta às solicitações, enquanto que o conselho pedagógico tenta acompanhar de forma próxima toda a situação pedagógica da escola.

Por sua vez, a diretora da escola menciona que a legislação quis conferir mais autonomia, contudo com ela vem a responsabilidade. O conselho pedagógico recebeu a autonomia, pois o ensino secundário tem repercussões no futuro dos alunos.

No que se refere às mudanças organizacionais que ocorreram nestes grupos de trabalho, a presidente do conselho geral e o membro do conselho pedagógico referem que não houve alterações na sua organização. O mesmo menciona a diretora da escola que refere que as mudanças passaram por um trabalho colaborativo mais intenso, mas que a forma de funcionamento destes grupos se manteve.

Perante a questão que aborda a centralidade adquirida pelas equipas pedagógicas, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, a presidente do conselho geral menciona que as equipas pedagógicas adquiriram essa centralidade, no âmbito de cidadania e desenvolvimento, com a possibilidade de serem desenvolvidos trabalhos interdisciplinares.

De acordo com a diretora da escola, os conselhos de turma tiveram mais possibilidades para decidir o que fazer em cidadania e desenvolvimento, nos domínios de autonomia curricular e na diferente organização do currículo, centralidade esta mais ligada ao conselho pedagógico. Segundo esta interlocutora, os conselhos de turma receberam teoricamente mais autonomia para adaptar estratégias, contudo existe a dificuldade em fazer diferente com receio de maus resultados.

Em contrapartida, o membro do conselho pedagógico refere que não foram constituídas equipas pedagógicas, mas há todo um trabalho que pode fazer esta equivalência.

Questionados sobre as mudanças nestes grupos de trabalho, a presidente do conselho geral e a diretora da escola referem que não houve mudanças organizacionais nestas equipas. Entretanto, o membro do conselho pedagógico menciona que estando os departamentos organizados em subgrupos e considerando os mesmos como equipas pedagógicas, a nível das disciplinas e anos de escolaridade, existiu uma maior partilha através de trabalho presencial e trabalho a distância.

Abordada a questão sobre as mudanças decorridas na avaliação dos alunos, a presidente do conselho geral refere que não houve grandes alterações no ano letivo 2018-2019, mas houve no ano letivo 2019-2020, havendo mais instrumentos de classificação ou avaliação e falando-se mais em avaliação formativa. Do mesmo modo, a diretora de escola refere

que no ano letivo 2018-2019, os critérios mantiveram-se. Existiram alterações no ano letivo seguinte, mas não de acordo com o preconizado. O membro do conselho pedagógico, perante esta questão, menciona que as mudanças não são fáceis. Refere, inclusivamente, que não é fácil mudar. Os pais destes alunos tiveram “outra escola”. Preocupam-se com o acesso ao ensino superior, sendo-lhes difícil compreender determinadas situações do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.

Das mudanças globais e organizacionais também decorrem referências que apontam para condicionantes. Os três entrevistados referem os exames, ou seja a avaliação externa, como uma condicionante do papel da escola e dos professores na gestão do currículo. A diretora da escola menciona que existe a dificuldade em fazer diferente, com receio de maus resultados e por fim, o membro do conselho pedagógico refere condicionantes que decorreram da sobreposição dos horários dos docentes e se refletiram na organização dos grupos de trabalho.

Analisando as entrevistas, também se depreende das respostas de todos os interlocutores que as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular evidenciaram potencialidades.

A diretora da escola refere que existe um espírito mais coletivo. Segundo esta interlocutora, há mais partilha e mais trabalho colaborativo. O membro do conselho pedagógico refere que os departamentos procuraram um maior desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, dentro do departamento e interdepartamental, com o envolvimento dos conselhos de turma.

A diretora da escola refere ainda uma potencialidade nas mudanças globais e organizacionais que decorreram dos referenciais que é o desafio da mudança de metodologias, para promover estratégias e atividades que permitam desenvolver competências diferentes.

No que respeita à presidente do conselho geral, esta interlocutora menciona potencialidades que os conselhos de turma e os diretores de turma adquiriram, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, mediante a possibilidade de conceber projetos específicos para uma determinada turma, no âmbito de cidadania e desenvolvimento, ou na possibilidade de conceber domínios de autonomia curricular. Por

sua vez, também refere que nos departamentos existe a possibilidade de realizar trabalho interdisciplinar ou interdepartamental.

Para terminar, a diretora da escola refere ainda outras potencialidades. Menciona que os conselhos de turma obtiveram mais autonomia para decidir o que fazer em cidadania e desenvolvimento, nos domínios de autonomia curricular, ou na diferente organização do currículo (esta última questão mais relacionada com o conselho pedagógico). Os conselhos de turma receberam, teoricamente, mais autonomia para adaptar estratégias.

Abordados os resultados sobre as perceções dos interlocutores chave sobre as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, apresentaremos os dados recolhidos que visaram responder à seguinte questão: Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens? Neste âmbito, analisaremos dados referentes à interdisciplinaridade, avaliação formativa, participação informada de encarregados de educação e alunos, no processo de avaliação dos discentes e diversificação de procedimentos de recolha de informação. Questões abordadas nos normativos vigentes.

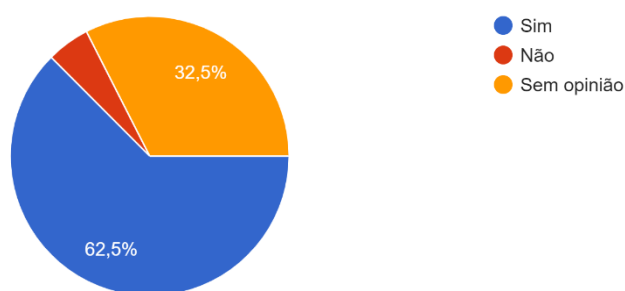
Analisadas as entrevistas, a presidente do conselho geral refere que as estratégias interdisciplinares (projetos) para alguns alunos funcionam melhor, para outros funcionam pior. Sendo as estratégias interdisciplinares situações pontuais, eventualmente não têm um impacto tão grande como deveriam ter, no âmbito da consolidação das aprendizagens. Também a diretora da escola refere que não houve mudanças significativas na área da flexibilidade curricular que permitissem alguma mudança e assim fazer a análise dos resultados. Por sua vez, o membro do conselho pedagógico refere que não sobra tempo para os alunos consolidarem as aprendizagens. Têm uma carga horária curricular elevada. Para este interlocutor é difícil consolidar aprendizagens com todos.

No focus group, os docentes com cargos e sem cargos de liderança referiram vários exemplos de implementação da interdisciplinaridade, quer através do trabalho elaborado entre várias disciplinas; quer com aulas em comum com outros docentes e quer no trabalho de projeto, referindo que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens.

Também referidos pelos encarregados de educação, vários exemplos sobre como implementar a interdisciplinaridade, nomeadamente através de uma maior ligação entre as disciplinas, atividades conjuntas, conteúdos transversais, entre outras ideias, 62,5% destes atores referem, no inquérito, que a mesma facilita as aprendizagens.

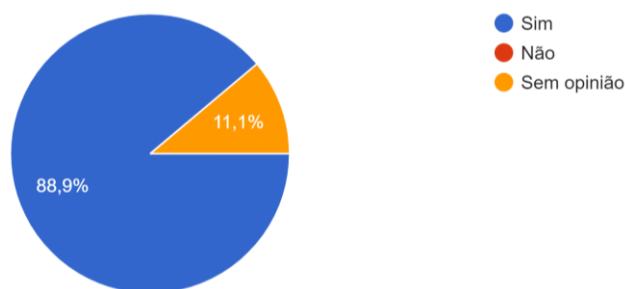
Contudo, 32,5% dos encarregados de educação não têm opinião e 5% dos mesmos não concordam com o facto da interdisciplinaridade facilitar as aprendizagens.

Gráfico 9 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da interdisciplinaridade nas aprendizagens.



Também os alunos, no inquérito, referem como é implementada a interdisciplinaridade, mencionando temas e conteúdos interligados, visitas de estudo, entre outras questões. Assim, 88,9% dos discentes referem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens e 11,1% dos discentes referem não ter opinião sobre o tema.

Gráfico 10 – Percepção dos alunos sobre o contributo da interdisciplinaridade nas aprendizagens.



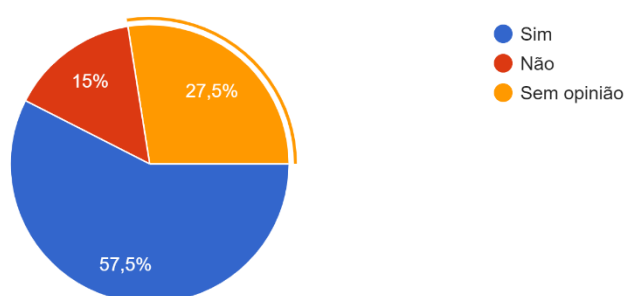
Abordada a questão da avaliação formativa, no focus group, os docentes com e sem cargos de liderança referiram que a mesma adquiriu mais importância e foi mais aplicada no ensino a distância e sendo muito utilizada em confinamento, continua a sê-lo em contexto presencial. No que se refere à melhoria das aprendizagens, os docentes consideram que esta avaliação melhora as aprendizagens dos discentes. Dois professores com cargos manifestaram que melhora as aprendizagens de alguns discentes, mas não de todos.

No inquérito, aos encarregados de educação, das quarenta respostas, catorze (35%) referem que não têm opinião ou desconhecem os documentos que referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos (avaliação formativa), no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens. No entanto, 57,5% dos encarregados de educação referem que nos momentos em que são dadas orientações aos alunos, os mesmos melhoram-se as suas aprendizagens; 15% dos encarregados de educação não concordam e 27,5% não têm opinião.

Quando questionados como é desenvolvida, fazem referência à avaliação formativa, à avaliação contínua, ao feedback (que envolve apoio e orientação ao aluno), à diversificação dos instrumentos de avaliação, às metodologias ativas, à participação dos alunos na sua avaliação e à interdisciplinaridade, questões contempladas nos novos

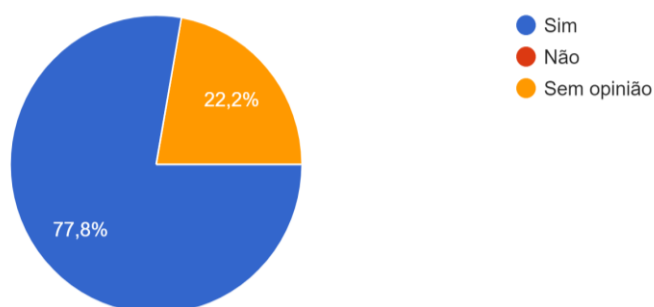
referenciais. Doze respostas, 30% dos inquiridos referiram respostas como “mal”, “trabalhos propostos”, entre outras afirmações.

Gráfico 11 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo dos momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, nas aprendizagens.



No que se refere aos discentes, 77,8% destes inquiridos referem que a avaliação formativa melhora as aprendizagens dos alunos, pois permite, segundo os mesmos, consolidar aprendizagens, aprender com os erros, ser mais ativo, dar a conhecer aos docentes as dificuldades que ocorrem, entre outras questões. Mencionaram que esta avaliação poderia ser feita através de questões de aula, apresentações orais, testes, trabalhos, fichas, entre outras sugestões. Entretanto, 22,2% dos discentes referem não ter opinião sobre esta matéria.

Gráfico 12 – Percepção dos alunos sobre o contributo dos momentos de avaliação em que são dadas orientações aos discentes, nas aprendizagens.



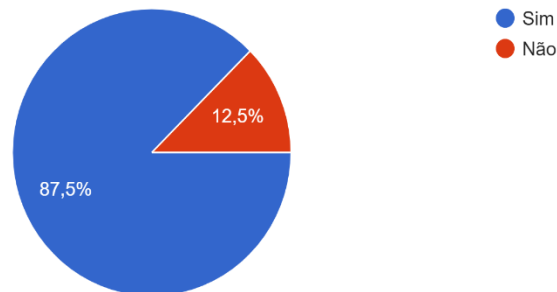
Abordada a questão da participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens e a sua melhoria nas mesmas, os docentes com cargos de liderança referem que asseguram a participação dos discentes, recorrendo a grelhas, a mapas de conceitos e à heteroavaliação. Referem que esta participação dos alunos melhora as suas aprendizagens.

Os docentes sem cargos de liderança referem que asseguram a participação informada dos alunos, também com recurso aos mapas de conceitos e também defendem que esta participação dos discentes melhora as aprendizagens dos mesmos.

No inquérito, grande parte dos encarregados de educação, 87,5% referem que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhora as aprendizagens dos mesmos. Existem percepções no inquérito que valorizam esta participação na construção dos critérios, pois os alunos têm uma maior consciência do que lhes é solicitado. Envolvem-se, empenham-se e responsabilizam-se.

Dos inquiridos, 12,5% não revelam percepções e dentro desta percentagem há uma resposta (2,5%) que menciona que a avaliação compete aos docentes e ao conselho pedagógico.

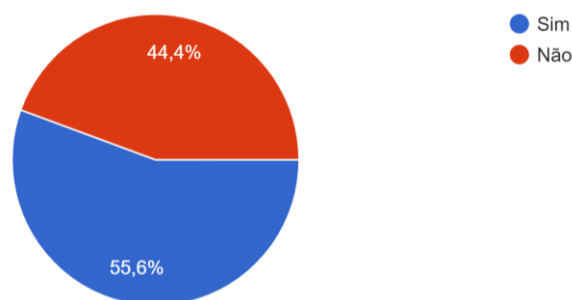
Gráfico 13 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica, na melhoria das aprendizagens.



Grande parte dos inquiridos, 55,6% dos alunos referem que a participação dos mesmos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhora as suas aprendizagens. Referem inclusivamente que os ajuda a definir pontos fortes e fracos, a sentirem-se parte do processo, a compreender melhor os seus problemas, entre outras ideias.

Contudo, 44,4% dos discentes não concordam com o facto da participação dos alunos em questões como os critérios de avaliação tenham impacto na melhoria das suas aprendizagens.

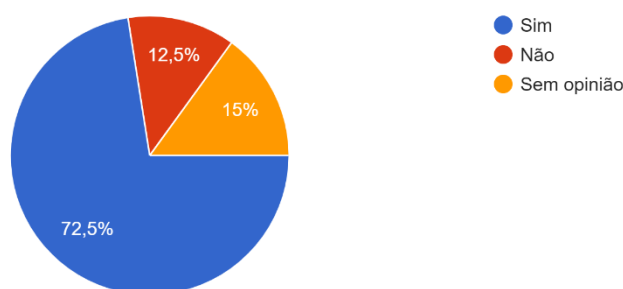
Gráfico 14 – Perceção dos alunos sobre o contributo da participação dos mesmos no processo de avaliação pedagógica, na melhoria das aprendizagens.



Sendo os docentes com e sem cargos de liderança solicitados, no focus group, a referirem se a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos melhora as aprendizagens dos mesmo, mencionaram a importância da ligação entre escola e casa. Contudo, consideram que a mesma deve ser feita sem interferências. Professores e pais têm papéis diferentes. Estes últimos têm o direito à informação, mas não devem participar. Um docente com cargo de liderança esclarece que os pais devem participar, mas salienta que esta participação deve ser feita sem considerações.

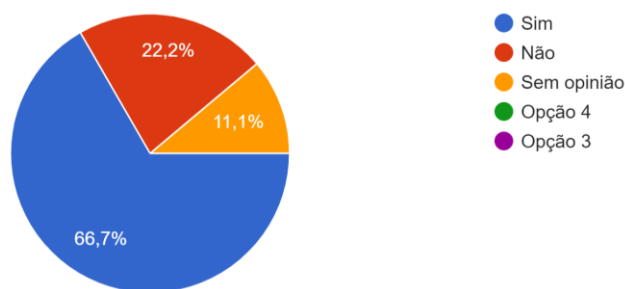
Em contrapartida, a maioria dos encarregados de educação, 72,5% referem que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos melhora as aprendizagens dos mesmos; 12,5% dos encarregados de educação não concordam e 15% não revelam opinião sobre o tema

Gráfico 15 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo da sua participação na avaliação dos seus educandos, na melhoria das aprendizagens destes discentes.



Também os alunos concordam, na maioria, que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos melhora as aprendizagens dos mesmos. Como se pode constatar pelo gráfico, 66,7% dos discentes manifestaram essa opinião no inquérito. Contudo, 22,2% não concordam e 11,1% referem não ter opinião sobre esta matéria.

Gráfico 16 – Percepção dos alunos sobre o contributo da participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos, na melhoria das aprendizagens dos discentes.



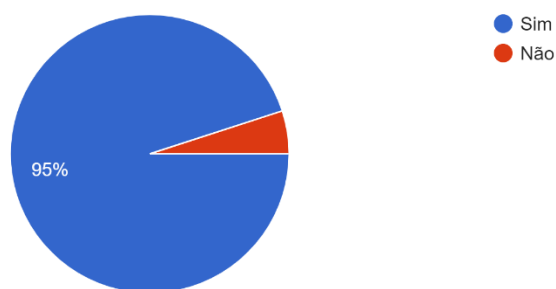
Abordada a questão referente à diversificação de procedimentos de recolha de informação e o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, os docentes com cargos de liderança, nomeadamente os participantes um e quatro do focus group referem que essa diversificação contribui para a melhoria das aprendizagens, contudo referem que pode resultar para alguns alunos, mas para outros não.

Perante a questão da mudança, docentes com e sem cargos de liderança responderam que mudou o peso de cada um dos elementos na classificação final e que os critérios foram alterados. O peso dado a cada um dos procedimentos de recolha de informação é diferente e o peso dos testes na avaliação não foi exceção. Segundo estes docentes, de uma maneira geral, se forem analisados os critérios de avaliação, nota-se uma mudança significativa, nestes três últimos anos. A título de exemplo, a componente laboratorial de físico-química ganhou mais peso, dentro dos critérios de avaliação.

O participante três, um docente sem cargo de liderança, refere que na filosofia houve mudanças no peso atribuído a diferentes procedimentos de recolha de informação e que o recurso a metodologias diversificadas, inclusivamente na avaliação é sempre uma mais – valia. Não no sentido quantitativo, mas no sentido de escolher criteriosamente em função daquilo que se pretende e assim chegar a mais alunos e ajudar os mesmos.

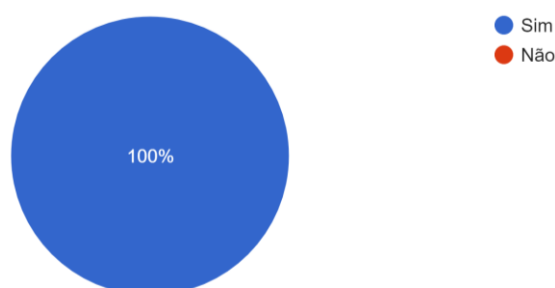
Recolhida a perceção dos encarregados de educação sobre o contributo de diferentes procedimentos de avaliação, na melhoria das aprendizagens, 95% dos mesmos referem no inquérito que a diversificação dos instrumentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens e 5% dos inquiridos não concorda.

Gráfico 17 – Perceção dos encarregados de educação sobre o contributo de diferentes procedimentos de avaliação, na melhoria das aprendizagens.



Questionados sobre a mesma questão, 100% dos discentes referem, no inquérito, que a diversificação dos procedimentos de avaliação melhora as aprendizagens dos alunos.

Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre o contributo de diferentes procedimentos de avaliação, na melhoria das aprendizagens.



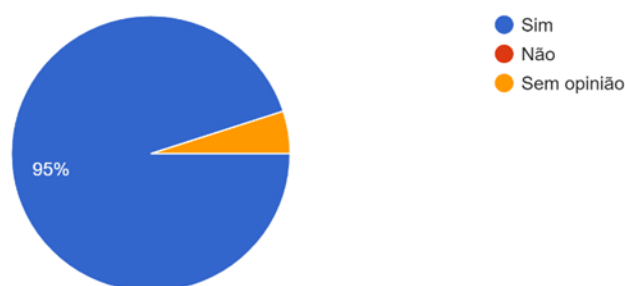
Abordadas as percepções dos atores desta investigação, sobre as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu, no que se refere à consolidação das aprendizagens, apresentaremos os dados que pretendem responder à seguinte questão. Quais as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo?

No âmbito das entrevistas, a presidente do conselho geral refere que não sabe avaliar as mudanças, pois os primeiros alunos que terminaram o secundário ao abrigo do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho tiveram períodos de confinamento. Contudo, salienta que há mais professores a realizar trabalho colaborativo com os alunos, utilizando ferramentas digitais e isso traduz-se num aumento de competências. A diretora da escola, tem outra percepção, refere que a instituição não se mobilizou o suficiente, no âmbito da flexibilidade curricular, para ocorrerem alterações significativas que permitissem dizer se os resultados são melhores ou piores. Por sua vez, o membro do conselho pedagógico menciona que o desenvolvimento de competências é difícil, pois estas não são ensinadas, mas adquiridas. Para estas aquisições seria preciso maior envolvimento dos alunos que à semelhança dos encarregados de educação querem o imediato.

Questionados os docentes com e sem cargos de liderança, no focus group, sobre como se valorizam as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local e se consideram que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências, surgiram percepções convergentes. O participante um, docente com cargo de liderança refere que a interdisciplinaridade pode ser levada a cabo com a filosofia e as artes, ou com a filosofia que aborda o método científico e a físico-química que permite explorar esse método, através da prática laboratorial. Com a interdisciplinaridade contribui-se para o envolvimento e desenvolvimento de competências. Os participantes três e seis, sem cargos de liderança, referem que estas componentes se valorizam através do envolvimento dos alunos em atividades interdisciplinares e através da abertura para lá da escola (articulação com outras entidades) e que estas opções são enriquecedoras e abrem os horizontes dos alunos.

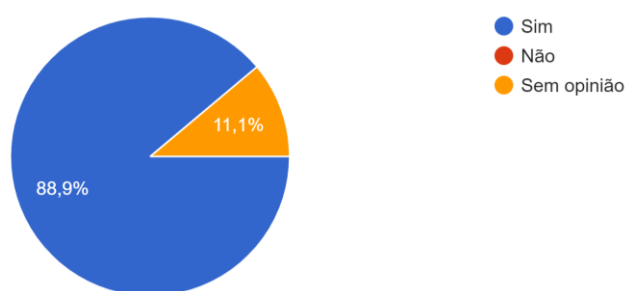
Perante a mesma questão, 95% dos encarregados de educação inquiridos, considera que as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local contribuem para o desenvolvimento de competências. Contudo, 5% dos inquiridos referem que não têm opinião sobre esta questão.

Gráfico 19 – Percepção dos encarregados de educação, sobre as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local, no desenvolvimento das competências.



Também, 88,9% dos alunos consideram que as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local contribuem para o desenvolvimento de competências. Os restantes 11,1% referem não ter opinião.

Gráfico 20 – Perceção dos alunos, sobre as artes, as ciências, do desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local, no desenvolvimento das competências.



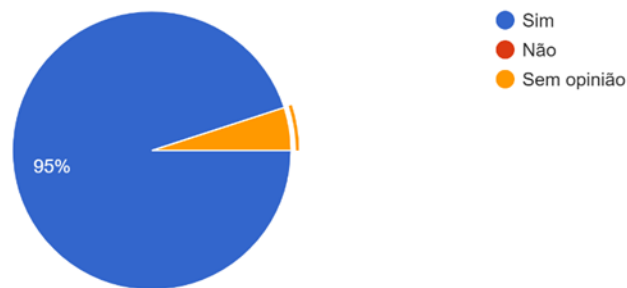
Ainda com o intuito de analisar as mudanças que a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo, os docentes com e sem cargos de liderança foram questionados, no focus group, como se valorizam capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação e se consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, os participantes um e quatro, docentes com cargos de liderança, referem que a pesquisa, a realização de um trabalho são atividades que trabalham uma série de competências transversais, contribuindo para o seu desenvolvimento.

A mesma opinião tem a maioria dos encarregados de educação, 95% dos inquiridos referem que desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização

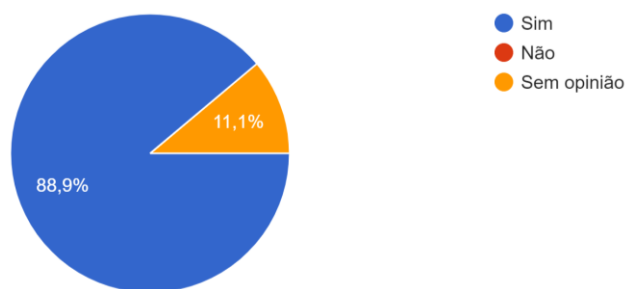
crítica e autónoma de informação contribui para o desenvolvimento de competências. Por sua vez, 5% dos encarregados de educação referem que não têm opinião sobre esta questão.

Gráfico 21 – Perceção dos encarregados de educação sobre a pesquisa, a avaliação, a reflexão, a mobilização crítica e autónoma de informação, no desenvolvimento de competências.



Dos alunos inquiridos, 88,9% também referem que desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação contribui para o desenvolvimento de competências. Em contrapartida, 11,1% dos discentes não têm opinião sobre esta questão.

Gráfico 22 – Percepção dos alunos sobre a pesquisa, a avaliação, a reflexão, a mobilização crítica e autónoma de informação, no desenvolvimento de competências.

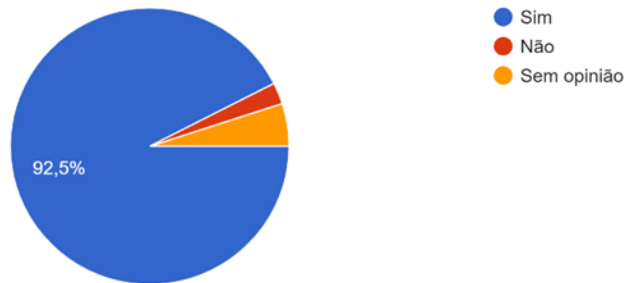


No focus group, os docentes foram questionados sobre o contributo das experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira, no desenvolvimento de competências.

O participante um, com cargo de liderança e o participante seis, sem cargo de liderança referem que as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira contribuem para o desenvolvimento de competências.

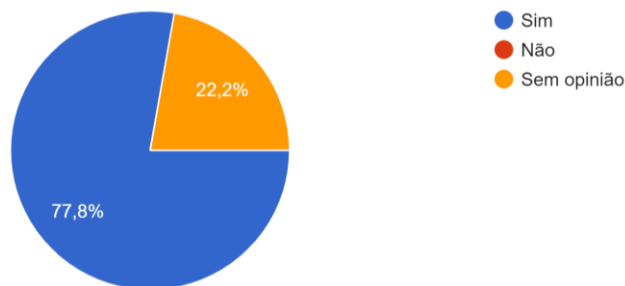
No mesmo sentido, 92,5% dos encarregados de educação referem que experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira contribuem para o desenvolvimento de competências. Entretanto, 2,5% consideram que estas experiências não contribuem para o desenvolvimento de competências e os restantes 5% referem não ter opinião sobre este assunto.

Gráfico 23 – Percepção dos encarregados de educação sobre as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira, no desenvolvimento de competências.



A maioria dos alunos inquiridos, 77,8% também referem que as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira contribuem para o desenvolvimento de competências e 22,2% dos alunos referem não ter opinião sobre este assunto.

Gráfico 24 – Percepção dos alunos sobre as experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira, no desenvolvimento de competências.



Perante a questão se o exercício da cidadania ativa contribui para o desenvolvimento de competências, surgem dos participantes um, dois e quatro, docentes com cargos de liderança, ideias como: o exercício da cidadania ativa contribui para o desenvolvimento

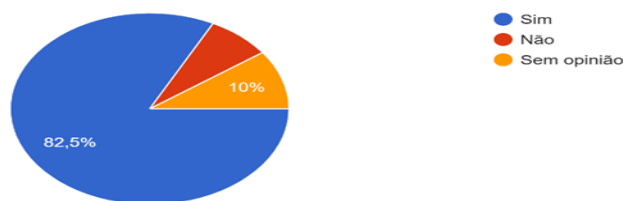
de competências e a cidadania permite olhar para os outros. Refere-se que o trabalho comunitário desenvolve muitas capacidades. Leva a pensar nos outros e na sociedade que todos devemos melhorar e obrigaria os alunos a tomarem contacto com as realidades que os rodeiam.

No que respeita à forma como implementar este exercício, é referido neste grupo que na escola esse trabalho pode ser feito acompanhando alunos com necessidades educativas especiais que não podem ir à turma. O trabalho comunitário poderia ser escolhido pelo aluno que teria que trazer provas da execução desse mesmo trabalho, para que professores e colegas soubessem onde se desenvolvem as atividades. No ensino secundário e universitário, cidadania e desenvolvimento deveria ser substituída por trabalho comunitário.

Os participantes três e seis, sem cargos de liderança, referem, no que respeita ao exercício da cidadania ativa que um projeto de cidadania e desenvolvimento tem que ser concretizado. Os conteúdos de cidadania são transversais e são mais evidentes no trabalho comunitário.

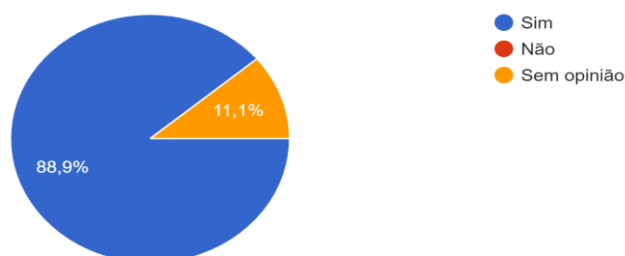
Inquiridos, os encarregados de educação, 82,5% também consideram que o exercício de cidadania ativa contribui para o desenvolvimento de competências. Por sua vez, 7,5% destes inquiridos mencionam que esse exercício não contribui para o desenvolvimento de competências e 10% referem que não têm opinião formada.

Gráfico 25 – Perceção dos encarregados de educação sobre o exercício da cidadania ativa, no desenvolvimento de competências.



Os alunos, no inquérito, também manifestam na sua maioria essa opinião, 88,9% referem que o exercício da cidadania ativa contribui para o desenvolvimento de competências. Só 11,1% dos inquiridos referem não ter opinião sobre a questão abordada.

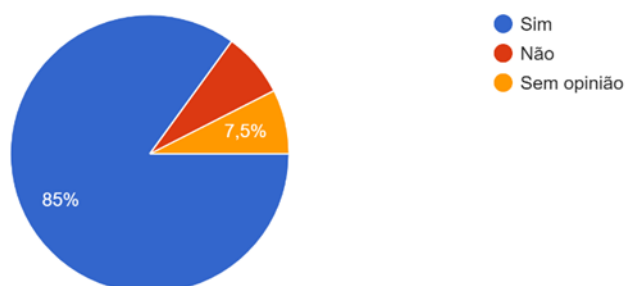
Gráfico 26 – Percepção dos alunos sobre o exercício da cidadania ativa, no desenvolvimento de competências.



Feita, no focus group, a abordagem ao trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, e se este contribui para o desenvolvimento de competências e como é possível dinamizar o mesmo, o participante um, docente com cargo de liderança, e os participantes três e seis, docentes sem cargos de liderança, referem que o trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento de competências, pois os alunos aprendem a descobrir. Segundo os mesmos, o trabalho de projeto pode ser dinamizado através de um trabalho de investigação, um vídeo, ou através de uma entrevista. Pode ser dinamizado de várias maneiras, de acordo com o que se considerar conveniente.

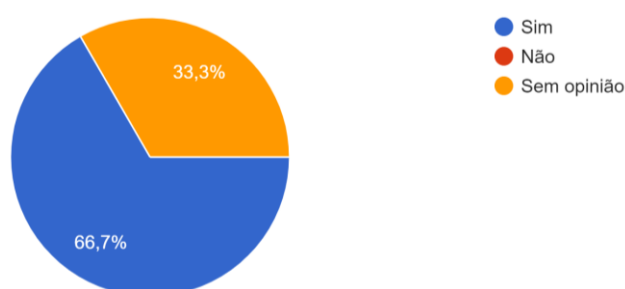
Também os encarregados de educação, na sua maioria, 85% dos inquiridos referem que o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências. Dos inquiridos, 7,5% não concordam e também 7,5% referem que não têm opinião sobre o assunto.

Gráfico 27 – Percepção dos encarregados de educação sobre o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, no desenvolvimento de competências.



A mesma opinião é dada por parte dos alunos inquiridos, pois 66,7% dos discentes concordam que o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências. Entretanto, 33,3 % dos alunos não têm opinião sobre a questão colocada.

Gráfico 28 – Percepção dos alunos sobre o trabalho de projeto centrado no papel dos discentes como autores, no desenvolvimento de competências.



Tentando conhecer quais as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular

introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica, apresentaremos os resultados obtidos neste âmbito.

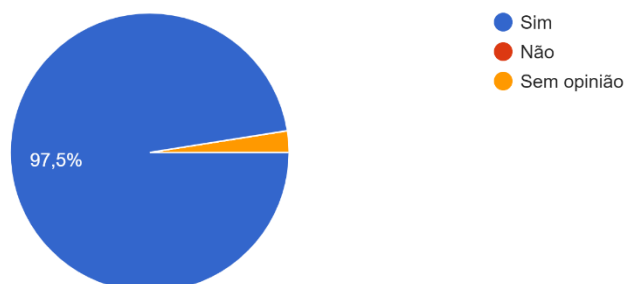
Para isso, serão abordadas questões como a diferenciação dos recursos pedagógicos utilizados, a diferenciação do modo de realização das tarefas e do tempo que lhes é destinado.

No que se refere às entrevistas, a presidente do conselho geral refere que de acordo com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho todos os discentes são especiais e há medidas que podem ser para todos. Contudo, os alunos são muitos e assim sendo, não se sabe se é possível aceder a todos. Perante esta questão, a diretora de escola refere que a preocupação com a inclusão e a diferenciação pedagógica já existiam, no entanto as medidas universais generalizaram a questão e toda a escola se sentiu envolvida. Por sua vez, o membro do conselho pedagógico refere que a diferenciação pedagógica é muito difícil com turmas com trinta alunos.

No que respeita aos dados obtidos no focus group, o participante três, docente sem cargo de liderança, e os participantes um e dois, docentes com cargos de liderança, referem, perante a questão da mudança, que é difícil falar de algo não experienciado, mas de qualquer modo, houve alterações ao nível da metodologia do trabalho docente, ao nível da colaboração entre professores, ao nível dos horários dos professores, ao nível do sucesso da aprendizagem dos alunos, ao nível de uma visão diferente do processo ensino aprendizagem, ao nível da avaliação e de tudo. Confere-se aos alunos uma voz ativa e permite-se aos mesmos a escolha das disciplinas do seu currículo. O participante dois, docente com cargo de liderança, refere uma outra mudança preconizada nos referenciais ao mencionar que concede a mesma informação em diferentes suportes (texto, página web e um vídeo) para que os alunos se possam identificar com o aquele que mais lhes agrada. Salienta que não é propriamente uma diferenciação, mas é uma pequena diferenciação.

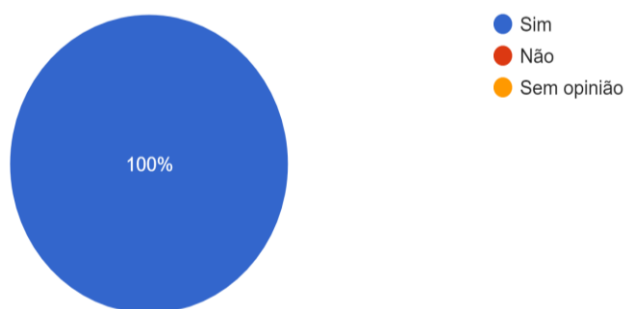
Inquiridos os encarregados de educação, 97,5% reconhecem a importância dessa diversificação. Sentem que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos. Entretanto, 2,5% dos inquiridos referem não ter opinião sobre esta temática.

Gráfico 29 – Perceção dos encarregados de educação sobre o recurso a materiais diferentes na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.



Também os discentes, aliás todos eles, reconhecem essa importância que a diversidade de materiais pode ter na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.

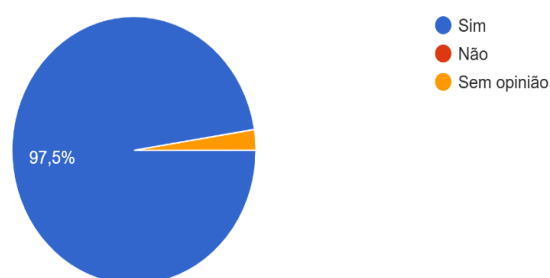
Gráfico 30 – Perceção dos alunos sobre o recurso a materiais diferentes na ida ao encontro das diferentes necessidades dos discentes.



Já referimos que no focus group, uma das mudanças referidas foi a mudança das metodologias. Nesse sentido, 97,5% dos encarregados de educação sentem que realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das

diferentes necessidades dos alunos. Dos inquiridos, 2,5% referem não ter opinião sobre este assunto

Gráfico 31 - Perceção dos encarregados de educação sobre a possibilidade de realizar uma tarefa de diferentes modos, na ida ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.



Também os alunos concordam por inteiro com esta questão, manifestando que a possibilidade de realizar uma tarefa de diferentes modos, permite atender às diferentes fragilidades dos discentes.

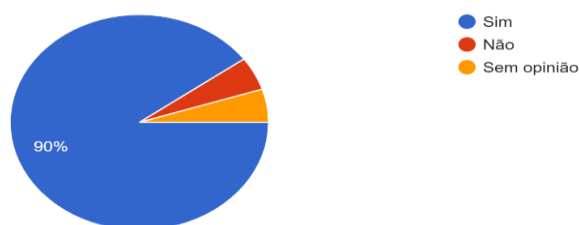
Gráfico 32 - Perceção dos alunos sobre a possibilidade de realizar uma tarefa de diferentes modos, na ida ao encontro das diferentes necessidades dos discented.



A questão de alterar o tempo disponível para a elaboração das tarefas é considerada importante pelos encarregados de educação, pois 90% dos inquiridos referem que variar

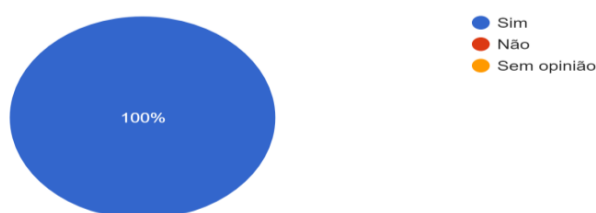
o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas fragilidades. Entretanto, 5% dos encarregados de educação não concordam e outros 5% referem não ter opinião sobre este tema.

Gráfico 33 – Perceção dos encarregados de educação sobre a variação do tempo concedido para a realização das atividades, na ida ao encontro das necessidades dos alunos.



Todos os alunos inquiridos referem essa mesma importância concedida à variação do tempo, na realização das tarefas propostas.

Gráfico 34 – Perceção dos alunos sobre a variação do tempo concedido para a realização das atividades, na ida ao encontro das necessidades dos discentes.



Apresentadas as percepções dos diferentes interlocutores sobre a implementação da flexibilidade curricular, sobre as mudanças globais e organizacionais daí decorrentes e sobre as mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem, após a implementação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, será feito, no capítulo que se segue, a discussão dessas mesmas percepções, com vista à discussão dos resultados obtidos.

6 Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, com vista a conhecer e a compreender o processo de implementação da flexibilidade curricular, numa escola não agrupada, passaremos à discussão desses resultados, também eles organizados em torno das diferentes questões de investigação.

Assim, perante a questão: “Como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular, na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?”, depreende-se das três entrevistas realizadas a estes interlocutores que a implementação deste processo se confrontou com constrangimentos.

São mencionados pela diretora da escola e pelo membro do conselho pedagógico constrangimentos que surgiram do facto do Decreto-Lei ter saído a 6 de julho de 2018 e ter que ser implementado em setembro do mesmo ano. Também a presidente do conselho geral e a diretora da escola mencionaram respetivamente que esta unidade orgânica é um pouco conservadora, que fica um pouco contida e que existe resistência de grande parte dos seus docentes. Surge um outro constrangimento na voz do membro do conselho pedagógico quando refere as dúvidas que emergem e que segundo a diretora da escola decorrem da falta de tempo que, por sua vez, potencia a resistência à mudança. Também o membro do conselho pedagógico refere as dificuldades sentidas na monitorização do planeamento curricular, com o recurso a instrumentos que não são claros.

Dos vários constrangimentos referidos, destacam-se, pela recorrente referência, a questão dos exames do secundário. A diretora da escola refere que a dinâmica intensa dos exames dificultou a mobilização dos docentes para a análise e implementação do Decreto-Lei 55, de 6 de junho. Refere também que a implementação da componente de cidadania e desenvolvimento, sentiu constrangimentos, nomeadamente na falta de tempo, alegada pelos docentes que decorre da necessidade de cumprir o currículo. No que se refere à opção de não gerir o total da carga horária por componente de currículo, o membro do conselho pedagógico refere os exames como a causa desta opção.

Lima (2020) refere precisamente esta ideia, ao mencionar que a questão dos exames nacionais, as questões de mérito, de excelência e de competitividade poderão destruir a flexibilidade curricular. Não sendo um enquadramento promissor no ensino secundário, muito influenciado pela pressão dos resultados escolares, com vista à entrada no ensino superior.

Contudo, existem autores com um olhar diferente sobre a implementação da autonomia e flexibilidade curricular. Para Almeida e Roldão (2018), a escola pode reinventar-se. Pode mudar desde os seus espaços, os seus tempos e organizar de outro modo o seu trabalho. A gestão autónoma das escolas permite vias diferenciadas, dentro das fronteiras estabelecidas pelos normativos legais, e assim trabalhar para o sucesso escolar dos seus discentes.

Ainda, perante a questão: “Como decorreu o processo de implementação da flexibilidade curricular, na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?”, depreende-se nas três entrevistas realizadas a estes interlocutores que a implementação deste processo ofereceu diferentes oportunidades.

Nesse sentido, a presidente do conselho geral refere oportunidades conferidas pelas aprendizagens essenciais, nomeadamente a redução dos conteúdos das disciplinas e o facto de expressões como “Investiga” levarem os docentes a refletir, a aprender, a fazer diferente e a mudar práticas. Também a diretora da escola refere que para além do trabalho interdisciplinar, também mencionado pelo membro do conselho pedagógico, como uma possibilidade que emerge do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, ainda existe para a diretora de escola, a oportunidade conferida por este normativo para mudar mentalidades, em virtude da mudança dos nossos dias.

Cosme (2018) debruça-se sobre esta questão quando refere que o projeto de autonomia e flexibilidade curricular propõe um outro modo de ensinar e aprender, e um outro modo de encarar o papel do aluno e do professor.

Também Roldão et al (2017) referem que as aprendizagens essenciais, referidas numa das entrevistas com uma potencialidade, apontam para o aprofundamento da complexidade do conhecimento essencial, em substituição da acumulação de conhecimentos.

No entanto, Lima (2020) apresenta uma visão crítica de autonomia e flexibilidade curricular. Refere que há mais de duas décadas, têm sido vários os normativos referentes à autonomia da escola e à gestão flexível do currículo. Para este autor reconhecem-se as potencialidades da autonomia da escola e de um currículo aberto e flexível, mas determinadas práticas poderão reproduzir desigualdades sociais e culturais. O contexto organizacional e cultural da escola não se altera com normativos, pois ele é resultado de toda uma herança.

Em torno da questão “Quais são as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?”, depreende-se que todos estes atores reconheceram constrangimentos neste processo.

Para além da sobreposição dos horários dos docentes se refletir na organização dos grupos de trabalho, na ótica do membro do conselho pedagógico, os três entrevistados referem novamente os exames. Agora, como uma condicionante do papel da escola e dos professores na gestão do currículo.

Cosme e Trindade (2019) referem precisamente que se destacam mais iniciativas no 1º ciclo do Ensino Básico do que no ensino secundário, devido aos exames finais que têm neste nível de ensino, um grande peso no acesso dos alunos ao Ensino Superior.

Contudo, Martins (2017) refere a importância da gestão do currículo que estes atores veem como condicionada. Através da gestão flexível do currículo é possibilitada a exploração de temas diferenciados e concedida a possibilidade da realidade ser o centro das aprendizagens.

Ainda em torno da questão “Quais são as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva do membro do conselho pedagógico?”, depreende-se que todos estes atores para além de constrangimentos neste processo, também reconhecem potencialidades.

Das diferentes potencialidades referidas, destacaríamos o trabalho colaborativo. É referido pela diretora da escola um espírito mais coletivo. Segundo esta interlocutora, há

mais partilha e mais trabalho entre professores. O membro do conselho pedagógico corrobora esta ideia, referindo que os departamentos procuraram um maior desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, dentro e fora do departamento, com o envolvimento dos diferentes conselhos de turma.

Cosme e Trindade (2012) mencionam precisamente que a gestão do currículo implica cooperação entre docentes e alunos e decorre das opções pedagógicas tomadas. Também Cosme (2018) refere que os novos desafios chamam os docentes a cooperar entre si, adotando estes, variadas formas e a assumirem-se como decisores do currículo. Contudo, Lima (2020) questiona em que medida é possível flexibilizar o currículo, quando todo o legado assenta sobre a centralização do mesmo. Questiona ainda em que medida os enriquecimentos ao currículo servem precisamente para não alterar este referencial.

Perante a questão, quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, analisamos que os interlocutores chave (diretora da escola, presidente do conselho geral e o membro do conselho pedagógico) colocam muitas reservas nesta matéria.

Referem respetivamente que não houve mudanças significativas que permitam analisar o impacto das mesmas na consolidação das aprendizagens; que as atividades interdisciplinares são pontuais, não tendo desta maneira o impacto que deviam ter na consolidação das aprendizagens e que não há tempo para efectuar esta consolidação.

Apesar de algumas vozes que discordam, a maioria dos docentes com e sem cargos de liderança, assim como a maioria dos encarregados de educação e dos alunos concordam com o facto da interdisciplinaridade, da avaliação formativa, da participação informada de encarregados de educação e dos alunos no processo de avaliação dos discentes e da diversificação dos procedimentos de avaliação contribuírem para a consolidação das aprendizagens.

Fernandes (2020) refere precisamente a importância da avaliação formativa, da participação informada dos encarregados de educação e dos discentes, no processo de avaliação e da diversificação dos procedimentos de recolha de informação, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Para este autor é fundamental, na avaliação pedagógica,

envolver diferentes intervenientes, como é o caso dos encarregados de educação, como é o caso dos diferentes professores e alunos. Também é importante avaliar em diferentes contextos para que seja possível triangular e obter uma visão que seja a mais próxima possível da realidade. Para Fernandes (2020), o objetivo da avaliação pedagógica incide na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Perante a questão “Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo?”, encontram-se perceções por parte dos interlocutores chave que colocam dúvidas nesta questão.

Referem que a escola não se mobilizou de modo a terem ocorrido alterações significativas que permitissem analisar resultados; referem que o desenvolvimento de competências não são ensinadas mas, adquiridas, sendo preciso um maior envolvimento dos alunos e referem que não sabem avaliar esta questão, contudo havendo mais trabalho colaborativo com recurso a ferramentas digitais, isso traduz-se num aumento de competências.

A maioria dos professores com e sem cargos de liderança, encarregados de educação e alunos referem que as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local desenvolvem competências. Essa maioria também refere que trabalhar capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação; desenvolver experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira e o exercício de cidadania ativa assim como o trabalho de projeto, centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Martins (2017) refere no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que as competências resultam da combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes. No Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho é referido, no seu artigo décimo nono, que com base nas áreas de competências desse normativo, cabe à escola tecer prioridades que valorizam as opções atrás referidas.

Perante a última questão deste estudo, nomeadamente “Quais as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as

mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica?, poderemos referir que os interlocutores chave reconhecem a ocorrência de mudanças. Mencionam que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho destina-se a todos os alunos, generalizando o âmbito dos destinatários e fazendo com que toda a escola se sinta envolvida. Perante esta mudança, referem também a dificuldade em conseguir chegar a todos os discentes. Efetivamente, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho refere no seu artigo primeiro que este normativo visa responder às necessidades e às potencialidades de cada um dos alunos.

Ainda no âmbito das mudanças, os participantes do focus group referem alterações ao nível da metodologia do trabalho docente, na colaboração entre professores, nos horários dos docentes, no sucesso da aprendizagem dos alunos, numa visão diferente do processo ensino aprendizagem, na avaliação dos discentes e na sua voz ativa que permite aos mesmos a escolha das disciplinas do seu currículo.

Por sua vez, a maioria dos encarregados de educação e a totalidade dos alunos referem que diversificar os materiais de trabalho, os modos possíveis de apresentar as tarefas e variar o tempo concedido às mesmas permitem ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.

Pereira (2018) menciona, neste âmbito, que a diferenciação pedagógica é um pressuposto estruturante da ação pedagógica e tem em consideração todos os alunos. As tarefas podem ser diferenciadas quanto às finalidades, conteúdos, tempo, modo de realização, recursos, condições e apoios disponibilizados. Para esta autora uma das linhas orientadoras consiste em disponibilizar modelos diferenciados como referência para os discentes e insiste mencionando que a ação pedagógica recai na diferenciação do processo ensino-aprendizagem no que se refere aos métodos, no que se refere aos instrumentos, às atividades, aos tempos e à avaliação.

Discutidos os resultados obtidos, a partir das perceções dos vários interlocutores desta investigação, sobre a implementação da flexibilidade curricular, sobre as mudanças globais e organizacionais decorrentes desta implementação e sobre as mudanças introduzidas no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica, abordaremos no próximo capítulo algumas considerações finais sobre este estudo. Nele serão abordados, de um modo muito generalizado, os

resultados obtidos nesta investigação, algumas limitações deste estudo e sugestões de trabalho, a realizar no futuro.

7 - Considerações finais

Depreende-se deste estudo que o processo de implementação da flexibilidade curricular e as mudanças globais e organizacionais decorridas, na escola não agrupada, na perspectiva da presidente do conselho geral, no entendimento da diretora de escola que se encontrava em exercício na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na ótica de um membro do conselho pedagógico, encontrou constrangimentos e potencialidades.

Também se depreende que os interlocutores chave e professores com e sem cargos de liderança reconhecem que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, mudanças nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Essas mudanças são entendidas pelos interlocutores chave, professores com e sem cargos de liderança, encarregados de educação e alunos como facilitadores na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Uma das limitações deste estudo recai no facto da implementação do Decreto-Lei 55 /2018, de 6 de julho ter sido, apenas, implementado em condições consideradas normais durante um ano letivo. Aproximadamente após um ano e meio, a escola passa por momentos de confinamento, ensino a distância que implicaram um reajustamento por parte de todos os intervenientes.

Os alunos que ingressaram no ensino secundário, no ano da implementação do Decreto-Lei referenciado, tiveram dois, dos três anos que compõem o ensino secundário, em situação de pandemia.

Assim, seria pertinente realizar novamente este estudo, esperando que o decurso deste nível de ensino pudesse ocorrer nas tais condições designadas de normais. Além disso, os intervenientes teriam toda uma experiência mais consolidada sobre estes normativos, o que poderia conceder resultados diferentes, nomeadamente como lidar com os constrangimentos e como encontrar outras potencialidades neste enquadramento.

Também permitiria aprofundar a análise das mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

Também seria pertinente obter uma amostra de alunos mais representativa e efetuar este estudo em unidades orgânicas com outros níveis de ensino, no sentido de conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular, as mudanças globais e organizacionais daí decorrentes, assim como as mudanças introduzidas no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

8. Referências bibliográficas

- Almeida, S. e Roldão, M. C. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf.
- Barroso J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39 (145), 1075-1097.
- Cosme e Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate*, 22, 62-82.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *A revista de estudos curriculares*, 2 (10), 22-38.
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/83/57>
- Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Ferreira, I. (2010). Os professores e o currículo: Perceções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta. Repositório Institucional da Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1728/1/TMSP_IsabelLacerda.pdf
- Keating, J., Silva, I. & Veloso, A. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Investigação*, 26, 175-190.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n26/n26a12.pdf>

Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lima, L. (2020). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2020, 172-192. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65788/3/Autonomia%20e%20flexibilidade%20curricular%20-%20quando%20as%20escolas%20s%c3%a3o%20desafiadas%20pelo%20governo.pdf>

Martins, G. (Coord) (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Nunes, C. & Madureira, I. (2015) Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

Pacheco, J. (2017). *Currículo e Gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability*. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (8), 35-50. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54074/1/2017.%20Artigo%20Currículo%20e%20gest%C3%A3o.pdf>

Palmeirão, C. & Alves, J. (coord.) (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: O desafio da escola e dos professores*. Universidade Católica do Porto.

Pereira, F. (2018), (coord). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário – Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.

Roldão, M. (2017). *Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias*. In Palmeirão, C. & Matias, J. (coord). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora, 17-18

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Woods, Peter (1987/1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Paidós/MEC

Ventura, A., Castanheira, P. & Adelino, J. (2006) Eficacia y cambio en educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*,4, 128-136

9 Outras fontes

Lei nº46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República:1ª série, nº237 .

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto – Lei nº 769-A/1976 do Ministério da Educação e Investigação Científica.(1986). Diário da República: 1ª série, nº 249.

<https://blook.pt/legislation/diplomas/PT/187565/>

Decreto-Lei nº 43/1989 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: 1ª série, nº 29. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei nº 172/1991 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: 1ª série, nº 107. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto Lei nº115-A/1998 do Ministério da Educação.(1998). Diário da República:1ª série, nº 102. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei nº 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: 1ª série, nº 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho nº 5908/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: 2ª série, nº 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: 2ª série, nº 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho nº 8476 – A/2018 do Ministério da Educação. (2018) . Diário da República: 2ª série, nº 168. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/despacho/8476-a-2018-116279697>

Despacho n.º 7415/2020 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). Diário da República: 2ª série, nº 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7415-2020-138735005>

Portaria n.º 226-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 151. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/226-a-2018-115941646>

Portaria n.º 229-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 156. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/229-a-2018-116068173>

Portaria n.º 232/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 159. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/232-a-2018-116132275>

Portaria n.º 235-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 162. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

Portaria n.º 181/2019 do Ministério da Educação. (2019). Diário da República: 1ª série, nº 111. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/181-2019-122541299>

Portaria n.º 306/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: 1ª série, nº 246. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/306-2021-176075692>

Índice de Anexos

Anexo I - Pedido de autorização para o estudo	2
Anexo II - Esboço da entrevista concebida para a presidente do conselho geral, para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico	4
Anexo III - Revisão do esboço da entrevista concebida para a presidente do conselho geral, para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico	15
Anexo IV - Guião da entrevista concebida para a presidente do conselho geral, para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico	27
Anexo V - Transcrição da entrevista da presidente do conselho geral	32
Anexo VI - Transcrição da entrevista da diretora da escola	43
Anexo VII - Transcrição da entrevista do membro do conselho pedagógico	59
Anexo VIII - Análise de conteúdo da entrevista da presidente do conselho geral	74
Anexo IX - Análise de conteúdo da entrevista da diretora da escola	100
Anexo X - Análise de conteúdo da entrevista do membro do conselho pedagógico	143

Anexo XI - Esboço do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança	171
Anexo XII - Revisão do esboço do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança	174
Anexo XIII - Guião do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança	184
Anexo XIV - Transcrição do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança	188
Anexo XV - Análise de conteúdo do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança	251
Anexo XVI – Esboço do inquérito para encarregados de educação	357
Anexo XVII – Revisão do esboço do inquérito para encarregados de educação	368
Anexo XVIII – Guião do inquérito para encarregados de educação	380
Anexo XIX – Respostas dos encarregados de educação ao inquérito	388
Anexo XX – Esboço do inquérito para alunos	406
Anexo XXI – Revisão do esboço do inquérito para alunos	417
Anexo XXII – Guião do inquérito para alunos	428

Anexo XXIII – Respostas dos alunos ao inquérito	436
Anexo XXIV - Convite realizado a docentes com cargos de liderança para participar no focus group	447
Anexo XXV - Convite realizado a docentes sem cargos de liderança para participar no focus group	449

Anexo I

Pedido de autorização para o estudo

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

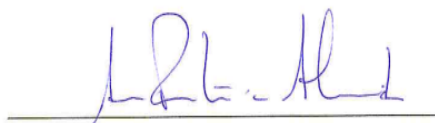
Para os devidos efeitos, venho por este meio solicitar junto de Vossas Ex.^{as}, a autorização para a aluna *Micaela Cardoso Rogão* realizar o seu estudo no âmbito do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta na vossa instituição.

A referida aluna encontra-se a realizar um estudo sobre a *Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa* e solicita a autorização para a recolha de dados através da aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação e alunos; de inquéritos por entrevista (entrevistas individuais e *Focus Group*) a docentes e órgãos de gestão e recolha documental.

A aluna garante a confidencialidade de todos os dados, garantindo igualmente que a utilização desde dados terá como fim único a produção de uma Dissertação de Mestrado.

Em meu nome, como orientadora e em nome da aluna, agradeço a atenção dispensada e a disponibilidade para colaborar neste estudo.

Apresento os melhores cumprimentos,



Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

ANEXO II

**Esboço da entrevista concebida para a presidente do conselho geral,
para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico**

Esboço da entrevista

Presidente do conselho geral

Diretora da escola

Membro do conselho pedagógico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Questões	Bibliografia	Destinatários
Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral e na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho.	Quando surge o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que procedimentos foram adotados?	D..Lei 55/2018 Perfil do Aluno/Guilherme de Oliveira Martins Aprendizagens Essenciais /Maria do Céu Roldão” Para a construção...”	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral

	<p>A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação, concebido com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à promoção da inclusão, uma vez esgotadas outras medidas?</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio, através da permuta e da substituição de disciplinas, prevista no referido Decreto?</p>	<p>D.L 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?</p>	<p>D.L 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada?</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>

	<p>Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho?</p> <p>Sub questões:</p> <p>Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.</p> <p>Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora Presidente do C. Geral</p>
--	--	-----------------------------------	--

	<p>Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar - ; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra e criação de disciplinas?</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola?</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>

	Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral
	Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral
	Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral
2 – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.	Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto -Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo Ariana Cosme – estudo avaliativo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual

	<p>Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais” ?</p>	<p>Perfil do aluno, Aprendizagens essenciais e</p> <p>Licínio Lima que consta, este último, na revisão da literatura</p>	<p>Diretora em funções em 2018</p> <p>Presidente do C. Geral</p> <p>Diretora Atual</p>
	<p>Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?</p>	<p>Consta na revisão da literatura</p>	<p>Diretora em funções em 2018</p> <p>Presidente do C. Geral</p> <p>Diretora Atual</p>
	<p>Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular,</p>	<p>Decorre de Licínio Lima e consta na revisão da literatura</p>	<p>Diretora em funções em 2018</p> <p>Presidente do C. Geral</p> <p>Diretora Atual</p>

	implementado com o Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho?		
	Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho? ?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual

	Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referencias referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
3 – Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.	Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?	Barroso que consta na contextualização do estudo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimentos das competências que requerem mais tempo?	Barroso que consta na contextualização do estudo João Barroso	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?	J Barroso que consta na contextualização do estudo João Barroso	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual

		Maria do Céu Roldão – "Construir a autonomia..."	
--	--	--	--

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2. Breve revisão da literatura e aspetos inovadores do estudo	
2-1-A autonomia e Flexibilidade curricular ao longo dos tempos	João Barroso “Autonomia das Escolas uma ficção...”
2.1.1 O Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho	
2.1.1.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	Guilherme de Oliveira Martins – (PASEO)
2.1.1.2 Aprendizagens Essenciais	Maria do Céu Roldão – “ Para uma construção...”

2.2 O currículo	
2.2.1. O conceito de currículo e de gestão do currículo	
2.2.2 - Currículo e aprendizagem	Maria do Céu Roldão - “Constuir a autonomia” e João Barroso enquadramento
2.2.3 O papel da escola e dos professores na gestão do currículo	
2.3 - Reflexão sobre autonomia e flexibilidade curricular	
2.3.1 - As mudanças decorridas com a autonomia e flexibilidade escolar	Ariana Cosme – Estudo avaliativo

Anexo III

Revisão do esboço da entrevista concebida para a presidente do conselho geral, para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico

Revisão do esboço da entrevista

Presidente do conselho geral

Diretora da escola

Membro do conselho pedagógico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Questões	Bibliografia	Destinatários
Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.	Quando surge o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que procedimentos foram adotados? Fale um pouco sobre o processo.... Como se deu início? Quais as opções iniciais? Quais as estratégias iniciais?	D..Lei 55/2018 Perfil do Aluno/Guilherme de Oliveira Martins Aprendizagens Essenciais /Maria do Céu Roldão” Pa ra a construção...”	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral

	<p>A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação, concebido com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à promoção da inclusão, uma vez esgotadas outras medidas?</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio, através da permuta e da substituição de disciplinas, prevista no referido Decreto?</p>	<p>D.L 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>
	<p>O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por</p>	<p>D.L 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>

	componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?		
	O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada? Porquê?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral
	<p>Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho?</p> <p>Sub questões:</p> <p>Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.</p>	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral

	<p>Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.</p>		
	<p>Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar - ; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral,</p>	<p>D.L. 55/2018 de 6 de julho</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral</p>

	semestral ou outra e criação de disciplinas?		
	No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola? O que esteve por detrás dessa decisão?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral
	Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral
	Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral

	Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral
2 – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.	Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto -Lei 55/2018 de 6 de julho?	A questão decorre do objetivo Ariana Cosme – estudo avaliativo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais” ?	Perfil do aluno, Aprendizagens essenciais e Licínio Lima que consta, este último, na revisão da literatura	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral Diretora Atual
	Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que	Consta na revisão da literatura	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral

	papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?		Diretora Atual
	Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho?	Decorre de Licínio Lima e consta na revisão da literatura	Diretora em funções em 2018 Presidente do C. Geral Diretora Atual
	Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular,	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual

	implementado com o Decreto -Lei 55/2018 de 6 julho?		
	Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?	A questão decorre do objetivo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
	Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referencias referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?	D.L. 55/2018 de 6 de julho	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual
3 – Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação	Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?	Barroso que consta na contextualização do estudo	Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual

<p>das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.</p>	<p>Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo?</p>	<p>Barroso que consta na contextualização do estudo João Barroso</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual</p>
	<p>Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?</p>	<p>J Barroso que consta na contextualização do estudo João Barroso</p> <p>Maria do Céu Roldão – “Constuir a autonomia...”</p>	<p>Diretora em funções em 2018 Presidente do Conselho Geral Diretora Atual</p>

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2. Breve revisão da literatura e aspetos inovadores do estudo	
2-1-A autonomia e Flexibilidade curricular ao longo dos tempos	João Barroso “Autonomia das Escolas uma ficção...”
2.1.1 O Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho	
2.1.1.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	Guilherme de Oliveira Martins – (PASEO)
2.1.1.2 Aprendizagens Essenciais	Maria do Céu Roldão – “ Para uma construção...”
2.2 O currículo	
2.2.1. O conceito de currículo e de gestão do currículo	
2.2.2 - Currículo e aprendizagem	Maria do Céu Roldão - “Constuir a autonomia” e João Barroso enquadramento
2.2.3 O papel da escola e dos professores na gestão do currículo	

2.3 - Reflexão sobre autonomia e flexibilidade curricular	
2.3.1 - As mudanças decorridas coma autonomia e flexibilidade escolar	Ariana Cosme – Estudo avaliativo

Anexo IV

**Guião da entrevista concebida para a presidente do conselho geral,
para a diretora da escola e para o membro do conselho pedagógico**

Guião da entrevista

Presidente do conselho geral

Diretora da escola

Presidente do conselho pedagógico

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

1 - Surge o Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho, fale um pouco sobre o processo.... Como se deu início? Quais as opções iniciais? Quais as estratégias iniciais?

2 - A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação?

3 - Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio?

4 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?

5 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada? Porquê?

6 - Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Sub questões:

6.1 - Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

6.2 - Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

6.3 - Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.

7 - Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar -; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra e criação de disciplinas?

8 - No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola?

8.1 - O que esteve por detrás dessa decisão?

9 - Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?

10 - Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

11- Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

12 - Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

13 - Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais”?

14 - Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?

15 - Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

16 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

17 - Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

18 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

19 - Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referencias referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

20 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?

21 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo?

22 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Anexo V

Transcrição da entrevista da presidente do conselho geral

Transcrição da entrevista da presidente do conselho geral

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspectiva da presidente do conselho geral, na perspectiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspectiva de um membro do conselho pedagógico.

1 - Surge o Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho, fale um pouco sobre o processo.... Como se deu início? Quais as opções iniciais? Quais as estratégias iniciais?

Estavam todos muito expectantes. Já tinham saído as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Havia alguma curiosidade em saber qual seria a legislação que enquadrava estes documentos.

Tendo a legislação surgido no final do ano letivo, as pessoas ficaram preocupadas com a necessidade de implementar tudo no início do próximo ano letivo.

Olhou-se para o Decreto-Lei nº 55/2018. Fizeram-se leituras orientadas em reuniões de Departamento. Refletiu-se sobre os critérios de avaliação. Houve mudanças na avaliação dos alunos. Houve a preocupação em construir os documentos da escola em consonância com os referenciais. Surge a necessidade de implementar “Cidadania e Desenvolvimento” o que é debatido nos Departamentos e depois no Conselho Pedagógico.

2 - A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação?

A escola já tem essas valências à noite, para os alunos que são adultos, que têm mais do que dezoito anos ou seja, quando um aluno atinge um x número de reprovações, ou de

retenções, ou mais que 18 anos e está a repetir, deixa de ter lugar de dia e pode ir fazer um percurso na educação e formação de adultos. Portanto, eu penso que já existe essa hipótese. Além de que temos o Qualifica que também pode dar alguma orientação e a possibilidade de fazer exames, ao abrigo do Decreto-Lei 357/2017, no recorrente. Portanto, existem “n” possibilidades para finalizar os cursos. Tudo isto já existia antes do Decreto-Lei nº55/2018.

3 - Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio?

Eu sei que foi discutido no conselho pedagógico. Sei como docente de um departamento; não como presidente do conselho geral, porque o conselho pedagógico não tem que se pronunciar, nesse sentido. Sei que foi visto, discutido, mas como a escola tem muitos alunos, dificilmente se conseguiria fazer “N” combinações possíveis. Tenho conhecimento que, às vezes, quando os alunos se matriculam, existem várias possibilidades de matrícula mas, depois são escolhidas três ou quatro hipóteses, para um determinado curso. Não havendo salas disponíveis, não se conseguem fazer horários compatíveis. Portanto, considero que na realidade não está a ser implementado, por falta de condições da escola, basicamente por falta de salas.

4 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?

A escola optou por manter o que estava na matriz anterior. Portanto, a percentagem escolhida foi mesmo 0%.

5 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada? Porquê?

Os quarenta e cinco minutos. Houve essa discussão na escola. Fizeram-se simulações e tentou-se perceber como é que ficaria a carga curricular das disciplinas, com quarenta e cinco e cinquenta minutos. Na altura, decidiu-se pelos quarenta e cinco minutos. Manteve-se e manteve-se também o trimestral. Não se optou por passar para o semestral, como algumas escolas fizeram. Houve alguma discussão sobre o semestral e o trimestral. Acho que ficámos um bocadinho à espera de perceber como é que estava a correr noutras escolas.

Estava relacionado com o número de minutos que as disciplinas ganhavam, ou perdiam. Incide muito sobre os professores olharem um pouco para a sua disciplina, para o tempo que ganham, ou perdem. É uma realidade, mas é verdade.

Por outro lado, muitos docentes estavam de acordo com os cinquenta minutos. Resultaria em aulas mais curtas, haveria uma maior concentração, pelo menos para os alunos de 10º ano e poderia ser bom para diminuir a indisciplina. No entanto, não foi feita essa opção.

6 - Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Sub questões:

6.1 - Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

Sim, foi criado.

6.2 - Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

Foi sim, elaborada a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

6.3 - Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.

É abordada por todas as disciplinas e um dos professores do conselho de turma é responsável. Diria que na escola, grande parte das vezes será o diretor de turma, mas não é obrigatoriamente o diretor de turma. Por exemplo, este ano, sou responsável, sem ser diretora de turma, por um projeto de 12º ano. São alunos de ciências, e o diretor de turma

é de português, logo o projeto estava relacionado mais com ciências do que com a língua portuguesa. Acabei por ficar eu.

7 - Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar -; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra e criação de disciplinas?

O trabalho prático-experimental é feito no âmbito curricular de cada disciplina, o que já existia antes do Decreto-Lei nº 55/2018.

Eu diria que basicamente não se altera o tempo de cada disciplina, portanto isso implica que não haja uma reorganização oficial. Existem projetos dentro de uma turma, dentro de um conselho de turma e dentro de dois ou três departamentos. Os docentes fazem projetos interdisciplinares, os DAC (domínios de autonomia curricular), nomeadamente entre a físico-química e a biologia, entre a filosofia e a físico-química. Houve um DAC bem interessante que relacionava artes, história de artes e geometria descritiva. Sei que relacionava pelo menos três disciplinas. Sem alterar a carga horária, os docentes conseguiram trabalhar os mesmos conteúdos, de modo diferente, ou com um projeto, ou com uma saída, ou com visitas interdisciplinares. Eu diria que as pessoas se foram contaminando pelo espírito e com os projetos que surgiram na formação. Eu diria que teve muita influência a formação que aconteceu sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Porquê? Porque as pessoas tiveram um bocadinho para trabalhar em conjunto. Fizeram projetos no âmbito da formação e já que tinham o trabalho feito, partiram para a sua implementação. Outros projetos surgiram sem a formação. O Decreto-Lei nº 55/2018 fala nisto ou seja, as pessoas sentem mais obrigação, não quer dizer que toda a gente faça. Sentem mais obrigação, a partir do Decreto referido, em olharem para estas estratégias feitas em cooperação com as outras disciplinas. As aprendizagens essenciais também já têm algumas pontes de ligação com outras disciplinas e ao aparecer que uma

aprendizagem está relacionada com várias disciplinas, penso que os professores se empenham mais em fazer essas trocas.

8 - No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola?

Manter.

8.1 - O que esteve por detrás dessa decisão?

Foi o querer ouvir a experiência de outras escolas, mas posso estar enganada. Tem que ser alguém do conselho pedagógico a responder a isso.

9 - Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?

Equipas educativas, que eu saiba, não foram implementadas. Penso que já estava implementado, na escola, dois tempos semanais de trabalho colaborativo. Considero que isso facilita. As pessoas trabalham “Cidadania e Desenvolvimento”, em conjunto. Houve, talvez por causa dos DACs, algum trabalho interdisciplinar maior do que aquele que existia. Por exemplo, o grupo de 11º de Físico-química trabalhou com o grupo de 11º de Biologia e Geologia. Portanto, parte dos docentes de um departamento trabalha com outro departamento. Considero que essa dinâmica aumentou um pouco. Agora equipas educativas, que eu saiba, não foram implementadas.

10 - Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Eu não sei, se senti. A escola é um bocadinho conservadora, portanto estas mudanças custam um pouco. Mas nunca me senti limitada. Eu como docente não me sinto limitada. Se eu quiser fazer um DAC com uma disciplina, eu tenho liberdade para o fazer e ninguém me vai criticar.

Neste ano, eu e a professora de biologia, em vez de estar cada uma em sua sala com metade da turma, estivemos uma manhã inteira, com os alunos todos o que não era habitual. Não foi preciso pedir autorização. As coisas aconteceram normalmente. Fiz também um trabalho com filosofia e não tive dificuldades em me organizar. Agora, a escola tenta organizar-se, mas fica um bocadinho presa.

11- Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

A total possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente e de ter outras pessoas, do outro lado, que aceitam mais facilmente que isto aconteça. Este Decreto-Lei está ligado às aprendizagens essenciais. As aprendizagens essenciais têm muitas oportunidades, ou seja a ideia de tentar reduzir um pouco o conteúdo de cada disciplina. Não tenho a certeza que tenham conseguido, no secundário, pelo menos falo pela minha disciplina, mas a maneira como algumas aprendizagens são referidas “Investiga”, “Apresenta”, “Comunica” já são oportunidades. Os professores refletem e pensam que têm que fazer diferente, ou seja os discentes têm que aprender de maneira diferente. Eu acho que isso foi uma grande oportunidade para mudar um bocadinho as práticas.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspectiva de interlocutores chave.

12 - Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Aqui na escola, muito poucas. Além da equipa da “Educação para a Cidadania” concretamente, eu não sei se consigo apresentar mais alguma.

13 - Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais”?

O que respondi ainda agora.

14 - Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?

Eu diria que é possível fazer a gestão do currículo. Eu penso que ele não está a ser, cá na escola, gerido. Grande parte das disciplinas são disciplinas com exame nacional e então tenta-se manter o que está no programa, nas metas para depois não se ser surpreendido pelo exame. Penso que este é o argumento principal. Não significa que não haja alguns apontamentos, de modos diferentes de trabalhar com os discentes, mas nada substancial.

15 - Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Quando pensamos em conselho de turma e diretor de turma, pensamos também na “Cidadania e Desenvolvimento” portanto, na possibilidade de haver projetos específicos para aquela turma. Pensamos também nos DACs que podem surgir, ou não numa determinada turma e não surgir noutra. Nos departamentos existe a tal possibilidade de realizar trabalho interdisciplinar ou interdepartamental e o conselho pedagógico tenta agilizar as atividades que se fazem.

16 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Em termos de organização, penso que não.

17 - Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Foi aquilo que referi. Foi a parte da “Cidadania e Desenvolvimento”, a possibilidade de existirem alguns trabalhos interdisciplinares que penso que aumentaram um bocadinho, relativamente àquilo que se fazia antes.

18 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Não. Acho que não.

19 - Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referencias referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?

A escola teve que reformular novos critérios de avaliação, ou de classificação, como se queira chamar. Foi difícil. Sei que no primeiro ano se tentou, não houve grandes resultados; e no segundo ano houve realmente alterações. O que é que estas alterações contemplam? Eu penso, mas não posso generalizar, penso que elas tentam ir buscar um bocadinho do espírito daquilo que está no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade

obrigatória” e tentam traduzir isso, essencialmente por haver mais instrumentos de classificação, ou de avaliação: Eu acho que é mais isso do que outra coisa. A avaliação formativa talvez seja mais falada, agora.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

20 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?

Eu acredito mesmo nas estratégias interdisciplinares. Agora, elas são tão pontuais e até comigo própria que acredito e que não precisei do Decreto para tentar fazer, nunca deixaram de ser pontuais. No 12º ano consigo fazer outros projetos, porque já fizeram exame no 11º. Agora no 10º e 11º, estou tão focada em prepará-los para um exame que muitas vezes não tenho grande capacidade em fazer grandes mudanças àquilo que é feito. Os alunos ao não estarem habituados, sentem-se desconfortáveis, porque precisam de ter um papel mais ativo do que habitualmente. Para uns funciona melhor e para outros funciona pior. Depois, como são situações mais pontuais, talvez não tenham um impacto tão grande como poderiam ter.

21 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo?

Penso que não sei responder a isso. Sei que há mais docentes a fazerem trabalho colaborativo com os alunos, até utilizando ferramentas digitais e considero que isso se

traduz num aumento de competências. Não sei avaliar o que é que aconteceu. O que é que se traduziu neste tempo? Se é que se traduziu e porquê? Também é muito difícil. Estamos a falar de 2018, o ciclo aqui na escola estaria a acabar. Tenho alunos de 12º que já fizeram os três anos do secundário. São os primeiros a fazer os três anos deste Decreto. Destes três anos, dois deles decorreram com períodos de confinamento. Portanto, é muito difícil fazer comparações. Se fosse tudo normal, talvez fosse possível perceber se estes alunos do 12º têm competências diferentes do que há três anos tinham outros alunos do 12º. Assim, é um bocadinho difícil. Não sei dizer. Sei que das minhas turmas de 12º, tenho alunos fantásticos que fazem trabalhos espetaculares que se calhar outros no passado não fariam. É verdade, mas não sei se é a resposta. Posso ter tido sorte.

22 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Eu acho que isso é muito importante. Nós ainda não falámos do Decreto-Lei nº54/2018, mas o Decreto-Lei nº 55/2018 e o Decreto-Lei nº 54/2018 são gémeos ,ou seja são irmãos. Não podem existir um sem o outro. O Decreto-Lei nº 54/2018 refere que todos os alunos são especiais e que há medidas que podem ser para todos Não beneficia de medidas apenas um menino que tenha algum problema cognitivo, também pode beneficiar um menino que vem da China e ainda não domina a língua portuguesa. Também pode beneficiar um aluno que tem dificuldades em se concentrar, ou seja todos têm direito a serem vistos da mesma maneira. A verdade é que às vezes são muitos e não sei se conseguimos olhar para eles, mas esta legislação vem pedir que façamos isso. Vamos olhar para os alunos, cada um com capacidades e competências diferentes e que precisam de ser ajudados. A formação tem um papel importante. Quando temos formação sobre a escola inclusiva, quando falamos sobre o desenho universal da aprendizagem e quando fazemos trabalhos sobre estas questões, considero que é uma maneira de enfatizar esta exigência. Os alunos têm maneiras diferentes de aprender. Considero que a legislação ajuda. Dá o suporte Não faz tudo. A legislação não muda práticas. As práticas são mudadas com o tempo, por partilha de práticas.

Anexo VI

Transcrição da entrevista da diretora da escola

Transcrição da entrevista da diretora da escola em funções na altura da implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

1 - Surge o Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho, fale um pouco sobre o processo.... Como se deu início? Quais as opções iniciais? Quais as estratégias iniciais?

A publicação do Decreto-Lei ocorreu em julho ou seja, ocorreu na altura dos exames. A escola tem um processo de exames muito intenso. Recebemos muitos alunos, fazemos muitos exames e temos muitos professores classificadores, o que ocupa muitos docentes, durante o mês de julho, até às férias de agosto. É um período de grande intensidade na escola, o que não acontece nas escolas básicas. Sendo a escola, uma escola secundária, a maior parte das pessoas estão envolvidas nos exames. Encontram-se focadas nos mesmos, o que é uma tarefa de grande responsabilidade, tendo sido difícil mobilizar estes docentes para a análise do normativo referido, e assim terem tido tudo preparado em setembro de 2018.

Foi muito complicado, porque foi um Decreto-Lei que trouxe algumas alterações. Trouxe um paradigma um pouco diferente e era preciso trabalhar isso com as pessoas. Não foi possível fazê-lo, antes do ano letivo 2019-2020. Para nós, a nível de direção, foi uma tarefa muito ingrata. Vimo-nos obrigados a implementar coisas diferentes mas, não tínhamos tido tempo para preparar as pessoas. Não houve tempo para se adaptarem, pensarem e organizarem, de forma diferente. O ano letivo começou um pouco desassossego neste aspeto. Nós queríamos que as coisas fossem preparadas mas, as pessoas não estavam preparadas para tal.

O ano letivo 2019-2020, foi um ano de alguma turbulência neste aspeto. Tivemos muita dificuldade ao nível dos critérios de avaliação e acabámos por definir critérios de avaliação que não tinham tido em consideração estas alterações. Os critérios têm que ser aprovados no início do ano, pois é suposto que os alunos saibam como vão ser avaliados e nesse sentido, os critérios foram definidos sem terem em conta grande parte daquilo que era previsto neste novo Decreto. Só no outro ano letivo conseguimos fazer alterações, embora em meu parecer não foram as alterações que eu gostaria que tivessem sido feitas.

É importante enquadrar a história da escola. É uma escola com um longo historial de preparação de alunos para o ensino superior. Enquanto a escolaridade obrigatória não chegou ao 12º ano, o objetivo dos alunos que vinham para a secundária seria seguir o ensino superior, digamos que os professores se especializaram nessa preparação. Com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, a escola viu-se obrigada a alterar mas, os seus professores têm uma longa história, nesta perspetiva de preparar alunos para o ensino superior. Continuamos a ter alunos que pretendem seguir estudos mas, também já temos alunos que pretendem apenas cumprir a escolaridade obrigatória.

A escola não teve ainda tempo para se adaptar a estas novas realidades. Sentem-se as dificuldades que por vezes os professores têm, na questão comportamental dos seus alunos. Lembro-me de ler as atas dos conselhos de turma e se eu tentasse fazer um resumo do que lia, seria: "...os alunos não trabalham...", "...os alunos não fazem...", "...os alunos só conversam..." "... os alunos têm telemóvel...". Era tudo muito baseado no comportamento dos alunos e penso que isto advém de muitos anos a preparar discentes que queriam ir para o ensino superior e por isso tinham um comportamento diferente. Nos nossos dias recebemos todos os alunos. Além disso, estas gerações são muito diferentes das gerações anteriores e à medida que o tempo passa são ainda mais diferentes. O facto de sermos uma escola secundária e termos um corpo docente com muitos anos de experiência, esses anos de experiência, às vezes, também dificultam, na minha perspetiva, esta abertura às novas gerações que vêm com características diferentes.

Na minha perspetiva, estas gerações não são piores, são diferentes. Contudo, na perspetiva de muitos professores que viveram tempos diferentes, na maior parte da sua

carreira, é complicado receberem estes alunos e terem este novo paradigma que se encontra patente no Decreto-Lei nº 55/2018.

A falta de tempo foi um dos fatores mais constrangedores, pois não permitiu que a escola se organizasse e refletisse sobre tudo o que saiu em julho para implementar em setembro. Acresce o facto de termos um corpo docente que pela sua experiência, tem maior dificuldade em alterar a sua forma de ser e de estar perante o ensino, tornando difícil este caminho, este percurso de mudar de um Decreto-Lei para outro, de mudar de um paradigma para outro. Considero que estas coisas precisam de tempo, sobretudo em escolas cujo corpo docente é um corpo mais sabedor.

O conselho pedagógico abordou a questão de “cidadania e desenvolvimento”. Foi atribuído o cargo de coordenação desta área. Lançamos desafios aos professores. Tivemos que decidir se “cidadania e desenvolvimento” seria abordada como disciplina autónoma; ou implementada de outra maneira e o conselho pedagógico optou pela abordagem transversal sob a coordenação de um dos professores da turma que normalmente era o diretor da mesma.

Também aqui surgiram dificuldades. Os professores referiram não terem tempo para trabalhar essas outras vertentes nas aulas, alegando que o currículo que tinham para cumprir na disciplina, não lhes permitia espaço nem tempo para trabalhar essas outras questões. Claro que tentámos sensibilizar as pessoas para o facto destes temas poderem ser trabalhados dentro das disciplinas, nas suas várias vertentes, mas chocámos muito naquela ideia de que os professores têm muita matéria para dar, os alunos fazem exame no final do ano e os docentes não conseguirão cumprir o programa com todas estas solicitações.

Foi difícil mobilizar as pessoas e depois tivemos outra dificuldade que foi a avaliação, nomeadamente como avaliar estes projetos. Foi um percurso sinuoso.

A pessoa que exerceu o cargo de coordenação de educação para a cidadania teve formação, e ia trazendo de lá muita informação para o conselho pedagógico. Essa informação era debatida, havendo bastante resistência em muitas das situações. Aquele primeiro ano não foi fácil. Aliás, a prova disso é que no final do ano quem tinha a coordenação de cidadania e desenvolvimento referiu que não queria continuar com o cargo.

Contudo, considero que a questão de “cidadania e desenvolvimento” foi mais fácil de gerir do que a questão dos critérios de avaliação que tinham que ser aprovados logo em setembro o que exigia um trabalho intensivo. “cidadania e desenvolvimento” foi um pouco mais fácil mas, também foram transformações difíceis. Tudo o que é mudança e que implique mudar estratégias, é alvo de uma grande resistência.

É claro que se implementou “Cidadania e desenvolvimento”, pois chegámos ao fim do ano e tivemos turmas que desenvolveram alguns projetos. O balanço é positivo, em virtude dos tais projetos mas, ficou aquém do que gostaríamos.

No que se refere aos critérios de avaliação, criámos uma equipa de três pessoas. Uma delas com doutoramento em avaliação; outra encontrava-se a desenvolver uma formação em neurociência que considerámos uma mais-valia para esta equipa de três pessoas. Trabalharam durante aquele ano e apresentaram no conselho pedagógico propostas de como elaborar critérios de avaliação, para que depois pudessem ser adaptados a cada disciplina. No ano a seguir, tentámos implementar critérios de avaliação mais adaptados àquilo que é preconizado no Decreto-Lei 55/2018. Ao longo dos trabalhos desta equipa, houve uma reunião com a representante do centro de formação, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, ao qual a escola se encontra associada.

2 - A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação?

Não tenho presente. Temos o “Qualifica” que incide sobre a preparação de adultos. Temos os cursos profissionais que já existiam antes do Decreto-Lei 55/2018, assim como o “Qualifica”.

3 - Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio?

Na escola é muito complicado, senão impossível dado o elevado número de turmas que temos. Nós gostaríamos imenso de ter aulas de cinquenta minutos, passar dos noventa minutos para os cinquenta minutos. Não somos capazes de o fazer porque não existem tempos letivos suficientes para abranger todas as turmas. É uma das dificuldades que temos na elaboração destas permutas, porque está tudo muito contado. Diria que já não cabe mais nada. Aliás, de ano para ano estivemos sempre a aumentar o número de turmas.

Aumentado o número de turmas, tivemos que elaborar horários diferentes. O décimo segundo ano está à tarde e o décimo e o décimo primeiro estão, maioritariamente, de manhã. Foi uma das formas que se arranjou para que todas as turmas tivessem salas suficientes.

Abriu-se essa possibilidade (permuta de disciplinas), mas também não houve essa solicitação por parte dos alunos. Se tivesse havido, teríamos que arranjar uma alternativa, ou fazer uma adaptação nas turmas. Lembrou-me, na altura das matrículas, de ter falado com quem estava nessa área e de ser referido que não tinha havido pedidos de permuta, por parte dos alunos. Talvez as pessoas não estivessem, ainda, muito esclarecidas e talvez não soubessem que isso era possível. De qualquer maneira, os horários que nós temos são muito complicados para fazermos algumas permutas e as turmas estão muito cheias, com vinte e oito alunos.

4 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?

Nesse ano seguinte, foi algo que tentámos avançar em conselho pedagógico. Não foi possível, porque a esmagadora maioria do conselho pedagógico não concordava com essa possibilidade. Acabámos por não fazer qualquer alteração.

Foi uma das tarefas mais difíceis que nunca conseguimos levar a bom porto. Chegámos a fazer formação. Convidámos personalidades como Ariana Cosme, para sensibilizar as pessoas, mas tal não foi possível.

5 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada? Porquê?

Nós gostávamos muito de ter passado para os cinquenta minutos. Houve até um estudo que demonstrou que teríamos que começar às sete da manhã e terminar às oito da noite para conseguir abranger todas as turmas, neste horário. Acabámos por desistir o que na minha perspetiva era uma estratégia muito importante.

6 - Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Sub questões:

6.1 - Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

Foi constituída uma equipa. Julgo ter sido composta por três pessoas e presidida pelo coordenador. Essa equipa tinha como objetivo divulgar, informar e ajudar as pessoas na mobilização para esta nova área que seria, no nosso caso, transversal e apoiar as pessoas nestas mudanças que se preconizavam na implementação dos projetos.

6.2 - Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

Foi elaborada a estratégia de educação para a cidadania de escola. A parte mais complicada foi a parte da avaliação. Foi bastante debatida.

6.3 - Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.

Optamos por abordar “Cidadania e Desenvolvimento” de forma transversal sob a coordenação de um dos professores da turma que normalmente era o diretor da mesma.

7 - Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar -; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra e criação de disciplinas?

No que se refere aos domínios de autonomia curricular, foi uma tarefa árdua sensibilizar as pessoas para a sua importância. Pedimos aos coordenadores que encontrassem temas que fossem comuns em diferentes disciplinas. Tentámos dinamizar algumas reuniões em que os coordenadores de departamento se juntassem de forma a ver quais as áreas que podiam abordar de forma interdisciplinar. Na elaboração do nosso projeto curricular de escola, elencámos possíveis temas que poderiam ser trabalhados através dos domínios de autonomia curricular e tentámos sensibilizar as pessoas para avançar para essas estratégias de lecionarem em comum determinados temas, com estratégias também transdisciplinares. Tivemos alguns não muitos. No início, é muito difícil sobretudo com professores mais novos que nem eram da escola, mas ficaram na qualidade de quadro de zona pedagógica. Incentivámos as pessoas a fazer formação, penso que isso terá sido no segundo ano, o que contribuiu para a implementação dos domínios de autonomia curricular.

Apercebi-me que as pessoas implementavam os referidos domínios, mas havia alguma resistência em colocar isso nos documentos, talvez com receio de mais trabalho burocrático. As pessoas mais velhas, sobretudo, consideram que se perde muito tempo com questões burocráticas e o importante é a sala de aula, nomeadamente a preparação e a dinamização das aulas com os alunos.

Já com o plano de turma houve muita resistência. Alegavam que a elaboração de documentos consumia muito tempo e o importante é aquilo que se faz dentro da sala de aula. Contudo, referi que na eventualidade de haver uma avaliação externa, o facto de não existirem documentos, evidências daquilo que fazemos, seria interpretado como se não fizéssemos.

A escola tem dois tempos semanais comuns a todo o corpo docente que visam ajudar a implementar o trabalho de confluência interdisciplinar e as metodologias deste paradigma mais inovador. Estes tempos em comum existiam antes do Decreto-Lei 55/2018.

As pessoas estavam muito habituadas a trabalhar sozinhas, o que é uma herança daquela escola. Este paradigma de que o nosso trabalho tem que ser um trabalho de equipa para podermos melhorar, avançar, inovar e dar resposta a estes alunos que são diferentes, eu acredito nisso, é uma perspetiva muito contrária à maior parte dos professores daquela escola. O Decreto-Lei 55/2018 vem pedir-nos este trabalho interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar foi implementado em 2015. Continuámos e considerámos que seria pertinente para estas alterações que estavam a surgir com o Decreto-Lei 55/2018.

Não houve alternância de períodos de funcionamento disciplinar, com períodos de funcionamento multidisciplinar.

No que se refere ao trabalho prático-experimental sabia que havia projetos entre a física e química e a biologia que iam nesse sentido. Eram os dois departamentos mais ativos nesta área. São áreas que trabalham com alguma facilidade em conjunto.

A escola tem muitos projetos e há muita coisa que se faz naquela escola. Ao nível da cidadania e desenvolvimento, tentou-se rentabilizar os recursos que já existiam. Dinamizámos reuniões entre coordenadores de projetos para que pudessem pensar em

trabalhos que fossem dinamizados ao nível da cidadania e desenvolvimento e enquadrar os mesmos nas suas aulas.

8 - No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola?

Continuou-se com o trimestral.

8.1 - O que esteve por detrás dessa decisão?

Enquanto eu lá estive, a semestralidade das disciplinas nunca foi uma opção que as pessoas considerassem válida.

9 - Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?

O trabalho colaborativo foi uma das coisas que tentámos sempre insistir e proporcionar às pessoas. Criámos horários para isso e o que se pedia era que rentabilizassem aquele tempo, quer a nível de departamento; quer a nível de conselhos de turma; quer a nível de tudo aquilo em que fosse possível fazer trabalhos de equipa. Às vezes essas horas faziam falta, mas colocámos sempre a prioridade no trabalho colaborativo.

O trabalho interdisciplinar era feito dentro destes departamentos e dentro dos conselhos de turma.

Na educação inclusiva tínhamos equipas pedagógicas ou seja, equipas de trabalho que tinham alguns técnicos de outras áreas que trabalhavam com os alunos que se encontravam nas unidades. Dinamizámos reuniões com eles. Alguns destes técnicos

dinamizaram formação para os nossos assistentes operacionais, sobre questões muito específicas relacionadas com o cuidar dos alunos que se encontram nas unidades.

Mediante proposta da comissão de proteção de crianças e jovens, participámos num projeto a nível concelhio.

Esse trabalho foi feito com técnicos de uma estrutura do Ministério da Saúde ligada aos consumos e às dependências e com uma equipa da escola composta por assistentes operacionais, psicóloga, um membro da direção, o coordenador do gabinete do aluno, quando ele ainda existia, e pela comissão de proteção de crianças e jovens.

Tivemos formação com esta estrutura, e com eles criámos documentos, guiões para combater esse flagelo das dependências e dos consumos. Foram criados guiões para diretores de turma, pais e alunos, no sentido de orientar procedimentos, em caso de suspeita de comportamentos aditivos.

10 - Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

A altura em que foi publicado o Decreto-Lei 55/2018, a necessidade de o implementar no ano letivo seguinte e a resistência por grande parte da população docente.

A questão das dúvidas que julgo que está relacionada com a falta de tempo referido, pois estamos com dúvidas e não temos a quem recorrer, pois todos têm as mesmas dúvidas que nós.

O Decreto deveria ter saído numa altura em que nos permitisse refletir sobre ele. Não podemos avançar pensando “Vamos ver no que é que isto dá.”. Os docentes estão cansados destas situações aliás, a maior parte dos professores referia esse facto e

salientava que não se fazia uma avaliação correta das situações. Era um dos argumentos que as pessoas referiam para resistir a mais uma mudança.

11- Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Oportunidades, há sempre imensas. Oportunidade de mudar mentalidades e tem que se mudar.

A escola é demasiado rígida relativamente às alterações que a sociedade tem. Se nós temos na escola a futura geração, nós temos que olhar para a frente e não olhar para trás. Nós olhamos muito para trás. Estamos fechados numa mentalidade, numa forma de ser e de estar que já não se coaduna com as características que os nossos jovens têm. Aliás, eu costumava dizer que o choque de gerações naquela escola era enorme.

Costumava ouvir professores falar sobre comportamentos que consideravam ser preocupantes e eu pensava que eram comportamentos normais de jovens do século XXI. Não podemos ter a leviandade de considerar que eles vão mudar e que vão voltar a ser os jovens que tínhamos há vinte anos porque não vão, não há hipótese.

O mais caricato é que somos nós que os formamos dessa maneira, por isso eles são resultado daquilo que nós fazemos deles e depois achamos que eles não estão a proceder como deve ser. Eles não são piores do que nós. São pessoas com características diferentes e a escola está muito desfasada do que é a realidade atual dos nossos jovens. Tem que haver aqui um equilíbrio. Claro que há muita gente que tem medo da mudança porque não sabe aquilo que nos espera. Nós também não sabemos muito bem o que é o futuro. Estamos a prepará-los para quê? Essa é a grande preocupação de todos nós mas, este modelo que temos não funciona. Agora temos que encontrar outro que seja pelo menos melhor, que tenha melhores resultados, ou que vá de encontro àquilo que são as novas exigências.

Estes miúdos são dinâmicos. Possuem várias capacidades diferentes e desempenham-nas ao mesmo tempo. Nós não conseguimos. Contudo, são incapazes de se focarem, de estarem sossegadinhos a pensar numa só coisa. Acho que é uma das características dos alunos dos nossos dias. Este ano em que estive com os discentes, notei isso e os próximos não vão ser diferentes. Não são capazes de estar sossegados a ouvir o professor falar, como nós estávamos. Eles estão a fazer mil coisas ao mesmo tempo. Eles não se focam em nada, mas conseguem fazer muita coisa diferente e nós temos que partir deste princípio. Como vai a escola responder a estas características diferentes? Não pode ser com estratégias que são contrárias às características dos alunos. Seria um choque. Tentamos inculcar coisas, mas eles não aderem, pois não vai de encontro à maneira de ser deles. São muito estimulados e têm muita coisa à volta. Como é possível que estejam sossegadinhos a olhar para nós, a ouvir o que temos para dizer, que nem sequer é nada de interessante para eles? Os alunos têm muita informação à sua volta que é muito mais interessante. Temos que dar ferramentas para poderem ir ao encontro da informação que precisam, pois eles têm tanta que não conseguem procurá-la, e colocar-lhes situações em que tenham que arranjar soluções para elas. Independentemente daquilo que for o futuro, o futuro já não será aquilo que foi há trinta anos ou seja, ter muitos conhecimentos para saber responder a uma questão.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

12 - Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Deixámos de estar restringidos à sala de aula e passámos a estar com um espírito mais coletivo. Essa foi a grande mudança. Estas novas situações obrigam as pessoas a pensar sobre elas e sozinhas não sabem como agir. Assim, recorrem mais aos outros, obrigando a uma partilha e a um trabalho mais colaborativo.

13 - Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais”?

Estes documentos vão no sentido do que estávamos a falar. Os miúdos estão diferentes. Precisamos que eles desenvolvam competências e capacidades diferentes e mais diversificadas. Portanto, é esse o grande desafio dos professores, ter que mudar as suas metodologias para promover estratégias e atividades em que eles possam desenvolver essas competências diferentes. Não basta chegar à sala de aula e transmitir um conjunto de saberes e depois verificar se os alunos adquiriram ou não. Isto está completamente ultrapassado. Para além de transmitirmos saberes, temos que desenvolver capacidades diferentes e diversas e para isso temos que diversificar essas competências.

Decorre dos documentos, a formação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

14 - Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?

O Decreto-Lei 55/2018 incutiu essa responsabilidade nos professores de olharem para o currículo e tentarem adaptá-lo. Isso é mais limitativo nas escolas secundárias porque as pessoas estão muito balizadas pelos exames. Têm receio de não abordar todos os conteúdos, porque os alunos precisam desses conteúdos nos exames. Isso tem sido um obstáculo a estas mudanças mais estruturais, na minha opinião.

15 - Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Considero que a legislação lhes quis dar mais autonomia mas, essa autonomia vem embutida de uma maior responsabilidade. As pessoas podem decidir, mas depois também têm que prestar contas e penso que isso assusta muito as pessoas. De uma maneira geral, considero que preferem não ter essa responsabilidade. Mas as escolas têm que ter essa ousadia, agarrar essas oportunidades com responsabilidade. As pessoas são sabedoras, conhecem bem a realidade onde trabalham. Têm é que dar esse passo, sem medo de falhar e avançar para algo diferente. É muito mais cómodo, fazer de acordo com o que os outros dizem. O conselho pedagógico tinha receio de abraçar essa autonomia conferida pelo Decreto-Lei 55 /2018, pois com ela vem uma responsabilidade agravada pelo facto de no secundário, se algo não correr bem existem mais consequências no futuro dos alunos.

Vamos supor um professor que muda as suas estratégias, se correr mal, os alunos não tiveram a possibilidade de desenvolver as suas competências e não conseguem entrar, nas faculdades.

16 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Exceto o trabalho colaborativo mais intenso, considero que se manteve mais ao menos a estrutura que já existia. A forma de funcionamento manteve-se.

17 - Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

A legislação proporcionou aos conselhos de turma uma maior margem de manobra para decidirem efetivamente o que fazer em termos de cidadania e desenvolvimento, domínios de autonomia curricular, ou em termos de uma organização diferente do currículo, se bem que estava mais relacionado com o conselho pedagógico, pois essas decisões não são do conselho de turma. Os conselhos de turma receberam, teoricamente, mais autonomia para poderem adaptar as suas estratégias, o que fazem em sala de aula, aos alunos que tinham à sua frente mas, lá vem essa dificuldade em fazer diferente com receio dos resultados serem maus.

18 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Não

19 - Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referencias referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?

Os critérios mantiveram-se no ano letivo 2018-2019. No ano a seguir, foram alterados mas, ainda não de acordo com o que se preconizava

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

20 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?

Não tivemos mudanças significativas em termos de flexibilidade curricular para conseguirmos qualquer mudança e podermos fazer uma análise dos resultados, pelo menos na experiência que eu tive.

21 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo?

Tudo o que tem que ver com a flexibilidade curricular, a escola não se mobilizou o suficiente para fazer alterações significativas e podermos dizer que os resultados são melhores ou piores porque se fez isso. Considero que não houve uma mudança significativa.

22 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Nós já tínhamos essa preocupação de haver essa inclusão, essa diferenciação pedagógica com os alunos. Considero que se generalizou com a questão das medidas universais da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Trouxe uma universalidade, ou seja toda a escola acabou por se sentir envolvida. Todos os professores, mesmo os que não têm alunos com necessidades educativas especiais, veem que há mudanças, nem que seja pelos documentos das medidas universais que têm que se aplicar. Isso permitiu uma maior universalização da ideia de inclusão, acho eu. Penso que é a grande vantagem do Decreto-Lei 55/2018 no que se refere a esta questão. Já existia, mas talvez fosse algo mais à parte como se fosse um departamento específico. Agora, julgo que as pessoas estão muito mais envolvidas e generalizou-se. Contudo, isto pode ter um lado mau que é confundir as dificuldades de um aluno com a falta de trabalho. Temos que ter algum cuidado.

Anexo VII

Transcrição da entrevista do membro do conselho pedagógico

Transcrição da entrevista do membro do Conselho Pedagógico

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

1 - Surge o Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho, fale um pouco sobre o processo.... Como se deu início? Quais as opções iniciais? Quais as estratégias iniciais?

O Decreto-Lei foi publicado a 6 de julho. Esta escola, logo no dia 16 de julho, teve, precisamente, a última reunião do Conselho Pedagógico, daquele ano 17/18 e foi nesse conselho pedagógico que foi abordado, em termos muito gerais, o Decreto-Lei.

Foram tidos em atenção alguns artigos. A verdade é que existiam muitas interpretações e havendo muitas interpretações, o início do ano seguinte foi muito idêntico aos anos anteriores. A única coisa que de facto se fez, mais visível, foi colocar a área de “Cidadania e Desenvolvimento” no currículo dos alunos, porque era de facto a situação nova. A base das matrizes não tinha sido alterada e, portanto, decidiu-se ver, ler com atenção o 55 e ver o que se iria fazer.

Basicamente, a decisão foi considerar que o próximo ano letivo seria o ano das perguntas e das respostas então, só no outro ano se procederia, efetivamente, a mudanças que se considerassem convenientes.

2 - A escola sentiu a necessidade de implementar o programa integrado de educação e formação?

Neste caso, o programa integrado de educação e formação tem a ver com o cumprimento da escolaridade obrigatória e é um programa que confere uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo. Sendo a escola secundária, não se punha a necessidade de implementar este programa, porque os alunos chegavam aqui já depois do 9º ano.

Aqueles que estavam a cumprir a escolaridade obrigatória, a escola mantinha-os em escolaridade obrigatória, tentando ver quais eram as opções dos alunos, mas na verdade havia um número considerável de alunos que chegados cá, assim que faziam os 18 anos, abandonavam a escola, por isso não foi implementado este programa.

3 - Como foi implementada a possibilidade de percurso formativo próprio?

Essa possibilidade foi vista. Não era praticável no ano letivo seguinte, porque não tinham sido colocadas, aos alunos, semelhantes hipóteses. Posteriormente, no ano letivo 2018/2019, falou-se no assunto e acabamos por decidir que não era praticável na escola. Não era praticável nesta escola porque a mesma está sobrelotada. É uma escola só secundária que sofreu obras de ampliação e remodelação e foi preparada para receber quarente e cinco turmas, mas a realidade é muito diferente. No ano letivo 2018/2019, tínhamos sessenta e oito turmas que se mantiveram no ano letivo 2019/2020. Em 2020/2021 temos setenta e uma turmas distribuídas entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Na elaboração dos horários, para conseguirmos incluir estas turmas na escola, não podemos ter alunos com percurso formativo próprio, pois não conseguiríamos conjugar horários. Portanto, neste momento, com a lotação que temos é uma possibilidade que não se pode pôr, por ser impossível. É completamente impossível conseguirmos compatibilidade de horários.

4 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho prevê a possibilidade de gerir de 0% até 25%, do total da carga horária por componente de currículo. Como foi implementada esta possibilidade?

A redação desta situação no Decreto-Lei é deveras particular, porque prevê a possibilidade de zero a vinte e cinco por cento. A partir do momento que consta o zero, uma escola que não implementou, está dentro do zero; mas ao mesmo tempo implementou, porque está dentro do zero. A escola optou por não entrar nessa situação de gerir esta percentagem, porque os exames nacionais que existem para os científico - humanísticos também são provas de ingresso para o ensino superior. Nós não tivemos qualquer informação sobre como esta gestão dos vinte e cinco por cento da carga horária de cada componente poderia, de alguma maneira, afetar o que se pretendia nos exames. Parece que a frequência é uma coisa e os exames são outra. Só que na verdade o que se fizer na frequência, acaba por ter, mais tarde ou mais cedo, reflexos em termos de exame nacional. Portanto não havia ainda feedback das escolas que estavam em experiência e portanto a escola retraiu-se. Achou que era melhor ser cautelosa nesta situação, até haver mais dados, mais informações de outras escolas e mais formação. Fomos cautelosos.

5 - O Decreto – Lei 55/2018 de 6 de julho também prevê a escolha da unidade de tempo da matriz curricular. Que escolha foi adotada? Porquê?

A unidade de tempo já tinha sido discutida em anos anteriores. Foi um debate muito alongado quando saímos do tempo dos 50 minutos. Os minutos atribuídos à carga horária semanal das disciplinas são fáceis de distribuir com uma determinada unidade de tempo, mas com outras começa a ser mais difícil, porque começa a haver minutos sobrantes. Portanto, essa discussão foi muito acesa e muito cuidada aqui na escola. Depois, quando veio de facto este Decreto, não vimos ser uma mais valia mudar a unidade de tempo. Teria que haver uma alteração até nos currículos, teria que se distribuir cargas por áreas diferentes de acordo com o ano de escolaridade para se conseguir completar a carga horária que estava prevista. Portanto, se os quarenta e cinco minutos que é a unidade de tempo que temos, estava a funcionar, mantivemos essa mesma unidade.

6 - Como foi implementada Cidadania e Desenvolvimento na matriz curricular - base regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Sub questões:

6.1 - Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

6.2 - Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

6.3 - Abordagens possíveis de Cidadania e Desenvolvimento: como disciplina autónoma, em c/coadjuvação, em justaposição, em coordenação por um dos professores da turma, ou outro tipo de organização.

No conselho pedagógico de dia 16 de julho de 2018 ficou logo decidida essa situação, porque isso iria afetar o ano seguinte e então, considerou-se o que está previsto na alínea “d”, a abordagem no âmbito das diferentes disciplinas da matriz e com a coordenação de um dos professores da turma. Portanto é o artigo 15º, ponto 4, alínea “d” e foi, portanto nessa base que depois no ano seguinte 2018/2019, começamos a desenvolver e a implementar “Cidadania e Desenvolvimento”.

Foi também nesse conselho pedagógico (16 de julho de 2018) que houve a designação desse coordenador, com a ideia de o mesmo formar uma equipa para o ajudar, depois, a definir a “Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola”. Entretanto, estava prevista formação para este coordenador de “Cidadania e Desenvolvimento”, ainda durante aquele verão, portanto julho e agosto de 2018. Não se veio a concretizar e este acabou por ter formação em setembro, portanto já em pleno ano letivo. Daí que o início de “Cidadania e Desenvolvimento”, propriamente dito, aconteceu em outubro, porque estávamos à espera de indicações do Ministério que acabaram por ser muito pouco claras.

7 - Que medidas foram implementadas para promover diferentes opções curriculares (domínios de autonomia curricular – trabalho de confluência interdisciplinar -; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; trabalho prático experimental; integração de projetos desenvolvidos na escola; organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra e criação de disciplinas?

Não foram definidas opções no desenvolvimento do planeamento curricular. Como disse anteriormente, as matrizes-base que estão previstas, mantiveram-se. As áreas disciplinares procuraram desenvolver o que está previsto no artigo 19º, ponto 1, nas alíneas “b”, “c” e “d” que são aspetos que têm a ver com áreas disciplinares. Pensámos em ir ao encontro do que estava previsto, mas sem fazer opções curriculares. Como disse anteriormente, as informações que tínhamos eram poucas e mais uma vez procurámos ir dando resposta a alguns pontos do Decreto-Lei 55/2018, mas também salvaguardando alguma continuidade e não havendo grandes sobressaltos na escola.

8 - No que se refere à possível semestralidade das disciplinas. Qual foi a opção tomada pela escola?

8.1 - O que esteve por detrás dessa decisão?

Não considerámos entrar por este sistema porque é uma escola que também tem ensino profissional. Ao ser, eventualmente, aberta esta possibilidade, na mudança de semestre, os horários dos cursos profissionais iriam colidir com os horários dos cursos científico-humanísticos. Nós não temos uma bolsa de professores que seja só dos cursos profissionais. Os professores são professores de ambos os cursos. Portanto, não podemos pôr sequer estas hipóteses em cima da mesa, a menos que separassem completamente os professores dos cursos científico-humanísticos dos professores dos cursos profissionais, para não colidirem horários.

9 - Que medidas foram implementadas no âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no referido Decreto-Lei?

Não foram constituídas equipas pedagógicas. Estávamos a tentar processar o Decreto-Lei 55, e as opções que foram feitas pelos departamentos curriculares incidiram em proceder ao levantamento de conteúdos que estavam previstos nos programas e que poderiam ser

trabalhados interdisciplinarmente. A partir daí, tem sido desenvolvida uma articulação entre as disciplinas, mas sem haver a construção de equipas pedagógicas. A dinâmica pedagógica está assente nos departamentos.

10 - Que constrangimentos sentiu na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Os constrangimentos incidiram na operacionalização porque; se por um lado este Decreto prevê alguma autonomia e flexibilidade curricular às escolas; por outro lado torna-se obrigatória uma monitorização do planeamento curricular, através de instrumentos que até não são claros.

Quisemos saber o que se pretendia. Lançarem o Decreto-Lei 55, no momento em que foi (julho de 2018) para implementá-lo, em setembro, numa escola, torna-se difícil fazê-lo, de um momento para o outro. É preciso saber o que vamos fazer, como vamos fazer e quais são os resultados que se pretendem. Foi muito difícil e continuamos com muitas dúvidas sobre o Decreto-lei 55.

11- Que oportunidades surgiram na implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Não sei se posso considerar que tenham havido oportunidades, na implementação do Decreto-Lei, porque o mesmo não foi explicado às escolas. As escolas não se apropriaram do Decreto-Lei. Houve a imposição do Decreto-Lei, sem que houvesse tempo para o processar. O ensino secundário tem disciplinas no seu currículo que estão muito desfasadas uma das outras. Temos disciplinas com programas recentes, aprovados recentemente. Temos disciplinas em que foram decididas metas, poucas, e depois temos disciplinas com programas de há 20 ou 30 anos. De repente, colocarem uma coisa completamente nova em que estamos a ir buscar coisas que estão para trás e que tinham

outra filosofia. Acaba por ficar uma manta de retalhos. Tentamos moldar situações antigas à situação nova, mas vê-se que aquilo não pertence tudo ao mesmo sítio. Algumas aprendizagens essenciais demoraram a vir, não vieram todas ao mesmo tempo e apercebemo-nos em algumas áreas, eu falo pela minha, que os próprios programas sofreram alterações. Além de serem antigos, com mais de 20 anos, foram alterados. As aprendizagens essenciais não são propriamente as aprendizagens essenciais, em relação a um programa. Elas próprias já são, entre aspas, um programa. Não considero que as oportunidades tenham sido assim tão grandes, porque não houve clareza do Ministério em dizer às escolas exatamente o que se pretendia e dar às escolas o tempo necessário para ver o que poderia ser feito.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

12 - Que mudanças globais e organizacionais decorreram da flexibilidade curricular, regulada no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho?

Mudanças significativas não houve. Como eu disse anteriormente, os departamentos curriculares estavam atentos ao Decreto-Lei 55. Procuraram um maior desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, dentro do departamento e interdepartamental, envolvendo necessariamente os conselhos de turma, mas mudanças propriamente ditas, não houve. A organização da escola manteve-se.

13 - Que mudanças globais e organizacionais decorrem do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e do referencial “Aprendizagens essenciais”?

Estes dois documentos foram a base de trabalho dos docentes e tivemos atenção com estes dois referenciais, mas os dois documentos só por si não provocaram mudanças globais.

Pegámos neles e introduzimos na prática normal que tínhamos, fosse dentro de departamentos, interdepartamental ou dentro do conselho de turma, mas basicamente não houve mudanças

14 - Com o Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e com os referenciais referidos que papel adquiriram a escola e os professores na gestão do currículo?

A gestão do currículo no ensino secundário está muito condicionada pelos exames. Se os exames fossem só para conclusão do ensino secundário, eles tinham uma maneira de serem abordados. A partir do momento em que dão outro papel aos exames, nomeadamente ser a prova de ingresso no ensino superior, ficamos muito condicionados ao que podemos abordar e ao que podemos mudar. Não temos feedback do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa). Têm os programas, fazem os exames, os professores do ensino secundário corrigem-nos, mas depois para aí a interação. Mesmo que a escola queira saber por que fizeram desta maneira, ou saber as consequências nos resultados por se ter abordado algum tipo de exame ou pergunta, a verdade é que não temos esse feedback. Parece que andamos a trabalhar de costas, um bocadinho voltadas uns para os outros.

15 - Que significado adquiriram o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e os Diretores de Turma em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Os departamentos procuraram gerir os programas, tendo em referência as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Debruçaram-se muito sobre a avaliação definida no Decreto-Lei.

Os conselhos de turma com a entrada de “Cidadania e desenvolvimento” procuraram estabelecer uma maior articulação interdisciplinar e aplicar o Decreto-Lei nº54/2018, pois associado ao Decreto-Lei nº55 vem o Decreto-Lei nº 54.

Os diretores de turma, não tendo propriamente autonomia, estão condicionados às diretrizes dos diferentes órgãos e foram dando resposta ao que lhes era pedido e exigido.

O conselho pedagógico teve que estar mais atento a este Decreto. Sendo muito denso, é muito fácil entrarmos em contradição, ou não executar alguma coisa que esteja previsto no Decreto. Assim, o conselho pedagógico tentou acompanhar de perto toda a situação pedagógica da escola e todos os assuntos que os departamentos consideravam ser do Decreto-Lei nº55. Eram debatidos no conselho pedagógico, ou então havia diretrizes da presidente do mesmo para se ter em conta determinados pontos do Decreto, para que os departamentos pudessem dar resposta.

Nos conselhos de turma, houve num primeiro momento a necessidade de reunir mais vezes, para se poder dar resposta ao Decreto-Lei 55, à área da cidadania e à articulação curricular. Atualmente, a dinâmica já está um pouco interiorizada. Tentam dar resposta ao Decreto-Lei nº55, através das indicações dos diretores de turma que recebem indicações do coordenador de diretores de turma que por sua vez recebe indicações da direção.

16 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Não. O Conselho Pedagógico continuou a dividir-se por grupos de trabalho, para dar respostas ao Decreto-Lei nº55. Os departamentos curriculares agruparam-se em subgrupos. Não sendo as ditas equipas pedagógicas, trabalham de acordo com as disciplinas e com os anos.

Os conselhos de turma começaram a desenvolver um trabalho um pouco mais à distância, pois a necessidade de reunir começou a tornar-se mais premente, mas havia algumas questões de tempo e coincidências de horário. Houve muito trabalho de conselhos de turma que foi um bocadinho à distância.

Os diretores de turma estiveram sempre organizados por anos de escolaridade, dentro dos cursos científico-humanísticos. Os diretores de turma dos cursos profissionais estão todos juntos. Portanto não houve propriamente mudanças nestes grupos. Foi sim, adaptado algum modo de trabalhar.

17 - Que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 julho?

Nós não definimos equipas pedagógicas. Da experiência que eu tenho, dos vários departamentos que estão organizados em subgrupos e que não constituem equipas pedagógicas, ao nível do conselho de turma; consideram-se equipas pedagógicas ao nível de disciplinas e anos de escolaridade. Considero que eles têm estado a trabalhar muito bem. Tentam organizar e nivelar o tipo de trabalho que fazem, com profundidade. Não havendo equipas pedagógicas, há todo um trabalho que pode equivaler a ele.

18 - Houve mudanças organizacionais nestes grupos de trabalho? Quais?

Uma maior partilha, mediante trabalho presencial e trabalho a distância.

19 - Com o Decreto-Lei 55/2018 e com os referenciais referidos que mudanças decorreram na avaliação dos alunos?

Começámos logo pela definição dos critérios de avaliação. Foi um assunto que deu muita discussão, muita análise sobre o que se pretendia da avaliação e como é que se podia traduzir num documento que fosse fácil de ler.

Os critérios são divulgados à comunidade. Eles tinham que ser acessíveis em termos de linguagem, mas houve alguma dificuldade em definir os critérios de avaliação. Tínhamos que dar resposta ao Decreto-Lei nº 55 e ao Decreto-Lei nº 54 e aos referenciais “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais”.

A escola tem sentido mais dificuldades, com os próprios alunos. Os alunos chegaram ao secundário, sem terem tido contacto com o Decreto-Lei nº55, logo habituados a outro regime. Tem sido difícil os alunos entenderem a autorregulação das aprendizagens e necessariamente serem mais autocríticos em relação à sua própria avaliação. Ainda trabalham muito para a avaliação separada das aprendizagens. Tenta-se mudar este tipo de mentalidade. A partir do momento que os alunos fazem um instrumento de avaliação, os discentes deixam morrer esse instrumento. Não olham para ele com outros olhos, no sentido de perceberem o que fizeram de errado; o que aprenderam; o que é que não aprenderam e por que motivo tiveram essa avaliação. Não há esse trabalho. Tem sido uma batalha.

Eu acho que se o Decreto-Lei nº 55 não for bem aplicado, desde o início dos ciclos até chegar aqui, considero que vamos levar algum tempo a ter reflexos dessa aplicação. Nós já estamos no fim do caminho. Os alunos tendem a replicar, ou ter procedimentos muito idênticos aos que trazem de trás. Não é fácil de repente mudar, inclusivamente para os encarregados de educação, o que é uma questão muito, muito, muito importante.

O Decreto-Lei nº 55 vem mudar muita coisa na mentalidade dos encarregados de educação e neste momento eles ainda não foram trabalhados assim. Enquanto pais e educadores tiveram uma escola muito diferente da escola que existe agora. Não entendem algumas opções que a escola faz. Numa escola secundária em que os pais estão muito preocupados com o acesso à universidade e com as médias, são difíceis determinadas situações que estão previstas no Decreto-Lei nº 55.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

20 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens?

A carga horária do currículo dos alunos é elevada. Não sobra tempo para eles fazerem uma consolidação das aprendizagens. É tudo muito a correr. É preciso ver que são alunos de todo o concelho que se deslocam para a escola. Levantam-se cedo, têm transportes para apanhar, para virem às aulas e depois para voltarem para casa. Eles ocupam muito tempo do seu dia a dia a sair de casa, a ter aulas e a voltar para casa. É muito pouco o que sobra para eles consolidarem as aprendizagens, de modo autónomo. Dentro da escola o tempo é para ter aulas. Dentro da sala, por mais estratégias que se desenvolvam, com 30 alunos é difícil conseguir consolidar aprendizagens, para todos. Os que são mais autónomos, podem avançar mais, mas há sempre alguém que fica para trás e nós não podemos deixar que os outros fiquem para trás, portanto é um pouco difícil. A consolidação de aprendizagens precisa de tempo e o currículo não tem tempo para isso.

21 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo?

O professor pode desenvolver estratégias para uma melhor aprendizagem. Contudo, a verdade é que as competências não são ensinadas. As competências são adquiridas. Para haver desenvolvimento de competências, era preciso haver maior envolvimento dos alunos. Os alunos que temos são alunos que querem o imediato. Querem que as coisas produzam efeito no momento e, portanto, eles próprios não dão tempo para desenvolver competências. Se nós professores estivermos a desenvolver estratégias que pretendem desenvolver competências, os encarregados de educação não conseguem ver que estamos

a olhar a médio prazo e não a curto prazo e, portanto, o desenvolvimento de competências torna-se difícil. Os alunos não são muito recetivos a este tipo de abordagem. Querem o imediato. Há alunos que só no fim dos três anos conseguem ver que nas disciplinas A, B ou C desenvolveram competências, mas isso é lá à frente, não quando eles estão no próprio ano.

22 - Que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

A diferenciação pedagógica é muito complicada com turmas com trinta alunos, porque acaba sempre alguém por ficar para trás: ou porque é mais tímido: ou porque não se quer expor; ou por outra razão qualquer. É sempre difícil. A implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 também não está a ser fácil, porque as pessoas estão muito agarradas ao Decreto-Lei nº 3/2008 e até os próprios docentes de educação especial. Se calhar são os que têm mais dificuldades, pois estavam muito implicados com o Decreto-Lei nº 3/2008 e agora têm o Decreto-Lei nº54, e na verdade as pessoas não conseguem afastar estes dois Decretos. São completamente diferentes, mas não os conseguem separar. Tem sido um bocadinho difícil. O trabalho tem estado a ser feito com os diretores de turma e com os conselhos de turma, com o envolvimento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pois de facto os professores e os conselhos de turma precisam de orientações para haver uma diferenciação pedagógica ao nível da turma, ao nível da disciplina e da avaliação, mas tem sido um bocadinho difícil, sobretudo com os tamanhos das turmas. É difícil chegar a todos, ao mesmo tempo.

Anexo VIII

Análise de conteúdo da entrevista da presidente do conselho geral

Análise de conteúdo da entrevista da presidente do conselho geral

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspectiva da presidente do conselho geral, na perspectiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspectiva de um membro do conselho pedagógico.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Processo de implementação da flexibilidade curricular	Opções e estratégias iniciais	<p>Olhou-se para o Decreto-Lei nº 55/2018. Fizeram-se leituras orientadas em reuniões de Departamento. Refletiu-se sobre os critérios de avaliação. Houve mudanças na avaliação dos alunos. Houve a preocupação em construir os documentos da escola em consonância com os referenciais. Surge a necessidade de implementar “Cidadania e Desenvolvimento” o que é debatido nos Departamentos e depois no Conselho Pedagógico.</p> <p>Página 1, linha 18 a 22.</p>	

	<p>Programa integrado de educação e formação</p>	<p>A escola já tem essas valências à noite, para os alunos que são adultos, que têm mais do que dezoito anos ou seja, quando um aluno atinge um x número de reprovações, ou de retenções, ou mais que 18 anos e está a repetir, deixa de ter lugar de dia e pode ir fazer um percurso na educação e formação de adultos. Portanto, eu penso que já existe essa hipótese. Além de que temos o Qualifica que também pode dar alguma orientação e a possibilidade de fazer exames, ao abrigo do Decreto-Lei 357/2017, no recorrente. Portanto, existem “n” possibilidades para finalizar os cursos. Tudo isto já existia antes do Decreto-Lei nº55/2018.</p> <p>Página 1, linha 27 a 29.</p> <p>Página 2, linha 1 a 5.</p>	
	<p>Percurso formativo próprio</p>	<p>Eu sei que foi discutido no conselho pedagógico. Sei como docente de um departamento; não como presidente do conselho geral, porque o conselho pedagógico não tem que se pronunciar, nesse sentido. Sei que foi visto, discutido, mas como a escola tem muitos alunos, dificilmente se conseguiria fazer “N” combinações possíveis. Tenho conhecimento que, às vezes, quando os alunos se</p>	

		<p>matriculam, existem várias possibilidades de matrícula mas, depois são escolhidas três ou quatro hipóteses, para um determinado curso. Não havendo salas disponíveis, não se conseguem fazer horários compatíveis. Portanto, considero que na realidade não está a ser implementado, por falta de condições da escola, basicamente por falta de salas.</p> <p>Página 2, linha 9 a 17.</p>	
	<p>Gestão de 0% a 25% do total da carga horária por componente de currículo.</p>	<p>A escola optou por manter o que estava na matriz anterior. Portanto, a percentagem escolhida foi mesmo 0%.</p> <p>Página 2, linha 23 a 24.</p>	
	<p>Unidade de tempo da matriz curricular.</p>	<p>Na altura, decidiu-se pelos quarenta e cinco minutos.</p> <p>Página 3, linha 3.</p>	

	Implementação de cidadania e desenvolvimento (coordenação).	Sim, foi criado. Página 3, linha 19.	
	Implementação de cidadania e desenvolvimento (estratégia).	Foi sim, elaborada a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola. Página 3, linha 21.	
	Implementação de cidadania e desenvolvimento (abordagem).	É abordada por todas as disciplinas e um dos professores do conselho de turma é responsável. Diria que na escola, grande parte das vezes será o diretor de turma, mas não é obrigatoriamente o diretor de turma. Página 3, linha 26 a 28.	
	Opções curriculares	O trabalho prático-experimental é feito no âmbito curricular de cada disciplina, o que já existia antes do Decreto-Lei nº 55/2018. Eu diria que basicamente não se altera o tempo de cada disciplina, portanto isso implica que não haja uma reorganização oficial. Existem projetos dentro de uma	

		<p>turma, dentro de um conselho de turma e dentro de dois ou três departamentos. Os docentes fazem projetos interdisciplinares, os DAC (domínios de autonomia curricular)</p> <p>Página 4, linha 12 a 17.</p> <p>Eu diria que as pessoas se foram contaminando pelo espírito e com os projetos que surgiram na formação. Eu diria que teve muita influência a formação que aconteceu sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Porquê? Porque as pessoas tiveram um bocadinho para trabalhar em conjunto. Fizeram projetos no âmbito da formação e já que tinham o trabalho feito, partiram para a sua implementação. Outros projetos surgiram sem a formação.</p> <p>Página 4, linha 22 a 27.</p> <p>As aprendizagens essenciais também já têm algumas pontes de ligação com outras disciplinas e ao aparecer que uma aprendizagem está relacionada com várias disciplinas, penso que os professores se empenham mais em fazer essas trocas.</p> <p>Página 4, linha 30 e 31.</p> <p>Página 5, linha 1 e 2.</p>	
--	--	---	--

	Semestralidade das disciplinas (opção)	Manter. Página 5, linha 8.	
	Semestralidade das disciplinas (motivo da opção)	Foi o querer ouvir a experiência de outras escolas, mas posso estar enganada. Tem que ser alguém do conselho pedagógico a responder a isso. Página 5, linha 12 e 13.	
	Dinâmicas pedagógicas	Equipas educativas, que eu saiba, não foram implementadas. Penso que já estava implementado, na escola, dois tempos semanais de trabalho colaborativo. Considero que isso facilita. As pessoas trabalham “Cidadania e Desenvolvimento”, em conjunto. Houve, talvez por causa dos DACs, algum trabalho interdisciplinar maior do que aquele que existia. Página 5, linha 18 a 22.	

		<p>Portanto, parte de docentes de um departamento trabalha com outro departamento. Considero que essa dinâmica aumentou um pouco. Agora equipas educativas, que eu saiba, não foram implementadas.</p> <p>Página 5, linha 23 a 25.</p>	
	Constrangimentos	<p>Eu não sei, se senti. A escola é um bocadinho conservadora, portanto estas mudanças custam um pouco. Mas nunca me senti limitada. Eu como docente não me sinto limitada. ´</p> <p>Página 6, linha 2 e 3.</p> <p>Agora, a escola tenta organizar-se, mas fica um bocadinho presa.</p> <p>Página 6, linha 9 e 10.</p>	
	Oportunidades	<p>A total possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente e de ter outras pessoas, do outro lado, que aceitam mais facilmente que isto aconteça.</p> <p>Página 6, linha 15 e 16.</p>	

		<p>As aprendizagens essenciais têm muitas oportunidades, ou seja a ideia de tentar reduzir um pouco o conteúdo de cada disciplina.</p> <p>Página 6, linha 17 e 18.</p> <p>... a maneira como algumas aprendizagens são referidas “Investiga”, “Apresenta”, “Comunica” já são oportunidades. Os professores refletem e pensam que têm que fazer diferente, ou seja os discentes têm que aprender de maneira diferente. Eu acho que isso foi uma grande oportunidade para mudar um bocadinho as práticas.</p> <p>Página 6, linha 19 a 23.</p>	
--	--	---	--

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspectiva de interlocutores chave.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Mudanças globais e organizacionais		<p>Aqui na escola, muito poucas. Além da equipa da “Educação para a Cidadania” concretamente, eu não sei se consigo apresentar mais alguma.</p> <p>Página 7, linha 9 e 10.</p>	
	<p>Mudanças globais e organizacionais decorrentes do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e das “Aprendizagens Essenciais”</p>	<p>O que respondi ainda agora.</p> <p>Página 7, linha 15.</p>	<p>Refere-se Página 7, linha 9 e 10</p>

	<p>Papel da escola e dos professores na gestão do currículo.</p>	<p>Eu diria que é possível fazer a gestão do currículo. Eu penso que ele não está a ser, cá na escola, gerido. Grande parte das disciplinas são disciplinas com exame nacional e então tenta-se manter o que está no programa, nas metas para depois não se ser surpreendido pelo exame. Penso que este é o argumento principal. Não significa que não haja alguns apontamentos, de modos diferentes de trabalhar com os discentes, mas nada substancial.</p> <p>Página 7, linha 20 a 24.</p>	
	<p>Significado do conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>Quando pensamos em conselho de turma e diretor de turma, pensamos também na “Cidadania e Desenvolvimento” portanto, na possibilidade de haver projetos específicos para aquela turma. Pensamos também nos DACs que podem surgir, ou não numa determinada turma e não surgir noutra. Nos departamentos existe a tal possibilidade de realizar trabalho interdisciplinar ou interdepartamental e o conselho pedagógico tenta agilizar as atividades que se fazem.</p> <p>Página 8, linha 2 a 7.</p>	

	<p>Mudanças organizacionais no conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>Em termos de organização, penso que não.</p> <p>Página 8, linha 11.</p>	
	<p>Centralidade das equipas pedagógicas.</p>	<p>Foi a parte da “Cidadania e Desenvolvimento”, a possibilidade de existirem alguns trabalhos interdisciplinares que penso que aumentaram um bocadinho, relativamente àquilo que se fazia antes.</p> <p>Página 8, linha 16 a 18.</p>	
	<p>Mudanças organizacionais nas equipas pedagógicas.</p>	<p>Não. Acho que não.</p> <p>Página 8, linha 22.</p>	
	<p>Mudanças na avaliação dos alunos</p>	<p>A escola teve que reformular novos critérios de avaliação, ou de classificação, como se queira chamar. Foi difícil. Sei que no primeiro ano se tentou, não houve grandes resultados; e no segundo ano houve realmente alterações. O que é que estas</p>	

		<p>alterações contemplam? Eu penso, mas não posso generalizar, penso que elas tentam ir buscar um bocadinho do espírito daquilo que está no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e tentam traduzir isso, essencialmente por haver mais instrumentos de classificação, ou de avaliação: Eu acho que é mais isso do que outra coisa. A avaliação formativa talvez seja mais falada, agora.</p> <p>Página 8, linha 27 a 29.</p> <p>Página 9, linha 1 a 5.</p>	
--	--	---	--

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Mudanças no processo ensino-aprendizagem	Mudanças na consolidação das aprendizagens.	<p>Eu acredito mesmo nas estratégias interdisciplinares. Agora, elas são tão pontuais e até comigo própria que acredito e que não precisei do Decreto para tentar fazer, nunca deixaram de ser pontuais. No 12 ° ano consigo fazer outros projetos, porque já fizeram exame no 11°. Agora no 10° e 11°, estou tão focada em prepará-los para um exame que muitas vezes não tenho grande capacidade em fazer grandes mudanças àquilo que é feito. Os alunos ao não estarem habituados, sentem-se desconfortáveis, porque precisam de ter um papel mais ativo do que habitualmente. Para uns funciona melhor e para outros funciona pior. Depois, como são situações mais pontuais, talvez não tenham um impacto tão grande como poderiam ter.</p>	

		Página 9, linha 16 a 24.	
	Mudanças no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo.	<p>Penso que não sei responder a isso. Sei que há mais docentes a fazerem trabalho colaborativo com os alunos, até utilizando ferramentas digitais e considero que isso se traduz num aumento de competências. Não sei avaliar o que é que aconteceu. O que é que se traduziu neste tempo? Se é que se traduziu e porquê? Também é muito difícil. Estamos a falar de 2018, o ciclo aqui na escola estaria a acabar. Tenho alunos de 12º que já fizeram os três anos do secundário. São os primeiros a fazer os três anos deste Decreto. Destes três anos, dois deles decorreram com períodos de confinamento. Portanto, é muito difícil fazer comparações. Se fosse tudo normal, talvez fosse possível perceber se estes alunos do 12º têm competências diferentes do que há três anos tinham outros alunos do 12º. Assim, é um bocadinho difícil. Não sei dizer.</p> <p>Página 9, linha 29 e 30.</p> <p>Página 10 linha 1 a 8</p>	

Mudanças na diferenciação pedagógica.

Eu acho que isso é muito importante. Nós ainda não falamos do Decreto-Lei nº54/2018, mas o Decreto-Lei nº 55/2018 e o Decreto-Lei nº 54/2018 são gémeos, ou seja são irmãos. Não podem existir um sem o outro. O Decreto-Lei nº 54/2018 refere que todos os alunos são especiais e que há medidas que podem ser para todos

Página 10, linha 14 a 17.

A verdade é que às vezes são muitos e não sei se conseguimos olhar para eles, mas esta legislação vem pedir que façamos isso. Vamos olhar para os alunos, cada um com capacidades e competências diferentes e que precisam de ser ajudados. A formação tem um papel importante. Quando temos formação sobre a escola inclusiva, quando falamos sobre o desenho universal da aprendizagem e quando fazemos trabalhos sobre estas questões, considero que é uma maneira de enfatizar esta exigência. Os alunos têm maneiras diferentes de aprender. Considero que a legislação ajuda. Dá o suporte Não faz tudo. A

		legislação não muda práticas. As práticas são mudadas com o tempo, por partilha de práticas. Página 10, linha 21 a 29.	
--	--	---	--

Síntese das ideias gerais por objetivo

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

Questão 1

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, inicia-se um processo em que as opções e as estratégias iniciais são as seguintes:

Olhar para o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho;

Proceder a leituras orientadas, em reuniões de Departamento;

Refletir sobre os critérios de avaliação;

Proceder a mudanças na avaliação dos alunos;

Preocuparem-se em construir os documentos da escola, de acordo com os referenciais;

Implementar “Cidadania e Desenvolvimento” o que é discutido nos Departamentos e no Conselho Pedagógico.

Questão 2

Antes do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a escola já tinha as valências do programa integrado de educação e formação, nomeadamente à noite, para alunos adultos que têm mais de dezoito anos e através do Qualifica.

Questão 3

Não está a ser implementado, a possibilidade de percurso formativo próprio, devido à ausência de condições na escola, nomeadamente por falta de salas.

Questão 4

Ao abrigo do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, foi feita a gestão de 0% do total da carga horária, por componente de currículo.

Questão 5

Ao abrigo do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, a unidade de tempo escolhida, foi de quarenta e cinco minutos.

Questão 6

A implementação de “Cidadania e Desenvolvimento” na matriz curricular – base, regulada pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, passou pela:

Criação do cargo de coordenador de Cidadania e Desenvolvimento;

Elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola e

Abordagem de “Cidadania e Desenvolvimento” por todas as disciplinas. Um dos professores do conselho de turma é responsável. Na maior parte das vezes é o diretor de turma, mas nem sempre.

Questão 7

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, foram implementadas as seguintes medidas, para promover diferentes opções curriculares:

Trabalho prático experimental que já existia antes do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho;

Integração de projetos desenvolvidos na escola e

Realização de DACs (domínios de autonomia curricular).

A contaminação por espírito, a formação e as aprendizagens essenciais tiveram influência na realização de DACs.

Não há uma reorganização oficial.

Questão 8

A escola não se optou pela semestralidade. Pretende ouvir outras experiências.

Questão 9

No âmbito das dinâmicas pedagógicas reguladas no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, foram implementadas as seguintes medidas:

Existência de dois tempos semanais de trabalho colaborativo;

Trabalho conjunto em cidadania e desenvolvimento;

Eventualmente mais trabalho interdisciplinar, devido aos DAC e

Aumento da dinâmica de trabalho, entre docentes de diferentes departamentos.

Foi feita referência à eventual inexistência de equipas educativas.

Questão 10

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, como docente, a entrevistada não se sente limitada, mas considera que a Escola é um pouco conservadora e fica um pouco presa.

Questão 11

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, surge a oportunidade de trabalhar interdisciplinarmente e surgem oportunidades conferidas pelas aprendizagens essenciais, nomeadamente com a ideia de reduzir o conteúdo das disciplinas e com expressões como “Investiga” e outras, que já são oportunidades, pois levam os docentes a refletir, a aprender a fazer diferente e a mudar práticas.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

Questão 12

Da flexibilidade curricular regulada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, decorreram como mudanças globais e organizacionais, a Equipa “Educação para a Cidadania”

Questão 13

Do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e do referencial “Aprendizagens Essenciais”, decorreram como mudanças globais e organizacionais, a Equipa “Educação para a Cidadania”.

Questão 14

Com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho e os referenciais “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais”, a escola e os professores adquiriram na gestão do currículo, a possibilidade de gerir o mesmo. Possibilidade pouco adotada, devido aos exames.

Questão 15

Em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, o conselho de turma e o diretor de turma adquiriram significado, mediante a possibilidade de conceber projetos, no âmbito de “Cidadania e Desenvolvimento” e na possibilidade de conceber Domínios de Autonomia Curricular.

Por sua vez, os departamentos adquiriram, neste contexto, significado perante a possibilidade de realizarem trabalho interdisciplinar e interdepartamental e o conselho pedagógico adquiriu, também neste contexto, significado na tentativa de agilizar as atividades.

Questão 16

Decorrente da autonomia e flexibilidade curricular, implementada com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, considera não ter havido mudanças organizacionais nos conselhos de turma, diretores de turma, departamentos e conselho pedagógico.

Questão 17

Em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, as equipas pedagógicas adquiriram centralidade no âmbito de “Cidadania e Desenvolvimento”, mediante a possibilidade de serem desenvolvidos trabalhos interdisciplinares, o que considera ter aumentado.

Questão 18

Decorrente da autonomia e flexibilidade curricular, implementada com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, considera não ter havido mudanças organizacionais nas equipas pedagógicas.

Questão 19

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, decorreram as seguintes mudanças na avaliação dos alunos:
Reformulação de critérios de avaliação, ou classificação;

Não houve grandes alterações no 1º ano, mas no 2º ano houve, nomeadamente na tentativa de ir buscar o espírito do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, havendo mais instrumentos de classificação, ou avaliação e falando-se mais em avaliação formativa.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Questão 20

No que se refere às mudanças que a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens, sendo as estratégias interdisciplinares pontuais, devido aos exames, provavelmente não têm um impacto tão significativo como deveriam ter.

Não estando os alunos habituados a estratégias interdisciplinares (projetos), sentem-se desconfortáveis, pois implicam um papel mais ativo por parte deles do que aquilo que é habitual. Para alguns alunos funciona melhor, para outros funciona pior.

Questão 21

Não sabe avaliar as mudanças que a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

Os primeiros alunos que terminaram o secundário, ao abrigo do Decreto-Lei 55/2018, tiveram períodos de confinamento. Esta questão dificulta a realização de comparações com outros alunos de 12º ano que não tenham estado ao abrigo do Decreto-Lei.

Contudo, há mais docentes a realizarem trabalho colaborativo com alunos, utilizando ferramentas digitais e isso traduz aumento de competências.

Questão 22

No que respeita às mudanças que a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica, é mencionado que o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho refere que todos os discentes são especiais e há medidas que podem ser para todos.

Contudo, os alunos são muitos. Não sabe se consegue.

É importante a partilha de práticas e a formação desempenha um papel fundamental.

Anexo IX

Análise de conteúdo da entrevista da diretora da escola

Análise de conteúdo da entrevista da diretora da escola

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspectiva da presidente do conselho geral, na perspectiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspectiva de um membro do conselho pedagógico.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Processo de implementação da flexibilidade curricular	Opções e estratégias iniciais	“A publicação do Decreto-Lei ocorreu em julho ou seja, ocorreu na altura dos exames. A escola tem um processo de exames muito intenso. Recebemos muitos alunos, fazemos muitos exames e temos muitos professores classificadores, o que ocupa muitos docentes, durante o mês de julho, até às férias de agosto. É um período de grande intensidade na escola, o que não acontece nas escolas básicas. Sendo a escola, uma escola secundária, a maior parte das pessoas estão envolvidas nos exames. Encontram-se focadas nos mesmos, o que é uma tarefa de grande responsabilidade, tendo sido difícil mobilizar estes docentes para a análise do normativo referido, e assim terem tido tudo preparado em setembro de 2018.	

		<p>Foi muito complicado, porque foi um Decreto-Lei que trouxe algumas alterações. Trouxe um paradigma um pouco diferente e era preciso trabalhar isso com as pessoas. Não foi possível fazê-lo antes do ano letivo 2019-2020. Para nós, a nível de direção, foi uma tarefa muito ingrata. Vimo-nos obrigados a implementar coisas diferentes mas, não tínhamos tido tempo para preparar as pessoas. Não houve tempo para se adaptarem, pensarem e organizarem, de forma diferente. O ano letivo começou um pouco desassossego neste aspeto.”</p> <p>Página 1, linha 13 a 28.</p> <p>“Tivemos muita dificuldade ao nível dos critérios de avaliação e acabámos por definir critérios de avaliação que não tinham tido em consideração estas alterações.”</p> <p>Página 2, linha 1 a 3.</p> <p>“Só no outro ano letivo conseguimos fazer alterações, embora em meu parecer não foram as alterações que eu gostaria que tivessem sido feitas.”</p>	
--	--	---	--

		<p>Página 2, linha 6 a 7.</p> <p>“É uma escola com um longo historial de preparação de alunos para o ensino superior. Enquanto a escolaridade obrigatória não chegou ao 12º ano, o objetivo dos alunos que vinham para a secundária seria seguir o ensino superior, digamos que os professores se especializaram nessa preparação. Com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, a escola viu-se obrigada a alterar mas, os seus professores têm uma longa história, nesta perspetiva de preparar alunos para o ensino superior. Continuamos a ter alunos que pretendem seguir estudos mas, também já temos alunos que pretendem apenas cumprir a escolaridade obrigatória.”</p> <p>Página 2, linha 8 a 15.</p> <p>“A escola não teve ainda tempo para se adaptar a estas novas realidades. Sentem-se as dificuldades que por vezes os professores têm, na questão comportamental dos seus alunos.”</p> <p>Página 2, linha 17 a 19.</p>	
--	--	--	--

		<p>“Na minha perspectiva, estas gerações não são piores, são diferentes. Contudo, na perspectiva de muitos professores que viveram tempos diferentes, na maior parte da sua carreira, é complicado receberem estes alunos e terem este novo paradigma que se encontra patente no Decreto-Lei nº 55/2018.”</p> <p>Página 2, linha 30 e 31 e Página 3, linha 1 e 2.</p> <p>“A falta de tempo foi um dos fatores mais constrangedores, pois não permitiu que a escola se organizasse e refletisse sobre tudo o que saiu em julho para implementar em setembro. Acresce o facto de termos um corpo docente que pela sua experiência, tem maior dificuldade em alterar a sua forma de ser e de estar perante o ensino, tornando difícil este caminho, este percurso de mudar de um Decreto-Lei para outro, de mudar de um paradigma para outro. Considero que estas coisas precisam de tempo, sobretudo em escolas cujo corpo docente é um corpo mais sabedor.”</p> <p>Página 3, linha 4 a 10.</p>	
--	--	---	--

		<p>“O conselho pedagógico abordou a questão de “cidadania e desenvolvimento”. Foi atribuído o cargo da coordenação desta área. Lançamos desafios aos professores. Tivemos que decidir se “cidadania e desenvolvimento” seria abordada como disciplina autónoma; ou implementada de outra maneira e o conselho pedagógico optou pela abordagem transversal sob a coordenação de um dos professores da turma que normalmente era o diretor da mesma. Também aqui surgiram dificuldades. Os professores referiram não terem tempo para trabalhar essas outras vertentes nas aulas, alegando que o currículo que tinham para cumprir na disciplina, não lhes permitia espaço nem tempo para trabalhar essas outras questões. Claro que tentámos sensibilizar as pessoas para o facto destes temas poderem ser trabalhados dentro das disciplinas, nas suas várias vertentes, mas chocámos muito naquela ideia de que os professores têm muita matéria para dar, os alunos fazem exame no final do ano e os docentes não conseguirão cumprir o programa com todas estas solicitações.”</p> <p>Página 3, linha 12 a 25.</p> <p>“Foi difícil mobilizar as pessoas e depois tivemos outra dificuldade que foi a avaliação, nomeadamente como avaliar estes projetos. Foi um percurso sinuoso.”</p>	
--	--	--	--

		<p>Página 3 linha 27 a 28.</p> <p>“A pessoa que exerceu o cargo de coordenação de educação para a cidadania teve formação, e ia trazendo de lá muita informação para o conselho pedagógico. Essa informação era debatida, havendo bastante resistência em muitas das situações. Aquele primeiro ano não foi fácil. Aliás, a prova disso é que no final do ano quem tinha a coordenação de cidadania e desenvolvimento referiu que não queria continuar com o cargo.”</p> <p>Página 4 linha 1 a 6.</p> <p>“Contudo, considero que a questão de “cidadania e desenvolvimento” foi mais fácil de gerir do que a questão dos critérios de avaliação que tinham que ser aprovados logo em setembro o que exigia um trabalho intensivo. “cidadania e desenvolvimento” foi um pouco mais fácil mas, também foram transformações difíceis. Tudo o que é mudança e que implique mudar estratégias, é alvo de uma grande resistência.”</p> <p>Página 4, linha 8 a 12.</p>	
--	--	---	--

		<p>“É claro que se implementou “Cidadania e desenvolvimento”, pois chegámos ao fim do ano e tivemos turmas que desenvolveram alguns projetos. O balanço é positivo, em virtude dos tais projetos mas, ficou aquém do que gostaríamos.”</p> <p>Página 4, linha 14 a 16.</p> <p>“No que se refere aos critérios de avaliação, criámos uma equipa de três pessoas. Uma delas com doutoramento em avaliação; outra encontrava-se a desenvolver uma formação em neurociência que considerámos uma mais-valia para esta equipa de três pessoas. Trabalharam durante aquele ano e apresentaram no conselho pedagógico propostas de como elaborar critérios de avaliação, para que depois pudessem ser adaptados a cada disciplina. No ano a seguir, tentámos implementar critérios de avaliação mais adaptados àquilo que é preconizado no Decreto-Lei 55/2018. Ao longo dos trabalhos desta equipa, houve uma reunião com a representante do centro de formação, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, ao qual a escola se encontra associada.”</p> <p>Página 4, linha 18 a 26.</p>	
--	--	--	--

	<p>Programa integrado de educação e formação</p>	<p>“Não tenho presente. Temos o “Qualifica” que incide sobre a preparação de adultos. Temos os cursos profissionais que já existiam antes do Decreto-Lei 55/2018, assim como o “Qualifica”.”</p> <p>Página 5, linha 1 a 3.</p>	
	<p>Percurso formativo próprio</p>	<p>“Na escola é muito complicado, senão impossível dado o elevado número de turmas que temos.”</p> <p>Página 5, linha 7 a 8.</p> <p>“É uma das dificuldades que temos na elaboração destas permutas, porque está tudo muito contado. Diria que já não cabe mais nada. Aliás, de ano para ano estivemos sempre a aumentar o número de turmas.”</p> <p>Página 5, linha 10 a 12.</p> <p>“Abriu-se essa possibilidade (permuta de disciplinas), mas também não houve essa solicitação por parte dos alunos. Se tivesse havido, teríamos que arranjar uma alternativa, ou fazer uma adaptação nas turmas.”</p> <p>Página 5, linha 17 a 19.</p>	

		<p>“Talvez as pessoas não estivessem, ainda, muito esclarecidas e talvez não soubessem que isso era possível. De qualquer maneira, os horários que nós temos são muito complicados para fazermos algumas permutas e as turmas estão muito cheias, com vinte e oito alunos.”</p> <p>Página 5, linha 21 a 24.</p>	
	<p>Gestão de 0% a 25% do total da carga horária por componente de currículo.</p>	<p>“Não foi possível, porque a esmagadora maioria do conselho pedagógico não concordava com essa possibilidade.”</p> <p>Página 6, linha 5 a 7.</p> <p>“Chegámos a fazer formação. Convidámos personalidades como Ariana Cosme, para sensibilizar as pessoas, mas tal não foi possível.”</p> <p>Página 6, linha 8 a 10.</p>	
	<p>Unidade de tempo da matriz curricular.</p>	<p>“Nós gostávamos muito de ter passado para os cinquenta minutos. Houve até um estudo que demonstrou que teríamos que começar às sete da manhã e terminar às</p>	

		oito da noite para conseguir abranger todas as turmas, neste horário. Acabámos por desistir, o que na minha perspetiva era uma estratégia muito importante.” Página 6, linha 15 a 18.	
	Implementação de cidadania e desenvolvimento (coordenação).	“Foi constituída uma equipa. Julgo ter sido composta por três pessoas e presidida pelo coordenador. Essa equipa tinha como objetivo divulgar, informar e ajudar as pessoas na mobilização para esta nova área que seria, no nosso caso, transversal e apoiar as pessoas nestas mudanças que se preconizavam na implementação dos projetos.” Página 6, linha 25 a 28.	
	Implementação de cidadania e desenvolvimento (estratégia).	Foi elaborada a estratégia de educação para a cidadania de escola. A parte mais complicada foi a parte da avaliação. Foi bastante debatida. Página 7, linha 3 a 4.	
	Implementação de cidadania e desenvolvimento (abordagem).	“Optamos por abordar “Cidadania e Desenvolvimento” de forma transversal sob a coordenação de um dos professores da turma que normalmente era o diretor da mesma.” Página 7, linha 10 a 11.	

	Opções curriculares	<p>“No que se refere aos domínios de autonomia curricular, foi uma tarefa árdua sensibilizar as pessoas para a sua importância. Pedimos aos coordenadores que encontrassem temas que fossem comuns em diferentes disciplinas. Tentámos dinamizar algumas reuniões em que os coordenadores de departamento se juntassem de forma a ver quais as áreas que podiam abordar de forma interdisciplinar. Na elaboração do nosso projeto curricular de escola, elencámos possíveis temas que poderiam ser trabalhados através dos domínios de autonomia curricular e tentámos sensibilizar as pessoas para avançar para essas estratégias de lecionarem em comum determinados temas, com estratégias também transdisciplinares. Tivemos alguns não muitos. No início, é muito difícil sobretudo com professores mais novos que nem eram da escola, mas ficaram na qualidade de quadro de zona pedagógica. Incentivámos as pessoas a fazer formação, penso que isso terá sido no segundo ano, o que contribuiu para a implementação dos domínios de autonomia curricular.”</p> <p>Página 7, linha 20 a 30 e página 8, linha 1 a 3.</p> <p>“Apercebi-me que as pessoas implementavam os referidos domínios, mas havia alguma resistência em colocar isso nos documentos, talvez com receio de mais</p>	
--	---------------------	---	--

		<p>trabalho burocrático. As pessoas mais velhas, sobretudo, consideram que se perde muito tempo com questões burocráticas e o importante é a sala de aula, nomeadamente a preparação e a dinamização das aulas com os alunos.”</p> <p>Página 8, linha 4 a 8.</p> <p>“Contudo, referi que na eventualidade de haver uma avaliação externa, o facto de não existirem documentos, evidências daquilo que fazemos, seria interpretado como se não fizéssemos.</p> <p>A escola tem dois tempos semanais comuns a todo o corpo docente que visam ajudar a implementar o trabalho de confluência interdisciplinar e as metodologias deste paradigma mais inovador. Estes tempos em comum existiam antes do Decreto-Lei 55/2018.</p> <p>As pessoas estavam muito habituadas a trabalhar sozinhas o que é uma herança daquela escola. Este paradigma de que o nosso trabalho tem que ser um trabalho de equipa para podermos melhorar, avançar, inovar e dar resposta a estes alunos que são diferentes, eu acredito nisso, é uma perspetiva muito contrária à maior parte dos</p>	
--	--	---	--

		<p>professores daquela escola. O Decreto-Lei 55/2018 vem pedir-nos este trabalho interdisciplinar.</p> <p>O trabalho interdisciplinar foi implementado em 2015. Continuámos e considerámos que seria pertinente para estas alterações que estavam a surgir com o Decreto-Lei 55/2018.</p> <p>Não houve alternância de períodos de funcionamento disciplinar, com períodos de funcionamento multidisciplinar.</p> <p>No que se refere ao trabalho prático-experimental sabia que havia projetos entre a física e química e a biologia que iam nesse sentido. Eram os dois departamentos mais ativos nesta área. São áreas que trabalham com alguma facilidade em conjunto.”</p> <p>Página 8, linha 12 a 29.</p> <p>“A escola tem muitos projetos e há muita coisa que se faz naquela escola. Ao nível da cidadania e desenvolvimento, tentou-se rentabilizar os recursos que já existiam. Dinamizámos reuniões entre coordenadores de projetos para que pudessem pensar</p>	
--	--	--	--

		em trabalhos que fossem dinamizados ao nível da cidadania e desenvolvimento e enquadrar os mesmos nas suas aulas.” Página 9, linha 1 a 5.	
	Semestralidade das disciplinas (opção)	“Continuou-se com o trimestral.” Página 9, linha 10.	
	Semestralidade das disciplinas (motivo da opção)	“Enquanto eu lá estive, a semestralidade das disciplinas nunca foi uma opção que as pessoas considerassem válida.” Página 9, linha 13 a 14.	
	Dinâmicas pedagógicas	“O trabalho colaborativo foi uma das coisas que tentámos sempre insistir e proporcionar às pessoas. Criámos horários para isso e o que se pedia era que rentabilizassem aquele tempo, quer a nível de departamento; quer a nível de conselhos de turma; quer a nível de tudo aquilo em que fosse possível fazer trabalhos de equipa. Às vezes essas horas faziam falta, mas colocámos sempre a prioridade no trabalho colaborativo.” Página 9, linha 18 a 22.	

		<p>“O trabalho interdisciplinar era feito dentro destes departamentos e dentro dos conselhos de turma.”</p> <p>Página 9, linha 24 a 25.</p> <p>“Na educação inclusiva tínhamos equipas pedagógicas ou seja, equipas de trabalho que tinham alguns técnicos de outras áreas que trabalhavam com os alunos que se encontravam nas unidades. Dinamizámos reuniões com eles. Alguns destes técnicos dinamizaram formação para os nossos assistentes operacionais, sobre questões muito específicas relacionadas com o cuidar dos alunos que se encontram nas unidades.”</p> <p>Página 9, linha 27 a 28 e página 10, linha 1 a 3.</p> <p>“Mediante proposta da comissão de proteção de crianças e jovens, participámos num projeto a nível concelhio.”</p> <p>Página 10, linha 5 a 6.</p>	
--	--	--	--

		<p>“Esse trabalho foi feito com técnicos de uma estrutura do Ministério da Saúde ligada aos consumos e às dependências e com uma equipa da escola composta por assistentes operacionais, psicóloga, um membro da direção, o coordenador do gabinete do aluno, quando ele ainda existia, e pela comissão de proteção de crianças e jovens.</p> <p>Tivemos formação com esta estrutura, e com eles criámos documentos, guiões para combater esse flagelo das dependências e dos consumos. Foram criados guiões para diretores de turma, pais e alunos, no sentido de orientar procedimentos, em caso de suspeita de comportamentos aditivos.”</p> <p>Página 10, linha 8 a 15.</p>	
	<p>Constrangimentos</p>	<p>“A altura em que foi publicado o Decreto-Lei 55/2018, a necessidade de o implementar no ano letivo seguinte e a resistência por grande parte da população docente.</p> <p>A questão das dúvidas que julgo que está relacionada com a falta de tempo referido, pois estamos com dúvidas e não temos a quem recorrer, pois todos têm as mesmas dúvidas que nós.</p>	

		<p>O Decreto deveria ter saído numa altura em que nos permitisse refletir sobre ele. Não podemos avançar pensando “Vamos ver no que é que isto dá.”. Os docentes estão cansados destas situações aliás, a maior parte dos professores referia esse facto e salientava que não se fazia uma avaliação correta das situações. Era um dos argumentos que as pessoas referiam para resistir a mais uma mudança.”</p> <p>Página 10, linha 20 a 29.</p>	
	<p>Oportunidades</p>	<p>“Oportunidades, há sempre imensas. Oportunidade de mudar mentalidades e tem que se mudar.”</p> <p>Página 11, linha 4 a 5.</p> <p>“Estamos fechados numa mentalidade, numa forma de ser e de estar que já não se coaduna com as características que os nossos jovens têm.”</p> <p>Página 11, linha 8 a 9.</p> <p>“...a escola está muito desfasada do que é a realidade atual dos nossos jovens. Tem que haver aqui um equilíbrio.” Página 11, linha 19 a 20.</p>	

		<p>“...este modelo que temos não funciona. Agora temos que encontrar outro que seja pelo menos melhor, que tenha melhores resultados, ou que vá de encontro àquilo que são as novas exigências.”</p> <p>Página 11, linha 22 a 25.</p> <p>“Estes miúdos são dinâmicos. Possuem várias capacidades diferentes e desempenham-nas ao mesmo tempo. Nós não conseguimos. Contudo, são incapazes de se focarem, de estarem sossegadinhos a pensar numa só coisa. Acho que é uma das características dos alunos dos nossos dias. Este ano em que estive com os discentes, notei isso e os próximos não vão ser diferentes. Não são capazes de estar sossegados a ouvir o professor falar, como nós estávamos. Eles estão a fazer mil coisas ao mesmo tempo. Eles não se focam em nada, mas conseguem fazer muita coisa diferente e nós temos que partir deste princípio. Como vai a escola responder a estas características diferentes? Não pode ser com estratégias que são contrárias às características dos alunos. Seria um choque.”</p> <p>Página 11, linha 27 a 31 e página 12, linha 1 a 4.</p>	
--	--	---	--

		<p>“Temos que dar ferramentas para poderem ir ao encontro da informação que precisam, pois eles têm tanta que não conseguem procurá-la, e colocar-lhes situações em que tenham que arranjar soluções para elas.”</p> <p>Página 12, linha 9 a 11.</p>	
--	--	--	--

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspectiva de interlocutores chave.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Mudanças globais e organizacionais		<p>“Deixámos de estar restringidos à sala de aula e passámos a estar com um espírito mais coletivo. Essa foi a grande mudança. Estas novas situações obrigam as pessoas a pensar sobre elas e sozinhas não sabem como agir. Assim, recorrem mais aos outros, obrigando a uma partilha e a um trabalho mais colaborativo.”</p> <p>Página 12, linha 21 a 24.</p>	

	<p>Mudanças globais e organizacionais decorrentes do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e das “Aprendizagens Essenciais”</p>	<p>“Portanto, é esse o grande desafio dos professores, ter que mudar as suas metodologias para promover estratégias e atividades em que eles possam desenvolver essas competências diferentes.”</p> <p>Página 13, linha 1 a 3.</p> <p>“...temos que desenvolver capacidades diferentes e diversas e para isso temos que diversificar essas competências. Decorre dos documentos, a formação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.”</p> <p>Página 13, linha 5 a 8.</p>	
	<p>Papel da escola e dos professores na gestão do currículo.</p>	<p>“O Decreto-Lei 55/2018 incutiu essa responsabilidade nos professores de olharem para o currículo e tentarem adaptá-lo. Isso é mais limitativo nas escolas secundárias porque as pessoas estão muito balizadas pelos exames. Têm receio de não abordar todos os conteúdos, porque os alunos precisam desses conteúdos nos exames. Isso tem sido um obstáculo a estas mudanças mais estruturais, na minha opinião.”</p> <p>Página 13, linha 13 a 17.</p>	

	<p>Significado do conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>“Considero que a legislação lhes quis dar mais autonomia mas, essa autonomia vem embutida de uma maior responsabilidade. As pessoas podem decidir, mas depois também têm que prestar contas e penso que isso assusta muito as pessoas. De uma maneira geral, considero que preferem não ter essa responsabilidade. Mas as escolas têm que ter essa ousadia, agarrar essas oportunidades com responsabilidade. As pessoas são sabedoras, conhecem bem a realidade onde trabalham. Têm é que dar esse passo, sem medo de falhar e avançar para algo diferente. É muito mais cómodo, fazer de acordo com o que os outros dizem. O conselho pedagógico tinha receio de abraçar essa autonomia conferida pelo Decreto-Lei 55 /2018, pois com ela vem uma responsabilidade agravada pelo facto de no secundário, se algo não correr bem existem mais consequências no futuro dos alunos.”</p> <p>Página 13, linha 23 a 30 e página 14, linha 1 a 2.</p>	
	<p>Mudanças organizacionais no conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>“Exceto o trabalho colaborativo mais intenso, considero que se manteve mais ao menos a estrutura que já existia. A forma de funcionamento manteve-se.”</p> <p>Página 14, linha 9 a 10.</p>	

	<p>Centralidade das equipas pedagógicas.</p>	<p>“A legislação proporcionou aos conselhos de turma uma maior margem de manobra para decidirem efetivamente o que fazer em termos de cidadania e desenvolvimento, domínios de autonomia curricular, ou em termos de uma organização diferente do currículo, se bem que estava mais relacionado com o conselho pedagógico, pois essas decisões não são do conselho de turma. Os conselhos de turma receberam, teoricamente, mais autonomia para poderem adaptar as suas estratégias, o que fazem em sala de aula, aos alunos que tinham à sua frente mas, lá vem essa dificuldade em fazer diferente com receio dos resultados serem maus.”</p> <p>Página 14, linha 15 a 22.</p>	
	<p>Mudanças organizacionais nas equipas pedagógicas.</p>	<p>“Não”</p> <p>Página 14, linha 26.</p>	
	<p>Mudanças na avaliação dos alunos</p>	<p>“Os critérios mantiveram-se no ano letivo 2018-2019. No ano a seguir, foram alterados, mas ainda não de acordo com o que se preconizava.”</p> <p>Página 15, linha 5 a 6.</p>	

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Categorias	Sub – categorias	Excertos	Observações
Mudanças no processo ensino-aprendizagem	Mudanças na consolidação das aprendizagens.	<p>“Não tivemos mudanças significativas em termos de flexibilidade curricular para conseguirmos qualquer mudança e podermos fazer uma análise dos resultados, pelo menos na experiência que eu tive.”</p> <p>Página 15, linha 17 a 19.</p>	
	Mudanças no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo.	<p>“Tudo o que tem que ver com a flexibilidade curricular, a escola não se mobilizou o suficiente para fazer alterações significativas e podermos dizer que os resultados são melhores ou piores porque se fez isso. Considero que não houve uma mudança significativa.”</p>	

		Página 15, linha 24 a 27.	
	Mudanças na diferenciação pedagógica.	“Nós já tínhamos essa preocupação de haver essa inclusão, essa diferenciação pedagógica com os alunos. Considero que se generalizou com a questão das medidas universais da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Trouxe uma universalidade, ou seja toda a escola acabou por se sentir envolvida. Todos os professores, mesmo os que não têm alunos com necessidades educativas especiais, veem que há mudanças, nem que seja pelos documentos das medidas universais que têm que se aplicar. Isso permitiu uma maior universalização da ideia de inclusão, acho eu. Penso que é a grande vantagem do Decreto-Lei 55/2018 no que se refere a esta questão. Já existia, mas talvez fosse algo mais à parte como se fosse um departamento específico. Agora, julgo que as pessoas estão muito mais envolvidas e generalizou-se. Contudo, isto pode ter um lado mau	

		que é confundir as dificuldades de um aluno com a falta de trabalho. Temos que ter algum cuidado.” Página 16, linha 4 a 15.	
--	--	--	--

Síntese das ideias gerais por objetivo

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

Questão 1

Com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho decorreram opções e estratégias iniciais.

A dinâmica dos exames dificultou a mobilização dos docentes para a análise do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho e dificultou a preparação de tudo em setembro de 2018.

O Decreto trouxe alterações e um paradigma diferente. Era preciso trabalhar com as pessoas e não foi possível, antes do ano letivo 2019-2020.

Foi uma tarefa ingrata para a direção. Tiveram que implementar coisas diferentes, sem tempo para preparar as pessoas. O ano letivo começou desassossegado

Houve dificuldades no âmbito dos critérios de avaliação. Foram definidos critérios de avaliação que não tinham em consideração as alterações. Só no ano letivo seguinte foram feitas alterações.

A escola tem um longo historial de preparação de alunos para o ensino superior, mas com a escolaridade obrigatória, até ao 12º ano, nem todos os alunos que frequentam a mesma pretendem seguir esse nível de ensino. Assim, a escola viu-se obrigada a mudar, mas ainda não teve tempo para se adaptar e isso é visível na dificuldade que os professores têm em lidar com questões comportamentais dos discentes.

As gerações dos nossos dias são diferentes. É difícil para os docentes que viveram outros tempos receberem os novos alunos e terem um novo paradigma patente no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

A falta de tempo foi um fator constrangedor, pois não permitiu a organização, a reflexão do que saiu em julho para implementar em setembro.

Também foi um fator constrangedor o facto do corpo docente ser experiente o que dificulta a mudança.

O conselho pedagógico abordou a questão de “cidadania e desenvolvimento”. Foi atribuído o cargo de coordenação de “Cidadania e desenvolvimento”. Lançaram-se desafios aos professores. Decidiu-se como implementar “Cidadania e Desenvolvimento”.

O conselho pedagógico optou pela abordagem transversal sob a coordenação de um dos professores da turma que vulgarmente é o diretor da mesma.

Surgiram dificuldades, uma vez que os professores referiam não terem tempo para trabalhar outras vertentes. Alegavam, apesar de serem sensibilizados, que tinha matéria para dar e que os alunos faziam exame no final do ano.

Outra dificuldade incidiu na avaliação dos projetos.

O coordenador de “cidadania e desenvolvimento” teve formação. A informação que obtinha ia a conselho pedagógico, sendo debatida e havendo muita resistência em muitas situações. Não foi um ano fácil e o coordenador, no final do ano, não quis continuar com o cargo.

A questão de “Cidadania e Desenvolvimento” foi mais fácil de gerir do que a questão dos critérios de avaliação que tinham que ser aprovados em setembro.

Contudo, no que respeita a “Cidadania e desenvolvimento” também houve transformações difíceis. A mudança é alvo de grande resistência.

“Cidadania e desenvolvimento” foi implementado. O balanço foi positivo, em virtude de projetos, mas ficou aquém.

Para a definição dos critérios de avaliação, foi criada uma equipa de três pessoas que trabalharam ao longo do ano e apresentaram em conselho pedagógico propostas de como elaborar critérios de avaliação, para depois serem adaptados a cada disciplina. Decorreu uma reunião com a equipa e a representante do centro de formação.

No ano a seguir, tentou-se implementar critérios mais adaptados ao Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

Questão 2

Perante a possibilidade de implementar o programa integrado de educação e formação foi referido que existem os cursos profissionais e o “Qualifica” que prepara adultos. Ambos existiam, antes do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

Questão 3

É muito complicado, senão impossível, implementar o percurso formativo próprio, devido ao elevado número de turmas que tem vindo a aumentar.

Existe a possibilidade, mas não houve solicitação, por parte dos alunos. Talvez por não estarem muito esclarecidos e talvez por não conhecerem essa possibilidade. Se tivesse havido essa solicitação, ter-se-ia arranjado uma solução, no entanto os horários são muito complicados para realizar permutas e as turmas estão cheias, com vinte e oito alunos.

Questão 4

Perante a possibilidade de gerir de 0% até 25% do total da carga horária por componente de currículo, não foi possível fazer essa gestão, porque o conselho pedagógico não concordou.

Houve formação. Foram tecidos esforços para sensibilizar as pessoas, mediante o convite de personalidades.

Questão 5

Perante a possibilidade de escolher a unidade de tempo da matriz curricular, passar para os cinquenta minutos significaria começar às sete da manhã e terminar às oito horas da noite. Só assim, seria possível abranger todas as turmas.

Questão 6.1

Para a criação do cargo de coordenador de “Cidadania e desenvolvimento” foi constituída uma equipa, talvez por três pessoas, sendo presidida pelo coordenador. A equipa tinha como objetivo divulgar, informar e ajudar pessoas na mobilização para esta área, assim como apoiar as mesmas.

Questão 6.2

Foi elaborada a “estratégia de educação para a cidadania de escola”. A avaliação foi a parte mais complicada. Foi bastante debatida.

Questão 6.3

A opção de implementação de “Cidadania e Desenvolvimento” foi abordar a mesma de forma transversal, sob a coordenação de um dos professores da turma que vulgarmente era o diretor da mesma.

Questão 7

Perante a possibilidade de implementar diferentes opções curriculares, destacam-se algumas medidas.

No que se refere aos domínios de autonomia curricular foi árduo sensibilizar as pessoas.

Foram tecidos esforços como: pedir aos coordenadores que encontrassem temas comuns a diferentes disciplinas; dinamizar reuniões com coordenadores de departamento para aferir que áreas podiam abordar de forma interdisciplinar; elaborar o projeto curricular de escola elencando temas passíveis de serem trabalhados, através de domínios de autonomia curricular e apostar na sensibilização.

Foi difícil sobretudo com professores que chegaram de novo à escola.

Incentivou-se a formação o que contribuiu para a implementação dos domínios de autonomia curricular. Ocorreram alguns, não muitos.

Os domínios de autonomia curricular foram implementados, mas havia resistência em colocar os mesmos nos documentos, eventualmente com receio de trabalho burocrático acrescido. Consideram que o mais importante é a sala de aula (preparar e dinamizar aulas).

A Direção referia a necessidade de existirem evidências.

Existem, já antes do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, dois tempos semanais, comuns a todo o corpo docente que têm como finalidade implementar o trabalho de confluência interdisciplinar e metodologias deste novo paradigma.

O corpo docente estava habituado a trabalhar sozinho.

O trabalho interdisciplinar foi implementado em 2015 e considerou-se pertinente para as alterações que vieram com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.

Não teve lugar a alternância de períodos de funcionamento disciplinar, com períodos de funcionamento multidisciplinar.

Relativamente ao trabalho prático-experimental, existem projetos entre a físico-química e a biologia. São os departamentos mais ativos e com alguma facilidade de trabalharem em conjunto.

A escola tem muitos projetos.

No que respeita a cidadania e desenvolvimento, dinamizaram-se reuniões com coordenadores de projetos para pensarem em trabalhos dinamizados e no enquadramento dos mesmos na sala de aula.

Questão 8

A escola manteve o trimestral, não optando pela semestralidade das disciplinas.

Questão 8.1

A semestralidade das disciplinas nunca foi considerada uma opção válida.

Questão 9

No âmbito das dinâmicas pedagógicas foram implementadas algumas medidas.

O trabalho colaborativo foi uma das prioridades da direção.

Foram criados horários com o objetivo de rentabilizar o tempo; quer ao nível do departamento; quer ao nível dos conselhos de turma e quer naquilo em que fosse possível desenvolver trabalhos de equipa.

O trabalho interdisciplinar era desenvolvido dentro dos departamentos e dos conselhos de turma.

Na educação inclusiva, existiam equipas pedagógicas com técnicos de outras áreas que trabalhavam com discentes das unidades. Foram dinamizadas reuniões com esses técnicos e os mesmos dinamizaram formação para os assistentes operacionais.

A escola participou num projeto concelhio, mediante proposta da comissão de proteção de crianças e jovens. Participaram técnicos do ministério da saúde, ligados aos consumos e dependências e uma equipa da escola composta por assistentes operacionais, pela psicóloga da escola, por um membro da direção e pelo coordenador do gabinete do aluno.

Houve formação e foram elaborados guiões para orientar condutas, perante situações suspeitas de consumo.

Questão 10

Com a implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho surgem constrangimentos.

A necessidade de implementar o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, no ano letivo seguinte e a resistência de grande parte dos docentes.

As dúvidas que decorrem da falta de tempo, pois não há como tirar dúvidas. Não foi possível refletir e esse era um dos argumentos que os docentes alegavam para resistir à mudança.

Questão 11

Com a implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho surgem oportunidades.

Surge a possibilidade de mudar mentalidades.

Estamos fechados numa mentalidade que não vai de encontro às características dos nossos alunos.

A escola está desfasada da realidade atual dos jovens.

Temos que arranjar outro modelo.

Os alunos não se focam. Não estão sossegados, mas são dinâmicos. Têm várias capacidades e desempenham-nas, em simultâneo. Temos que partir deste princípio. Temos que conceder ferramentas para que os alunos possam ir ao encontro da informação e colocar aos discentes situações em que tenham que arranjar soluções.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

Questão 12

No que respeita a mudanças globais e organizacionais que decorreram da flexibilidade curricular, regulada pelo Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho incidem na existência de um espírito mais coletivo. Há mais partilha e um mais trabalho colaborativo.

Questão 13

Dos referenciais “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais” decorreram mudanças globais e organizacionais que incidiram na mudança de metodologias para promover estratégias e atividades que permitam desenvolver competências diferentes. Tem que se desenvolver capacidades diferentes e assim diversificar competências.

O aparecimento da equipa multidisciplinar também decorre dos referenciais referidos.

Questão 14

No que se refere ao papel que a escola e os professores adquiriram na gestão do currículo, com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e com os referenciais “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, os professores adquiriram a responsabilidade de adaptarem o currículo. Isso é mais limitativo no secundário, devido aos exames. Os exames são um obstáculo às mudanças mais estruturais.

Questão 15

Perante a questão que aborda o significado que adquiriram o conselho pedagógico, os departamentos curriculares, os conselhos de turma e os diretores de turma, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a legislação quis conceder mais autonomia, mas com ela vem a responsabilidade. Essa questão assusta as pessoas e de uma maneira geral preferem não ter essa responsabilidade. As escolas têm que ter essa ousadia. As pessoas conhecem bem a realidade onde trabalham.

O conselho pedagógico tinha receio da autonomia conferida pelo Decreto-Lei 55/2018, com ela vem a responsabilidade, com o acréscimo de no secundário se algo não correr bem, terá consequências no futuro dos alunos.

Questão 16

As mudanças organizacionais que decorreram nestes grupos de trabalho (conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma) incidiram num trabalho colaborativo mais intenso. A forma de funcionamento manteve-se.

Questão 17

Perante a questão que centralidade adquiriram as equipas pedagógicas, com a implementação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho é referido que os conselhos de turma obtiveram maior margem de manobra para decidir o que fazer em cidadania e desenvolvimento, nos domínios de autonomia curricular, ou na diferente organização do currículo. Esta última questão está mais relacionada com o conselho pedagógico.

Os conselhos de turma receberam, teoricamente, mais autonomia para adaptar estratégias, contudo existe a dificuldade em fazer diferente, com receio de maus resultados.

Questão 18

Não houve mudanças organizacionais nas equipas pedagógicas.

Questão 19

Perante a questão que mudanças decorreram na avaliação dos alunos, com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e os referenciais “Aprendizagens essenciais” e “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, foi referido que no ano letivo 2018-2019, os critérios mantiveram-se. Houve alterações no ano seguinte, mas não de acordo com o preconizado.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Questão 20

Perante a questão que mudanças a flexibilização curricular introduziu na consolidação das aprendizagens, é referido que não houve mudanças significativas na área da flexibilidade curricular que permitissem alguma mudança e assim fazer a análise dos resultados.

Questão 21

Perante a questão que mudanças a flexibilização curricular introduziu no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo, é mencionado que a escola não se mobilizou suficientemente, no âmbito da flexibilidade curricular, para ocorrerem alterações significativas que permitam dizer que os resultados são melhores, ou piores, porque se fez algo.

Questão 22

Perante a questão que mudanças a flexibilização curricular introduziu na diferenciação pedagógica, é referido que a preocupação com a inclusão e a diferenciação pedagógica já existia. As medidas universais generalizaram a questão. (Toda a escola se sentiu envolvida. Todos os professores, inclusivamente os que não têm alunos

com necessidades educativas especiais veem a mudança, nem que seja através dos documentos das medidas universais que têm que aplicar. É uma vantagem do Decreto-Lei 55/2018. Deixou de ser de um departamento específico.)

É preciso ter cuidado para não confundir dificuldades com falta de trabalho.

Anexo X

Análise de conteúdo da entrevista do membro do conselho pedagógico

Análise de conteúdo da entrevista do membro do conselho pedagógico

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Processo de implementação da flexibilidade curricular	Opções e estratégias iniciais	<p>“O Decreto-Lei foi publicado a 6 de julho. Esta escola, logo no dia 16 de julho, teve, precisamente, a última reunião do Conselho Pedagógico, daquele ano 17/18 e foi nesse conselho pedagógico que foi abordado, em termos muito gerais, o Decreto-Lei.”</p> <p>Pág. 1, Linha 12 a 14.</p> <p>“A única coisa que de facto se fez, mais visível, foi colocar a área de “Cidadania e Desenvolvimento” no currículo dos alunos, porque era de facto a situação nova. A</p>	

		<p>base das matrizes não tinha sido alterada e, portanto, decidiu-se ver, ler com atenção o 55 e ver o que se iria fazer.</p> <p>Basicamente, a decisão foi considerar que o próximo ano letivo seria o ano das perguntas e das respostas então, só no outro ano se procederia, efetivamente, a mudanças que se considerassem convenientes.”</p> <p>Pág. 1, linha 17 a 23.</p>	
	<p>Programa integrado de educação e formação</p>	<p>“Neste caso, o programa integrado de educação e formação tem a ver com o cumprimento da escolaridade obrigatória e é um programa que confere uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo. Sendo a escola secundária, não se punha a necessidade de implementar este programa, porque os alunos chegavam aqui já depois do 9º ano.”</p> <p>Pág. 1, linha 28 a 29.</p> <p>Pág. 2, linha 1 a 2.</p>	

	<p>Percurso formativo próprio</p>	<p>“Não era praticável no ano letivo seguinte, porque não tinham sido colocadas, aos alunos, semelhantes hipóteses. Posteriormente, no ano letivo 2018/2019, falou-se no assunto e acabamos por decidir que não era praticável na escola. Não era praticável nesta escola porque a mesma está sobrelotada.”</p> <p>Página 2, linha 9 a 12.</p>	
	<p>Gestão de 0% a 25% do total da carga horária por componente de currículo.</p>	<p>“A escola optou por não entrar nessa situação de gerir esta percentagem, porque os exames nacionais que existem para os científico -humanísticos também são provas de ingresso para o ensino superior. Nós não tivemos qualquer informação sobre como esta gestão dos vinte e cinco por cento da carga horária de cada componente poderia, de alguma maneira, afetar o que se pretendia nos exames.”</p> <p>Página 2, linha 30 a 31.</p> <p>Página 3, linha 1 a 3.</p> <p>“Portanto não havia ainda feedback das escolas que estavam em experiência e portanto a escola retraiu-se. Achou que era melhor ser cautelosa nesta situação, até</p>	

		<p>haver mais dados, mais informações de outras escolas e mais formação. Fomos cautelosos.”</p> <p>Pág 3, linha 6 a 8.</p>	
	<p>Unidade de tempo da matriz curricular.</p>	<p>“...quando veio de facto este Decreto, não vimos ser uma mais valia mudar a unidade de tempo. Teria que haver uma alteração até nos currículos, teria que se distribuir cargas por áreas diferentes de acordo com o ano de escolaridade para se conseguir completar a carga horária que estava prevista. Portanto, se os quarenta e cinco minutos que é a unidade de tempo que temos, estava a funcionar, mantivemos essa mesma unidade.”</p> <p>Pág. 3, linha 17 a 22.</p>	
	<p>Implementação de cidadania e desenvolvimento (coordenação).</p>	<p>“...houve a designação desse coordenador, com a ideia de o mesmo formar uma equipa para o ajudar, depois, a definir a “Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola”.</p> <p>Pág. 4, linha 12 a 14</p>	

	<p>Implementação de cidadania e desenvolvimento (estratégia).</p>	<p>“...houve a designação desse coordenador, com a ideia de o mesmo formar uma equipa para o ajudar, depois, a definir a “Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola”.</p> <p>Pág. 4, linha 12 a 14</p>	
	<p>Implementação de cidadania e desenvolvimento (abordagem).</p>	<p>“...considerou-se o que está previsto na alínea “d”, a abordagem no âmbito das diferentes disciplinas da matriz e com a coordenação de um dos professores da turma. Portanto é o artigo 15º, ponto 4, alínea “d”</p> <p>Pág. 4, linha 6 a 8</p> <p>“Entretanto, estava prevista formação para este coordenador de “Cidadania e Desenvolvimento”, ainda durante aquele verão, portanto julho e agosto de 2018. Não se veio a concretizar e este acabou por ter formação em setembro, portanto já em pleno ano letivo. Daí que o início de “Cidadania e Desenvolvimento”, propriamente dito, aconteceu em outubro, porque estávamos à espera de indicações do Ministério que acabaram por ser muito pouco claras.”</p> <p>Pág. 4, linha 14 a 19.</p>	

	Opções curriculares	<p>“Não foram definidas opções no desenvolvimento do planeamento curricular. Como disse anteriormente, as matrizes-base que estão previstas, mantiveram-se. As áreas disciplinares procuraram desenvolver o que está previsto no artigo 19º, ponto 1, nas alíneas “b”, “c” e “d” que são aspetos que têm a ver com áreas disciplinares. Pensámos em ir ao encontro do que estava previsto, mas sem fazer opções curriculares. Como disse anteriormente, as informações que tínhamos eram poucas e mais uma vez procurámos ir dando resposta a alguns pontos do Decreto-Lei 55/2018, mas também salvaguardando alguma continuidade e não havendo grandes sobressaltos na escola.”</p> <p>Pág. 4, linha 28 a 31.</p> <p>Pág. 5, linha 1 a 4.</p>	
	Semestralidade das disciplinas (opção)	<p>“Não considerámos entrar por este sistema porque é uma escola que também tem ensino profissional.”</p> <p>Pág. 5, linha 10 a 11.</p>	

	Semestralidade das disciplinas (motivo da opção)	<p>“Ao ser, eventualmente, aberta esta possibilidade, na mudança de semestre, os horários dos cursos profissionais iriam colidir com os horários dos cursos científico-humanísticos. Nós não temos uma bolsa de professores que seja só dos cursos profissionais. Os professores são professores de ambos os cursos. Portanto, não podemos pôr sequer estas hipóteses em cima da mesa...”</p> <p>Pág. 5, linha 11 a 15.</p>	
	Dinâmicas pedagógicas	<p>“Não foram constituídas equipas pedagógicas. Estávamos a tentar processar o Decreto-Lei 55, e as opções que foram feitas pelos departamentos curriculares incidiram em proceder ao levantamento de conteúdos que estavam previstos nos programas e que poderiam ser trabalhados interdisciplinarmente. A partir daí, tem sido desenvolvida uma articulação entre as disciplinas, mas sem haver a construção de equipas pedagógicas.”</p> <p>Pág. 5, linha 22 a 26.</p>	
	Constrangimentos	<p>“Os constrangimentos incidiram na operacionalização porque; se por um lado este Decreto prevê alguma autonomia e flexibilidade curricular às escolas; por outro lado</p>	

		<p>torna-se obrigatória uma monitorização do planeamento curricular, através de instrumentos que até não são claros.</p> <p>Quisemos saber o que se pretendia. Lançarem o Decreto-Lei 55, no momento em que foi (julho de 2018) para implementá-lo, em setembro, numa escola, torna-se difícil fazê-lo, de um momento para o outro. É preciso saber o que vamos fazer, como vamos fazer e quais são os resultados que se pretendem. Foi muito difícil e continuamos com muitas dúvidas sobre o Decreto-lei 55.”</p> <p>Pág. 6, linha 4 a 12</p>	
	Oportunidades	<p>“Não sei se posso considerar que tenham havido oportunidades, na implementação do Decreto-Lei, porque o mesmo não foi explicado às escolas.”</p> <p>Pág. 6, linha 17 a 18.</p> <p>“O ensino secundário tem disciplinas no seu currículo que estão muito desfasadas uma das outras. Temos disciplinas com programas recentes, aprovados recentemente. Temos disciplinas em que foram decididas metas, poucas, e depois temos disciplinas com programas de há 20 ou 30 anos.” Pág. 6, linha 20 a 23</p>	

		<p>“Algumas aprendizagens essenciais demoraram a vir, não vieram todas ao mesmo tempo e apercebemo-nos em algumas áreas, eu falo pela minha, que os próprios programas sofreram alterações. Além de serem antigos, com mais de 20 anos, foram alterados. As aprendizagens essenciais não são propriamente as aprendizagens essenciais, em relação a um programa. Elas próprias já são, entre aspas, um programa. Não considero que as oportunidades tenham sido assim tão grandes, porque não houve clareza do Ministério em dizer às escolas exatamente o que se pretendia e dar às escolas o tempo necessário para ver o que poderia ser feito.”</p> <p>Pág. 6, linha 26 a 31 e pág. 7, linha 1 a 3</p>	
--	--	---	--

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspectiva de interlocutores chave.

Categorias	Sub - categorias	Excertos	Observações
Mudanças globais e organizacionais		<p>“Mudanças significativas não houve. ..., os departamentos curriculares estavam atentos ao Decreto-Lei 55. Procuraram um maior desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, dentro do departamento e interdepartamental,</p>	

		envolvendo necessariamente os conselhos de turma, mas mudanças propriamente ditas, não houve. A organização da escola manteve-se.”	
		Pág. 7, linha 11 a 15	
	Mudanças globais e organizacionais decorrentes do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e das “Aprendizagens Essenciais”	<p>“Estes dois documentos foram a base de trabalho dos docentes e tivemos atenção com estes dois referenciais, mas os dois documentos só por si não provocaram mudanças globais.”</p> <p>Página 7, linha 20 a 21.</p> <p>“...basicamente não houve mudanças”</p> <p>Pág. 7, linha 23 a 24</p>	
	Papel da escola e dos professores na gestão do currículo.	<p>“A gestão do currículo no ensino secundário está muito condicionada pelos exames. Se os exames fossem só para conclusão do ensino secundário, eles tinham uma maneira de serem abordados. A partir do momento em que dão outro papel aos exames, nomeadamente ser a prova de ingresso no ensino superior, ficamos muito</p>	

		<p>condicionados ao que podemos abordar e ao que podemos mudar. Não temos feedback do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa).”</p> <p>Pág.8, linha 4 a 9.</p>	
	<p>Significado do conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>“Os departamentos procuraram gerir os programas, tendo em referência as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Debruçaram-se muito sobre a avaliação definida no Decreto-Lei.</p> <p>Os conselhos de turma com a entrada de “Cidadania e desenvolvimento” procuraram estabelecer uma maior articulação interdisciplinar e aplicar o Decreto-Lei nº54/2018, pois associado ao Decreto-Lei nº55 vem o Decreto-Lei nº 54.</p> <p>Os diretores de turma, não tendo propriamente autonomia, estão condicionados às diretrizes dos diferentes órgãos e foram dando resposta ao que lhes era pedido e exigido.”</p> <p>Pág. 8, linha 20 a 29</p> <p>“Assim, o conselho pedagógico tentou acompanhar de perto toda a situação pedagógica da escola e todos os assuntos que os departamentos consideravam ser do</p>	

		<p>Decreto-Lei nº55. Eram debatidos no conselho pedagógico, ou então havia diretrizes da presidente do mesmo para se ter em conta determinados pontos do Decreto, para que os departamentos pudessem dar resposta.</p> <p>Nos conselhos de turma, houve num primeiro momento a necessidade de reunir mais vezes, para se poder dar resposta ao Decreto-Lei 55, à área da cidadania e à articulação curricular. Atualmente, a dinâmica já está um pouco interiorizada. Tentam dar resposta ao Decreto-Lei nº55, através das indicações dos diretores de turma que recebem indicações do coordenador de diretores de turma que por sua vez recebe indicações da direção.”</p> <p>Pág. 9, linha 3 a 14.</p>	
	<p>Mudanças organizacionais no conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e diretores de turma.</p>	<p>“Não. O Conselho Pedagógico continuou a dividir-se por grupos de trabalho, para dar respostas ao Decreto-Lei nº55. Os departamentos curriculares agruparam-se em subgrupos. Não sendo as ditas equipas pedagógicas, trabalham de acordo com as disciplinas e com os anos.</p>	

		<p>Os conselhos de turma começaram a desenvolver um trabalho um pouco mais à distância, pois a necessidade de reunir começou a tornar-se mais premente, mas havia algumas questões de tempo e coincidências de horário.”</p> <p>Pág. 9, linha 18 a 24</p> <p>“Os diretores de turma estiveram sempre organizados por anos de escolaridade, dentro dos cursos científico-humanísticos. Os diretores de turma dos cursos profissionais estão todos juntos. Portanto não houve propriamente mudanças nestes grupos. Foi sim, adaptado algum modo de trabalhar.”</p> <p>Pág. 9, linha 27 a 30</p>	
	<p>Centralidade das equipas pedagógicas.</p>	<p>“Nós não definimos equipas pedagógicas. ... dos vários departamentos que estão organizados em sub-grupos e que não constituem equipas pedagógicas, ao nível do conselho de turma; consideram-se equipas pedagógicas ao nível de disciplinas e anos de escolaridade.”</p> <p>Pág. 10, linha 4 a 7</p>	

		<p>“Não havendo equipas pedagógicas, há todo um trabalho que pode equivaler a ele.”</p> <p>Pág. 10, linha 8 a 9.</p>	
	Mudanças organizacionais nas equipas pedagógicas.	<p>“Uma maior partilha, mediante trabalho presencial e trabalho a distância.”</p> <p>Pág. 10, linha 13</p>	
	Mudanças na avaliação dos alunos	<p>“Começámos logo pela definição dos critérios de avaliação. Foi um assunto que deu muita discussão, muita análise sobre o que se pretendia da avaliação e como é que se podia traduzir num documento que fosse fácil de ler.</p> <p>Os critérios são divulgados à comunidade. Eles tinham que ser acessíveis em termos de linguagem, mas houve alguma dificuldade em definir os critérios de avaliação. Tínhamos que dar resposta ao Decreto-Lei nº 55 e ao Decreto-Lei nº 54 e aos referenciais “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais”.</p> <p>A escola tem sentido mais dificuldades, com os próprios alunos. Os alunos chegaram ao secundário, sem terem tido contacto com o Decreto-Lei nº55, logo habituados a outro regime.” Pág. 10, linha 18 a 27</p>	

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Categorias	Sub – categorias	Excertos	Observações
Mudanças no processo ensino-aprendizagem	Mudanças na consolidação das aprendizagens.	“A carga horária do currículo dos alunos é elevada. Não sobra tempo para eles fazerem uma consolidação das aprendizagens. É tudo muito a correr. É preciso ver que são alunos de todo o concelho que se deslocam para a escola. Levantam-se cedo, têm transportes para apanhar, para virem às aulas e depois para voltarem para casa. Eles ocupam muito tempo do seu dia a dia a sair de casa, a ter aulas e a voltar para casa. É muito pouco o que sobra para eles consolidarem as aprendizagens, de modo autónomo. Dentro da escola o tempo é para ter aulas. Dentro da sala, por mais estratégias que se desenvolvam, com 30 alunos é difícil conseguir consolidar aprendizagens, para todos. Os que são mais autónomos, podem avançar mais, mas há sempre alguém que	

		<p>fica para trás e nós não podemos deixar que os outros fiquem para trás, portanto é um pouco difícil. A consolidação de aprendizagens precisa de tempo e o currículo não tem tempo para isso.”</p> <p>Pág. 11, linha 26 a 31.</p> <p>Pág. 12, linha 1 a 5.</p>	
	<p>Mudanças no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo.</p>	<p>“O professor pode desenvolver estratégias para uma melhor aprendizagem. Contudo, a verdade é que as competências não são ensinadas. As competências são adquiridas. Para haver desenvolvimento de competências, era preciso haver maior envolvimento dos alunos. Os alunos que temos são alunos que querem o imediato.”</p> <p>Pág. 12, linha 10 a 13.</p> <p>“Se nós professores estivermos a desenvolver estratégias que pretendem desenvolver competências, os encarregados de educação não conseguem ver que estamos a olhar a médio prazo</p>	

		<p>e não a curto prazo e, portanto, o desenvolvimento de competências torna-se difícil.”</p> <p>Pág. 12, linha 15 a 18.</p>	
	<p>Mudanças na diferenciação pedagógica.</p>	<p>“A diferenciação pedagógica é muito complicada com turmas com trinta alunos, porque acaba sempre alguém por ficar para trás: ou porque é mais tímido: ou porque não se quer expor; ou por outra razão qualquer. É sempre difícil. A implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 também não está a ser fácil, porque as pessoas estão muito agarradas ao Decreto-Lei nº 3/2008 e até os próprios docentes de educação especial.”</p> <p>Pág. 12, linha 25 a 29.</p> <p>“O trabalho tem estado a ser feito com os diretores de turma e com os conselhos de turma, com o envolvimento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pois de facto os professores e os conselhos de turma precisam de</p>	

		<p>orientações para haver uma diferenciação pedagógica ao nível da turma, ao nível da disciplina e da avaliação, mas tem sido um bocadinho difícil, sobretudo com os tamanhos das turmas. É difícil chegar a todos, ao mesmo tempo.”</p> <p>Pág. 13, linha 2 a 7.</p>	
--	--	---	--

Síntese das ideias gerais por objetivo

Objetivo Específico - Conhecer e analisar o processo de implementação da flexibilidade curricular na escola não agrupada, na perspetiva da presidente do conselho geral, na perspetiva da diretora de escola que se encontrava em exercício, na altura da publicação do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e na perspetiva de um membro do conselho pedagógico.

Questão 1

Com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, inicia-se um processo em que as opções e as estratégias iniciais são as seguintes:

Abordagem geral do Decreto, no conselho pedagógico de 16 de julho de 2018;

Colocação da área de “Cidadania e Desenvolvimento” no currículo dos alunos e

Não havendo alterações na base das matrizes, considerou-se ler com atenção o Decreto-Lei e só no outro ano se procederia a mudanças consideradas convenientes.

Questão 2

Sendo a escola secundária, não foi implementado o programa integrado de educação relacionado com o cumprimento da escolaridade obrigatória que confere uma habilitação de 2º ou 3º ciclo.

Questão 3

Não foi implementado o percurso formativo próprio, porque não foram colocadas, aos discentes, essas possibilidades. Posteriormente, foi discutido o assunto, e decidiu-se que não era praticável, estando a escola sobrelotada.

Questão 4

No que respeita à possibilidade de gerir de 0% a 25% do total da carga horária, por componente de currículo, a escola optou por não gerir esta percentagem, devido aos exames.

Questão 5

Perante a possibilidade de escolha da unidade de tempo, da matriz curricular, manteve-se a unidade de tempo de quarenta e cinco minutos. Não seria uma mais valia mudar, pois teria que haver alteração no currículo. Teria que se distribuir cargas por diferentes áreas, de acordo com o ano de escolaridade, para respeitar a carga horária prevista.

Questão 6

Cidadania e desenvolvimento implementou-se na matriz curricular- base, através da abordagem pelas diferentes disciplinas, sob a coordenação de um dos professores da turma.

Ocorreu a designação de um coordenador, com a ideia deste nomear um equipa para o ajudar na elaboração da “Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.”

Era suposto o coordenador ter formação em julho, agosto, mas só veio a acontecer em setembro. Por isso “Cidadania e Desenvolvimento” iniciou-se em outubro, em virtude de se esperarem orientações do Ministério que acabaram por ser pouco esclarecedoras.

Questão 7

Não foram definidas opções no desenvolvimento do planeamento curricular.

Procurou-se desenvolver, nas áreas disciplinares às alíneas b, c, d, do ponto 1 do artigo 19º.

As informações eram poucas. Procurou-se dar resposta a alguns pontos do Decreto-Lei-55/2018, e tentou-se ao mesmo tempo, salvaguardar alguma continuidade.

Questão 8

Não se optou pela semestralidade das disciplinas, pois os horários dos cursos profissionais coincidiriam com os horários dos cursos científico-humanísticos, uma vez que os docentes são docentes de ambos os cursos.

Questão 9

Não se constituíram equipas pedagógicas.

Os departamentos fizeram o levantamento de conteúdos previstos nos programas e que poderiam ser trabalhados interdisciplinarmente, tendo-se desenvolvido uma articulação entre disciplinas.

Questão 10

Sentiram-se constrangimentos na operacionalização do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, nomeadamente:

na monitorização do planeamento curricular, com instrumentos que não são claros;

no facto deste Decreto-Lei ter sido lançado em julho de 2018, com vista a ser implementado em setembro de 2018 e

no facto das dúvidas continuarem.

Questão 11

Não considera que as oportunidades decorrentes da implementação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho tenham sido grandes. Não houve do Ministério a clareza de referir o que se pretendia, nem de dar o tempo necessário para ver o que se poderia fazer.

As disciplinas do secundário encontram-se desfasadas. Algumas disciplinas têm programas recentemente aprovados. Algumas disciplinas têm metas e outras disciplinas têm programas, com 20 ou 30 anos.

Em algumas áreas, os programas além de serem antigos, foram alterados. Algumas aprendizagens essenciais demoraram a chegar e não são as aprendizagens essenciais de um programa, elas são um “programa”.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular, na perspetiva de interlocutores chave.

Questão 12

No que respeita a mudanças globais e organizacionais que decorreram da flexibilidade curricular, regulada pelo Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, não houve mudanças significativas. A organização da escola manteve-se. Atentos ao Decreto-Lei 55/2018, os departamentos procuraram

um maior desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, dentro do departamento e interdepartamental, com o envolvimento dos conselhos de turma.

Questão 13

Basicamente, não houve mudanças globais e organizacionais decorrentes do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e do referencial “Aprendizagens Essenciais”.

Questão 14

No que se refere ao papel que a escola e os professores adquiriram na gestão do currículo, com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e com os referenciais “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, é referido que a gestão do currículo, no ensino secundário, encontra-se condicionada pelos exames.

Sendo os exames, a prova de ingresso no ensino superior, os docentes ficam condicionados no que respeita ao que se pode abordar e mudar.

Além disso, não há feedback do Instituto de Avaliação Educativa.

Questão 15

Perante a questão que aborda o significado que adquiriram o conselho pedagógico, os departamentos curriculares, os conselhos de turma e os diretores de turma, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, implementado com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho foram referidas as ideias que se seguem.

Os departamentos procuraram gerir os programas, de acordo com as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e debruçaram-se sobre a avaliação definida no Decreto-Lei.

Os conselhos de turma procuraram uma maior articulação interdisciplinar, no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento e procuraram aplicar o Decreto-Lei 54/2018.

Os diretores de turma, condicionados às diretrizes dos diferentes órgãos, foram dando resposta ao que era solicitado.

O conselho pedagógico tentou acompanhar, de forma próxima, toda a situação pedagógica da escola e todos os assuntos que os departamentos consideravam ser do Decreto-Lei 55/2018. Estes assuntos eram debatidos em pedagógico, ou então havia indicações por parte da presidente deste conselho, para que os departamentos dessem resposta a determinados pontos do Decreto-Lei 55/2018.

Inicialmente os conselhos de turma reuniam mais vezes, para dar resposta ao Decreto-Lei 55/2018, à área de Cidadania e Desenvolvimento e à articulação curricular. Atualmente, a dinâmica está mais interiorizada e os conselhos de turma tentam dar resposta ao Decreto-Lei 55/2018, através dos diretores de turma, que recebem orientações do coordenador de diretores de turma, que, entretanto, recebe indicações da direção.

Questão 16

Não houve mudanças organizacionais naqueles grupos de trabalho. O conselho pedagógico continuou a dividir-se por grupos de trabalho. Os departamentos agrupam-se em sub-grupos, trabalhando de acordo com as disciplinas e anos. Os conselhos de turma trabalharam um pouco

mais a distância, pois havia questões de tempo e coincidências de horário. Os diretores de turma organizam-se por anos de escolaridade, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais reúnem-se todos.

Questão 17

Não se definiram equipas pedagógicas. Mas há um trabalho que pode fazer esta equivalência, nomeadamente os departamentos que se organizam em subgrupos e consideram-se equipas pedagógicas, ao nível das disciplinas e anos de escolaridade.

Questão 18

Estando os departamentos organizados em subgrupos e considerando-se estes grupos, equipas pedagógicas, ao nível das disciplinas e anos de escolaridade, houve uma maior partilha através de trabalho presencial e trabalho a distância.

Questão 19

Perante a questão que mudanças decorreram na avaliação dos alunos, com o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho e os referenciais “Aprendizagens essenciais” e “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, foi referido:

Discussão e análise na definição dos critérios de avaliação.

Sendo os critérios divulgados à comunidade, existe a necessidade de os mesmos terem uma linguagem acessível. Houve dificuldades.

É necessário ir ao encontro do Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018. É necessário ir ao encontro das “Aprendizagens Essenciais” e do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Uma das dificuldades reside no facto de os alunos não terem tido contacto com o Decreto, antes de chegar ao secundário. Não é fácil mudar, inclusivamente para os pais que tiveram outra escola. Os pais encontram-se preocupados com o acesso ao ensino superior, é lhes difícil compreender determinadas situações do Decreto-Lei 55/2018.

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Questão 20

Não sobra tempo para os alunos fazerem a consolidação das aprendizagens. Têm uma carga horária curricular elevada.

Os alunos vêm de todo o concelho. Levantam-se cedo, apanham transportes para virem para a escola e para voltarem para casa.

Dentro da escola, o tempo destina-se a ter aulas.

Dentro da sala de aula, com trinta alunos, é difícil consolidar aprendizagens para todos.

Questão 21

O professor pode desenvolver estratégias para uma melhor aprendizagem, mas as competências não são ensinadas, são adquiridas. Para tal era preciso maior envolvimento dos alunos, e estes querem o imediato assim como os encarregados de educação, o que torna o desenvolvimento de competências difícil.

Questão 22

Com trinta alunos, a diferenciação pedagógica é muito complicada. A implementação do 54/2018, de 6 de julho não é fácil, porque se está muito agarrado ao Decreto-Lei 3/2008, inclusivamente os professores da educação especial.

O trabalho está a ser feito com os diretores de turma e os conselhos de turma, com o envolvimento das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, pois é preciso haver orientações para que ocorra diferenciação pedagógica ao nível da turma, da disciplina e da avaliação.

Anexo XI

Esboço do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

Esboço do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

1 . Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

A - Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.

1.1 – Os referenciais mais recentes destacam o trabalho interdisciplinar. Como é que é implementada esta interdisciplinaridade? Sentem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens?

1.2 – O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho refere que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. O que mudou no que respeita à avaliação? Sentem que a mesma melhora as aprendizagens dos alunos?

1.3 – Também é referido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Sentem que essa participação dos alunos melhora as aprendizagens dos mesmos?

1.4 – A participação informada dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens também é destacada. Sentem que essa participação contribui para a melhoria das aprendizagens ?

1.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens. Concordam ?

B - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

2.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Consideram que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Consideram que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribuí para o desenvolvimento de competências?

2.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribuí para o desenvolvimento de competências?

C - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.

3.1- Quais as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Anexo XII

**Revisão do esboço do focus group concebido para docentes com e sem
cargos de liderança**

Revisão do esboço do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

<p>Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.</p>			
Subdivisão do objetivo específico	Questões	Bibliografia	Destinatários
<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.</p>	<p>1.1 – Os referenciais mais recentes destacam o trabalho interdisciplinar. Sentem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens?</p> <p>1.2 – O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho refere que a avaliação formativa é a principal modalidade</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p>	<p>Professores com e sem Cargos de Liderança</p>

	<p>de avaliação. Sentem que a mesma melhora as aprendizagens dos alunos?</p> <p>1.3 – Também é referido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Sentem que essa participação dos alunos melhora as aprendizagens dos mesmos?</p> <p>1.4 – A participação informada dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens também é destacada. Sentem que essa</p>	<p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p> <p>Cosme A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto:Porto Editora.</p> <p>Fernandes, D. Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, sd.</p>	
--	---	--	--

participação contribui para a melhoria das aprendizagens ?

1.5- Os referencias referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens. Concordam ?

<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.</p>	<p>2.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Consideram que estas opções contribuem para o</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p>	<p>Professores sem Cargos de Liderança</p>

	<p>desenvolvimento de competências?</p> <p>2.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>2.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua</p>	<p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	
--	--	---	--

	<p>portuguesa e estrangeira. Consideram que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>2.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribuí para o desenvolvimento de competências?</p> <p>2.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribuí para o desenvolvimento de competências?</p>		
--	--	--	--

<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.</p>	<p>3.1- Quais as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu na diferenciação pedagógica?</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 54/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized <u>Acesso em: 10 out 2020</u></p> <p>Pereira F. (coord) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação</p>	<p>Professores com e sem Cargos de Liderança</p>
---	--	---	--

		<p>Palmeirão, C.; Alves J. – “Constuir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Porto: Universidade Católica.”</p> <p>Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas 5 (2), 126-143.</p>	
--	--	---	--

Anexo XIII

Guião do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

Guião do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

1 . Objetivo Específico- Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

A - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.

1.1 – Os referenciais mais recentes destacam o trabalho interdisciplinar. Como é que é implementada esta interdisciplinaridade? Sentem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens?

1.2 – O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho refere que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. O que mudou no que respeita à avaliação? Sentem que a mesma melhora as aprendizagens dos alunos?

1.3 – Também é referido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Como é assegurada essa participação? Sentem que essa participação dos alunos melhora as aprendizagens dos mesmos?

1.4 – A participação informada dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens também é destacada. Como participam os pais? Sentem que essa participação contribui para a melhoria das aprendizagens ?

1.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens. Concordam ? O que mudou?

B - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

2.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Como se valorizam estas componentes? Consideram que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de

pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Como se valorizam estas capacidades? Consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Consideram que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

2.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências? Como se pode fazer esse exercício?

2.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências? Como é possível dinamizá-lo?

C - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.

3.1- Quais as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Anexo XIV

**Transcrição do focus group concebido para docentes com e sem cargos
de liderança**

Transcrição do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

1 . Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

A - Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.

1.1 – Os referenciais mais recentes destacam o trabalho interdisciplinar. Como é que é implementada esta interdisciplinaridade? Sentem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens?

Participante 1 – Este ano fiz uma experiência nova e quero repetir para o próximo ano. Fiz uma atividade interdisciplinar com biologia e verifica-se que aprendizagens de físico-química se vão aplicar em áreas de biologia. É curioso estarmos dois professores na sala de aula e ver como os alunos interagem connosco e com os próprios pares. Tem vantagens para os alunos. Eles compreendem que os saberes não são únicos. São saberes que se complementam. Aplicam-se na físico-química como na biologia.

Poderia haver mais interdisciplinaridade com matemática e as disciplinas que requerem o uso do cálculo, porque é fundamental. Muitas das vezes não conseguem transpor os conhecimentos de matemática para a física ou para a química em termos de cálculo numérico, por exemplo equações de primeiro grau.

Participante 2 – Sou completamente apologista da interdisciplinaridade, nomeadamente na metodologia de projeto em que temos que aplicar diversos saberes e acho que há uma consolidação muito maior dos conhecimentos dos alunos. Eu aplico a interdisciplinaridade nos profissionais com a colega de físico-química e o que nós fazemos é consertar os conteúdos de forma a os extrapolarmos em simultâneo.

Na abordagem do som e das ondas dadas em físico-química, utilizo as propriedades dessas ondas para fazer a transmissão de dados. Então, fazemos o trabalho desses conteúdos em simultâneo para que os alunos percebam que aquela onda tem um significado. Por vezes, na matemática veem as coisas sem contexto. Quando veem um x^2 , não sabem o que pode ser isso e na realidade pode ser tudo (podem ser todos os valores). Quando aplicamos esse x^2 aplicamos na forma de uma reta, na física. Esse conceito abstrato torna-se real e ao tornar-se real, torna-se numa aprendizagem concretizada e isso é muito importante. Eu sinto isso e a nossa metodologia de ensino cada vez mais terá que passar por ser interdisciplinar. Os saberes não se concentram só na sala de aula e eles terão que levar para outras disciplinas e é importante que nós falemos a uma só voz, quando estamos a falar dos conteúdos.

Participante 3 – Eu sou o mais possível a favor da interdisciplinaridade e vou ainda mais longe pois qualquer assunto pode ser colocado em várias áreas, ou melhor os assuntos têm sempre uma abordagem muito diversificada muito mais do que aquela que é óbvia no que compete à matemática, à física e química e a biologia. Isso implica uma visão da escola muito mais abrangente, da qual eu sou partidária e a qual me é cara e que não é infelizmente aquela que nós temos. Já fiz aulas em que trabalhei a interdisciplinaridade com colegas, a última das quais foi com colegas das artes visuais, nomeadamente no âmbito de história e cultura das artes, geometria descritiva e filosofia. O objeto da aula era

Descartes, o cartesianismo. Estavam a dar Descartes em filosofia, no âmbito do conhecimento. Fizeram a abordagem de Descartes na perspetiva da história e cultura das artes e visto também na perspetiva da geometria descritiva e o seu contributo nos ângulos cartesianos. Foi extremamente interessante. Foi extremamente produtivo para os alunos. Todos aprendemos e isso é fundamental e a maneira como as coisas foram dadas foi fantástico. Na filosofia abordámos a célebre frase “Eu penso, logo existo”, em história e cultura das artes a professora propôs “Desenho, logo existo”. Foi muito engraçado. “Olho para os ângulos, penso e existo”. Foi muito engraçado. Foi o caminho para a tal visão de conjunto que eu penso que a escola deve dar e não esta visão sectária compartimentada que temos hoje. Penso que estamos a dar passos que talvez daqui a uma ou duas décadas poderemos estar a falar dessa realidade em concreto, aqui também em Portugal. Pelo menos eu faço votos para que assim seja.

Em relação à sua operacionalização ela vem a maior parte das vezes da carolice dos colegas, de todos nós que queremos fazer em prol dos alunos e damos muito do nosso tempo e da nossa disponibilidade, em torno deles. O maior cargo que eu tenho na vida é ser professora. É para o qual eu particularmente lutei. É aquilo que eu gosto de fazer. É aquilo que me apaixonou, a investigação científica e a relação pedagógica com os alunos. Tenho muito a aprender como qualquer outro dos meus colegas, mas é possível operacionalizar, sim. Diz o povo sabiamente: “Faz mais quem quer do que quem pode”.

Por outro lado, temos a questão nesta escola que é o trabalho colaborativo. Já reunimos nesse tempo que é comum a toda a escola com outros departamentos, para dar seguimento a estas questões e o trabalho colaborativo é uma grande aposta neste sentido, não só para esta vertente, mas outras da escola.

Participante 4 – Concordo com tudo o que foi dito. Já abordei a interdisciplinaridade de várias formas com trabalho de projeto, com aulas em comum com outros colegas e o que se acabou de dizer é que são diferentes abordagens de incidir sobre os mesmos temas. Lembro-me que fiz

com história, no 12º ano em que se fala da segunda grande guerra mundial e da 1ª guerra e foi muito interessante para os alunos. Dentro da perspectiva histórica, perceberam o porquê da 1ª e 2ª guerra mundial e depois na geografia percebem os impactos desses acontecimentos, na sociedade. Acho que é sempre uma mais-valia para os alunos.

Há muitos anos quando comecei a dar aulas havia a disciplina “Introdução ao desenvolvimento económico e social” que apareceu antes de geografia A. Era uma disciplina muito interessante. Tive um aluno que me disse: “A guerra que a professora fala, é a mesma que fala o professor de história”. Eles não tinham esta compartimentação. É de tal ordem que eles não sabem fazer as ligações, entre os vários temas. Acho que isso é fundamental. Concordo com a opinião de que a escola deveria ser menos compartimentada. Até no trabalho de projeto, a interdisciplinaridade é muito importante. Com os profissionais, fazemos uma averiguação, uma recolha de dados, vários processos onde vamos recolher os dados e depois na informática, fizeram o tratamento desses dados e a forma como o podem fazer e depois em conjunto, chegámos a conclusões.

Neste último ano letivo, já trabalhei com português, com artes visuais, nomeadamente com colegas de desenho, até para criar outros projetos da escola, sem ter uma disciplina bem definida, onde eles vão desenvolver um determinado conjunto de atividades. Lembro-me de um projeto em que os discentes trabalhavam com alunos com necessidades educativas especiais, onde criaram um determinado conjunto de objetos para perceberam de que forma era importante a poupança da água, da luz, e a necessidade da reciclagem, etc. Foi muito interessante o acompanhamento dos professores de informática na elaboração dos vídeos, dos professores de desenho, na criação de materiais para serem utilizados nas salas de alunos com necessidades educativas especiais. Esta interdisciplinaridade não deve ser só focada nas disciplinas, mas em projetos comuns para o desenvolvimento pessoal dos alunos. A escola tem que começar a funcionar de outra forma, de outra maneira.

Participante 5 - Após a intervenção das minhas colegas, não tenho mais nada para acrescentar. Posso dizer que na disciplina de economia, no ano passado, tinha uma turma que não tinha história, tinha geografia e nós abordamos a determinada altura uma parte histórica. Então para eles terem uma visão do que era a história e a economia, por que motivo é que elas se juntam. A colega de história veio à aula de economia e ambas demos a aula. Os alunos adoraram. Com outra turma, não houve essa disponibilidade por parte de outra colega. Mas estou de acordo com todas as outras opiniões e por isso não me vou alongar mais, depois de ouvir estas sábias colegas. Não posso de maneira nenhuma dizer mais alguma coisa.

Como disse a colega, a escola não pode ser fechada, só a uma disciplina e só essa disciplina é que tem que falar sobre os seus conceitos. Os alunos devem ter uma miragem de todas as suas disciplinas. Concordo com uma opção que existe na universidade, em que um aluno quando vai tirar um curso pode escolher as disciplinas que quiser, em diversos cursos para fazer o seu molho de disciplinas que lhe interessa para a sua vida. Julgo que isso também se pode começar a fazer no ensino secundário. Um aluno que queira seguir economia podia escolher já as disciplinas que são mais abrangentes e aquelas que são mais do seu conhecimento pessoal, e, portanto, sou dessa opinião.

Participante 1 – Eu quero acrescentar aqui várias coisas, não só para sintetizar. Achei muito interessante um trabalho interdisciplinar com a filosofia, uma vez que a físico-química aborda o trabalho prático-experimental. Algures no décimo primeiro ano em que eram abordadas as várias temáticas, constatei que a filosofia abordava o método científico. Achei muito interessante. É, portanto, uma oportunidade para trabalharmos em conjunto, se tivermos turmas em comum. Eu gostava muito.

Agora em relação à flexibilidade curricular, todos nós estamos abertos para fazer tudo e mais alguma coisa, mas muitas vezes as escolas não têm condições para o fazer, nem o ministério nos dá condições. Esta é a grande verdade, porque quando falamos na flexibilidade curricular,

quando falamos na possibilidade de a escola abrir várias disciplinas para os alunos poderem selecionar, neste momento não temos orgânica que o permita fazer. Não temos meios humanos, não temos meios físicos para que possamos fazer isto. Nós fazemos tanta coisa por carolice, como já se disse e bem. Todas estas temáticas, tudo o que fazemos o ministério não nos apoia. O ministério apenas ministra e põem para fora legislação. Quanto não tem minimamente cuidado com os programas que lança, muitas vezes para se fazer interdisciplinaridade, e falo em termos da disciplina de físico-química, os conteúdos estão completamente desfasados. É uma pena.

1.2 – O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho refere que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. O que mudou no que respeita à avaliação? Sentem que a mesma melhora as aprendizagens dos alunos?

Participante 4 – Eu sinto, principalmente, na experiência que tive com o ensino à distância. Foi feito um trabalho um pouco diferente do que estávamos habituados, com maior ênfase no trabalho de projeto e no trabalho de investigação. Os miúdos gostaram muito, empenharam-se e acho que na realidade foi uma mais-valia. Num tipo de trabalho deste, teve muita importância a avaliação formativa e acho que faz todo o sentido nós começarmos, cada vez mais, a dar um peso maior na forma de avaliar os alunos, uma avaliação não só por testes.

Nós temos um handicap que são os exames e temos que saber preparar os alunos para os exames. Eles nos exames não vão fazer o tipo de trabalho, apesar de eu achar que as aprendizagens são tão ou mais úteis do que aquilo que nós normalmente fazíamos que era expor matéria, eles estudarem e fazerem testes. Muitas das vezes, esse tipo de trabalho obriga-os a fazer associações de matérias, obriga-os a descobrir mais do que aquilo que está nos livros e ficam lá retidas com maior facilidade. Quando eles estudam única e simplesmente para um teste, no ano

seguinte já não se lembram de nada e são capazes de dizer que a professora não deu isto ou aquilo. A maneira como as coisas estão legisladas e o facto de no ensino secundário os exames contarem para o ingresso na faculdade...

Não sou contra os exames, mas como aferição de critérios a nível nacional e não como peso de entrada na universidade. Isso faz-nos muitas vezes pensar duas vezes, mas julgo que temos toda a vantagem em apostarmos na avaliação formativa e avaliarmos os alunos de um modo um pouco diferente daquela que temos feito.

Eles fizeram um trabalho que consistia em conhecer Lisboa. Dei-lhes algumas teorias e alguma bibliografia. Fizeram uma investigação, estudaram as áreas funcionais. Faz parte também do programa. Viram os transportes, viram por que motivo Lisboa está considerada uma cidade inteligente. Viram a macrocefalia de Lisboa, em relação às outras cidades do nosso país, etc. No fim, cada um deles apresentou o trabalho aos outros colegas, mas foi uma apresentação mais na base do debate. Produziram alguns vídeos que estão interessantíssimos mesmo para mostrar em anos futuros. Tive trabalhos muito bons. Eles ao princípio sentiram que era muito trabalhoso, mas sentia-os cada vez mais entusiasmados com o trabalho que estavam a fazer. No fim, pedi-lhes uma crítica ao trabalho, até porque era a primeira vez que estava a aplicar aquele tipo de trabalho de uma forma tão alongada, tanto no tempo como na exigência que lhes fiz do próprio trabalho, e foram na realidade críticas muito positivas. Gostaram mesmo muito de terem feito os trabalhos. A partir daí, mesmo já em contexto presencial, eles começaram por pedir para realizar investigações e fazíamos muitas vezes dentro da sala de aula, não como trabalho de casa.

Eu lanço o tema, dou umas dicas, eles vão investigando, vão colocando perguntas, vão respondendo uns aos outros, mesmo em sala de aula e é outra forma de abordar os assuntos, porque eles também estão um pouco fartos de powerpoint. Outras vezes também dizem: “Professora fale

mais, diga mais”. Alguns alunos gostam muito que sejamos expositivos, pois não têm trabalho nenhum. Estão a ouvir e a recolher informação. Por isso, uma coisa que se adapte aos dois, acho que é uma mais-valia. Eles gostam de trabalhar assim.

Participante 3 – Estou convicta que o ensino só tem a ganhar se de facto, cada vez mais a avaliação formativa se afirmar como a principal modalidade de avaliação dos nossos alunos. Isto é um princípio basilar.

Há ainda muito a fazer no sentido dos critérios, pois é isto que o ministério quer. Concordo inteiramente com este princípio, agora temos que ter condições para o aplicar. Condições passam logo pela redução dos programas infinitos que nós temos, na maior parte das disciplinas que nos tiram muitas vezes o tempo e a possibilidade de explorarmos de uma outra vertente as temáticas que nós tantos gostamos e tanto gostaríamos de fazer. Isto é uma questão, outra questão é eles quererem que se faça, mas para que se faça, têm que perceber que para cada vez mais se apostar nisso, nós temos que ter outras condições a nível curricular e a vários níveis.

Outro aspeto que temos a considerar no ensino secundário, são logo os exames nacionais que em algumas disciplinas, que é o caso da minha, acaba por ser uma condicionante de relevo, porque como sabem os alunos lutam às décimas por um lugar no futuro. Alguns dedicam-se de corpo e alma e isso também é algo que nos condiciona.

Dito isto, vamos para a visão romântica que é aquela que eu gosto e que eu acho que devia ser aplicada. A avaliação formativa devia logo vir espelhada nos critérios de avaliação propostos pelas disciplinas e de facto os nossos critérios de avaliação e os nossos descritores muito bem feitos estão todos reféns da avaliação sumativa e de um resultado final. Isso deveria ser uma das primeiras coisas a alterar.

A avaliação formativa em termos de rubricas, como defende o projeto de monitorização, avaliação, investigação e acompanhamento em avaliação (MAIA), uma grande interdisciplinaridade, e trabalho entre professores pede que haja, à priori, as tais condições. Agora não quer dizer que não se faça, pois não há aqui ninguém, penso eu, que não goste de fazer. A avaliação formativa é o pão nosso de cada dia. É o nosso trabalho com eles. É aqui que nós vemos aqueles rostinhos a olharem para nós, e conseguimos antever as dificuldades, ou antever o sorriso de quem percebeu. É aquele o feedback que nós temos diariamente e que eles nos dão e em que a gente se mete com eles. Isso é o que de melhor o nosso trabalho tem. É a avaliação formativa. É aquela que nos permite trabalhar diretamente com os alunos, para os alunos, ouvi-los porque o feedback tem dois sentidos. É no sentido de nós para eles e de eles para nós. É o que nos permite criar aquela relação em que o aluno se sente à vontade que permite dar em tempo útil, real e atempada aquele feedback, orientar sem dirigir. Aquele apoio para que eles descubram o próprio caminho que para mim é o ex-libris. É o fundamental. Mas criem-se as condições para tal. Não haverá aqui colega nenhuma que diga que não faz. Estou a dizer isto convicta de que todas nós o fazemos e todas nós queremos. O que me dá mais alento na relação com os alunos, é a avaliação formativa e é dela que nós muitas vezes nos socorremos quando estamos em dúvida naquela décima. É de facto importante. Ela é pertinente. Ela tem sido o parente pobre, e agora, de repente, olharam para ela. O projeto MAIA vem nesse sentido. Ela é o parente rico. Só que para fazer dela um parente rico, nós temos que mudar muita coisa na escola, a começar pelos programas, pelos princípios que regulam os critérios de avaliação, por uma série de coisas para que seja cada vez mais possível a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a intervisão. Vamos lá! Eu estou o mais possível nessa onda! Eu tenho este sonho de uma escola completamente diferente, há muitos anos. Gostava de ter colocado o meu filho a estudar na Dinamarca, não é por ser a Dinamarca, é porque têm este modelo. Tem defeitos, tem pontos fortes e fracos, como todos. Os povos do norte da Europa, de uma maneira geral, em termos civilizacionais estão vários pontos à nossa frente, quer gostemos ou não. Têm vantagens e desvantagens. Gosto muito de ser português, gosto muito do nosso país e das nossas tradições. Mas desculpem, não se aplica a nenhuma de nós, nem a muitas de nós, mas somos um país de gente pequenina, cabeça muito pequenina, ou mentalidade muito pequenina.

Participante 1 - A colega falou tão bem. Disse tanta coisa que eu partilho com que eu concordo, completamente. Nós, durante a nossa profissão, estamos ali à frente dos nossos alunos e a avaliação formativa é o que nós mais fazemos. Qualquer que seja o método que estamos a utilizar, estamos constantemente a comunicar com os nossos alunos. Queremos ter feedback e realçar o melhor que eles têm. Trabalhamos para os fazer participar, para os fazer colaborar, para os fazer aprender. É certo que hoje quando se fala na avaliação formativa, se fala mais em termos de ficar registado, um documento em que nós indicamos alguma tarefa para os alunos fazerem e depois ter que se dar um feedback por escrito. Apliquei mais a avaliação formativa no ensino a distância, pois permitia estar ali em contacto com o aluno. O aluno cumpria uma tarefa e eu tinha, como todas nós tínhamos, que ver se o trabalho estava bem feito, se não estava bem feito, onde é que o aluno estava a falhar, o que ele podia fazer para melhorar. Os alunos ficam agradados. Os alunos que são interessados conseguem florescer, conseguem melhorar as suas aprendizagens. Mas não acontece a todos os alunos.

Como já foi referido, nós temos um grande handicap que são os exames nacionais. Nós andamos aqui a fazer, a fazer para que os alunos possam estar minimamente preparados para enfrentar o exame nacional.

Fala-se no projeto Maia (monitorização, acompanhamento, investigação em avaliação pedagógica), nós fazemos, mas não se davam esses nomes às coisas.

Participante 5 – Nós com a função de docente que já temos todas, independentemente dos cargos que desempenhamos para além disso, estamos aqui porque gostamos da profissão e fazemos disto o nosso ofício, com muito gosto.

A avaliação formativa, eu de facto também a utilizo, diariamente com os meus alunos, e estou sempre a ver, quando lanço a pergunta, as suas reações. Se eles estão a entender, ou não aquilo que eu pretendo. Foi também muito aplicado quando estivemos em confinamento, mas, não deixei de fazer avaliação formativa quando voltei ao ensino presencial. Todos os dias eu fazia. Como já se disse, nós precisamos de ter alguma coisa escrita, uma coisa palpável para depois poder justificar. Eu fazia, pelo menos uma vez por semana, uma ficha formativa tipo quizz, ou outra qualquer para ter o tal documento palpável para que fosse possível eu justificar alguma nota.

Nós fazemos avaliação formativa, mas temos que mudar os programas. Quando o ministério nos disser que a avaliação formativa é aquilo que devemos ter sempre presente e é com isso que vamos avaliar os nossos alunos, tirem os exames nacionais. Nós temos é que preparar os alunos para aquilo que efetivamente eles ao fim, pelo menos na minha disciplina, de dois anos têm que prestar contas ao país inteiro.

Participante 2 - Nós utilizamos a avaliação formativa que dá muito trabalho. Eu não consigo implementar e é humanamente impossível a tal avaliação formativa, na minha sala. Consigo perceber pelas expressões e fazer esta avaliação formativa. Consigo perceber se eles estão ou não estão a perceber, mas relativamente a um determinado conteúdo que eu desse no ensino a distância em que eles submetem todas as fichas, corrigia de uma forma formativa, corrigia para verificar as dificuldades e dava um feedback ao aluno. Mesmo no ensino presencial, faço sessões de esclarecimento com um conjunto de alunos que eu deteto que têm dificuldades num determinado conteúdo que estão a ser persistentes. Em duas fichas seguidas, eu trato o mesmo assunto e verifico uma consistência de dificuldades, então reúno com esses alunos e trabalho esses conteúdos de modo individualizado. Isto é muito lindo. Eu sinto-me a melhor professora do mundo a fazer isto, mas isto é impraticável com turmas grandes. Isto é um mundo maravilhoso do que não se faz, porque isto tira muito tempo, é impraticável e é desgastante. Eu passo horas e horas. No ano passado sentia-me completamente frustrada. Não dormia quase nada, porque isto do ensino a distância fazia com que eu fosse obrigada a olhar efetivamente para as fichas e eu não conseguia olhar para as fichas dos meus alunos e dar-lhes uma avaliação formativa, aquele

feedback que eu achava “Tens que trabalhar isto”, “Tens que trabalhar aquilo”, “Não está bem consolidado”, reunir com eles etc. Isto é muito lindo no papel. Mas com esta carga letiva que temos, é impraticável. Queremos transformar todos os elementos, todos os instrumentos na avaliação. Queremos implementar a avaliação formativa no seu todo, só que isto exige de tal forma uma capacidade de tempo extra, por parte do professor que não temos. Eu falo por mim. Vamos supor, eu proponho uma ficha de trabalho onde eu pretendo um programa que acenda uma luz, sempre que a temperatura sobe. Se eles estão a realizar em aula, vou controlando. Se eles estão a realizar em casa, eles todos me enviam o trabalho e eu no fim da aula é que vou verificar, validar, detetar o que não foi bem declarado, o que não foi bem construído. Em sala de aula, nós acabamos por ter esta avaliação, mas eu gostava que ainda me ensinassem, que isso eu não consigo perceber, como é que nós avaliamos os alunos, sem ter uma avaliação sumativa. Não estou a dizer com isto que sou apologista dos testes. Parece que incluímos uma bandeira que tem que ser só avaliação formativa. É bonito. É ótimo informarmos os alunos das dificuldades e trabalharmos com eles aquilo. Esse ensino individualizado, todos nós o desejamos, mas ele é exequível, com esta dimensão de turmas, com o número de alunos que temos por turma? Uma avaliação formativa exige que eu, individualmente, indique ao aluno, dê um feedback. Estou-vos a dizer, eu fiz isso e isso é esgotante. No ano passado, quando terminámos o confinamento, colapsei e este ano estive o primeiro mês de baixa, por isso mesmo porque é desgastante, é psicologicamente desgastante. Eu acredito que agora, com a questão da autonomia e flexibilidade curricular, andamos todos com a bandeira da avaliação formativa. A avaliação que nós todos implementamos pelas metodologias, pelas formas que vocês todos já descreveram, mas se nós formos ao cerne da questão, é possível implementar realmente a avaliação formativa, com as dimensões das turmas, com a carga horária que cada um de nós tem? Não, sei. Se calhar sou só eu que penso assim. Estão a perceber, ou seja eu sinto que poderia fazer muito mais uma avaliação formativa se tivesse mais disponibilidade para os alunos. Quando tirei da minha parte pessoal essa disponibilidade, fiquei esgotada psicologicamente, exausta, mesmo. Portanto, o que se faz é realmente quando nós estamos em sala de aula, nós vamos dando um toque aqui, um toque ali, mas acabamos por não ter aquela avaliação formativa real, não é? Nós conseguimos perceber que o aluno não percebeu tanto isto, como percebeu aquilo, mas imaginem o que era nós realmente percebermos que aquele grupo não trabalhou isto. Então, “- Olhem

na próxima quinta-feira, a esta hora, vamo-nos reunir os cinco e vamos debater aqui este assunto”. De um grande grupo, extraímos um pequeno grupo em que trabalhávamos o conteúdo que nós visualmente percebemos que não tinha sido bem assimilado. Não sei se me estão a compreender e, portanto, eu não consigo perceber, eu estou aqui num grande dilema. Eu acho que faço a avaliação formativa, mas não é esta a avaliação que andamos aqui com estas bandeiras que se querem. Parece que de um momento para o outro, a avaliação sumativa se tornou a má da fita. Avaliar sumativamente não quer dizer que têm que ser só testes. Uma avaliação formativa pode ser até pela forma como falamos. Nós temos os níveis de desempenho, os descritores e balizamos o aluno que tem esta postura, esta e esta. Isto é sumativo, não precisa de dizer que tem 80%, 5%. Não sei se partilham da mesma opinião, mas eu tenho aqui aquela questão, sempre de uma dor, uma mágoa. Eu não consigo implementar realmente a avaliação formativa, como os livros magníficos descrevem, porque não tenho realmente tempo. Não é que eu não perceba ou não gostasse, mas eu acho que é impossível com as dimensões e o número de turmas que nós temos.

Participante 1 – Relativamente à formação formativa, uma turma que tenha vinte e oito alunos, dá-se feedback a quatro ou cinco de cada vez. Não se dá feedback a todos. Quando se dá esse feedback, eles ficam agradados, continuam a estudar e tentam melhorar.

Quanto à avaliação sumativa, para mim ela faz todo o sentido. Posso ter a avaliação formativa, ainda bem que ela existe, mas nós necessitamos de quantificar. Ela tem que fazer parte do sistema, ou então temos que mudar de paradigma de ensino e pensar noutro sistema.

Participante 3 - Eu percebo perfeitamente o que disse a “participante 2” e pegando no que disse a participante 1, a minha resposta é neste sentido. Temos que começar por encurtar os programas, rever esta questão dos exames nacionais, como se disse e muito bem, o número de alunos por turma para que de facto este postulado da interdisciplinaridade, da avaliação formativa seja uma realidade.

A avaliação por rubricas do projeto "Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)" que eu achei extremamente interessante, que gostei imenso e que nós, pelo menos eu e uma colega nessa ação de formação realizámos, mostra que de facto ela é um passo em frente e mostra para além do exequível, como nós podemos ter evidências com a avaliação formativa, sem cairmos na questão da ficha, disto e daquilo. Por outro lado, também mostra como é possível ter essas evidências e construí-las e ainda outra questão, a avaliação sumativa não é posta de parte. Ela faz parte do sistema. Eu penso que a questão toda é a ponderação que elas têm, mas isso é como disse a colega. Desde logo os critérios de avaliação e tudo o resto e como disse a "participante 1", e muito bem, temos que mudar de paradigma escolar.

O que eles querem fazer é, perceberam isso ou então, quero eu acreditar não é, com a minha visão sonhadora da coisa que eles perceberam isso e querem mudar o paradigma. Estão a começar aqui, "Perfil dos Alunos", "Aprendizagens Essenciais", "Projeto MAIA" e "Avaliação formativa". Isto são indicadores e recebemos um e-mail da direção a dizer: "Atenção que os outros documentos foram revogados, agora estes é que ...". Portanto, estão a caminhar para lá. Só que eles se esquecem, não é verdade, que não se pode começar a casa pelo telhado. Temos que ir para os pilares. Nós temos que apoiar quem quer fazer, é um primeiro sinal positivo. Então, temos que o acolher, que o ajudar e temos que implementar, porque eu quero lá chegar. Não me vai apanhar a mim como professora, se calhar nem a "ti" que és uma jovem. Infelizmente digo isso. Haverá um dia, não comigo viva, mas gostava muito de ver, em que a escola funciona naqueles moldes, como já funciona em alguns pontos do globo, e isso assim é absolutamente fantástico. Ver alunos a fazerem problemas de matemática e para se falar do problema de matemática está lá também o professor de história e também o professor de geografia, e não está um aluno no quadro na aula de físico-química, ou de matemática. Nem há carteiras dispostas como nós. Estão vários alunos e vem aquele que diz: "- Então se fizermos isto, e se fizermos aquilo?" Tens um professor de matemática que de repente, numa entrevista, te diz uma coisa do género. Esta frase nunca mais a esqueci. Ela não é minha. Vou citá-la, pois vem ao encontro daquilo que eu penso. "A escola deve possibilitar ao aluno a descoberta daquilo que enquanto

cidadão o faz feliz, a contribuir para a sociedade.” Tu a descobrires as tuas aptidões, aquilo que tu realmente gostas e a escola deve permitir essa descoberta, fomentá-la e incentivá-la para quando tu saíres com a tua formação técnica pedagógica, técnico profissional, chamem-lhe o que quiserem, vais contribuir a fazer aquilo que gostas. Sentes-te uma peça de uma engrenagem, mas uma peça útil, uma peça feliz que é aquilo que nós queremos.

Participante 5 – Mais isso vai demorar muitos anos para termos esse tipo de escola. Olha, não é para mim de certeza absoluta.

Participante 3 – Não, nem para mim, infelizmente. Mas eu já me congratulo, ela já existe.

Participante 2 - Eu ainda tenho esperança de lá tocar.

Participante 3 – Aquilo de que estou a falar, são escolas reais, com professores reais, com implementações reais. Isto já existe.

Participante 5 - Mas, com uma mentalidade diferente da nossa.

Participante 3 - Voltaste àquela questão que eu disse “Gente pequenina da minha terra.”

Participante 5 – Exatamente

Participante 3 – Civilizacionalmente eu comecei por dizer “muitos pontos à nossa frente”

Participante 5 - Muitos

Participante 3 - São pessoas melhores? Não, são pessoas com outra visão.

Participante 5 – Outra visão.

Participante 3 – Outra. Capacidade com mérito, não é o amigo, nem o lóbi, nem a cunha, nem os grupos, nem sei o quê. É o mérito. É aquilo que tu tens para dar. Porque todas as vozes têm que ser ouvidas. Se há coisa que eu aprendi é que toda a gente tem coisas para dar. Toda a gente tem coisas para ouvir e aqui não é o filho do amigo, do primo, do amigo do cunhado. Estás a compreender?

Participante 5 – Sim, sim.

Participante 3 - O mérito lá é que interessa, e lá quer o filho do porteiro quer do engenheiro podem ser ...

Participante 5 – Exatamente

Participante 4 – Porque pensam nessa sociedade como um todo.

Participante 3 – Exatamente

Participante 4 - Não em quintais.

Participante 3 – Lá, houve um ministro que se demitiu, da cultura. Foi coagido a demitir-se pelo primeiro-ministro, porque gastou dois mil e quinhentos euros, pasme-se, a mais em jantares de representação. Então, o meu amigo não serve. Primeiro serve a Dinamarca.

Participante 2 – Pois, exatamente.

Participante 3 - Estás a compreender? Ninguém foge aos impostos, apesar de prestarem sessenta por cento para os impostos. Têm tudo de primeira, escolas, ensino, vias, transportes, tudo de primeira.

Participante 2 -Vou partilhar aqui uma mágoa. Estavam a dizer que tanto tem acesso o filho do porteiro como o filho do engenheiro.

Participante 3 – Sem dúvida.

Participante 2 – Pois é. Nós premiamos em Portugal, desde tenra idade, não é o mérito, é o coitadinho. Desde que eles entram na escola fomentamos a lei do coitadinho. Só vou partilhar a minha mágoa, porque é uma mágoa grande. Este ano, estou na seriação das turmas, na seriação dos alunos que irão frequentar um dos cursos da escola. Ora, nós tivemos muitas inscrições e a lei prevê os critérios, e então não são os critérios do mérito.

O menino no nono ano, chega ao secundário e pode escolher a primeira opção, como se fosse para a universidade. Ele é admitido, se tem escalão A, se tem escalão B, se tem escalão C, se tivesse escalão C, até isso. Todos aqueles meninos que têm mérito e têm cinco e não sei o quê, são novinhos e se calhar são os filhos do engenheiro, não têm acesso, porque até tiveram mérito. Eu nem quero saber se é o filho do engenheiro, ou do porteiro. Eu só queria, se eu pudesse selecionar por mérito, mas não.

Vocês sabem, como é que eu seleciono? Andamos aqui com uma bandeirinha da igualdade, mas que igualdade. Andamos aqui a dizer: “- Eu sou tolerante.” Eu não tenho que ser tolerante. Não tenho que dizer que sou tolerante. Quem sou eu para dizer que sou tolerante, com esta raça ou com a outra, por amor de Deus. Nós existimos. O mundo é nosso. Não temos que ser tolerantes, como se eu tivesse o dom de aceitar o outro, ou o poder “- Eu sou o Deus, portanto tolero-te”. Não, isso não é assim e a questão do coitadinho, nós andamos a fomentar desde tenra idade pessoas que serão os futuros adultos que se habituem desde o quinto ano a ser o coitadinho. Passam e não estou a questionar o passar ou assim, mas entrarem num curso porque têm escalão? Entram num curso porque têm escalão? Entram no curso porque o encarregado de educação trabalha na zona da área da escola, e, portanto, têm escalão e tenho que deixar meninos de fora que tiveram notas excepcionais e que não sei se são filhos de porteiros ou engenheiros, só que não têm escalão. Isto é normal?

Participante 6 - Mas de que curso é que estás a falar que eu não percebi? Desculpa.

Participante 2 – Então é assim. Eu estou na seleção das turmas, aquilo custou-me imenso.

Participante 6 – Ah, da nossa escola! Ok

Participante 2 – Eu nem sequer consegui recrutar ou aplicar um teste psicotécnico a alunos, porque todos os que tinham escalão preencheram vaga. Portanto vinte e oito, acabou não há. Quando eu sei que há ali uns que passaram sem mérito, que são às vezes uns palermas e os outros meninos vão ficar de fora porque não têm escalão. É uma sociedade muito triste.

Participante 6 - São os critérios obrigatórios?

Participante 2 – Vou te dizer que eu sei aquilo de cor, não é? Primeiro critério: se é Plano Educativo Individual (PEI). Se tem PEI, mesmo. Estás a perceber?

Participante 6 – Ok!

Participante 2 – Se tem irmãos a estudar no mesmo estabelecimento de ensino. Terceira prioridade: se tem escalão e se é aluno que reside na área de afetação da escola. Estás a perceber? Quarta prioridade: Se tem escalão e se o encarregado de educação trabalha na área de abrangência da escola. Estamos a brincar? Quinto, sexto, depois é que vem a área de residência. Depois, o sétimo.

Isto é uma palhaçada. Porque é que não posso aplicar um critério, se eles tiverem mérito. Serem selecionados porque é o coitadinho! Isto deixa-me louca. O ensino em que o filho do porteiro e do engenheiro ..., eu revejo-me nisso, porque as pessoas não percebem, estamos a ser discriminatórios. Estamos a discriminar a questão do aluno, não é? Eu no fundo estou a discriminar um aluno, porque ele não tem escalão. Andamos aqui com uma bandeirinha sempre dos coitadinhos. É o coitadinho, é os nichos, é o não sei o quê e depois fazemos isto à descarada. Somos nós que implementamos essa discriminação.

Participante 4 – Não tenhas dúvidas. Implementamos desde sempre, e quantos de nós chamam os pais à escola para dizer bem dos alunos? Quando chamamos os pais à escola, é porque se portaram mal, ou porque têm maus resultados, ou outra coisa do género. A meritocracia no nosso país não vale de nada e eu acho que é precisamente o contrário.

Nós devíamos apoiar os bons alunos. Não devíamos deixar os outros para trás, mas nos bons alunos também se devia investir mais. Eu acho que não conseguimos não deixar ninguém para trás, não é? Eu digo muito honestamente, há muita desigualdade no nosso ensino e cada vez mais e as coisas estão a encaminhar-se para voltarmos de certa forma ao elitismo e vai entrar na universidade.

Participante 6 - Quanto à questão dos coitadinhos e dos alunos de mérito, gostava de dar a minha perspectiva pessoal e um pouco da minha experiência. Estive vários anos consecutivos a dar só secundário, e depois tinha parte do secundário porque queria acompanhar o meu filho. Para ter aulas de manhã, passei a ter mais básico e depois houve uma altura que tive só básico e depois regressei ao secundário, portanto estive sempre nisso.

No básico, fui diretora de turma toda a vida. Eu tentei abraçar quer o coitadinho; quer o aluno de mérito e tentei, fomentei e consegui uma identidade de turma positiva. Estou-me a referir ao 3º ciclo em que não havia a exclusão dos alunos mais fracos e também não havia o ignorar ou subvalorizar os alunos melhores. O valor dos melhores era potenciado e puxamos também pelos mais fracos. Eu fazia festinhas de turma. Cheguei a fazer festas em que os pais estavam presentes, no sétimo ano, por exemplo. Posso dizer que uma das coisas que os meninos não gostaram, do sétimo ano, foi de ver pais no público a usarem telemóvel.

Recordo-me de uma das turmas que acompanhei do sétimo ao nono ano e alguns alunos até depois no secundário, até ao décimo primeiro. Eles quando chegavam à pauta final, iam ver sempre com o coração apertadinho se todos tinham passado. Eles sabiam que muito dos colegas tinham muitas dificuldades e negativas e depois de verem que todos tinham passado, então iam ver os outros e então felicitavam e ficavam muito felizes com os cincos e quadros de mérito etc.

Também tentei dar-lhes, não só criar uma identidade de turma positiva. Por exemplo, quando havia situações em que os de mérito brilhavam, publicamente estavam lá todos para aplaudir e depois os amigos fracos conseguiam chegar a um patamar maior, porque também lá estávamos todos a aplaudir. Acho que isso é muito importante.

Também acho que é importante e eu tento fazê-lo, quando posso. Tento que os miúdos e os pais que apostam no ensino público que não passem pelo ensino público a achar que tiveram menos do que teriam tido, se os filhos tivessem num colégio. Refiro-me a um certo dinamismo como a nossa escola tem e à abertura de horizontes que na nossa escola também há. Noutras escolas não existe, e há turmas que passam pela escolaridade obrigatória sem ir a uma única visita de estudo por exemplo, sem nunca participar numa atividade interdisciplinar. Nós debatemo-nos com dificuldades em conciliar tudo, o que nos dá muito trabalho. Essa organização das atividades por pequeninas que sejam, acho que são muito importantes para abrir e alargar os horizontes dos jovens. Por isso, eu tanto tento ajudar os coitadinhos como os muito bons.

Aborrece-me quando um colega, ou outro diz que não quer que os de mérito sejam vistos. Eu acho que eles têm que ser vistos e louvados. Também me aborreço noutro extremo quem quer empurrar os coitadinhos e excluí-los. Isso eu também não aprovo. Há uma história infantil que acho que é da Luísa Ducla Soares “ Os ovos misteriosos” e eu gostava muito dela. Era uma das que eu gostava de ler ao meu filhote, quando ele era pequenito. Uma galinha quer muito ser mãe e ela tem que sair da capoeira, porque lhe roubavam os ovos. Os ovos iam ser vendidos. Ela no caminho vai encontrando ovos. Recolhe os ovos todos na esperança de vir a ser mãe. De cada ovo nasce um animal diferente, porque há vários animais a nascerem de ovos, o crocodilo, a avestruz, a cobra, eu sei lá. Saem montes de animais, porque há montes de animais a nascer de ovos. Então a galinha consegue ser mãe deles todos. Ela consegue ir ao encontro de todos. De um ovo, nasce um pinto. A galinha tem um pinto, no meio dos ovos. Eu acho que nós professores também conseguimos, ou temos que ir ao encontro das criaturas que vão nascendo de diferentes ovos, das diferentes realidades que encontramos. É difícil, sem dúvida e falhamos, e pior às vezes os pais culpam a escola de situações graves que se passam com os filhos, precisamente para sacudirem a sua responsabilidade naquilo que acontece.

Eu também já presenciei uma ou outra situação, aqui não, mas que quase me dilaceraram por ver jovens a destruírem-se, e os pais a acharem que a escola tinha culpa daquele acto, quando não é culpa da escola, ou não é exclusivo da escola. Há uma conjunção de fatores que pode levar um jovem a tomar caminhos autodestrutivos, mas pronto é mais fácil para o pai dizer que a culpa foi da escola ou do professor, ou do diretor de turma e assim não se culpabilizar a ele próprio da responsabilidade que teve. Isto de ser pai é muito difícil. Eu às vezes dizia aos meus colegas: “ -De certeza que me vão caçar o alvará de mãe.” Mas depois houve momentos em que disse: “ Também já posso morrer. O meu filho tem o coração no lugar. Tem os valores no lugar. Já posso morrer descansada”. É assim e fazem-se asneiras. Faz parte, eu também as fiz. Faz parte e fazemos o nosso caminho.

Lamento que tenhas passado por essa seleção. Não sei se ela é justa ou injusta, mas percebo também a tua angústia. Por outro lado, eu tento chegar a todos, aos mais fraquinhos e aos muito bons e tento puxar por eles.

Participante 2 - É literalmente discriminatório porque eu não estou a escolher os mais fraquinhos ou os melhores. Eu estou a escolher porque têm escalão. É diferente.

Participante 6 - Tive miúdos de sétimo ano, numa turma de ciências, oriundos muitos deles de quatro turmas. Também foram meus no décimo e décimo primeiro ano. Eles participaram num projeto, em que alguns deles foram apresentar um projeto em ingles, a uma faculdade em Lisboa. Isso foi num fim de semana. A turma ia ter na semana seguinte teste a físico-química que é um cadeirão, como sabe a nossa colega; ia ter teste de biologia e de geologia e eles estiveram lá todos no fim de semana. Levaram os livros das disciplinas e nos intervalos das apresentações estudavam. Depois viam as apresentações das outras escolas.

No comboio fizemos uma festa, até Queluz. Tinha havido jogo do Benfica nesse dia. Parecia que tínhamos ido ver um jogo de futebol. Íamos todos animados, mas esse era o espírito da turma e não faltou um único aluno. Eles não deixaram de estar lá todos, para assistir à apresentação dos colegas e ainda hoje são amigos e são cidadãos incríveis.

Parte-me o coração saber que alguns dos miúdos de quem fui professora não são felizes, que têm caminhos mais ...enfim, que andam a fazer coisas que não devem e que não têm trabalho. Mas sempre gostei de ver o taxista que foi meu aluno, como o engenheiro ou o ministro que foi meu aluno, mesmo que não seja da minha cor. Porque nós recebemos uma antiga ministra, lá na escola. Ela não foi minha aluna, mas não interessa, era aluna da escola. Houve colegas que me disseram que rejeitariam a ideia de entrar no auditório em que estava aquela ministra que foi lá aluna. Ela foi lá aluna, contribuiu para o nosso país, mesmo que eu não concorde com o que ela fazia.

1.3- Também é referido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Como é assegurada essa participação? Sentem que essa participação dos alunos melhora as aprendizagens dos mesmos?

Participante 4 - Os alunos devem participar. Os alunos muito contrariamente ao que muita gente diz ou pensa, os alunos são muito justos, até mesmo quando não trabalham e fazem a sua autoavaliação. Eu costumo-lhes dizer: “ Não é aquilo que eu gostava. É aquilo que eu mereço”. Eu também gostava de ter um ferrari e não tenho. Certo? Os alunos são justos e sabem ver quando trabalham e quando não trabalham e devem participar em todo o processo, não só avaliativo. Se calhar não me sei exprimir como deve ser. Eu acho que devíamos ser capazes de aproveitar o que cada aluno tem de melhor para dar, e devíamos ter a capacidade e a oportunidade. Nós temos a capacidade, mas como disseram, temos turmas tão grandes! A relação pessoal é aquilo que nos permite chegar aos interesses do aluno, muitas vezes fica posto de parte. Eu não te posso dizer que consigo tirar dos meus alunos o melhor que eles têm para dar, e deveria ser isso que deveria ser capaz de fazer. Não sei se me estou a fazer entender.

Os alunos devem participar em todo o processo, por exemplo eu digo-lhes: “- Preferem que a gente faça uma ficha, um trabalho sobre esta matéria, o que vocês acham que seria mais útil, para vocês?” É uma forma de eles participarem e não é avaliação. Certo? Os alunos, quando

nós os responsabilizamos, eles dão muito e muito mais do que aquilo que nós estamos à espera e nós responsabilizamos os alunos pelo processo não só avaliativo, mas também pela maneira como aquela matéria pode ser abordada. Qual é a opinião deles sobre isto? Qual é a opinião deles sobre aquela notícia? Interagindo de certa forma e tornando-os interventores, eu acho que nós só tínhamos a ganhar, porque os alunos estão muito mais bem educados que os pais, Digo-te isto muito honestamente. Aqueles alunos que nos trazem problemas a todos os níveis, não só de comportamento, de falta de estudo e de assiduidade, é muitas vezes pelo desinteresse da família Há dinheiro, há prémios, há isto, mas não há responsabilização, nem responsabilização pelas atitudes que eles têm. Portanto, eu considero, na realidade, que me sinto muito mais capaz de cooperar e achar que os alunos devem participar em todo o processo.

Participante 2 - Relativamente ao que me perguntaste que foi se os alunos deviam participar na avaliação das aprendizagens, eu aí acho que sim. Acho que é muito importante os alunos participarem na avaliação dos mesmos. Tal como se disse, eu gosto muito dessa conversa. Gosto muito de abordar, por exemplo quando leciono uma disciplina, módulo, nomeadamente eu que estou nos profissionais, gosto de abordar com os alunos como eu estive num outro conceito e se eles gostaram, se não gostaram. Se acham que devem continuar. Portanto, eu gosto que eles me deem esse feedback e nós temos essa à-vontade. Eu gosto muito disso, portanto daquele plano de intervenção que eu acho que é magnífico. Tenho mesmo pena que poucos colegas adotem, porque não é avaliarmo-nos uns aos outros, mas é realmente vermos como os outros fazem.

Às vezes, como venho de outras escolas e estou há cinco anos nesta escola, trouxe um pouco de cada coisa que nós até vemos que não são assim que se fazem. Não deve ser assim. Mesmo por observação, nós vemos que “ Olha eu não devo fazer assim, porque assim não resulta”. Não é uma forma crítica, é uma forma construtiva. Eu sou apaixonada pelo programa de intervenção e é o que eu digo, um dia destes, tenho que

assistir a filosofia, a história, ao que for, porque às vezes a introdução de conceitos, a forma como se aborda a introdução de um conceito é interdisciplinar. Eu posso fazer isso plenamente em informática, nas disciplinas que leciono.

Voltando ao tema, eu acho que os alunos devem efetivamente participar. Devem dizer o que resulta, melhor com eles. Eu faço um mapa de conceitos no fim de cada módulo e os meus alunos adoram isso. Eles adoram essa aula. É uma aula de revisões que é relativamente simples e se um dia, houver alguém que queira vir verificar como é que eu faço a revisão dos conteúdos do módulo...É muito interessante e os alunos efetivamente adoram essa aula. É o feedback. É esse tipo de participação, na avaliação deles, que contribui efetivamente. Depois há a autoavaliação, mas não é só no fim do processo que nós devemos fazer com que os alunos participem. Nós devemos fazer com que os alunos, não só digam o que resulta melhor com eles, mas também que se avaliem a si próprios nas várias atividades que realizam.

Portanto, se eu faço um trabalho com eles, eles devem fazer a autoavaliação deles, quer da apresentação oral, da apresentação em si, do produto final, porque assim eles estão a detetar antecipadamente os erros. Por exemplo, há uma coisa que eu gosto muito, uma dinâmica que eu gosto muito que é colocar grupos a avaliar os trabalhos dos outros grupos antes de eu os avaliar. Eles fazem a participação na aprendizagem dos próprios colegas, detetando os erros dos próprios trabalhos.

Estavam então a fazer a avaliação e eu fui fazendo aquela avaliação formativa “Olha, isto aqui não está.” “Como é que colocas isto a funcionar”. Os outros que estavam a fazer essa avaliação disseram: “ Ó professora, não vale a pena apresentarmos o nosso trabalho, porque nós já vimos que temos aqui muita coisa a corrigir.” Eles com os outros detetaram erros no próprio trabalho. Eu acho muito importante os alunos participarem

na aprendizagem. Dizerem a forma como gostam de aprender, o que é que resulta melhor. Fazerem uma reflexão do que aprenderam do que não aprenderam. Por exemplo, estamos aqui nesta tertúlia que eu agradeço. Vocês já pensaram em fazer um mapa dos vários conteúdos que vocês queriam para aquela disciplina, para aquela unidade, dependendo do que estão a trabalhar e os alunos refletirem sobre o quanto sabem daquele conteúdo, ou seja imaginem a segunda guerra mundial.

Participante 6 – Chama-se a isso metacognição.

Participante 2 – Eu não sabia o nome.

Participante 5 – Eu faço isso. No fim de cada unidade, eu faço uma avaliação com os meus alunos para saber o que eles dali ainda não perceberam.

Participante 2 - Isso é muito interessante. Se vocês aplicam isso, é muito interessante. Depois vocês conseguem perceber a certeza que eles têm de um determinado conteúdo, de um determinado objetivo e isso é uma experiência muito gira. Mais uma vez, isto é tudo muito lindo, mas isto exige tudo muito tempo. Eles são muitos e nós infelizmente podíamos fazer aquela questão do ensino muito mais proativo e muito mais participativo, mas às vezes batemos aqui com os timings, com o terminar e com o concluir etc.

Participante 6 - No que se refere aos alunos considero, apesar de muitas vezes o que sinta... .Para mim faz-me bem ouvi-los, para eu refletir sobre a nota que lhes vou dar. Eu gosto de refletir sobre a nota que vou dar. Apesar do excel ter lá a nota. Enfim, mas gosto de refletir e acho que é importante que eles reflitam sobre o seu percurso e sobre como é que chegaram àquela nota. Considero que melhora as aprendizagens na medida que os obriga a refletir sobre as mesmas.

Participante 1 - Relativamente aos alunos participarem na sua avaliação, eu também acho que é positivo. Eu quando avalio os meus alunos; ou quando eles fazem algum trabalho ao nível da atividade laboratorial, gosto que eles digam se atingiram os objetivos a que se propunham, ou seja se eles se conseguem autoavaliar naquilo que estão a fazer. Tenho uma grelha de observação onde eles também se observam, no decurso da aula em que fazem a sua avaliação. Isso é incrível, porque eu também terei que preencher uma grelha de autoavaliação, como preencho em cada aula para aferirmos aqui as aprendizagens. Partilho a ideia de que os alunos são muito justos. Eles percebem perfeitamente, eles dizem honestamente o que eles fazem bem e o que eles fazem mal. Acho que é muito importante eles interferirem no seu processo de aprendizagem. Quando eles refletem e quando eles sabem que fazem mal, eles da próxima vez lembram-se que não podem fazer da mesma maneira. Têm que fazer de outra forma.

Participante 5 – Eu faço minhas as tuas palavras. Não tenho mais nada para dizer. Pais não. Alunos sim.

Participante 3 - Em relação à participação dos alunos, ela é mais do que bem-vinda. Até porque de facto isso é extremamente importante para nós termos uma ideia da progressão dos nossos alunos, das suas dificuldades e daquilo que eles podem melhorar. Portanto, isto tem que ser assim, um feedback permanente, uma interação contínua entre professor e aluno. Já muitas vezes perguntei: “ Qual é o tema em que vocês preferem o vosso trabalho?”, “Preferem o tema aqui, preferem outro tema ali?”, “ Sentem-se mais confortáveis com...?” Porque nós temos que os ouvir, não é verdade? E em várias situações. Isto a nível dos projetos, eles dizem: “ - Eu percebi mais quando foi assim, ou percebi menos quando foi ...”. Portanto, tudo isto é extremamente importante. São eles que nos ajudam a ser melhores professores. São eles que nos ajudam a crescer e nós aprendemos muito com eles. Portanto, venha toda a interação por parte deles.

1.3 – A participação informada dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens também é destacada. Como participam os pais? Sentem que essa participação contribui para a melhoria das aprendizagens?

Participante 4 - – Eu vou dizer uma coisa muito rápida. Primeiro temos que educar os pais e isto vem de base. Hoje, toda a gente opina sobre educação. Os pais fazem de nós gato sapato. Não são responsabilizados por nada, e primeiro tem que se mudar e educar os pais. A escola é a escola e eles não têm respeito nenhum pela escola e por quem lá trabalha. Isto é a opinião que eu tenho e cada vez mais. Para todos os governos, os pais dão votos, os alunos não, e de maneira que aquilo que nós assistimos é ao denegrir do professor e apoio ao lado dos pais. Enquanto, os pais não forem educados, mas educados à séria e responsabilizados, tanto pela assiduidade dos filhos, pelo sucesso dos filhos, eu acho que não vamos a lado nenhum. É como aqueles alunos que nós temos, participam dizendo asneiras; ou participam como deve ser. Por enquanto, acho que têm que ser educados primeiro. Não estou a dizer que sejam todos os pais, mas na generalidade, as coisas são assim que funcionam e a

educação e a escola têm que ser vistas de outra maneira. A responsabilidade dos pais pelo sucesso dos filhos também tem que ser vista de outra maneira. A responsabilidade da educação, a responsabilidade da assiduidade, não deve fazer parte da escola. Deve fazer parte do meio familiar.

Agora eu acho fundamental, a família estar ligada à escola. Certo? Mas ambas têm regras. Nós não nos intrometemos no trabalho da família. A família muitas vezes não se deve intrometer no trabalho pedagógico que a escola exerce sobre os alunos. É a minha opinião.

Nesta altura ponho muitas reticências relativamente aos encarregados de educação. O caminho era a responsabilização dos encarregados de educação. O governo podia fazer isto de uma forma muito simples. Por exemplo, estou farta de dizer isto: Um aluno falta tem uma assiduidade, muito bem, chumba por faltas. No ano seguinte, os pais não recebiam, não podiam por nada no imposto sobre o rendimento de pessoa singular (IRS) que fosse custear as despesas da educação. O responsável pelo aluno faltar à escola, é o pai, ou a mãe. É a família, o avô, o tutor, ou quem quer que seja. Mediante os resultados escolares, a escola oferece recursos. A escola tem salas de estudo, os alunos não frequentam, mesmo aqueles que têm maus resultados escolares e porquê? Porque a família não obriga, dizendo: “ Não senhor, tiveste más notas, vai à sala de estudo. Tens que melhorar os resultados.” Não pode ser só a escola a trabalhar e o encarregado de educação, hoje em dia, desculpabiliza os alunos e culpa o docente, porque é assim: Se o meu filho tem boas notas, o meu filho é inteligente. Se o meu filho tem más notas, a culpa é do professor. É este tipo de mentalidade que se mantém a todo os níveis, até mesmo de comportamento.

Participante 2 - Olha, eu compreendo esta posição e vou dizer aqui uma coisa muito perentória. Perguntaste se os pais deviam participar na avaliação da aprendizagens, na minha opinião é um redondo não. Os pais têm uma relação pessoal com os alunos. Não estão para avaliar as aprendizagens. Para isso é que serve o professor. Os pais são os educadores, os encarregados de educação etc, e cabe-lhes essa função. Avaliar as aprendizagens, não. Não é competência deles, virem dar instruções nesse sentido, à escola. Nem vale a pena debruçar uma retórica muito grande sobre isto, porque eu não concordo. Acho que os pais têm a função de educar.

Fazendo um parêntesis, em relação ao que foi dito, eu enquanto mãe de três meninos ainda pequeninos, tenho agora a rédea da coisa, não é? Eu partilho uma mágoa, uma angústia. Uma mágoa no sentido de saber como é que os meus filhos serão. Vocês compreendem? Vocês já tiveram os vossos filhos com certeza, e todos muito maiores e muitas de vós já são avós. É muito difícil educar. Eu tento fazer o meu melhor, mas como é que eu obrigo um adolescente a ir à sala de estudo. Eu trabalho. Não estou a querer desculpabilizar os pais, mas eu penso na minha situação, enquanto mãe. Ainda não tenho esse problema felizmente, mas é uma coisa que eu às vezes vejo. Eu dou aulas há dezassete anos, não tenho o vosso tempo de serviço mas vejo os pais até bastante preocupados, mas que não conseguem fazer nada.

Participante 4 - Vou responder muito rapidamente. A sala de estudo tem presenças, essas presenças são comunicadas aos encarregados de educação.

Participante 2 – Mas o que é que tu como encarregada de educação...

Participante 4 - Primeiro era fazê-lo ver. Não é à ditador. Compreender o porquê da importância da sala de estudo para recuperar aquilo perdido. Correto? Depois teríamos que chegar a um acordo, porque ele na realidade tem que frequentar. Ele tem que frequentar.

Participante 2 – Eu volto a dizer que acho que isso é maravilhoso. Vou explicar por um caso pessoal.

Participante 4– Deixa-me dizer-te só uma coisa, antes disso. É muito mais fácil. “Ai eu não sei..” “Ele porta-se mal. Eu já não sei o que fazer”. Os pais somos nós . Não é castigar, andando a dar estímulos físicos, não é? Mas tu sabes perfeitamente aquilo que mais lhes custa ou é jogar, ou é sair, ou é não sei o quê? Enquanto ele não cumprir, não tem aquilo que gosta.

Participante 2 - Acho que o problema quando chega aqui, eu até me benzo antes de falar porque tenho os meus muito pequenos e não quero... Eu efetivamente acho que quando chegam ao secundário, o comportamento já é uma consequência da educação que eles levaram de pequeninos. Às vezes, levaram uma educação muito permissiva.

Por exemplo, um dos meus chegou aqui e não quero alterar abordagens. Não é isso que eu pretendo. O meu é um aluno de mérito, e chegou aqui e disse : “- Ó mamã, eu devia receber uma prenda” Ele concluiu o 4º ano. Portanto, terminou o ciclo. Eu disse: “ -Porque devias receber uma prenda?” Conversei com ele “ -Porque estás a dizer isso?” O meu responde: “-Ai! Os meus amigos todos vão receber, não sei o quê,

porque passaram de ano.” Respondi: “ Pois, mas a mamã não é a mamã dos teus amigos, e cá em casa só cumpris-te a tua obrigação.” Pronto, é assim. Eu não sou apologista, nem o meu marido de lhe darmos prendas nesse sentido.

Participante 4 – Tens toda a razão.

Participante 2 - Portanto também acho que é um culminar e uma bola que vai crescendo. As pessoas chegam àquela idade em que realmente já deviam trazer umas bases consolidadas de trás e não as trazem, por isso são aqueles rebeldes em quem já não é possível fazer nada, e eu compreendo isso.

Participante 6 - Concordo com o que foi dito sobre os pais, enfim a nossa participação deve ser limitada, enquanto encarregados de educação. Os pais são agentes fundamentais na interação escola- casa. É bom que estejamos atentos. Posso dar uma história verídica que é minha. O meu filho mudou de escola no nono ano e a diretora de turma começou a mandar-me mensagens. Percebi que devia estar a acontecer qualquer coisa de risco, quando ela me diz: “ - Diga-me quando tem disponibilidade para falar.” Então, dois miúdos da turma como apanharam um tenrinho que não conheciam e eram miúdos que andavam por outras vertentes, estavam ali no fundo, a criar laços que podiam ter trazido consequências muito graves. Portanto, dou graças aos céus que aquela diretora de turma me tivesse chamado à escola e que eu tivesse falado com ela, a tempo. O diretor de turma é fundamental. É fundamental a interação escola-casa. É fundamental, mas tem limites.

Participante 1 - Acho que é extremamente importante a informação que o encarregado de educação pode dar ao diretor de turma. Quando nós conseguimos agarrar o encarregado de educação; quando eles nos ajudam para que o funcionamento da turma seja exemplar è fantástico, mas há uma coisa que eu considero. Cada um em seu lugar. Acho mesmo. Os professores é que devem avaliar, porque quando vou ao médico, eu não digo qual é o diagnóstico que o médico deve fazer. Eu tenho competência pedagógica para avaliar. Sou eu que o terei que fazer. Acho que devemos dizer as coisas como são.

Participante 5 – Exatamente.

Participante 1- Toda a gente sabe de educação. Os pais opinam de toda a maneira “ Aí este faz daquela e da outra maneira”. Não senhor, o professor é que tem habilitação e formação pedagógica. É o professor que tem que avaliar. Ponto final, para mim. Quando a mãe, o pai, o encarregado de educação ía à escola, quando eu era diretora de turma, recebia-os muito bem. Gostava muito que fossem à escola. Gostava muito que participassem na vida dos filhos. Isto é uma mais-valia para os seus educandos.

Participante 6 - Eu não gosto de olhar para os vizinhos, para os outros países mas, os pais normalmente não participam na avaliação. Há aqui uma coisa que me esqueci. Eu sei que isto é problemático, mas noutros países, a gente olha para os vizinhos, não há aquelas pautas públicas.

Quando um pai vai à escola, vai saber do seu filho. Não vai olhar para as notas dos outros. Eu já tive pais a olharem para as pautas, a verem as notas dos outros. Eu sei que isto é problemático. Não quero aqui abrir nenhuma discussão, mas eu acho que as pautas públicas são para mim um mau hábito.

Participante 4 – Somos a favor de que os pais sejam informados Isso sim e participar mas, não...

Participante 5 – Não opinar.

Participante 1 - É importante na medida em que nos pode ajudar a resolver problemas.

Participante 5 –Traduzirem os seus problemas ao diretor de turma, muito bem. Agora se nós formos ao médico, não vamos lá dizer ao médico: “ O diagnóstico é este.”. Eu costumo dizer :“Cada macaco no seu galho.”

Participante 1 - Também utilizo esta expressão.

Participante 5 - “Cada macaco no seu galho.”

Participante 3 - Não posso estar mais de acordo com o que as colegas disseram. É um redondo não, em relação à participação dos pais na avaliação. Do meu trabalho, sei eu. Foi por isso que eu fiz uma formação. Foi por isso que eu estudei e fiz uma formação adicional. Eu tive seis anos de faculdade. Não foi por idiotice. Foi para fazer dois anos de estágio, no ramo educacional. Portanto, foram seis anos de faculdade. Não foram brincadeira nenhuma e não admito ingerências no meu trabalho. Não, porque estas ingerências são pejorativas. São destrutivas.

Tudo aquilo que vem do trabalho colaborativo e da intervisão que eu tanto gosto, aceito. Há muita ideia errada do que é a intervisão. Ninguém vai julgar ninguém. Ninguém vai avaliar ninguém. Vamos partilhar. Vamos ver fazer diferente. Vamos beber esta ideia e aquela e dar as nossas a beber. É o toma lá, da cá. Isso é muito importante e portanto nesse sentido, sim. Venham todas as ingerências. Venha gente mostrar. Vamos partilhar. Vamos abrir horizontes. Vamos partilhar uns com os outros. Agora ingerência dos pais, geralmente são no sentido depreciativo, pejorativo.

Não tenho esta experiência na primeira pessoa, mas tenho colegas que tiveram. Como se devem fazer os testes. Como se deve avaliar. Como é que é isto? Como é que é aquilo. Eu acho isso, desculpem que vos diga, vou utilizar uma expressão corriqueira. É o fim da macacada. Quer dizer! Como se disse e muito bem: Cada macaco no seu galho. Portanto é um rotundo não .

Agora, também sou mãe. Já não sou encarregada de educação, o meu filho é maior de idade. Está no primeiro ano da faculdade. Eu ponho-me do lado de cá e o que é que eu vejo: Nunca, nunca é um princípio básico. Educar é a tarefa mais nobre e uma das mais difíceis que é dada ao ser humano. Porque moldar uma pessoa... Tu és mulçumano, educas o teu filho à luz daqueles princípios. Tu és cristão, educas os teus filhos à luz ..., e temos aí duas pessoas com princípios e normas completamente diferentes. Respeitando as tuas crenças, as tuas tradições, consegues fazer perceber a essa pessoa que há mais coisas para além disso, tem que se ter uma perspetiva e uma mente aberta, não renegando... É uma tarefa colossal. Muito difícil e exige muito de nós. “Quem não errou que atire a primeira pedra.” como diz uma pessoa sábia.

É um rotundo não quanto aos pais. Agora, os pais são educadores. Os pais devem ser informados pela escola. Devem manter-se ao corrente, devem ajudar, devem participar, mas não daquela forma. Não para se meterem no trabalho do professor. Definitivamente, não. Têm todo o direito a serem informados. Têm todo o direito até a dar uma ajuda construtiva no processo, apoiando os professores, mas cada macaco no seu galho. Por parte dos pais de facto não. Até porque tudo é exigido ao professor, por parte dos pais e os pais levam tudo até às últimas consequências

1.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens. Concordam ?
O que mudou?

Participante 1 - Eu acho que todos nós, nas nossas disciplinas, utilizamos instrumentos de avaliação muito diversificados. Para alguns alunos pode resultar; para outros pode não resultar. Se me perguntares o que é que modificou, eu não te consigo dizer. Se for um aluno, só avaliado por testes, estou a sujeitar-me Quando faço um trabalho, tenho que saber se tenho que utilizar uma rubrica, se tenho que utilizar um descritor para o classificar. Se faço um relatório, tenho que o fazer da mesma maneira, mas esses trabalhos também vão sendo classificados para vinte. Portanto, são formas diferentes de avaliar.

Participante 3 – Concordo. Acho que sim. Há sempre ganhos significativos nas metodologias de ensino, nas suas variadas vertentes, nomeadamente na avaliação, mas em qualquer uma se for variada e diversificada. Não no sentido de quantos mais melhor. Não é isso, mas no sentido de serem escolhidos criteriosamente, tendo em conta a proficiência daquilo que se pretende. Portanto acho que sim. Uma escolha diversificada, no sentido de que ela vem em proveito daquilo que se quer e se pretende, tentando chegar a mais alunos e ajudar. Acho que sim.

Participante 4 – Eu também acho. Concordo com tudo, mas acho que mudou alguma coisa. Mudou o peso que cada um desses elementos tem na classificação final. Tanto que foram alterados os critérios de avaliação.

Participante 1 – Quando falo de uma avaliação diversificada, também falo tendo em conta os meus critérios de avaliação. Eu, para os trabalhos tenho uma determinada percentagem, para a parte prática, tenho outra percentagem.

Participante 4 - Certo. Era vulgar na escola o peso dos testes ser entre sessenta a oitenta por cento. Se nós formos ver agora, estão entre os cinquenta e os setenta por cento. Portanto houve na realidade uma alteração, na minha opinião.

Participante 1- Essa alteração foi feita na minha disciplina, há muito tempo. Obrigatoriamente tínhamos que ter vinte e cinco por cento para a componente prática.

Participante 4 – Eu estou a falar de uma maneira geral. Se nós formos verificar, se pegarmos nos critérios de avaliação de há três anos e deste ano, nota-se uma diferença significativa.

Participante 1 - Aumentámos na componente laboratorial.

Participante 4 – É uma componente prática. Houve portanto alteração, na minha opinião.

Participante 1 - Está dentro da linha do que nós sempre fizemos.

Participante 3- Concordo. Nota-se que houve mudança. No caso da filosofia chegámos a ter setenta por cento contra quarenta por cento que agora temos nos profissionais, e cinquenta por cento nos científico humanísticos, e a tendência é para baixar. Portanto é verdade, sem dúvida nenhuma e saúdo estas mudanças porque elas é que vão permitir ir ao encontro de tudo o resto que temos estado aqui a falar.

Participante 1 - Vocês têm uma coisa muito importante que é o ensaio filosófico que os alunos têm que realizar.

Participante 3 – Foi uma exigência do ministério, há três, quatros anos, penso eu. Estamos cada ano sempre a rever, porque é uma coisa que de facto vai permitir fazer, dinamizar, não da mesma maneira como estava inicialmente previsto. Temos tentado em cada ano fazer um momento chave, um momento em que eles recebem o culminar de um trabalho, entre o professor e o aluno que depois resulta naquele pequeno ensaio, porque é disso que se trata e todos colaboram. É uma maneira que tem sido muito interessante de chegar até eles, e nós temos tido algumas coisas verdadeiramente brilhantes. Os nossos alunos são verdadeiramente fantásticos e não são só os alunos brilhantes que têm feito coisas brilhantes. É de saudar estas novas visões e perspectivas, porque vamos no bom caminho. Sonho que um dia seja uma realidade no meu país.

Tudo o que eu possa fazer que seja a minha pequenina contribuição, do meu pequenino cantinho para ajudar. É por isso que tenho estado sempre no projeto Maia. É por isso que sou o mais possível a favor da intervenção, do trabalho colaborativo, de todas estas coisas e da interdisciplinaridade .

Vamos embora pessoal. Sou velhota, com os pés para a reforma, mas ainda assim quando quiseram ouvir a velhota, e que eu possa ajudar, é mesmo para fazer. Com as turmas que me derem ainda arranjo tempo para isso. Os miúdos é que me movem. Aquilo que eu te contei sobre a geometria descritiva, com a história e cultura das artes, foi no ano em que eu tive sete turmas. Este ano tive seis, todas de profissional, mas no ano anterior tinha cinco turmas de profissional e duas de científico-humanísticos de décimo primeiro ano. Aquilo de que te falei com a turma de artes do décimo primeiro ano, com os outros fiz eu de outra maneira para eles também terem acesso e não ficarem aquém.

Tudo o que fiz numa turma, fiz noutra. Portanto, fiz de maneira diferente e foi precisamente no ano em que tive sete turmas . É a nossa carolice.

Participante 1 – Sei que é.

Participante 3 - Tinha três níveis.

Participante 1 - Não tem a ver com o número de turmas. Tem a ver com a vontade de o fazer.

Participante 3 – Exatamente. Tinha filosofia de décimo primeiro ano. Tinha de preparar os miúdos para o exame, essas tais duas turmas. Tinha a área de integração e tinha psicologia. Três níveis, sete turmas. Embora lá pessoal, embora lá trabalhar!

B - Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.

2.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Como se valorizam estas componentes? Consideram que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?

Participante 1 - Com a interdisciplinaridade, acho que sim. Os alunos envolvem muitas competências. Eu acho que isso era positivo. Só que muitas das vezes, ou algumas das vezes, não temos possibilidades de o fazer. Mas quando se faz interdisciplinaridade, pode-se fazer como se

exemplificou, a filosofia com as artes, ou a filosofia com a físico-química e desenvolvem-se competências a nível científico. Eles usam ali o método científico que o vão aplicar e explorar, na parte laboratorial.

Eu acho que é fantástico, mas temos que ter condições para o fazer e aqui já foi isso referido, e muito bem. As nossas turmas teriam que ser mais pequeninas. Os programas teriam que ser mais curtos. Se nós tivéssemos essas condições, faríamos maravilhas. Se assim já o fazemos, de outra forma então, brilhávamos.

Participante 6 -Concordo plenamente e acho que é altamente enriquecedor quando nós conseguimos envolver os alunos noutras atividades interdisciplinares e depois abrir para lá da escola. Ainda conheço, aqui mal o concelho, mas já fiz atividades em articulação com entidades aqui da câmara, e com o palácio. Descobrem-se coisas interessantíssimas.

Vocês vão me perdoar, eu ainda me remeto muito à minha experiência de Queluz, porque estive lá vinte e sete anos. Até com a liga de combatentes de Queluz, pus os miúdos a trabalhar. Trabalhei com a cruz vermelha de Queluz. Portanto, eu fui descobrindo as entidades que haviam. Aqui vou descobrindo, mas a pandemia veio travar-nos tudo, porque obviamente não me apetece agora, nestas circunstâncias, por os miúdos a fazer coisas. Pode ser que para o ano as coisas melhorem. Isto abre-lhes muito os horizontes. Eles perdem o medo. É como às vezes a criança, o jovem que está à beira da piscina, não é à bruta, mas dá-lhe assim um toque, e ele mergulha.

É um bocadinho isso, porque às vezes eles podem não ter a iniciativa, mas se nós dissermos: “ -Vai. Fala com. Pesquisa. Conversa.” Isso também lhes vai abrindo os horizontes. Eles perdem o medo.

No século XXI eu acho que é fundamental, eles também terem essa abertura para falar, conviver, e fazer. Por exemplo, há uma coisa que podem achar palerma, mas quando eu faço visitas de turma e tenho essa oportunidade, ponho os miúdos a falar com os motoristas. Dou-lhes um guião e digo: “- Agora têm que falar com o motorista e depois têm que dizer o que é que perguntaram e quais foram as respostas.” Claro que isto agora parou. Eles vão com medo, mas depois eles divertem-se e as pessoas, umas são mais afáveis, outras são menos, mas partilham.

Acho que abrir os horizontes dos nossos jovens é muito importante e criar esses elos, com o exterior, com a comunidade. Entre disciplinas, eles verem os professores. Também fazerem atividades que mobilizam os professores e as diferentes disciplinas. Acho que isso é muito importante.

Participante 3 -Foi referida a questão da regionalidade. Acho muito importante os currículos, embora com âmbito nacional, terem em conta obviamente a regionalidade, a comunidade em que o aluno se insere, as necessidades e tudo mais, mas atenção não podemos correr o risco de a regionalidade ir contra a abertura de horizontes de que falava a colega. Regionalidade sim, limitação de horizontes não.

Nunca me esqueço de uma coisa que ouvi de uma orientadora, uma senhora que foi minha professora de filosofia no décimo segundo ano, no liceu e que depois foi orientadora de estágio. O meu orientador de estágio era outro senhor fantástico que nos solicitou que cada turma tinha que fazer uma sessão para a outra turma, para as várias turmas que estavam em formação, na faculdade. Não me esqueço dessa senhora ter dito uma barbaridade que me ficou retida. O senhor trouxe um jogo, tipo preço certo, mas não era bem. Era um jogo de filosofia para ajudar os alunos a memorizar, a juntar os conceitos à sua definição e a aplicar. Estava muito engraçado. Era uma forma dinâmica e diferente de fazer. Nós podemos sempre dar a nossa opinião. Podemos não achar piada. Podemos não gostar, mas há muitas maneiras de dizer a mesma coisa. Não há necessidade de ofender, aquilo não foi ofender. Fala-se tanto agora da comunidade LGBT. Agora imaginem uma professora de filosofia que não devia ser professora de coisa nenhuma, muito menos de filosofia dizer isto: “Se os meninos de ... não tiverem que aprender filosofia que não aprendam. Não temos é que inventar estas coisas.” Ele disse: - “ Desculpe, eu não acredito no que estou a ouvir” .

Portanto, regionalidade sim. Claro que sim. É a nossa comunidade, mas que isso nunca seja motivo ou argumento para encurtar os horizontes a ninguém, para cortar as asas a ninguém. Era só esta nota que eu queria deixar.

2.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Como se valorizam estas capacidades? Consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

Participante 1 - Eles ao fazerem essa pesquisa já estão a desenvolver essas competências. Eles ao realizarem um trabalho estão a desenvolver competências. Eles ao pesquisarem na internet, estão a desenvolver competências. Eles têm ali, todos eles têm uma série de competências transversais.

Participante 4 – Sim, contribuem. Eu penso que isso é uma coisa que todos nós fazemos. Eu não imagino a capacidade digital que cada um deles tem. As competências digitais todas elas são utilizadas por todos nós, penso eu. E também te ensinam muito.

Participante 1 - E de que maneira.

Participante 4 - Mesmo nessa pesquisa, se aprende muito com eles.

Participante 1 - Isto é uma aprendizagem. Estamos sempre a aprender. Às vezes no telemóvel, até digo assim “ - Ó menino, ensine lá que a professora não consegue fazer isto”

Participante 4 – E não é, só aí. Mesmo em certos temas, quando eles fazem a pesquisa, há sempre algum que te diz: “ – Ó professora, sabia isto, sabia aquilo.” Há um aprender. Eles vão aprender muito mais, mas eu tenho muito mais anos de vida. Nós ensinamos, mas eles também nos ensinam muita coisa. Eles desenvolvem várias competências e desenvolvem-nas bem. Acho eu.

Participante 6 – Nós somos a primeira geração de professores que tem os alunos, com o conhecimento à distância de um click.

Participante 4 – Eu vou-vos dizer uma coisa: Eu sempre pensei e acho que o conflito de gerações na classe dos professores é muito menor. Nós estamos muito mais perto deles. Perto a nível da capacidade de os compreender, de os aceitar, mais tolerantes a determinadas coisas, mais abertos, precisamente porque lidamos há muito tempo com eles. É a ideia que eu tenho. Nós somos muito abertos à mudança, muitas vezes até mais do que os pais deles.

Participante 6 – Já te aconteceu de certeza, antigos alunos abordarem-te e dizerem assim: “- Já viu agora estes jovens!” . Ficamos a pensar.

Participante 4 – Pois, é mesmo.

2.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Consideram que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

Participante 6 – Então não é, de que maneira.

Participante 1 - Concordo.

Participante 6 – Não têm medo, não têm uma postura atávica em relação à vida e ao mundo. São cidadãos do mundo.

2.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências? Como se pode fazer esse exercício?

Participante 1 – Completamente.

Participante 2 – Sim, nós somos um ser como um todo. Portanto, a cidadania daqui a nada torna-se o barômetro. Se nos virmos, muitas ações dizem assim: " Isso é bom senso". Às vezes, o bom senso não impera. É preciso formar civicamente as pessoas para que algum dia o bom senso seja um ponderador. Porque a gente utiliza, “ é o bom senso”. Não é bom senso, porque o bom senso não pode medir em nada, e isso nota-se muito na parte cívica das pessoas. Eu passeio o meu cão. Tenho uma cadelinha. Vou passeá-la e apanho os dejetos dela e dos outros. Os outros para eu os poder apanhar, deixaram-nos lá para eu fazer essa tarefa.

Participante 1 - É importante formar civicamente as pessoas.

Participante 2 - Nós precisamos também de uma coisa que é: a questão da cidadania nos permitir olhar para os outros.

Participante 1 – Completamente.

Participante 2 – Muitas vezes, os alunos; quer porque estão numa fase; quer porque os pais não estimularam isso; quer porque às vezes é próprio da sua individualidade, têm muita tendência de olhar para si mesmo e não para os outros. Têm tendência em não ver o que podem fazer pelo mundo e no que o mundo se pode tornar melhor, com as atitudes desses próprios seres.

Participante 6 - No que se refere ao segundo e terceiro ciclos, aquelas disciplinas tipo a antiga formação cívica ou agora a cidadania e desenvolvimento, não concordo.

Participante 4 - Para mim era trabalho comunitário obrigatório, no secundário e na faculdade. Acho que o trabalho comunitário desenvolveria muitas capacidades. Pensar no outro e numa sociedade em que todos devemos trabalhar para que ela se torne melhor. Digo no ensino secundário, porque obrigaria a tomar conhecimento e contacto com determinadas realidades que existem no meio em que eles vivem, e depois na faculdade ou universidade, se eles prosseguissem os estudos.

Para tentarem já colmatar ou solucionar, ou trabalhar com os problemas ou situações menos boas que existem. A cidadania e desenvolvimento não faz esse trabalho na prática. Uma coisa é ir por exemplo, uma vez por semana, visitar pessoas idosas que vivam sozinhas no teu concelho; outra coisa é aprenderes. É controverso aprender a sexualidade, igualdade de género, etc nos livros. Isso sim, esses conceitos no básico até ao nono ano. No secundário já era fundamental eles trabalharem a outro nível.

Portanto, o trabalho comunitário era muito importante. Mesmo na escola, eles poderiam perfeitamente acompanhar alunos com necessidades educativas especiais. Há uns que estão na turma, mas há outros que não podem ir à turma. Darem um pouco de si porque eles acabam por aprender um pouco com os outros. O trabalho comunitário, eu acho que era na realidade muito útil.

Participante 3 - Como sabem colegas, houve trabalhos fantásticos, no âmbito da cidadania e desenvolvimento e desculpem ser juíza em causa própria, não é por uma questão de vaidade, nada disso. Quem me conhece sabe que sou uma pessoa simples que não busco louros, mas uma coisa que eu disse à minha turma foi: “ - Se queremos fazer um projeto de cidadania à séria, tem que ser um projeto que passe do papel para a realidade e que vamos concretizar”. Eles queriam fazer montes de atividades, no âmbito do desporto com instituições. A pandemia impediu-os, mas nós lutamos até ao fim para concretizar e conseguimos concretizar a caminhada porque eu disse: “- Não, só é cidadania se nós formos ter com as pessoas. Se nós fizermos alguma coisa.”

Sem desprimor por tudo o resto que foi feito, concebido, com grande e bastante criatividade, originalidade cheio de boas intenções, mas acho que as coisas têm que sair do papel para a concretização, para eles sentirem e foi importante termos o feedback. Acompanhámos a instituição e eu iá atrás, era o carro vassoura. Foi um percurso de quase dez quilómetros, iam-me matando. Lá fomos todos contentes, cantando e rindo. Os alunos falavam de vez em quando com os da instituição. Houve alturas que íamos em fila indiana, não dava para fazer grande coisa, mas lá foram tendo a interação possível. Para comer tiveram que baixar as máscaras na paragem para o lanche. Uns estavam de um lado, outros estavam do outro, mas eles foram interagindo e foram fazendo. Uma das coisas que a instituição nos disse era que gostava de ter tido mais feedback. Eles ainda deviam ter interagido mais. Fiquei contente por ser esta a crítica que eles fizeram, pois ainda queriam mais e eu disse: “- Olhem, estão a ver, é isso que queremos, estar com as pessoas.” Compreendiam a situação pandêmica. Eu respondi e disse ao senhor que compreendo perfeitamente, mas que não podia dizer aos meus alunos para darem abraços, porque depois se havia alguma situação, lá está a responsabilização, não é verdade? Tínhamos que cumprir as regras de distanciamento, mas foi fantástico.

É no terreno que se fazem as coisas. Chega de papéis. Basta de papéis, o que eu quero é ir com os miúdos para o terreno fazer coisas.

Participante 6 – Discordo da colega quando ela fala da disciplina de cidadania e desenvolvimento.

Participante 4 - Eu não estou contra a disciplina de cidadania. Eu sou a favor da disciplina. Agora, os miúdos não devem ter mais horas para estar na escola. Eu acho que o trabalho comunitário traz mais frutos do que a disciplina de cidadania.

Participante 6 - Eu concordo

Participante 4 - É só por isso.

Participante 6 - Eu acho que não devia existir a disciplina, como já houve a formação cívica. Muitos diretores de turma usavam para resolver problemas da direção de turma.

Participante 4 – Neste trabalho comunitário, cada aluno tinha que o fazer, mas onde ele achasse Ele, a seguir, tem é que trazer provas de que fez esse trabalho, e o professor e os colegas têm que saber onde eles estão a desenvolver esse trabalho. Agora, não era tudo como carneirinhos. Um podia ser voluntário a conversar com as pessoas de idade, ou ser voluntário numa instituição. Os miúdos gostam de fazer atividades com miúdos da idade deles que não têm estas deficiências. Os miúdos gostam de se aproximar e os nossos também gostam, e ambos podem tirar proveito

Participante 6 - Aí concordo contigo, mas o que eu acho é que os conteúdos de cidadania acabam por ser transversais e são mais evidentes neste tipo de atividades que a colega acabou de sugerir. Não quero entrar naquela discussão do país que existe por aí dos meninos.

Participante 4 – Não é isso. O trabalho comunitário é trabalho em prol do outro.

Participante 6 – Sim, sim, sim. Existir como uma disciplina mesmo, para mim não faz sentido.

Participante 4 – No ensino secundário e no ensino universitário deveria ser substituído por trabalho comunitário

Participante 6 – Assim, acho mais interessante. Em vez de uma disciplina que acresce ao lote de disciplinas.

Participante 4 - Foi mesmo isso que eu disse, logo no início. Os miúdos não podem ter mais horas. Eles já têm horas a mais.

2.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências? Como é possível dinamizá-lo?

Participante 3 - O trabalho de projeto pode ser dinamizado de tantas maneiras.

Participante 1 – Eu acho que isso até é uma maneira fácil, porque há muitas formas de dinamizar esse trabalho de projeto, através de um trabalho de investigação, ou através de uma entrevista. Pode ser feito de diferentes formas. Pode ser feito de várias formas, de acordo com aquilo que a pessoa achar mais conveniente para o trabalho que vai realizar. Pode ser um vídeo que é tão interessante. Eles têm que dominar as novas tecnologias digitais e por vezes fazem trabalhos giríssimos. Desenvolve competências e de que maneira. Eles aprendem a descobrir. Eles fazem tudo e mais alguma coisa. Eles são muito bons nessas áreas.

Participante 6 - Exatamente.

Participante 3 – Por exemplo, conceber uma peça de teatro, ou fazer uma declamação. Eu sei lá. Há imensas coisas. A roupagem é variadíssima.

Participante 1 - É isso mesmo.

Participante 3 – Todas elas desenvolvem competências. Não há dúvida nenhuma.

C - Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.

3.1- Quais as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Participante 3 - Eu estive a ver a questão do relatório de avaliação, relativamente a isso e nós estamos a falar de uma coisa que não experienciamos. É um bocado difícil. De qualquer forma, eu penso que a nível da diversificação vai trazer, com certeza, alterações ao nível da metodologia do trabalho docente, da própria colaboração entre docentes, no horário dos docentes e na questão do sucesso da aprendizagem dos alunos. Uma visão diferente do processo ensino-aprendizagem, da avaliação e de tudo. Eu acho que mexe com tudo.

Tal como eu a entendo que é permitir aos alunos obter uma voz ativa e uma opção no seu currículo, fazendo a tal escolha de disciplinas. Se chegarmos lá e se isso for possível, como já é possível no curso de estudos gerais, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Os alunos fazem o major portanto no curso, e os dois minors podem fazer em qualquer outra faculdade. Inclusivamente isto extrapola este curso, pois as disciplinas de opção dentro da Universidade de Lisboa podem ser feitas em qualquer faculdade. Eu posso estar num curso de direito e ir buscar disciplinas de opção de medicina ou de uma engenharia, se eu achar que isso é bom para a minha formação e que vem ao encontro. Por isso, eu sou o mais possível defensora de uma escola em que para explicar a revolução francesa, esteja o professor de história, o de geografia, o de francês, de físico-química e se calhar o de matemática.

Se eu sonho com esta intervenção, com esta colaboração, a este nível e que no nosso país já se faz ao nível do ensino superior e agora com esta experiência da flexibilização no secundário, então eu também sonho com uma escola que permita fazer o que disse aquele professor de matemática dinamarquês. Em que permita de facto ao aluno explorar as suas competências. A escola que tenha valências que permita ao aluno explorar as suas competências, aquilo que ele gosta de fazer, aquilo que o faz feliz, para ser um cidadão de pleno direito a contribuir de forma feliz, porque isso é importante. Este conceito não é romance, é importante, A felicidade não são grandes coisas, isto agora é pessoal obviamente. Desculpem, não estou aqui a querer mudar abordagens, nem a dar lições a ninguém. A felicidade está em termos esta conversa que nós está a fazer bem a todas. Isto é felicidade. Eu estou contente por estar aqui.

Participante 1 -Falaste muito bem. Partilho da mesma opinião.

Participante 3 - A minha opinião é esta.

Participante 1 - Nós sabemos que a mudança tem que ser total.

Participante 4 – Total.

Participante 1 - Total.

Participante 3 - Mudança de paradigma. Total.

Participante 1 - Isso, concordo plenamente.

Participante 3 – Repara, eu entrei no curso de filosofia, eu tinha aquelas disciplinas e acabou-se. As opções eram dadas pelo curso de filosofia, três ou quatro e acabou-se. Hoje em dia, eles podem escolher. Tinha-se aquela ideia pré-concebida. Lembro-me de ouvir de colegas, há muito tempo. Éramos todos jovens. Não sabíamos nada disto. Eu achava que sim, se calhar por causa disso. Podem ver como éramos jovens. Outros tempos. Não havia internet, não havia pesquisas, não é verdade? Em que a gente ouvia:“ - Ele foi fazer um mestrado fora da filosofia, porque não é suficientemente bom na filosofia.” Quando começaram a fazer nas escolas superiores de educação, era visto como parente pobre do mestrado, e hoje não.

Eu tenho uma colega de matemática que não é da nossa escola. Foi fazer o mestrado em saúde alimentar, porque lhe interessava para a formação dela e achou aquilo importante. Hoje em dia, há esta facilidade. Eu acho que sim. Portanto a pessoa faz o curso, escolhe e depois tem que fazer o mestrado naquilo que quer, naquilo que acha, e até mudar, e porquê não fazê-lo antes?

No que se refere aos instrumentos adaptados àquela pessoa, é um paradigma completamente diferente. Tudo desde o início. Não deixar ninguém de fora, incluir todos.

Participante 2 -Atualmente, nós tratamos as turmas como rebanhos, ou seja aplicamos a mesma receita a todos. Não respeitando a individualidade de cada um, não é? Por exemplo, o Manel aprende melhor a ver um vídeo, o outro aprende melhor a ler um livro. Portanto, nós tratamos tudo como rebanhos e isso vai ter que mudar, quer queiramos; quer não. Claro está que o ministério lança isto que vamos trabalhando,

vamos assimilando. Claro que já há uma mentalidade enraizada nos professores. Não falo pela nossa escola, porque a nossa escola nisso, os professores da velha guarda são espetaculares e inovadores. Não é só por isso que eu gosto desta escola. É por isso e muito mais. Eu já passei por algumas escolas e sei perfeitamente que os professores da velha guarda estão perfeitamente enraizados e postulados naquele método expositivo, Já têm aquelas aulas baseadas naqueles manuais há milênios. Já decorram as frases e as palavras e nem sequer querem mudar de manual, porque imaginem o insulto que seria ter que rever uma nova página. Eu já passei por muitas escolas e essa experiência, esse know how também está cá, não é? O que é que acontece nisso, nós...

Participante 4 – Desculpa interromper. Há muitos colegas novinhos, que de cabeça são mais velhos.

Participante 2 - Completamente. Infelizmente eu também sinto isso. Infelizmente, e o que é que acontece? Esta flexibilização que tem que acontecer, também temos que salvaguardar determinadas condições aos professores. Mais uma vez, volto a dizer: “ - É preciso tempo, porque se eu tenho que tratar os alunos, não como rebanhos, mas como seres individuais, eu necessito de tempo para isso. Se nós não tivermos tempo para isso, tal não será conseguido por mais boa vontade, e por mais inovação que haja, nem por mais metódicos que nós sejamos. Na nossa escola ainda não mudou nada.

Participante 6– Não. Mudou em termos da escola poder decidir os tempos letivos.

Participante 2 – Isso tem que acontecer, mas não acho que seja um processo que já tenha acontecido, honestamente. Eu tento e todos nós tentamos, dentro das medidas possíveis. Na tal avaliação formativa, detetamos mais percalços. Nós tentamos colmatar, mas isso não é uma diferenciação completamente implementada.

Diferenciação é ensinar de acordo com a motivação dos alunos. Na minha opinião, não está a acontecer. Ainda fazemos muito para todos. Podemos arranjar metodologias mais avançadas do que aquelas meramente expositivas, mas mesmo assim eu vejo por mim, eu implemento para todos. Isso, para mim, não é a tal flexibilização. Volto a dizer, é bom estarmos a discutir o tema, as pessoas tomarem consciência que isso é o futuro, mas eu acho que na prática muito poucas escolas estão a implementar a flexibilização. Já fazem adaptações curriculares. Já fazem o seu currículo adaptado etc, mas a nível de diferenciação, eu acho que ainda muito poucas estão a fazer.

Participante 6 - Há coisas que já faço há muitos anos e as colegas farão também que são também coisas que vamos adquirindo e aprendendo. Por exemplo, nos instrumentos de avaliação, é óbvio que temos todo o cuidado e aprendemos. Estamos sempre a ler, para poder acompanhar os alunos dentro das suas problemáticas, digamos assim. Não tenho formação, não sou médica, não sou psiquiatra, não sou psicóloga e portanto eu tento aprender como fazer um instrumento de avaliação para um aluno com uma problemática, como dislexia. Em contexto de sala de aula, às vezes, é por tentativa e erro, porque tu não dominas todas as problemáticas que tens à tua frente, vais aprendendo. Vais adaptando. É por tentativa e erro, muitas vezes. Mas será que eu preparo em casa atividades para cada aluno que tenho na sala de aula. Se calhar, não. Se calhar não consigo. Sei que há países que já o fazem. Há materiais distintos para cada aluno. Não sei se esse é o caminho, ou o caminho perfeito.

Participante 2 - Eu tento fazer uma coisa que é Isto até foi uma prática do ano passado, introduzida pelo classroom e que eu efetivamente tento fazer. Quando eu coloco, imaginem um conteúdo novo, estou a explicar o que são redes de comunicação, eu tenho o cuidado de dar um texto, tenho o cuidado de dar uma página web e tenho o cuidado de dar um vídeo, para que eles possam de certo modo identificarem-se com a forma como querem aprender o conteúdo.

Isso dá trabalho, mas não é propriamente uma diferenciação. Eu faço alguma coisa, mas isso é só um “0,01”. O meu aluno pode efetivamente olhar e dizer: “ - Eu prefiro o vídeo para aprender este conteúdo”. É uma pequena diferenciação efetivamente. Eu apresento o vídeo e já é mais do que nada. Eu apresento o vídeo para todos, eles escolhem, se quiserem ver o vídeo, todos veem o vídeo. É como a questão dos manuais. O manual quer queiramos; quer não, vai contra aquilo da diferenciação pedagógica, porque nós se temos um manual que é igual para todos, eles vão aprender exatamente todos da mesma forma.

Participante 6 – Não necessariamente, depende dos manuais e há manuais que têm oferta de coisas. Eu não uso assim, não exploro profundamente os manuais. Uso os manuais à medida do que eu quero. Uso em prol dos meus alunos e como eu entendo melhor, mas tens abordagens distintas dentro do mesmo manual, Às vezes até com graus de dificuldade diferentes e tipologia diversificada de atividades, consoante o público que tens à tua frente. O que eu não gosto muito dos manuais, é agora uma modernice, só se melhorou, ainda não tive tempo de analisar. Existe uma zona dos nossos dossiês de apoio com materiais exclusivos, para alunos com necessidades educativas especiais. Como se eles pudessem todos beneficiar desses materiais. Aquilo é feito em prol de quem? do menino com défice cognitivo, do aluno com uma

disortografia, é feito em prol de quem? Eu não gosto de ver aquilo, confesso. Os novos que adotamos agora, ainda não explorei porque tenho um bocadinho de aversão àquela parte do dossier.

Acho que eu, é que tenho, sozinha, que ver quais são as dificuldades do meu aluno. Identificá-las e tentar construir, tentar claro que também erro, os materiais e os instrumentos de avaliação que sirvam aquele aluno, mediante as problemáticas que ele tem. Não é o manual que me oferece uma receita universal. Ainda não explorei os novos. Os anteriores detestavam, digo-vos já. Tinham lá documentos que nem sequer eram...Se te apresentam um texto com sublinhados, não dá para disléxicos. Se te apresentam exercícios com palavras todas em maiúsculas, não dá para disléxicos. Um site com um branco ofuscante, também não dá para trabalhar nas problemáticas, por isso não é em prol de todas as problemáticas. Isso é impossível. É impossível, eles conceberem documentos para todas as problemáticas.

Anexo XV

Análise do conteúdo do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

Análise do conteúdo do focus group concebido para docentes com e sem cargos de liderança

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Categorias	Sub – categorias	Excertos	Observações
Mudanças no processo ensino-aprendizagem	Mudanças na consolidação das aprendizagens.	Questão 1.1 Participante 1* –Este ano fiz uma experiência nova e quero repetir para o próximo ano. Fiz uma atividade interdisciplinar com biologia e verifica-se que aprendizagens de físico-química se vão aplicar em áreas de biologia. É curioso estarmos dois professores na sala de aula e ver como os alunos interagem connosco e com os próprios pares. Tem vantagens para os alunos. Eles	Questões 1.1 a 1.5

		<p>compreendem que os saberes não são únicos. São saberes que se complementam. Aplicam-se na físico-química como na biologia.</p> <p>Poderia haver mais interdisciplinaridade com matemática e as disciplinas que requerem o uso do cálculo, porque é fundamental. Muitas das vezes não conseguem transpor os conhecimentos de matemática para a física ou para a química em termos de cálculo numérico, por exemplo equações de primeiro grau.</p> <p>Página 1, linha 18 a 29.</p> <p>Participante 2* –Sou completamente apologista da interdisciplinaridade, nomeadamente na metodologia de projeto em que temos que aplicar diversos saberes e acho que há uma consolidação muito maior dos conhecimentos dos alunos. Eu aplico a interdisciplinaridade nos profissionais com a colega de físico-química e o que nós fazemos é consertar os conteúdos de forma a os extrapolarmos em simultâneo.</p>	
--	--	---	--

		<p>Página 2, linha 1 a 6.</p> <p>Participante 2* Esse conceito abstrato torna-se real e ao tornar-se real, torna-se numa aprendizagem concretizada e isso é muito importante. Eu sinto isso e a nossa metodologia de ensino cada vez mais terá que passar por ser interdisciplinar. Os saberes não se concentram só na sala de aula e eles terão que levar para outras disciplinas e é importante que nós falemos a uma só voz, quando estamos a falar dos conteúdos.</p> <p>Página 2, linha 14 a 18.</p> <p>Participante 3 – Eu sou o mais possível a favor da interdisciplinaridade e vou ainda mais longe pois qualquer assunto pode ser colocado em várias áreas, ou melhor os assuntos têm sempre uma abordagem muito diversificada muito mais do que aquela que é óbvia no que compete à matemática, à física e</p>	
--	--	---	--

		<p>química e a biologia. Isso implica uma visão da escola muito mais abrangente, da qual eu sou partidária e a qual me é cara e que não é infelizmente aquela que nós temos. Já fiz aulas em que trabalhei a interdisciplinaridade com colegas, a última das quais foi com colegas das artes visuais, nomeadamente no âmbito de história e cultura das artes, geometria descritiva e filosofia. O objeto da aula era Descartes, o cartesianismo. Estavam a dar Descartes em filosofia, no âmbito do conhecimento. Fizem a abordagem de Descartes na perspetiva da história e cultura das artes e visto também na perspetiva da geometria descritiva e o seu contributo nos ângulos cartesianos. Foi extremamente interessante. Foi extremamente produtivo para os alunos. Todos aprendemos e isso é fundamental e a maneira como as coisas foram dadas foi fantástico. Na filosofia abordámos a célebre frase “Eu penso, logo existo”, em história e cultura das artes a professora propôs “Desenho, logo existo”. Foi muito engraçado. “Olho para os ângulos, penso e existo”. Foi muito engraçado.</p> <p>Página 2, linha 20 a 34 e página 3, linha 1 e 2.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 3 - Em relação à sua operacionalização ela vem a maior parte das vezes da carolice dos colegas, de todos nós que queremos fazer em prol dos alunos e damos muito do nosso tempo e da nossa disponibilidade, em torno deles.</p> <p>Página 3, linha 8 a 10</p> <p>Participante 3 Por outro lado, temos a questão nesta escola que é o trabalho colaborativo. Já reunimos nesse tempo que é comum a toda a escola com outros departamentos, para dar seguimento a estas questões e o trabalho colaborativo é uma grande aposta neste sentido, não só para esta vertente, mas outras da escola.</p> <p>Página 3, linha 17 a 20</p> <p>Participante 4* – Concordo com tudo o que foi dito. Já abordei a interdisciplinaridade de várias formas com trabalho de projeto,</p>	
--	--	---	--

		<p>com aulas em comum com outros colegas e o que se acabou de dizer é que são diferentes abordagens de incidir sobre os mesmos temas. Lembro-me que fiz com história, no 12º ano em que se fala da segunda grande guerra mundial e da 1ª guerra e foi muito interessante para os alunos. Dentro da perspetiva histórica, perceberam o porquê da 1ª e 2ª guerra mundial e depois na geografia percebem os impactos desses acontecimentos na sociedade. Acho que é sempre uma mais-valia para os alunos.</p> <p>Página 3, linha 22 a 29</p> <p>Participante 4* - É de tal ordem que eles não sabem fazer as ligações, entre os vários temas. Acho que isso é fundamental. Concordo com a opinião de que a escola deveria ser menos compartimentada. Até no trabalho de projeto, a interdisciplinaridade é muito importante. Com os profissionais, fazemos uma averiguação, uma recolha de dados, vários processos onde vamos recolher os dados e depois na informática,</p>	
--	--	---	--

		<p>fizeram o tratamento desses dados e a forma como o podem fazer e depois em conjunto, chegámos a conclusões.</p> <p>Página 4, linha 1 a 7.</p> <p>Participante 4* - Neste último ano letivo, já trabalhei com português, com artes visuais, nomeadamente com colegas de desenho, até para criar outros projetos da escola, sem ter uma disciplina bem definida, onde eles vão desenvolver um determinado conjunto de atividades. Lembro-me de um projeto em que os discentes trabalhavam com alunos com necessidades educativas especiais, onde criaram um determinado conjunto de objetos para perceberem de que forma era importante a poupança da água, da luz, e a necessidade da reciclagem, etc. Foi muito interessante o acompanhamento dos professores de informática na elaboração dos vídeos, dos professores de desenho, na criação de materiais para serem utilizados nas salas de alunos com necessidades educativas especiais. Esta interdisciplinaridade não deve ser só focada nas disciplinas, mas em projetos comuns para</p>	
--	--	---	--

		<p>o desenvolvimento pessoal dos alunos. A escola tem que começar a funcionar de outra forma, de outra maneira.</p> <p>Página 4, linha 9 a 20.</p> <p>Participante 5 - Posso dizer que na disciplina de economia, no ano passado, tinha uma turma que não tinha história, tinha geografia e nós abordamos a determinada altura uma parte histórica. Então para eles terem uma visão do que era a história e a economia, por que motivo é que elas se juntam. A colega de história veio à aula de economia e ambas demos a aula. Os alunos adoraram. Com outra turma, não houve essa disponibilidade por parte de outra colega</p> <p>Página 4, linha 23 a 28.</p> <p>Participante 5 - Como disse a colega, a escola não pode ser fechada, só a uma disciplina e só essa disciplina é que tem que</p>	
--	--	--	--

		<p>falar sobre os seus conceitos. Os alunos devem ter uma miragem de todas as suas disciplinas.</p> <p>Página 4, linha 32 a 34.</p> <p>Participante 1* Achei muito interessante um trabalho interdisciplinar com a filosofia, uma vez que a físico-química aborda o trabalho prático-experimental. Algures no décimo primeiro ano em que eram abordadas as várias temáticas, constatei que a filosofia abordava o método científico. Achei muito interessante. É, portanto, uma oportunidade para trabalharmos em conjunto, se tivermos turmas em comum. Eu gostava muito.</p> <p>Agora em relação à flexibilidade curricular, todos nós estamos abertos para fazer tudo e mais alguma coisa, mas muitas vezes as escolas não têm condições para o fazer, nem o ministério nos dá condições. Esta é a grande verdade, porque quando falamos na</p>	
--	--	--	--

		<p>flexibilidade curricular, quando falamos na possibilidade de a escola abrir várias disciplinas para os alunos poderem selecionar, neste momento não temos orgânica que o permita fazer. Não temos meios humanos, não temos meios físicos para que possamos fazer isto. Nós fazemos tanta coisa por carolice, como já se disse e bem. Todas estas temáticas, tudo o que fazemos o ministério não nos apoia. O ministério apenas ministra e põem para fora legislação. Quanto não tem minimamente cuidado com os programas que lança, muitas vezes para se fazer interdisciplinaridade, e falo em termos da disciplina de físico-química, os conteúdos estão completamente desfasados. É uma pena.</p> <p>Página 5, linha 8 a 26.</p> <p>Questão 1.2</p> <p>Participante 4* – Eu sinto, principalmente, na experiência que tive com o ensino à distância. Foi feito um trabalho um pouco</p>	
--	--	---	--

		<p>diferente do que estávamos habituados, com maior ênfase no trabalho de projeto e no trabalho de investigação. Os miúdos gostaram muito, empenharam-se e acho que na realidade foi uma mais-valia. Num tipo de trabalho deste, teve muita importância a avaliação formativa e acho que faz todo o sentido nós começarmos, cada vez mais, a dar um peso maior na forma de avaliar os alunos, uma avaliação não só por testes.</p> <p>Nós temos um handicap que são os exames e temos que saber preparar os alunos para os exames. Eles nos exames não vão fazer o tipo de trabalho, apesar de eu achar que as aprendizagens são tão ou mais úteis do que aquilo que nós normalmente fazíamos que era expor matéria, eles estudarem e fazerem testes. Muitas das vezes, esse tipo de trabalho obriga-os a fazer associações de matérias, obriga-os a descobrir mais do que aquilo que está nos livros e ficam lá retidas com maior facilidade. Quando eles estudam única e simplesmente para um teste, no ano seguinte já</p>	
--	--	---	--

		<p>não se lembram de nada e são capazes de dizer que a professora não deu isto ou aquilo.</p> <p>Página 5, linha 32 a 33 e página 6 linha 1 a 14.</p> <p>Participante 4* - Não sou contra os exames, mas como aferição de critérios a nível nacional e não como peso de entrada na universidade.</p> <p>Página 6, linha 18 a 19.</p> <p>Participante 4* - Eu lanço o tema, dou umas dicas, eles vão investigando, vão colocando perguntas, vão respondendo uns aos outros, mesmo em sala de aula e é outra forma de abordar os assuntos, porque eles também estão um pouco fartos de powerpoints. Outras vezes também dizem: “Professora fale mais,</p>	
--	--	---	--

		<p> diga mais”. Alguns alunos gostam muito que sejamos expositivos, pois não têm trabalho nenhum. Estão a ouvir e a recolher informação. Por isso, uma coisa que se adapte aos dois, acho que é uma mais-valia. Eles gostam de trabalhar assim.</p> <p>Página 7, linha 5 a 11.</p> <p>Participante 3 – Estou convicta que o ensino só tem a ganhar se de facto, cada vez mais a avaliação formativa se afirmar como a principal modalidade de avaliação dos nossos alunos. Isto é um princípio basilar.</p> <p>Página 7, linha 13 a 15.</p> <p>Participante 3 - Concordo inteiramente com este princípio, agora temos que ter condições para o aplicar. As condições passam logo pela redução dos programas infinitos que nós temos, na maior parte das disciplinas que nos retiram muitas vezes o tempo e a</p>	
--	--	--	--

		<p>possibilidade de explorarmos de uma outra vertente as temáticas que nós tanto gostamos e tanto gostaríamos de fazer. Isto é uma questão, outra questão é eles quererem que se faça, mas para que se faça, têm que perceber que para cada vez mais se apostar nisso, nós temos que ter outras condições a nível curricular e a vários níveis.</p> <p>Outro aspeto que temos a considerar no ensino secundário, são logo os exames nacionais que em algumas disciplinas, que é o caso da minha, acaba por ser uma condicionante de relevo, porque como sabem os alunos lutam às décimas por um lugar no futuro. Alguns dedicam-se de corpo e alma e isso também é algo que nos condiciona.</p> <p>Página 7, linha 18 a 30.</p> <p>Participante 3 - A avaliação formativa devia logo vir espelhada nos critérios de avaliação propostos pelas disciplinas e de facto os nossos critérios de avaliação e os nossos descritores muito bem</p>	
--	--	---	--

		<p>feitos estão todos reféns da avaliação sumativa e de um resultado final. Isso deveria ser uma das primeiras coisas a alterar.</p> <p>A avaliação formativa em termos de rubricas, como defende o projeto de monitorização, avaliação, investigação e acompanhamento em avaliação (MAIA), uma grande interdisciplinaridade, e trabalho entre professores pede que haja, à priori, as tais condições. Agora não quer dizer que não se faça, pois não há aqui ninguém, penso eu, que não goste de fazer. A avaliação formativa é o pão nosso de cada dia. É o nosso trabalho com eles. É aqui que nós vemos aqueles rostinhos a olharem para nós, e conseguimos antever as dificuldades, ou antever o sorriso de quem percebeu. É aquele o feedback que nós temos diariamente e que eles nos dão e em que a gente se mete com eles. Isso é o que de melhor o nosso trabalho tem. É a avaliação formativa. É aquela que nos permite trabalhar diretamente com os alunos, para os alunos, ouvi-los porque o feedback tem dois sentidos. É no sentido de nós para eles e de eles para nós. É o que</p>	
--	--	---	--

		<p>nos permite criar aquela relação em que o aluno se sente à vontade que permite dar em tempo útil, real e atempada aquele feedback, orientar sem dirigir. Aquele apoio para que eles descubram o próprio caminho que para mim é o ex-libris. É o fundamental. Mas criem-se as condições para tal.</p> <p>Página 7, linha 33 a 34 e página 8 linha 1 a 18.</p> <p>Participante 3 - O que me dá mais alento na relação com os alunos, é a avaliação formativa e é dela que nós muitas vezes nos socorremos quando estamos em dúvida naquela décima.</p> <p>Página 8, linha 20 a 22.</p> <p>Participante 3 - Só que para fazer dela um parente rico, nós temos que mudar muita coisa na escola, a começar pelos programas,</p>	
--	--	---	--

		<p>pelos princípios que regulam os critérios de avaliação, por uma série de coisas para que seja cada vez mais possível a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a intervisão.</p> <p>Página 8, linha 24 a 27.</p> <p>Participante 1* - A colega falou tão bem. Disse tanta coisa que eu partilho com que eu concordo, completamente. Nós, durante a nossa profissão, estamos ali à frente dos nossos alunos e a avaliação formativa é o que nós mais fazemos. Qualquer que seja o método que estamos a utilizar, estamos constantemente a comunicar com os nossos alunos. Queremos ter feedback e realçar o melhor que eles têm. Trabalhamos para os fazer participar, para os fazer colaborar, para os fazer aprender. É certo que hoje quando se fala na avaliação formativa, se fala mais em termos de ficar registado, um documento em que nós indicamos alguma tarefa para os alunos fazerem e depois ter que se dar um feedback por escrito. Apliquei mais a avaliação formativa no ensino a distância, pois permitia estar ali em contacto com o aluno. O aluno</p>	
--	--	---	--

		<p>cumpria uma tarefa e eu tinha, como todas nós tínhamos, que ver se o trabalho estava bem feito, se não estava bem feito, onde é que o aluno estava a falhar, o que ele podia fazer para melhorar. Os alunos ficam agradados. Os alunos que são interessados conseguem florescer, conseguem melhorar as suas aprendizagens. Mas não acontece a todos os alunos.</p> <p>Como já foi referido, nós temos um grande handicap que são os exames nacionais. Nós andamos aqui a fazer, a fazer para que os alunos possam estar minimamente preparados para enfrentar o exame nacional.</p> <p>Fala-se no projeto Maia (monitorização, acompanhamento, investigação em avaliação pedagógica), nós fazemos, mas não se davam esses nomes às coisas.</p> <p>Página 9, linha 4 a 25.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 5 - A avaliação formativa, eu de facto também a utilizo, diariamente com os meus alunos, e estou sempre a ver, quando lanço a pergunta, as suas reações. Se eles estão a entender, ou não aquilo que eu pretendo. Foi também muito aplicado quando estivemos em confinamento, mas, não deixei de fazer avaliação formativa quando voltei ao ensino presencial. Todos os dias eu fazia. Como já se disse, nós precisamos de ter alguma coisa escrita, uma coisa palpável para depois poder justificar. Eu fazia, pelo menos uma vez por semana, uma ficha formativa tipo quiz, ou outra qualquer para ter o tal documento palpável para que fosse possível eu justificar alguma nota.</p> <p>Nós fazemos avaliação formativa, mas temos que mudar os programas. Quando o ministério nos disser que a avaliação formativa é aquilo que devemos ter sempre presente e é com isso que vamos avaliar os nossos alunos, tirem os exames nacionais. Nós temos é que preparar os alunos para aquilo que efetivamente</p>	
--	--	--	--

		<p>eles ao fim, pelo menos na minha disciplina, de dois anos têm que prestar contas ao país inteiro.</p> <p>Página 9, linha 31 a 34 e página 10, linha 1 a 10.</p> <p>Participante 2* - Nós utilizamos a avaliação formativa que dá muito trabalho. Eu não consigo implementar e é humanamente impossível a tal avaliação formativa, na minha sala. Consigo perceber pelas expressões e fazer esta avaliação formativa. Consigo perceber se eles estão ou não estão a perceber, mas relativamente a um determinado conteúdo que eu desse no ensino a distância em que eles submetem todas as fichas, corrigia de uma forma formativa, corrigia para verificar as dificuldades e dava um feedback ao aluno. Mesmo no ensino presencial, faço sessões de esclarecimento com um conjunto de alunos que eu deteto que têm dificuldades num determinado conteúdo que estão a ser persistentes. Em duas fichas seguidas, eu trato o mesmo assunto</p>	
--	--	---	--

		<p>e verifico uma consistência de dificuldades, então reúno com esses alunos e trabalho esses conteúdos de modo individualizado. Isto é muito lindo. Eu sinto-me a melhor professora do mundo a fazer isto, mas isto é impraticável com turmas grandes. Isto é um mundo maravilhoso do que não se faz, porque isto tira muito tempo, é impraticável e é desgastante. Eu passo horas e horas.</p> <p>Página 10, linha 12 a 25.</p> <p>Participante 2* - Mas com esta carga letiva que temos, é impraticável.</p> <p>Página 10, linha 30 e 31.</p> <p>Participante 2* - "...como é que nós avaliamos os alunos, sem ter uma avaliação sumativa..."</p> <p>Página 11, linha 6 a 7.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 2* - Esse ensino individualizado, todos nós o desejamos, mas ele é exequível, com esta dimensão de turmas, com o número de alunos que temos por turma? Uma avaliação formativa exige que eu, individualmente, indique ao aluno, dê um feedback. Estou-vos a dizer, eu fiz isso e isso é esgotante.</p> <p>Página 11, linha 10 a 13.</p> <p>Participante 2* - ..., mas se nós formos ao cerne da questão, é possível implementar realmente a avaliação formativa, com as dimensões das turmas, com a carga horária que cada um de nós tem?</p> <p>Página 11, linha 19 a 21.</p> <p>Participante 2* - Avaliar sumativamente não quer dizer que têm que ser só testes.</p> <p>Página 12, linha 1 a 2.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 1* – Relativamente à formação formativa, uma turma que tenha vinte e oito alunos, dá-se feedback a quatro ou cinco de cada vez. Não se dá feedback a todos. Quando se dá esse feedback, eles ficam agradados, continuam a estudar e tentam melhorar.</p> <p>Quanto à avaliação sumativa, para mim ela faz todo o sentido. Posso ter a avaliação formativa, ainda bem que ela existe, mas nós necessitamos de quantificar. Ela tem que fazer parte do sistema, ou então temos que mudar de paradigma de ensino e pensar noutro sistema.</p> <p>Página 12, linha 11 a 19.</p> <p>Participante 3 - Temos que começar por encurtar os programas, rever esta questão dos exames nacionais, como se disse e muito bem, o número de alunos por turma para que de facto este</p>	
--	--	--	--

		<p>postulado da interdisciplinaridade, da avaliação formativa seja uma realidade.</p> <p>A avaliação por rubricas do projeto "Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)" que eu achei extremamente interessante, que gostei imenso e que nós, pelo menos eu e uma colega nessa ação de formação realizámos, mostra que de facto ela é um passo em frente e mostra para além do exequível, como nós podemos ter evidências com a avaliação formativa, sem cairmos na questão da ficha, disto e daquilo. Por outro lado, também mostra como é possível ter essas evidências e construí-las e ainda outra questão, a avaliação sumativa não é posta de parte. Ela faz parte do sistema. Eu penso que a questão toda é a ponderação que elas têm, mas isso é como disse a colega. Desde logo os critérios de avaliação e tudo o resto e como disse a "participante 1", e muito bem, temos que mudar de paradigma escolar.</p>	
--	--	---	--

		<p>O que eles querem fazer é, perceberam isso ou então, quero eu acreditar não é, com a minha visão sonhadora da coisa que eles perceberam isso e querem mudar o paradigma. Estão a começar aqui, “Perfil dos Alunos”, “Aprendizagens Essenciais”, “Projeto MAIA” e “Avaliação Formativa”. Isto são indicadores</p> <p>Página 12, linha 22 a 34 e página 13, linha 1 a 8.</p> <p>Participante 3 - Infelizmente digo isso. Haverá um dia, não comigo viva, mas gostava muito de ver, em que a escola funciona naqueles moldes, como já funciona em alguns pontos do globo, e isso assim é absolutamente fantástico.</p> <p>Página 13, linha 14 a 17.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 5 – Mais isso vai demorar muitos anos para termos esse tipo de escola. Olha, não é para mim de certeza absoluta.</p> <p>Página 13, linha 32 a 33.</p> <p>Participante 3 – Não, nem para mim, infelizmente. Mas eu já me congratulo, ela já existe.</p> <p>Página 14, linha 1 a 2.</p> <p>Participante 2* - Eu ainda tenho esperança de lá tocar.</p> <p>Página 14, linha 4.</p> <p>Participante 5 - Mas, com uma mentalidade diferente da nossa.</p> <p>Página 14, linha 9.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 3 - São pessoas melhores? Não, são pessoas com outra visão.</p> <p>Página 14, linha 21.</p> <p>Participante 5 – Outra visão.</p> <p>Página 14, linha 23.</p> <p>Participante 3 – Outra. Capacidade com mérito, não é o amigo, nem o lóbi, nem a cunha, nem os grupos, nem sei o quê. É o mérito.</p> <p>Página 14, linha 25 a 26.</p> <p>Participante 5 – Sim, sim</p>	
--	--	--	--

		<p>Página 14, linha 31.</p> <p>Participante 3 - O mérito lá é que interessa.</p> <p>Página 14, linha 33.</p> <p>Participante 5 – Exatamente</p> <p>Página 15, linha 2.</p> <p>Participante 4* – Porque pensam nessa sociedade como um todo.</p> <p>Página 15, linha 4.</p> <p>Participante 3 – Exatamente</p>	
--	--	---	--

		<p>Página 15, linha 6.</p> <p>Participante 4* - Não em quintais.</p> <p>Página 15, linha 8.</p> <p>Questão 1.3</p> <p>Participante 4* - Os alunos devem participar. Os alunos muito contrariamente ao que muita gente diz ou pensa, os alunos são muito justos, até mesmo quando não trabalham e fazem a sua autoavaliação.</p> <p>Página 21, linha 15 a 17.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4* - Os alunos são justos e sabem ver quando trabalham e quando não trabalham e devem participar em todo o processo, não só avaliativo.</p> <p>Página 21, linha 19 a 20.</p> <p>Participante 4 *- Os alunos devem participar em todo o processo, por exemplo eu digo-lhes: “- Preferem que a gente faça uma ficha, um trabalho sobre esta matéria, o que vocês acham que seria mais útil, para vocês?” É uma forma de eles participarem e não é avaliação. Certo? Os alunos, quando nós os responsabilizamos, eles dão muito e muito mais do que aquilo que nós estamos à espera e nós responsabilizamos os alunos pelo processo não só avaliativo, mas também pela maneira como aquela matéria pode ser abordada. Qual é a opinião deles sobre isto? Qual é a opinião deles sobre aquela notícia? Interagindo de certa forma e tornando-os interventores, eu acho que nós só tínhamos a ganhar.</p> <p>Página 21, linha 28 a 33 e Página 22, linha 1 a 3.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4* - Aqueles alunos que nos trazem problemas a todos os níveis, não só de comportamento, de falta de estudo e de assiduidade, é muitas vezes pelo desinteresse da família. Há dinheiro, há prêmios, há isto, mas não há responsabilização, nem responsabilização pelas atitudes que eles têm. Portanto, eu considero, na realidade, que me sinto muito mais capaz de cooperar e achar que os alunos devem participar em todo o processo.</p> <p>Página 22, linha 4 a 9.</p> <p>Participante 2* -. Acho que é muito importante os alunos participarem na avaliação dos mesmos. Gosto muito de abordar, por exemplo quando leciono uma disciplina, módulo, nomeadamente eu que estou nos profissionais, gosto de abordar com os alunos como eu estive num outro conceito e se eles gostaram, se não gostaram. Se acham que devem continuar. Portanto, eu gosto que eles me deem esse feedback e nós temos</p>	
--	--	---	--

		<p>essa à-vontade. Eu gosto muito disso, portanto daquele plano de intervenção que eu acho que é magnífico. Tenho mesmo pena que poucos colegas adotem, porque não é avaliarmo-nos uns aos outros, mas é realmente vermos como os outros fazem.</p> <p>Página 22, linha 12 a 21</p> <p>Participante 2* - Não é uma forma crítica, é uma forma construtiva. Eu sou apaixonada pelo programa de intervenção</p> <p>Página 22, linha 26 a 27.</p> <p>Participante 2* - ...eu acho que os alunos devem efetivamente participar. Devem dizer o que resulta, melhor com eles. Eu faço um mapa de conceitos no fim de cada módulo e os meus alunos adoram isso. Eles adoram essa aula. É uma aula de revisões que é relativamente simples e se um dia, houver alguém que queira vir verificar como é que eu faço a revisão dos conteúdos do</p>	
--	--	--	--

		<p>módulo.... É muito interessante e os alunos efetivamente adoram essa aula. É o feedback. É esse tipo de participação, na avaliação deles, que contribui efetivamente. Depois há a autoavaliação, mas não é só no fim do processo que nós devemos fazer com que os alunos participem. Nós devemos fazer com que os alunos, não só digam o que resulta melhor com eles, mas também que se avaliem a si próprios nas várias atividades que realizam.</p> <p>Portanto, se eu faço um trabalho com eles, eles devem fazer a autoavaliação deles, quer da apresentação oral, da apresentação em si, do produto final, porque assim eles estão a detetar antecipadamente os erros. Por exemplo, há uma coisa que eu gosto muito, uma dinâmica que eu gosto muito que é colocar grupos a avaliar os trabalhos dos outros grupos antes de eu os avaliar. Eles fazem a participação na aprendizagem dos próprios colegas, detetando os erros dos próprios trabalhos.</p>	
--	--	---	--

		<p>Estavam então a fazer a avaliação e eu fui fazendo aquela avaliação formativa “Olha, isto aqui não está.” “Como é que colocas isto a funcionar”. Os outros que estavam a fazer essa avaliação disseram: “Ó professora, não vale a pena apresentarmos o nosso trabalho, porque nós já vimos que temos aqui muita coisa a corrigir.” Eles com os outros detetaram erros no próprio trabalho. Eu acho muito importante os alunos participarem na aprendizagem. Dizerem a forma como gostam de aprender, o que é que resulta melhor. Fazerem uma reflexão do que aprenderam do que não aprenderam.</p> <p>Página 23, linha 1 a 26.</p> <p>Participante 5 – Eu faço isso. No fim de cada unidade, eu faço uma avaliação com os meus alunos para saber o que eles dali ainda não perceberam.</p> <p>Página 24, linha 5 a 6.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 2 * - Eles são muitos e nós infelizmente podíamos fazer aquela questão do ensino muito mais proativo e muito mais participativo, mas às vezes batemos aqui com os timings, com o terminar e com o concluir etc.</p> <p>Página 24, linha 11 a 14.</p> <p>Participante 6 - No que se refere aos alunos considero, apesar de muitas vezes o que sinta... Para mim faz-me bem ouvi-los, para eu refletir sobre a nota que lhes vou dar. Eu gosto de refletir sobre a nota que vou dar. Apesar do excel ter lá a nota. Enfim, mas gosto de refletir e acho que é importante que eles reflitam sobre o seu percurso e sobre como é que chegaram àquela nota. Considero que melhora as aprendizagens na medida que os obriga a refletir sobre as mesmas.</p> <p>Página 24, linha 17 a 22.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 1* - Relativamente aos alunos participarem na sua avaliação, eu também acho que é positivo. Eu quando avalio os meus alunos; ou quando eles fazem algum trabalho ao nível da atividade laboratorial, gosto que eles digam se atingiram os objetivos a que se propunham, ou seja se eles se conseguem autoavaliar naquilo que estão a fazer. Tenho uma grelha de observação onde eles também se observam, no decurso da aula em que fazem a sua avaliação. Isso é incrível, porque eu também terei que preencher uma grelha de autoavaliação, como preencho em cada aula para aferirmos aqui as aprendizagens. Partilho a ideia de que os alunos são muito justos. Eles percebem perfeitamente, eles dizem honestamente o que eles fazem bem e o que eles fazem mal. Acho que é muito importante eles interferirem no seu processo de aprendizagem. Quando eles refletem e quando eles sabem que fazem mal, eles da próxima vez lembram-se que não podem fazer da mesma maneira. Têm que fazer de outra forma.</p> <p>Página 24, linha 24 a 29 e página 25, linha 1 a 7.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 5 – Eu faço minhas as tuas palavras. Não tenho mais nada para dizer. Pais não. Alunos sim.</p> <p>Página 25, linha 9 a 10.</p> <p>Participante 3 - Em relação à participação dos alunos, ela é mais do que bem-vinda. Até porque de facto isso é extremamente importante para nós termos uma ideia da progressão dos nossos alunos, das suas dificuldades e daquilo que eles podem melhorar. Portanto, isto tem que ser assim, um feedback permanente, uma interação contínua entre professor e aluno.</p> <p>Página 25, linha 12 a 16.</p> <p>Participante 3 - São eles que nos ajudam a ser melhores professores. São eles que nos ajudam a crescer e nós aprendemos muito com eles. Portanto, venha toda a interação por parte deles.</p>	
--	--	--	--

		<p>Página 25, linha 21 a 23</p> <p>Questão 1.4</p> <p>Participante 4*- Primeiro temos que educar os pais e isto vem de base. Hoje, toda a gente opina sobre educação. Os pais fazem de nós gato sapato. Não são responsabilizados por nada, e primeiro tem que se mudar e educar os pais. A escola é a escola e eles não têm respeito nenhum pela escola e por quem lá trabalha. Isto é a opinião que eu tenho e cada vez mais. Para todos os governos, os pais dão votos, os alunos não, e de maneira que aquilo que nós assistimos é ao denegrir do professor e apoio ao lado dos pais. Enquanto, os pais não forem educados, mas educados à séria e responsabilizados, tanto pela assiduidade dos filhos, pelo sucesso dos filhos, eu acho que não vamos a lado nenhum.</p> <p>Página 25, linha 29 a 31 e página 26, linha 1 a 6.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4*- Não estou a dizer que sejam todos os pais, mas na generalidade...</p> <p>Página 26, linha 8 a 9.</p> <p>Participante 4*- A responsabilidade dos pais pelo sucesso dos filhos também tem que ser vista de outra maneira. A responsabilidade da educação, a responsabilidade da assiduidade, não deve fazer parte da escola. Deve fazer parte do meio familiar.</p> <p>Página 26, linha 10 a 13.</p> <p>Participante 4*- Agora eu acho fundamental, a família estar ligada à escola. Certo? Mas ambas têm regras. Nós não nos intrometemos no trabalho da família. A família muitas vezes não se deve intrometer no trabalho pedagógico que a escola exerce sobre os alunos. É a minha opinião.</p> <p>Página 26, linha 15 a 18.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4*- Nesta altura ponho muitas reticências relativamente aos encarregados de educação.</p> <p>Página 26, linha 20.</p> <p>Participante 4*-Não pode ser só a escola a trabalhar e o encarregado de educação, hoje em dia, desculpabiliza os alunos e culpa o docente, porque é assim</p> <p>Página 26, linha 30 a 32.</p> <p>Participante 2* - Perguntaste se os pais deviam participar na avaliação das aprendizagens, na minha opinião é um redondo não. Os pais têm uma relação pessoal com os alunos. Não estão para avaliar as aprendizagens. Para isso é que serve o professor. Os pais são os educadores, os encarregados de educação etc, e cabe-lhes essa função. Avaliar as aprendizagens, não. Não é a competência deles, virem dar instruções nesse sentido, à escola.</p>	
--	--	--	--

		<p>Nem vale a pena debruçar uma retórica muito grande sobre isto, porque eu não concordo. Acho que os pais têm a função de educar.</p> <p>Página 27, linha 5 a 11.</p> <p>Participante 2* - É muito difícil educar. Eu tento fazer o meu melhor, mas como é que eu obrigo um adolescente a ir à sala de estudo. Eu trabalho. Não estou a querer desculpabilizar os pais, mas eu penso na minha situação, enquanto mãe. (...) Eu dou aulas há dezassete anos, não tenho o vosso tempo de serviço, mas vejo os pais até bastante preocupados, mas que não conseguem fazer nada.</p> <p>Página 27, linha 16 a 21</p> <p>Participante 4* - Vou responder muito rapidamente. A sala de estudo tem presenças, essas presenças são comunicadas aos encarregados de educação.</p>	
--	--	---	--

		<p>Página 27, linha 23 a 24.</p> <p>Participante 2* – Mas o que é que tu como encarregada de educação...</p> <p>Página 27, linha 26.</p> <p>Participante 4* - Primeiro era fazê-lo ver. Não é à ditador. Compreender o porquê da importância da sala de estudo para recuperar aquilo perdido. Correto? Depois tínhamos que chegar a um acordo, porque ele na realidade tem que frequentar. Ele tem que frequentar.</p> <p>Página 27, linha 28 a 29 e página 28, linha 1 a 2.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4*– É muito mais fácil. “Ai eu não sei...” “Ele portase mal. Eu já não sei o que fazer”. Os pais somos nós. Não é castigar, andando a dar estímulos físicos, não é? Mas tu sabes perfeitamente aquilo que mais lhes custa ou é jogar, ou é sair, ou é não sei o quê? Enquanto ele não cumprir, não tem aquilo que gosta.</p> <p>Página 28, linha 7 a 11.</p> <p>Participante 2* - Eu efetivamente acho que quando chegam ao secundário, o comportamento já é uma consequência da educação que eles levaram de pequeninos. Às vezes, levaram uma educação muito permissiva.</p> <p>Página 28, linha 14 a 16.</p> <p>Participante 4* – Tens toda a razão.</p> <p>Página 28, linha 26.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 2*- Portanto também acho que é um culminar e uma bola que vai crescendo. As pessoas chegam àquela idade em que realmente já deviam trazer umas bases consolidadas de trás e não as trazem, por isso são aqueles rebeldes em quem já não é possível fazer nada, e eu compreendo isso.</p> <p>Página 28, linha 28 a 29 e página 29, linha 1 a 2.</p> <p>Participante 6 - Concordo com o que foi dito sobre os pais, enfim a nossa participação deve ser limitada, enquanto encarregados de educação. Os pais são agentes fundamentais na interação escola-casa.</p> <p>Página 29, linha 4 a 6.</p> <p>Participante 6 - O diretor de turma é fundamental. É fundamental a interação escola-casa. É fundamental, mas tem limites.</p> <p>Página 29, linha 14 a 15.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 1* - Acho que é extremamente importante a informação que o encarregado de educação pode dar ao diretor de turma.</p> <p>Página 29, linha 17 a 18.</p> <p>Participante 1* - Cada um em seu lugar. Acho mesmo. Os professores é que devem avaliar, porque eu quando vou ao médico, eu não digo qual é o diagnóstico que o médico deve fazer. Eu tenho competência pedagógica para avaliar. Sou eu que o terei que fazer.</p> <p>Página 29, linha 20 a 23.</p> <p>Participante 5 – Exatamente.</p> <p>Página 29, linha 26.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 1*- Toda a gente sabe de educação. Os pais opinam de toda a maneira ... Não senhor, o professor é que tem habilitação e formação pedagógica. É o professor que tem que avaliar. ... Quando a mãe, o pai, o encarregado de educação ia à escola, quando eu era diretora de turma, recebia-os muito bem. Gostava muito que fossem à escola. Gostava muito que participassem na vida dos filhos. Isto é uma mais-valia para os seus educandos.</p> <p>Página 29, linha 28 a 31 e página 30, linha 1 a 2.</p> <p>Participante 6 - Não quero aqui abrir nenhuma discussão, mas eu acho que as pautas públicas são para mim um mau hábito.</p> <p>Página 30, linha 9 a 10</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 4* – Somos a favor de que os pais sejam informados Isso sim e participar, mas não...</p> <p>Página 30, linha 13 a 14.</p> <p>Participante 5 – Não opinar.</p> <p>Página 30, linha 16.</p> <p>Participante 1* - É importante na medida em que nos pode ajudar a resolver problemas.</p> <p>Página 30, linha 18 a 19.</p> <p>Participante 5 –Traduzirem os seus problemas ao diretor de turma, muito bem. Agora se nos formos ao médico, não vamos lá dizer</p>	
--	--	---	--

		<p>ao médico: “O diagnóstico é este.”. Eu costumo dizer: “Cada macaco no seu galho.”</p> <p>Página 30, linha 21 a 23.</p> <p>Participante 3 - Não posso estar mais de acordo com o que as colegas disseram. É um redondo não, em relação à participação dos pais na avaliação. Do meu trabalho, sei eu. Foi por isso que eu fiz uma formação.</p> <p>Página 31, linha 1 a 3.</p> <p>Participante 3 - Não, porque estas ingerências são pejorativas. São destrutivas.</p> <p>Página 31, linha 7.</p> <p>Participante 3 - Tudo aquilo que vem do trabalho colaborativo e da intervenção que eu tanto gosto, aceito.</p> <p>Página 31, linha 9 a 10.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 3 - Agora ingerência dos pais, geralmente são no sentido depreciativo, pejorativo.</p> <p>Página 31, linha 15.</p> <p>Participante 3 - Cada macaco no seu galho.</p> <p>Página 31, linha 21 a 22.</p> <p>Participante 3 - Agora, os pais são educadores. Os pais devem ser informados pela escola.</p> <p>Página 32, linha 4 e 5.</p> <p>Participante 3 - Têm todo o direito a serem informados. Têm todo o direito até a dar uma ajuda construtiva no processo, apoiando os professores, mas cada macaco no seu galho. ... Até porque tudo é</p>	
--	--	---	--

		<p>exigido ao professor, por parte dos pais e os pais levam tudo até às últimas consequências</p> <p>Página 32, linha 7 a 10.</p> <p>Questão 1.5</p> <p>Participante 1* - Eu acho que todos nós, nas nossas disciplinas, utilizamos instrumentos de avaliação muito diversificados. Para alguns alunos pode resultar; para outros pode não resultar. Se me perguntares o que é que modificou, eu não te consigo dizer.</p> <p>Página 32, linha 15 a 17.</p> <p>Participante 3 – Concordo. Acho que sim. Há sempre ganhos significativos nas metodologias de ensino, nas suas variadas vertentes, nomeadamente na avaliação, mas em qualquer uma se</p>	
--	--	--	--

		<p>for variada e diversificada. Não no sentido de quantos mais melhor. Não é isso, mas no sentido de serem escolhidos criteriosamente, tendo em conta a proficiência daquilo que se pretende. Portanto acho que sim. Uma escolha diversificada, no sentido de que ela vem em proveito daquilo que se quer e se pretende, tentando chegar a mais alunos e ajudar. Acho que sim.</p> <p>Página 32, linha 24 a 30.</p> <p>Participante 4 *– Eu também acho. Concordo com tudo, mas acho que mudou alguma coisa. Mudou o peso que cada um desses elementos tem na classificação final. Tanto que foram alterados os critérios de avaliação.</p> <p>Página 33, linha 1 a 3.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 1 *- Quando falo de uma avaliação diversificada, também falo tendo em conta os meus critérios de avaliação. Eu, para os trabalhos tenho uma determinada percentagem, para a parte prática, tenho outra percentagem.</p> <p>Página 33, linha 5 a 7.</p> <p>Participante 4* - Certo. Era vulgar na escola o peso dos testes ser entre sessenta e oitenta por cento. Se nós formos ver agora, estão entre os cinquenta e os setenta por cento. Portanto houve na realidade uma alteração, na minha opinião.</p> <p>Página 33, linha 9 a 11.</p> <p>Participante 1*- Essa alteração foi feita na minha disciplina, há muito tempo. Obrigatoriamente tínhamos que ter vinte e cinco por cento para a componente prática.</p> <p>Página 33, linha 13 a 14.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 4* – Eu estou a falar de uma maneira geral. Se nos formos verificar, se pegarmos nos critérios de avaliação de há três anos e deste ano, nota-se uma diferença significativa.</p> <p>Página 33, linha 16 a 18.</p> <p>Participante 1* - Aumentámos na componente laboratorial.</p> <p>Página 33, linha 20.</p> <p>Participante 4* – É uma componente prática. Houve, portanto, alteração na minha opinião.</p> <p>Página 33, linha 22 a 23.</p> <p>Participante 1*- Está dentro da linha do que nós sempre fizemos.</p> <p>Página 33, linha 25.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 3- Concordo. Nota-se que houve mudança. No caso da filosofia chegámos a ter setenta por cento contra quarenta por cento que agora temos nos profissionais, e cinquenta por cento nos científico humanísticos, e a tendência é para baixar. Portanto é verdade, sem dúvida nenhuma e saúdo estas mudanças porque elas é que vão permitir ir ao encontro de tudo o resto que temos estado aqui a falar.</p> <p>Página 34, linha 1 a 5.</p> <p>Participante 3 – Foi uma exigência do ministério, há três, quatros anos, penso eu. Estamos cada ano sempre a rever, porque é uma coisa que de facto vai permitir fazer, dinamizar, não de mesma maneira como estava inicialmente previsto.</p> <p>Página 34, linha 10 a 12.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 3 - É uma maneira que tem sido muito interessante de chegar até eles, e nós temos tido algumas coisas verdadeiramente brilhantes. Os nossos alunos são verdadeiramente fantásticos e não são só os alunos brilhantes que tem feito coisas brilhantes.</p> <p>Página 34, linha 15 a 18.</p> <p>Participante 3 - É por isso que sou o mais possível a favor da intervisão, do trabalho colaborativo, de todas estas coisas e da interdisciplinaridade.</p> <p>Página 34, linha 22 a 23.</p> <p>Participante 3 - Tudo o que fiz numa turma, fiz noutra. Portanto, fiz de maneira diferente e foi precisamente no ano em que tive sete turmas. É a nossa carolice.</p> <p>Página 35, linha 3 a 4.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 1* – Sei que é.</p> <p>Página 35, linha 6</p> <p>Participante 3 - Tinha três níveis.</p> <p>Página 35, linha 8.</p> <p>Participante 1*- Não tem a ver com o número de turmas. Tem a ver com a vontade de o fazer.</p> <p>Página 35, linha 10 a 11.</p> <p>Participante 3 – Exatamente. Tinha filosofia de décimo primeiro ano. Tinha de preparar os miúdos para o exame, essas tais duas turmas. Tinha a área de integração e tinha psicologia. Três níveis, sete turmas. Embora lá pessoal, embora lá trabalhar!</p> <p>Página 35, linha 13 a 15.</p>	
--	--	---	--

Mudanças no desenvolvimento das competências que requerem mais tempo.

Questão 2.1

Participante 1* - Com a interdisciplinaridade, acho que sim. Os alunos envolvem muitas competências. Eu acho que isso era positivo. Só que muitas das vezes, ou algumas das vezes, não temos possibilidades de o fazer. Mas quando se faz interdisciplinaridade, pode-se fazer como se exemplificou, a filosofia com as artes, ou a filosofia com a físico-química e desenvolvem-se competências a nível científico. Eles usam ali o método científico que o vão aplicar e explorar, na parte laboratorial.

Eu acho que é fantástico, mas temos que ter condições para o fazer e aqui já foi isso referido, e muito bem. As nossas turmas teriam que ser mais pequeninas. Os programas teriam que ser mais curtos. Se nós tivéssemos essas condições, faríamos maravilhas. Se assim já o fazemos, de outra forma então, brilhávamos

Página 36, linha 1 a 11

Questões 2.1 a 2.5

		<p>Participante 6 - Concordo plenamente e acho que é altamente enriquecedor quando nós conseguimos envolver os alunos noutras atividades interdisciplinares e depois abrir para lá da escola.</p> <p>Página 36, linha 13 a 15.</p> <p>Participante 6 - Isto abre-lhes muito os horizontes. Eles perdem o medo.</p> <p>Página 36, linha 24 a 25.</p> <p>Participante 6 - No século XXI eu acho que é fundamental, eles também terem essa abertura para falar conviver, e fazer.</p> <p>Página 36, linha 27 a 29 e página 37, linha 1 e 2.</p> <p>Participante 6 - Acho que abrir os horizontes dos nossos jovens é muito importante e criar esses elos, com o exterior, com a comunidade. Entre disciplinas, eles verem os professores.</p>	
--	--	--	--

		<p>Também fazerem atividades que mobilizam os professores e as diferentes disciplinas. Acho que isso é muito importante.</p> <p>Página 37, linha 9 a 12.</p> <p>Participante 3 -Foi referida a questão da regionalidade. Acho muito importante os currículos, embora com âmbito nacional, terem em conta obviamente a regionalidade, a comunidade em que o aluno se insere, as necessidades e tudo mais, mas atenção não podemos correr o risco de a regionalidade ir contra a abertura de horizontes de que falava a colega. Regionalidade sim, limitação de horizontes não.</p> <p>Página 37, linha 14 a 18.</p> <p>Participante 3 - Portanto regionalidade sim. Claro que sim. É a nossa comunidade, mas que isso nunca seja motivo ou argumento</p>	
--	--	---	--

		<p>para encurtar os horizontes a ninguém, para cortar as asas a ninguém. Era só esta nota que eu queria deixar.</p> <p>Página 38, linha 6 a 8.</p> <p>Questão 2.2</p> <p>Participante 1* - Eles ao fazerem essa pesquisa já estão a desenvolver essas competências. Eles ao realizarem um trabalho estão a desenvolver competências. Eles ao pesquisarem na internet, estão a desenvolver competências. Eles têm ali, todos eles têm uma série de competências transversais.</p> <p>Página 38, linha 15 a 18.</p> <p>Participante 4* – Sim, contribuem. Eu penso que isso é uma coisa que todos nós, fazemos. Eu não imagino a capacidade digital que</p>	
--	--	---	--

		<p>cada um deles tem. As competências digitais todas elas são utilizadas por nós todos, penso eu. E também te ensinam muito.</p> <p>Página 38, linha 20 a 23.</p> <p>Participante 1* - E de que maneira.</p> <p>Página 38, linha 25.</p> <p>Participante 4* - Mesmo nessa pesquisa, se aprende muito com eles.</p> <p>Página 38, linha 27.</p> <p>Participante 1* - Isto é uma aprendizagem. Estamos sempre a aprender. Às vezes no telemóvel, até digo assim “- Ó menino, ensine lá que a professora não consegue fazer isto”</p> <p>Página 39, linha 1 a 3.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 4* – E não é, só aí. Mesmo em certos temas, quando eles fazem a pesquisa, há sempre algum que te diz: “– Ó professora, sabia isto, sabia aquilo.” Há um aprender. Eles vão aprender muito mais, mas eu tenho muito mais anos de vida. Nós ensinamos, mas eles também nos ensinam muita coisa. Eles desenvolvem várias competências e desenvolvem-nas bem. Acho eu.</p> <p>Página 39, linha 5 a 9.</p> <p>Participante 6 – Nós somos a primeira geração de professores que tem os alunos, com o conhecimento à distância de um click.</p> <p>Página 39, linha 11 a 12.</p> <p>Participante 4 – Eu vou-vos dizer uma coisa: Eu sempre pensei e acho que o conflito de gerações na classe dos professores é muito menor. Nós estamos muito mais perto deles. Perto a nível de</p>	
--	--	--	--

		<p>capacidade de os compreender, de os aceitar, mais tolerantes a determinadas coisas, mais abertos, precisamente porque lidamos há muito tempo com eles. É a ideia que eu tenho. Nós somos muito abertos à mudança, muitas vezes até mais do que os pais deles.</p> <p>Página 39, linha 14 a 19.</p> <p>Questão 2.3</p> <p>Participante 6 – Então não é, de que maneira.</p> <p>Página 40, linha 1.</p> <p>Participante 1* - Concordo.</p> <p>Página 40, linha 3.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 6 – Não têm medo, não têm uma postura atávica em relação à vida e ao mundo. São cidadãos do mundo.</p> <p>Página 40, linha 5 a 6.</p> <p>Questão 2.4</p> <p>Participante 1* – Completamente.</p> <p>Página 40, linha 11.</p> <p>Participante 2 *– Sim, nós somos um ser como um todo. Portanto, a cidadania daqui a nada torna-se o barómetro. Se nos virmos, muitas ações dizem assim: “Isso é bom senso”. Às vezes, o bom senso não impera. É preciso formar civicamente as pessoas para que algum dia o bom senso seja um ponderador.</p> <p>Página 40, linha 13 a 16.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 1*- É importante formar civicamente as pessoas.</p> <p>Página 40, linha 22.</p> <p>Participante 2*- Nós precisamos também de uma coisa que é: a questão da cidadania nos permitir olhar para os outros.</p> <p>Página 40, linha 24 e 25.</p> <p>Participante 1* – Completamente.</p> <p>Página 40, linha 27.</p> <p>Participante 2*– Muitas vezes, os alunos; quer porque estão numa fase; quer porque os pais não estimularam isso; quer porque às vezes é próprio da sua individualidade, têm muita tendência de olhar para si mesmo e não para os outros. Têm tendência em não</p>	
--	--	--	--

		<p>ver o que podem fazer pelo mundo e no que o mundo se pode tornar melhor, com as atitudes desses próprios seres.</p> <p>Página 41, linha 1 a 5.</p> <p>Participante 6 - No que se refere ao segundo e terceiro ciclos, aquelas disciplinas tipo a antiga formação cívica ou agora a cidadania e desenvolvimento, não concordo.</p> <p>Página 41, linha 7 e 8.</p> <p>Participante 4*- Para mim era trabalho comunitário obrigatório, no secundário e na faculdade. Acho que o trabalho comunitário desenvolveria muitas capacidades. Pensar no outro e numa sociedade em que todos devemos trabalhar para que ela se torne melhor. Digo no ensino secundário, porque obrigaria a tomar conhecimento e contacto com determinadas realidades que existem no meio em que eles vivem, e depois na faculdade ou universidade, se eles prosseguissem os estudos.</p>	
--	--	--	--

		<p>Para tentarem já colmatar ou solucionar, ou trabalhar com os problemas ou situações menos boas que existem. A cidadania e desenvolvimento não faz esse trabalho na prática. ... É controverso aprender a sexualidade, igualdade de género, etc nos livros. Isso sim, esses conceitos no básico até ao nono ano. No secundário já era fundamental eles trabalharem a outro nível.</p> <p>Portanto, o trabalho comunitário era muito importante. Mesmo na escola, eles poderiam perfeitamente acompanhar alunos com necessidades educativas especiais. Há uns que estão na turma, mas há outros que não podem ir à turma. Darem um pouco de si porque eles acabam por aprender um pouco com os outros. O trabalho comunitário, eu acho que era na realidade muito útil.</p> <p>Página 41, linha 10 a 28.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 3 - “- Se queremos fazer um projeto de cidadania à séria, tem que ser um projeto que passe do papel para a realidade e que vamos concretizar”.</p> <p>Página 42, linha 4 a 6.</p> <p>Participante 3 - Sem desprimor por tudo o resto que foi feito, concebido, com grande e bastante criatividade, originalidade cheio de boas intenções, mas acho que as coisas têm que sair do papel para a concretização, para eles sentirem e foi importante termos o feedback.</p> <p>Página 42, linha 11 a 14.</p> <p>Participante 3 - É no terreno que se fazem as coisas. Chega de papéis. Basta de papéis, o que eu quero é ir com os miúdos para o terreno fazer coisas.</p> <p>Página 42, linha 29 a 30.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 4* - Eu não estou contra a disciplina de cidadania. Eu sou a favor da disciplina. Agora, os miúdos não devem ter mais horas para estar na escola. Eu acho que o trabalho comunitário traz mais frutos do que a disciplina de cidadania.</p> <p>Página 43, linha 4 a 6.</p> <p>Participante 6 - Eu concordo</p> <p>Página 43, linha 8.</p> <p>Participante 6 - Eu acho que não devia existir a disciplina, como já houve a formação cívica. Muitos diretores de turma usavam para resolver problemas da direção de turma.</p> <p>Página 43, linha 12 e 13.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 4* – Neste trabalho comunitário, cada aluno tinha que o fazer, mas onde ele achasse Ele, a seguir, tem é que trazer provas de que fez esse trabalho, e o professor e os colegas têm que saber onde eles estão a desenvolver esse trabalho.</p> <p>Página 43, linha 15 a 17.</p> <p>Participante 6 - Aí concordo contigo, mas o que eu acho é que os conteúdos de cidadania acabam por ser transversais e são mais evidentes neste tipo de atividades que a colega acabou de sugerir.</p> <p>Página 43, linha 23 a 25.</p> <p>Participante 4* – Não é isso. O trabalho comunitário é trabalho em prole do outro.</p> <p>Página 43, linha 28.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 6 – Sim, sim, sim. Existir como uma disciplina mesmo, para mim não faz sentido.</p> <p>Página 44, linha 1 e 2.</p> <p>Participante 4* – No ensino secundário e no ensino universitário deveria ser substituído por trabalho comunitário</p> <p>Página 44, linha 4 e 5.</p> <p>Participante 6 – Assim, acho mais interessante. Em vez de uma disciplina que acresce ao lote de disciplinas.</p> <p>Página 44, linha 7 e 8.</p> <p>Participante 4* - Foi mesmo isso que eu disse, logo do início. Os miúdos não podem ter mais horas. Eles já têm horas a mais.</p> <p>Página 44, linha 10 e 11.</p>	
--	--	--	--

		<p>Questão 2.5</p> <p>Participante 3 - O trabalho de projeto pode ser dinamizado de tantas maneiras.</p> <p>Página 44, linha 16.</p> <p>Participante 1* – Eu acho que isso até é uma maneira fácil, porque há muitas formas de dinamizar esse trabalho de projeto, através de um trabalho de investigação, ou através de uma entrevista. Pode ser feito de diferentes formas. Pode ser feito de várias formas, de acordo com aquilo que a pessoa achar mais conveniente para o trabalho que vai realizar. Pode ser um vídeo que é tão interessante. Eles têm que dominar as novas tecnologias digitais e por vezes fazem trabalhos giríssimos. Desenvolve competências e de que maneira. Eles aprendem a descobrir. Eles fazem tudo e mais alguma coisa. Eles são muito bons nessas áreas.</p> <p>Página 44, linha 18 a 25.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 6 - Exatamente.</p> <p>Página 44, linha 27.</p> <p>Participante 3 – Por exemplo, conceber uma peça de teatro, ou fazer uma declamação. Eu sei lá. Há imensas coisas. A roupagem é variadíssima.</p> <p>Página 45, linha 1 e 2.</p> <p>Participante 1* - É isso mesmo.</p> <p>Página 45, linha 4.</p> <p>Participante 3 – Todas elas desenvolvem competências. Não há dúvida nenhuma.</p> <p>Página 45, linha 6.</p>	
--	--	---	--

Mudanças na diferenciação pedagógica.

Participante 3 - Eu estive a ver a questão do relatório de avaliação, relativamente a isso e nós estamos a falar de uma coisa que não experienciámos. É um bocado difícil. De qualquer forma, eu penso que a nível da diversificação vai trazer, com certeza, alterações ao nível da metodologia do trabalho docente, da própria colaboração entre docentes, no horário dos docentes e na questão do sucesso da aprendizagem dos alunos. Uma visão diferente do processo ensino-aprendizagem, da avaliação e de tudo. Eu acho que mexe com tudo.

Página 45, linha 16 a 22.

Participante 3 - Tal como eu a entendo que é permitir aos alunos obter uma voz ativa e uma opção no seu currículo, fazendo a tal escolha de disciplinas.

Página 45, linha 24 e 25

Questão 3.1

		<p>Participante 1* -Falaste muito bem. Partilho da mesma opinião.</p> <p>Página 46, linha 20.</p> <p>Participante 3 - A minha opinião é esta.</p> <p>Página 46, linha 22.</p> <p>Participante 1* - Nós sabemos que a mudança tem que ser total.</p> <p>Página 46, linha 24.</p> <p>Participante 4* – Total.</p> <p>Página 46, linha 26.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 1* - Total.</p> <p>Página 46, linha 28.</p> <p>Participante 3 - Mudança de paradigma. Total.</p> <p>Página 47, linha 1.</p> <p>Participante 1* - Isso, concordo plenamente.</p> <p>Página 47, linha 3.</p> <p>Participante 3 - No que se refere aos instrumentos adaptados àquela pessoa, é um paradigma completamente diferente. Tudo desde o início. Não deixar ninguém de fora, incluir todos.</p> <p>Página 47, linha 21 a 23.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 2* -Atualmente, nós tratamos as turmas como rebanhos, ou seja aplicamos a mesma receita a todos. Não respeitando a individualidade de cada um, não é? ... Claro está que o ministério lança isto que vamos trabalhando, vamos assimilando. Claro que já há uma mentalidade enraizada nos professores.</p> <p>Página 47, linha 25 a 30.</p> <p>Participante 2* -Eu já passei por algumas escolas e sei perfeitamente que os professores da velha guarda estão perfeitamente enraizados e postulados naquele método expositivo, já têm aquelas aulas baseadas naqueles manuais há milhentos anos. Já decorram as frases e as palavras e nem sequer querem mudar de manual, porque imaginem o insulto que seria ter que rever uma nova página.</p> <p>Página 48, linha 3 a 7</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 4* – Desculpa interromper. Há muitos colegas novinhos, que de cabeça são mais velhos.</p> <p>Página 48, linha 11 a 12</p> <p>Participante 2* - É preciso tempo, porque se eu tenho que tratar os alunos, não como rebanhos, mas como seres individuais, eu necessito de tempo para isso. Se nós não tivermos tempo para isso, tal não será conseguido por mais boa vontade, e por mais inovação que haja, nem por mais metódicos que nós sejamos. Na nossa escola ainda não mudou nada.</p> <p>Página 48, linha 17 a 21</p> <p>Participante 6 – Não. Mudou em termos da escola poder decidir os tempos letivos.</p> <p>Página 48, linha 23</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 2* - Diferenciação é ensinar de acordo com a motivação dos alunos. Na minha opinião, não está a acontecer. Ainda fazemos muito para todos. Podemos arranjar metodologias mais avançadas do que aquelas meramente expositivas, mas mesmo assim eu vejo por mim, eu implemento para todos. Isso, para mim, não é a tal flexibilização. ...muito poucas escolas estão a implementar a flexibilização ..., mas a nível de diferenciação, eu acho que ainda muito poucas estão a fazer.</p> <p>Página 49, linha 1 a 9</p> <p>Participante 6 - Por exemplo nos instrumentos de avaliação, é obvio que temos todo o cuidado e aprendemos.</p> <p>Página 49, linha 12 e 13.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 6 - ...eu tento aprender como fazer um instrumento de avaliação para um aluno com uma problemática, como dislexia.</p> <p>Página 49, linha 16 e 17.</p> <p>Participante 6 - Mas será que eu preparo em casa atividades para cada aluno que tenho na sala de aula. Se calhar, não. Se calhar não consigo. Sei que há países que já o fazem. Há materiais distintos para cada aluno. Não sei se esse é o caminho, ou o caminho perfeito.</p> <p>Página 49, linha 20 e 22.</p> <p>Participante 2* - Quando eu coloco, imaginem um conteúdo novo, estou a explicar o que são redes de comunicação, eu tenho o cuidado de dar um texto, tenho o cuidado de dar uma página web</p>	
--	--	--	--

		<p>e tenho o cuidado de dar um vídeo, para que eles possam de certo modo identificarem-se com a forma como querem aprender o conteúdo.</p> <p>Página 49, linha 25 a 29.</p> <p>Participante 2*- Isso dá trabalho, mas não é propriamente uma diferenciação. Eu faço alguma coisa, mas isso é só um “0,0 muito1”. O meu aluno pode efetivamente olhar e dizer: “- Eu prefiro o vídeo para aprender este conteúdo”. É uma pequena diferenciação efetivamente.</p> <p>Página 50, linha 1 a 4.</p> <p>Participante 2* - O manual quer queiramos; quer não, vai contra aquilo da diferenciação pedagógica, porque nós se temos um manual que é igual para todos, eles vão aprender exatamente todos da mesma forma.</p> <p>Página 50, linha 6 a 8.</p>	
--	--	---	--

		<p>Participante 6 – Não necessariamente, depende dos manuais e há manuais que têm oferta de coisas... Uso em prol dos meus alunos e como eu entendo melhor, mas tens abordagens distintas dentro do mesmo manual, Às vezes até com graus de dificuldade diferentes e tipologia diversificada de atividades, consoante o público que tens à tua frente Existe uma zona dos nossos dossiês de apoio com materiais exclusivos, para alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>Página 50, linha 10 a 18.</p> <p>Participante 6 - Acho que eu, é que tenho, sozinha, que ver quais são as dificuldades do meu aluno. Identificá-las e tentar construir, tentar claro que também erro, os materiais e os instrumentos de avaliação que sirvam aquele aluno, mediante as problemáticas que ele tem. Não é o manual que me oferece uma receita universal.</p> <p>Página 50, linha 24 a 27.</p>	
--	--	--	--

		<p>Participante 6 - Se te apresentam um texto com sublinhados, não dá para disléxicos. Se te apresentam exercícios com palavras todas em maiúsculas, não dá para disléxicos. Um site com um branco ofuscante, também não dá para trabalhar nas problemáticas, por isso não é em prol de todas as problemáticas. Isso é impossível. É impossível, eles conceberem documentos para todas as problemáticas.</p> <p>Página 50, linha 29 a 31 e página 51, linha 1 e 2.</p>	
--	--	--	--

Síntese das ideias gerais por objetivo

Objetivo Específico – Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Questão 1.1

Os referenciais mais recentes destacam o trabalho interdisciplinar. Como é que é implementada esta interdisciplinaridade? Sentem que a interdisciplinaridade facilita as aprendizagens?

Ideias Gerais

Participante 1* - Implementação de uma atividade interdisciplinar, envolvendo biologia e físico-química. Na verdade, as aprendizagens de físico-química aplicam-se na área da biologia, estando os dois professores na sala de aula.

É curioso ver como os alunos interagem com os professores e os seus pares. Tem vantagens para os discentes. Compreendem que os saberes se complementam.

Deveria haver mais interdisciplinaridade.

Participante 2* - Implementação da interdisciplinaridade na metodologia de projeto, aplicando diversos saberes.

Existe uma maior consolidação dos conhecimentos dos alunos.

Aplicação da interdisciplinaridade nos cursos profissionais, envolvendo a físico-química e a informática. Há concertação de conteúdos para haver extrapolação dos mesmos, em simultâneo. Um conceito abstrato torna-se real. Torna-se numa aprendizagem concretizada e isso é muito importante.

A metodologia terá que ser interdisciplinar. Os alunos têm que levar os saberes para outras disciplinas. É importante que quando falamos de conteúdos que o façamos a uma só voz.

Participante 3 - Qualquer assunto pode ser abordado em várias áreas. Isso implica uma visão da escola mais abrangente que infelizmente não existe.

Foi implementada uma atividade interdisciplinar, envolvendo filosofia, artes visuais (no âmbito de história e cultura das artes) e geometria descritiva. Numa aula sobre Descartes (cartesianismo), a filosofia fez a abordagem, no âmbito do conhecimento. Foi também feita a abordagem na perspetiva da história e cultura das artes e na perspetiva da geometria, incidindo sobre os ângulos cartesianos.

Foi produtivo para os alunos. Todos aprendemos.

A operacionalização da interdisciplinaridade vem da carolice dos professores que dão a sua disponibilidade em torno dos alunos.

Neste estabelecimento existem tempos comuns a toda a escola para o trabalho colaborativo, para assim dar resposta a outras questões e à interdisciplinaridade.

Participante 4* - A interdisciplinaridade pode ser implementada de várias formas, nomeadamente com trabalho de projeto e com aulas em comum com outros docentes.

A abordagem da 1ª e da 2ª guerra mundial pode ser feita pela história, abordando o porquê desses acontecimentos e pela geografia, abordando os impactos desses mesmos acontecimentos na sociedade. É uma mais-valia para os discentes.

Participante 4* - Os discentes não sabem fazer a ligação entre temas e isso é fundamental. A escola deveria ser menos compartimentada. Até no trabalho de projeto, a interdisciplinaridade é muito importante. Em geografia trabalhou-se com informática, onde é feito o tratamento de dados e depois em conjunto chega-se às conclusões. A geografia trabalhou com português e artes visuais, até para criar projetos de escola, onde desenvolveram várias atividades.

Existiu um projeto em que os discentes trabalharam com alunos com necessidades educativas especiais. Foram criados objetos para perceberem a importância da poupança da água, da luz e da reciclagem. Os alunos foram acompanhados pelos professores de informática, na elaboração dos vídeos e pelos professores de desenho, na criação de materiais, para serem utilizados pelos colegas com necessidades educativas especiais.

A interdisciplinaridade não deve ser só focada nas disciplinas, mas também em projetos comuns para o desenvolvimento pessoal dos alunos. A escola tem que funcionar de outra forma

Participante 5 - Implementação da abordagem interdisciplinar entre economia e história. A professora de história veio à sala de aula de uma turma que não tinha história, na hora de economia, e ambas deram a aula.

Os alunos adoraram.

Com outra turma não houve essa possibilidade, por parte da docente de história.

A escola não pode estar fechada a uma disciplina. Os alunos devem ter uma visão de todas as disciplinas.

Participante 1* – É possível desenvolver trabalho interdisciplinar, no décimo primeiro ano, em que é abordado, pela filosofia o método científico, e pela físico-química o trabalho prático-experimental.

Os docentes estão dispostos a trabalhar, mas as escolas não têm condições, nem o ministério concede condições.

Não existe orgânica para a escola conseguir abrir várias disciplinas e assim os alunos poderem selecionar entre elas.

O trabalho advém da carolice dos docentes.

O ministério não apoia, apenas ministra e lança legislação. Os programas, em concreto o de físico-química, está completamente desfasado.

Questão 1.2

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho refere que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. O que mudou no que respeita à avaliação? Sentem que a mesma melhora as aprendizagens dos alunos?

Ideias Gerais

Participante 4* - Com o ensino a distância foi feito um trabalho diferente, com maior ênfase no trabalho de projeto e de investigação.

Os alunos gostaram. Foi uma mais-valia.

A avaliação formativa teve muita importância.

Faz sentido uma avaliação não só por testes.

Existe o constrangimento dos exames. Temos que preparar os alunos para os exames e nos exames não fazem esse outro tipo de trabalho.

Contudo, as aprendizagens são mais úteis do que antes, em que era exposta a matéria. Os alunos estudavam e faziam os testes, no ano seguinte já não se lembravam da mesma. Agora têm que associar a matéria, têm que descobrir mais do que aquilo que está nos livros e retém com mais facilidade a informação.

Os exames deveriam ser uma aferição de critérios a nível nacional e não terem peso na entrada para a universidade.

Alguns alunos preferem realizar investigações, outros preferem aulas expositivas. Algo que se adapte a todos é uma mais-valia.

Participante 3 - A avaliação formativa como principal modalidade de avaliação dos alunos é um princípio basilar e o ensino só tem a ganhar com ela.

Têm que existir condições: redução de programas infinitos que tiram tempo e a possibilidade de explorar de uma outra vertente as temáticas, e outras condições a nível curricular e a vários níveis.

Os exames são uma condicionante.

A avaliação formativa devia estar espelhada nos critérios de avaliação propostos pelas disciplinas, mas os critérios de avaliação e os descritores estão reféns da avaliação sumativa e de um resultado final.

A avaliação formativa em termos de rubricas defendida pelo projeto MAIA (monitorização, avaliação, investigação e acompanhamento em avaliação) pede, a priori, condições.

Contudo, a avaliação formativa é feita. Com ela identificam-se dificuldades e trabalha-se diretamente com os alunos. A avaliação formativa permite ouvir os alunos, uma vez que o feedback tem dois sentidos. Permite criar uma relação em que o aluno tem à vontade para que em

tempo útil seja dado feedback e seja possível obter orientação, sem ser dirigido. Permite apoiar os alunos para que possam descobrir o caminho.

A avaliação formativa confere alento e é um recurso quando se está em dúvida na nota.

A escola tem que mudar muita coisa, nomeadamente os programas e os princípios dos critérios de avaliação para que seja cada vez mais possível a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a intervisão.

Participante 1* - A avaliação formativa é uma prática frequente, qualquer que seja o método. Comunica-se constantemente com os alunos, pretende-se feedback e realçar o melhor dos discentes. Trabalha-se para que os alunos colaborem, participem e aprendam.

A avaliação formativa foi mais aplicada no ensino a distância, para permitir o contacto com o aluno e dar-lhe feedback para que saiba o que está bem e o que podem melhorar.

Os discentes ficam agradados. Os alunos interessados melhoram as aprendizagens, não acontecendo com todos os discentes.

Os exames nacionais são um handicap.

Aplica-se o projeto MAIA, mas os nomes dados eram outros.

Participante 5 – Existe a utilização diária da avaliação formativa para depreender se os alunos estão a entender, ou não o que se pretende. A avaliação formativa foi muito aplicada durante o confinamento, mas continua a ser utilizada em contexto presencial.

É necessário algo escrito. Pelo menos uma vez por semana foi feita uma ficha tipo quiz, ou outra para justificar a nota.

Faz-se avaliação formativa, mas os programas têm que ser mudados e os exames nacionais não deviam existir.

Participante 2* - Utiliza-se a avaliação formativa que é muito trabalhosa.

É possível através das expressões dos alunos fazer avaliação formativa.

Quando a distância se aborda um conteúdo, em que todos os alunos submetem fichas, cabendo ao professor corrigir as mesmas e fornecer feedback; ou quando no presencial se fazem sessões de esclarecimento de trabalho individualizado, com um conjunto de alunos que em duas fichas seguidas revelam dificuldades persistentes, torna-se impraticável e desgastante.

Será possível avaliar sem avaliação sumativa?

Será exequível avaliação formativa, no seu sentido profundo, com a dimensão das turmas e com a carga horária docente? No sentido profundo é impossível.

Avaliação sumativa não se resume a testes, nem a percentagens.

Participante 1* - Na avaliação formativa, em turmas de vinte e oito alunos, dá-se feedback a quatro ou a cinco alunos de cada vez.

A avaliação sumativa faz parte do sistema, pois precisamos de quantificar.

Participante 3 - Os programas devem ser encurtados, os exames nacionais revistos, assim como o número dos alunos por turma, para que a avaliação formativa e a interdisciplinaridade sejam uma realidade.

A avaliação por rubricas do projeto Maia que foi aplicada evidencia um passo em frente. Mostra como ter evidências na avaliação formativa, sem incidência nas fichas.

A avaliação sumativa faz parte do sistema. A questão incide na ponderação. Os critérios de avaliação têm que mudar e tudo o resto. O paradigma tem que mudar. Os referenciais do perfil do aluno, as aprendizagens essenciais, o projeto Maia e a avaliação formativa são sinais de mudança.

Essa mudança levará muito tempo.

Participante 5 - A mudança vai demorar.

Participante 3 -A mudança vai demorar, mas ela já existe.

Participante 2* - A mudança vai demorar.

Participante 5 - A mudança implica uma mentalidade diferente.

Participantes 3 e 5 - A mudança implica outra visão.

Participantes 3, 5 e 4* - Outra visão centrada na capacidade com mérito.

Questão 1.3

Também é referido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Como é assegurada essa participação? Sentem que essa participação dos alunos melhora as aprendizagens dos mesmos?

Ideias Gerais

Participante 4* - Os alunos devem participar em todo o processo, não só avaliativo.

Os alunos são justos, mesmo quando não trabalham.

Os alunos devem participar em todo o processo, não só avaliativo. Devem participar inclusivamente na maneira como a matéria é abordada.

Quando responsabilizamos os alunos, eles correspondem muito mais do que se espera. Muitos dos problemas dos alunos devem-se ao desinteresse da família.

Participante 2* - É muito importante a participação dos alunos na própria avaliação.

É cedido o feedback dos alunos sobre como esteve a professora num outro conceito.

A intervisão entre colegas docentes é um procedimento construtivo a utilizar.

Os alunos devem participar.

O recurso a um mapa de conceitos no fim de cada módulo, é uma aula de revisões que os discentes adoram seguida de autoavaliação.

Os alunos não devem participar só no fim do processo. Devemos fazer com que os alunos participem. Devem dizer o que melhor resulta com eles e que se avaliem a si próprios nas atividades que realizam.

Os alunos fazem a autoavaliação, quer da apresentação oral, da apresentação em si e do produto final.

A colocação de grupos a avaliar o trabalho de outros grupos, antes da avaliação do docente, permite que os discentes participam na aprendizagem dos próprios colegas, detetando os erros dos próprios trabalhos.

Enquanto se faz avaliação formativa com alguns alunos, outros detetam os próprios erros.

É importante que os alunos façam uma reflexão do que aprenderam e não aprenderam.

Participante 5 – A elaboração de um mapa de conceitos permite aos alunos perceberem o que não entenderam.

Participante 2* - O ensino proativo e muito mais participativo é condicionado pelos timings e pelo elevado número de alunos.

Participante 6 - É importante que os alunos reflitam sobre o percurso e sobre como chegaram àquela nota. Melhora as aprendizagens, uma vez que os obriga a refletir sobre as mesmas. Ouvir os discentes permite refletir sobre a nota a atribuir.

Participante 1 - * - É positivo que os alunos participem na sua avaliação. Recorro à autoavaliação, após uma atividade laboratorial, ou trabalho. Utilizo uma grelha de observação onde para além do professor, os discentes se observam no decurso da aula em que fazem a avaliação.

Ambos aferem as aprendizagens. Os alunos são justos e honestos.

É importante interferirem no processo de aprendizagem. Quando refletem sabem o que está mal e sabem que têm que fazer de modo diferente.

Participante 5 – Os alunos devem participar na sua avaliação. Os pais, não.

Participante 3 - A participação dos alunos é importante. A participação dos alunos permite aos docentes terem uma ideia da progressão dos alunos, das suas dificuldades e do que é possível melhorar.

Tem que haver um feedback permanente, uma interação contínua entre professor e discente.

Os alunos ajudam os docentes a serem melhores professores. Ajudam os professores a crescer. Os professores aprendem muito com os alunos.

Questão 1.4

A participação informada dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens também é destacada. Como participam os pais? Sentem que essa participação contribui para a melhoria das aprendizagens?

Ideias Gerais

Participante 4* - Temos que educar os pais, em primeiro lugar.

Toda a gente opina sobre educação.

Os pais não são responsabilizados por nada e na generalidade, não têm respeito pela escola e por quem lá trabalha.

A responsabilidade dos pais na educação e na assiduidade tem que ser revista, pois essa responsabilidade faz parte do meio familiar.

Assiste-se ao denegrir do professor e ao apoio dado aos pais.

É fundamental a ligação entre a escola e a família, mas sem interferências de nenhuma das partes.

Existem reticências quanto à participação dos encarregados de educação.

Os encarregados de educação desculpabilizam os alunos e culpam os docentes.

Participante 2* - Os pais não devem participar na avaliação das aprendizagens, pois têm uma relação pessoal com os alunos. Esse é o papel dos professores. Aos pais cabe educar.

Os pais têm uma tarefa muito difícil que é educar.

Existem pais preocupados que não conseguem fazer nada.

Participante 4* - Os pais podem agir. As presenças são comunicadas aos encarregados de educação.

Participante 2* - Como podem os pais agir?

Participante 4* - Os pais devem fazer compreender aos filhos a importância da sala de estudo para recuperar o que está perdido e depois devem chegar a um acordo com eles.

Participante 4* - É mais fácil não agir com os filhos. Enquanto os filhos não cumprirem, não teriam aquilo de que mais gostam.

Participantes 2* e 4* - O comportamento no secundário é uma consequência da educação tida até então, às vezes permissiva.

Participante 6 - A participação dos pais enquanto encarregados de educação deve ser limitada.

Os pais são fundamentais na interação escola-casa.

O diretor é fundamental.

É fundamental a interação escola-casa, mas tem limites.

Participante 1* e 5 - É muito importante a informação que o encarregado de educação pode dar ao diretor de turma.

Cada um deles tem o seu lugar. Cabe aos professores avaliar, pois são eles que têm competência pedagógica para tal.

Participante 6 - As pautas de avaliação expostas publicamente são um mau hábito.

Participante 4* - Os pais devem ser informados e devem participar, mas não devem tecer considerações.

Participante 1* - A participação dos pais ajuda os docentes a resolverem problemas.

Participante 5 - Os pais devem referir os seus problemas ao diretor de turma, mas cada um ocupa o seu lugar.

Participante 3 - Os pais não devem participar na avaliação. O professor tem habilitação para o fazer.

As ingerências são pejorativas e destrutivas.

Aceita-se o que vem do trabalho colaborativo entre professores e da intervenção entre docentes.

Pais e professores têm papéis diferentes.

Os pais são educadores e devem ser informados pela escola. Têm esse direito e têm o direito de dar uma ajuda construtiva no processo e de apoiar os docentes. Contudo, cada um tem o seu lugar. Tudo é exigido aos docentes. Os pais levam tudo até à última consequência.

Questão 1.5 - Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens.

Concordam? O que mudou?

Ideias Gerais

Participante 1* - Todos os docentes utilizam instrumentos diversificados de avaliação. Pode resultar para alguns alunos e para outros não.

Não sei o que modificou.

Participante 3 - O recurso a metodologias diversificadas, inclusivamente na avaliação é sempre uma mais – valia. Não no sentido quantitativo, mas no sentido de escolher criteriosamente em função daquilo que se pretende e assim chegar a mais alunos e ajudar os mesmos.

Participante 4* - Concordo. Contudo, o peso de cada um dos elementos na classificação final mudou. Os critérios foram alterados.

Participante 1* - Nos critérios de avaliação, o peso dado a cada um dos procedimentos de recolha de informação é diferente.

Participante 4* - O peso dos testes na avaliação foi alterado.

Participante 1* - Essa alteração foi feita há muito tempo.

Participante 4* - De uma maneira geral, se analisarmos os critérios de avaliação, nota-se uma mudança significativa nestes três últimos anos.

Participante 1* - A componente laboratorial de físico-química ganhou mais peso, dentro dos critérios de avaliação.

Participante 3 - Concordo. Houve, na filosofia, mudanças no peso atribuído a diferentes procedimentos de recolha de informação e isso permite ir ao encontro de tudo o resto.

Participantes 1* e 3 - É desenvolvido trabalho docente pro bono.

Questão 2.1 - Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Como se valorizam estas componentes? Consideram que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?

Ideias Gerais

Participante 1* - A interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de competências.

Com a interdisciplinaridade, os alunos envolvem muitas competências. Isso é positivo, mas muitas vezes não existem possibilidades para o fazer. As turmas deveriam ser mais pequenas e os programas mais curtos. A interdisciplinaridade pode ser levada a cabo com a filosofia e as artes, ou com a filosofia que aborda o método científico e a físico-química que permite explorar esse método, através da prática laboratorial.

Participante 6 - Envolver os alunos em atividades interdisciplinares e abrir para lá da escola (articulação com outras entidades) é enriquecedor.

Abre os horizontes dos alunos e perdem o medo.

É fundamental, neste século, os alunos terem à vontade para falar, conviver e fazer.

É importante a criação de elos com a comunidade.

Participante 3 - É importante a questão da regionalidade, a comunidade em que o discente se encontra, mas a regionalidade não poderá significar limitação de horizontes.

Questão 2.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Como se valorizam estas capacidades? Consideram que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

Ideias Gerais

Participante 1* - A pesquisa, a realização de um trabalho leva ao desenvolvimento de competências. Nessas atividades trabalham uma série de competências transversais.

Participantes 4* e 1* Sim contribuem. Todos os docentes valorizam estas capacidades.

Os alunos também ensinam os professores, no âmbito das competências digitais e não só.

Participante 6 - É a primeira geração de professores que têm alunos com o conhecimento à distância de um click.

Participante 4* - O conflito geracional entre docentes e alunos é muito menor. Os professores estão mais perto deles, na capacidade de os compreender, de os aceitar e na tolerância, porque lidam há muito tempo com os alunos. Os docentes são abertos à mudança, às vezes até mais do que os pais.

Questão 2.3 - Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Consideram que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

Ideias Gerais

Participantes 6 e 1* - As experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira contribuem para o desenvolvimento de competências.

Questão 2.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências? Como se pode fazer esse exercício?

Ideias Gerais

Participante 1* - O exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências.

Participante 2* - É preciso formar civicamente as pessoas.

Participante 1* - É importante formar civicamente as pessoas.

Participantes 1* e 2* - A cidadania permite olhar para os outros.

Participante 2* - Às vezes, os alunos têm tendência de olhar para si, e não para os outros.

Participante 6 - No que se refere ao segundo e terceiro ciclos, não concordo com a cidadania e desenvolvimento no formato de disciplina, tipo a antiga formação cívica.

Participante 4* - No secundário, o trabalho comunitário deveria ser obrigatório. Esse trabalho desenvolve muitas capacidades. Leva a pensar nos outros e na sociedade que todos devemos melhorar. Obrigaria os alunos a tomarem contacto com as realidades que os rodeiam. Na faculdade, os alunos também deveriam realizar trabalho comunitário.

“Cidadania e Desenvolvimento” não faz esse trabalho na prática (tentar colmatar ou trabalhar situações menos boas).

A abordagem teórica até ao nono faz sentido. Depois disso é controverso.

O trabalho comunitário é importante e muito útil. Dão um pouco de si e aprendem com os outros.

Na escola esse trabalho pode ser feito acompanhando alunos com necessidades educativas especiais que não podem ir à turma.

Participante 3 - Um projeto de cidadania e desenvolvimento tem que ser concretizado.

Participante 4* e 6 - O trabalho comunitário traz mais resultados do que a disciplina de cidadania.

Participante 6 - Não deveria haver a disciplina como houve a formação cívica, onde os diretores de turma usavam a disciplina para resolver questões da mesma.

Participante 4* - O trabalho comunitário poderia ser escolhido pelo aluno que teria que trazer provas da execução desse mesmo trabalho, para que professores e colegas soubessem onde se desenvolvem as atividades.

Participante 6 - Os conteúdos de cidadania são transversais e são mais evidentes no trabalho comunitário.

Participante 4* - O trabalho comunitário é trabalhar em prol do outro.

Participante 6 - Cidadania como disciplina, não faz sentido.

Participante 4* - No ensino secundário e universitário, cidadania e desenvolvimento deveria ser substituída por trabalho comunitário.

Participante 6 – “Cidadania e desenvolvimento” substituída por trabalho comunitário é mais interessante do que cidadania e desenvolvimento acrescer ao lote de disciplinas.

Participante 4* - Os alunos não podem ter mais horas. Já têm horas a mais.

Questão 2.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências? Como é possível dinamizá-lo?

Ideais Gerais

Participante 3 - O trabalho de projeto pode ser dinamizado de várias maneiras.

Participantes 1* e 6 - O trabalho de projeto pode ser dinamizado através de um trabalho de investigação, um vídeo, ou através de uma entrevista.

Pode ser feito de várias maneiras, de acordo com o que se considerar conveniente.

Os alunos têm que dominar tecnologias digitais. Os alunos desenvolvem competências. Aprendem a descobrir. São bons nestas áreas.

Participantes 1* e 3 - É possível dinamizar o trabalho de projeto de várias maneiras.

Participante 3 - Todas as maneiras de dinamizar o trabalho de projeto desenvolvem competências

Questão 3.1 – Quais as mudanças que a flexibilidade curricular introduziu na diferenciação pedagógica?

Ideias Gerais

Participantes 1* e 3 - É difícil falar de algo não experienciado.

Mas traz alterações ao nível da metodologia do trabalho docente, da colaboração entre professores, nos horários dos professores, no sucesso da aprendizagem dos alunos, numa visão diferente do processo ensino aprendizagem, da avaliação e de tudo.

Confere aos alunos uma voz ativa e permite aos alunos a escolha das disciplinas do seu currículo.

Participantes 1*, 3 e 4* - A mudança tem que ser total.

Participante 3 – O paradigma é completamente diferente e passa por recorrer a instrumentos adaptados, incluindo todos.

Participante 2* - Não se respeita a individualidade. As turmas são tratadas como rebanhos.

O ministério lança normativos e os docentes vão assimilando. Há professores mais velhos que estão enraizados no método expositivo e não querem mudar de manual.

Participante 4* - Há colegas novos que de cabeça são mais velhos.

Participante 2* - É preciso tempo para tratar os alunos como seres individuais. Na nossa escola ainda não mudou nada.

Participante 6 - Mudou o facto de se poder decidir os tempos letivos.

Participante 2* - As mudanças da flexibilidade curricular na diferenciação ainda não aconteceram. Ainda se faz muito para todos.

Muitas escolas estão a implementar a flexibilização curricular, mas eventualmente muito poucas implementam a diferenciação.

Participante 6 - Há cuidado com a avaliação. Tentamos aprender a fazer um instrumento de avaliação para um aluno com uma problemática, mas talvez não consiga preparar atividades para cada um dos alunos.

Participante 2* - Concedo a mesma informação em diferentes suportes (texto, página web e um vídeo) para que os alunos se possam identificar com o suporte que mais lhes agrada. Não é propriamente uma diferenciação, mas é uma pequena diferenciação.

Os manuais vão contra a diferenciação.

Um manual para todos não é diferenciar.

Participante 6 - Há abordagens distintas dentro do mesmo manual. Às vezes com diferentes graus de dificuldade e tipologias diversificadas de atividades. Existe uma zona do dossier de apoio com materiais exclusivos para alunos com necessidades educativas especiais. Tem que ser o professor a identificar as dificuldades do aluno e construir para ele os instrumentos e materiais de avaliação.

É impossível, as editoras conceberem um instrumento que sirva todas as problemáticas.

Legenda - * Docente com cargo de liderança (participantes 1, 2 e 4).

Anexo XVI

Esboço do inquérito para encarregados de educação

Esboço do inquérito para encarregados de educação

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta.

Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas ou erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

Idade

Sexo

M ___ F___

Ano de escolaridade do aluno no presente ano letivo

10° ___ 11° ___ 12° ___

Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Subdivisão do objetivo específico	Questões	Bibliografia	Destinatários
<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.</p>	<p>1 - Existem atividades propostas que são interdisciplinares (envolvem pelo menos duas disciplinas)?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>2 - Ocorrem com frequência momentos de avaliação formativa</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	<p>Encarregados de Educação e alunos</p>

	<p>ou seja, momentos que visam conceder feedback aos alunos, no sentido de os orientar e melhorar as suas aprendizagens?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>3 - A avaliação sumativa que visa a classificação é pontual?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>4 - Os alunos participam no processo de avaliação pedagógica?</p>	<p>Cosme A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto:Porto Editora.</p> <p>Fernandes, D. Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, sd.</p>	
--	---	--	--

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

5 – Os encarregados de educação encontram-se envolvidos no processo de avaliação pedagógica?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

6 - Os processos através dos quais os alunos são avaliados são diversificados?

	Sim __ Não __ Sem opinião __		
Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.	<p>7 - No planeamento curricular são valorizadas: as artes? Sim __ Não __ Sem opinião __</p> <p>as ciências? Sim __ Não __ Sem opinião __</p> <p>o desporto? Sim __ Não __ Sem opinião __</p> <p>as humanidades? Sim __ Não __ Sem opinião __</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	Encarregados de Educação e alunos

as tecnologias de
informação e comunicação?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

o trabalho prático
experimental?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

as componentes regionais?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

e da comunidade local?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

8) As atividades escolares pretendem desenvolver competências de:

pesquisa?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

avaliação?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

reflexão?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

mobilização crítica e autónoma de informação?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

9) São promovidas experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

10) É promovido o exercício de cidadania ativa?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

11) É promovido o trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores?

	Sim ___ Não ___ Sem opinião ___		
<p>Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.</p>	<p>12 - São utilizados materiais diferentes no desenvolvimento de atividades sobre um mesmo conteúdo (textos, vídeos, ...)?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>13 - É possível realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho são apresentadas uma maquete, um powerpoint, um texto)?</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 54/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized Acesso em: 10 out 2020</p>	<p>Encarregados de Educação e alunos</p>

	<p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>14 - O tempo concedido para a realização das atividades varia de acordo com as necessidades dos alunos?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Pereira F. (coord) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação</p> <p>Palmeirão, C.; Alves J. – "Construir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Porto: Universidade Católica.”</p> <p>Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas 5 (2), 126-143.</p>	
--	--	---	--

Anexo XVII

Revisão do esboço do inquérito para encarregados de educação

Revisão do esboço do inquérito para encarregados de educação

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta.

Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas ou erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

1.1 - Idade

1.2 - Sexo

M ____ F ____

1.3. – Ano de Escolaridade

1.4 – Profissão

1. 5- Ano de escolaridade do seu educando, no presente ano letivo.

10° __ 11° __ 12° __

Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Subdivisão do objetivo específico	Questões	Bibliografia	Destinatários
<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.</p>	<p>2.1 – Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas.</p> <p>2.1.1. De que forma esta ligação entre disciplinas é feita?</p> <p>2.1.2. Sente que essa ligação facilita as aprendizagens?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	<p>Encarregados de Educação</p>

	<p>2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens.</p> <p>De que forma a avaliação é desenvolvida?</p> <p>Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?</p> <p>Sim __ Não __ Sem opinião __</p> <p>Porquê?</p>	<p>Cosme A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto:Porto Editora.</p> <p>Fernandes, D. Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, sd.</p>	
--	--	--	--

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica. Sente que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhoram as suas aprendizagens?

Sim __ Não __

Apresente as suas razões:

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também

é destacado. Sentem que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos contribui para a melhoria das aprendizagens ?

Sim __ Não __ Sem opinião __

2.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contribuem para a melhoria das aprendizagens. Concorda ?

Sim __ Não __

Porquê?

<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.</p>	<p>3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Sente que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	<p>Alunos</p>
--	---	---	---------------

	<p>competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Sente que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Sentem que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?</p>		
--	--	--	--

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.</p>	<p>4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 54/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized <u>Acesso em: 10 out 2020</u></p> <p>Pereira F. (coord) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação</p>	<p>Alunos</p>
---	--	--	---------------

	<p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Palmeirão, C.; Alves J. – "Construir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Porto: Universidade Católica.”</p> <p>Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas 5 (2), 126-143.</p>	
--	---	--	--

ANEXO XVIII

Guião do inquérito para encarregados de educação

Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Encarregados de Educação

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta. Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas, nem erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

*Obrigatório

1 - Caracterização

1.1 - Idade *

Menos de 30 anos

Mais de 30 anos

Mais de 40 anos

Mais de 50 anos

Mais de 60 anos

1.2 Sexo *

Masculino

Feminino

1.3 - Habilitações literárias *

4º ano

6º ano

9º ano

12ºano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra

Outra:

1.4 - Profissão *

A sua resposta

1.5- Ano de escolaridade do seu educando, no presente ano letivo. *

10º ano

11º ano

12º ano

2 - Consolidação das Aprendizagens

2.1 – Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. 2.1.1. De que forma esta ligação entre disciplinas é feita? *

A sua resposta



2.1.2. Sente que essa ligação facilita as aprendizagens? *

Sim

Não

Sem opinião

2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens. 2.2.1 - De que forma a avaliação é desenvolvida? *

A sua resposta



2.2.2. - Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens? *

Sim

Não

Sem opinião

2.2.2.1- Porquê? *

A sua resposta



2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica. 2.3.1 - Sente que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhoram as suas aprendizagens? *

Sim

Não

2.3.1.1 -Apresente as suas razões: *

A sua resposta



2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. 2.4.1 - Sentem que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos contribui para a melhoria das aprendizagens? *

Sim

Não

Sem opinião

2.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contribuem para a melhoria das aprendizagens. 2.5.1 - Concorda? *

Sim

Não

2.5.1.1 Porquê? *

A sua resposta



3 - Desenvolvimento de competências que requerem mais tempo

3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. 3.1.1 - Sente que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências? *

Sim

Não

Sem opinião

3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. 3.2.1 - Sente que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências? *

Sim

Não

Sem opinião

3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. 3.3.1 - Sentem que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências? *

Sim

Não

Sem opinião

3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências? *

Sim

Não

Sem opinião

3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências? *

Sim

Não

Sem opinião

4 - Diferenciação pedagógica.

4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos? *

Sim

Não

Sem opinião

4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos? *

Sim

Não

Sem opinião

4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades? *

Sim

Não

Sem opinião

Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Encarregados de Educação

Obrigada!

[Anterior](#)

[Submeter](#)

[Limpar formulário](#)

Anexo XIX

Respostas dos encarregados de educação ao inquérito

Respostas dos encarregados de educação ao inquérito

40 respostas

Não aceita respostas.

Mensagem para os inquiridos

Este formulário já não está a aceitar respostas



[Resumo](#)

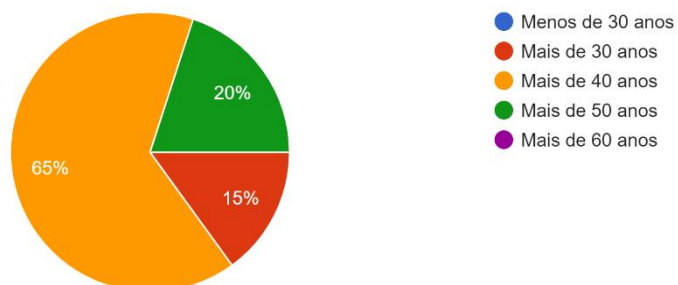
[Pergunta](#)

[Individual](#)

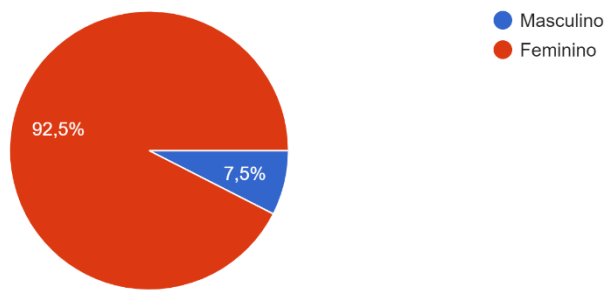
1 - Caracterização

1.1 - Idade

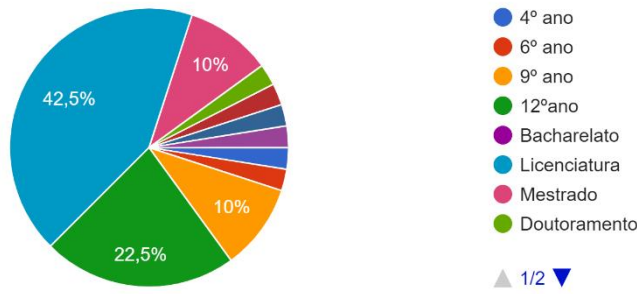
40 respostas



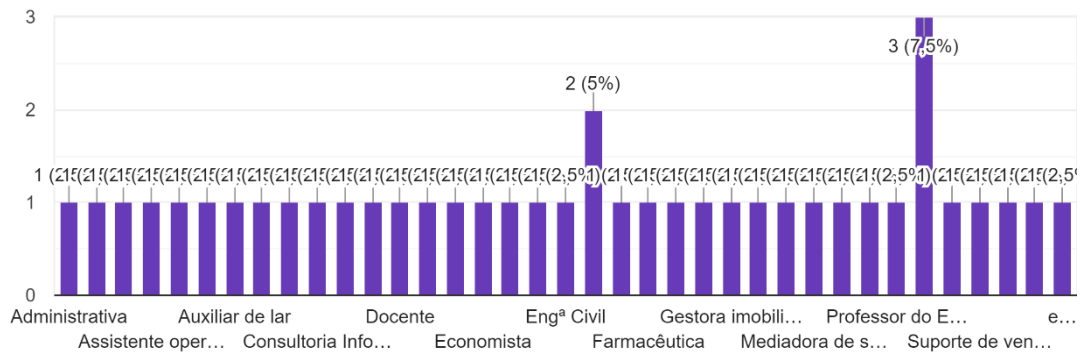
1.2 Sexo
40 respostas



1.3 - Habilitações literárias
40 respostas

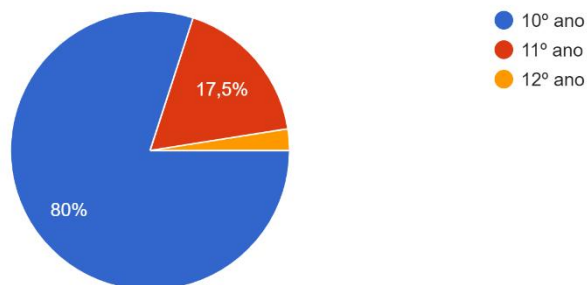


1.4 - Profissão
40 respostas



1. 5- Ano de escolaridade do seu educando, no presente ano letivo.

40 respostas



Consolidação das Aprendizagens

2.1 – Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. 2.1.1. De que forma esta ligação entre disciplinas é feita?

40 respostas

Não tenho conhecimento.

Maior abertura do programa.

Não tenho conhecimento sobre esta matéria.

Não sei, mas penso que essa ligação é feita através de visitas de estudo abrangentes a várias disciplinas.

Articulação entre conteúdos e aplicação de conceitos em diversas disciplinas.

Com comunicação.

Não tenho sentido que haja interligação entre as várias disciplinas.

Desconheço os referenciais pelo que não posso responder à questão.

Não tenho ideia.

Eu acho que sim, deveria haver uma maior ligação entre cada disciplina. Haveria um maior tempo de aula.

Aulas por turnos.

Havendo atividades conjuntas.

Ainda não verifico ligação significativa entre disciplinas.

Não sei. Mas em alguns casos acredito que não seja possível. Deve haver mais uma ligação entre a teoria e a prática, isso sim.

Através de conteúdos transversais e atividades.

Não faço a menor ideia.

Sem opinião.

Por desenvolverem projetos ou trabalhos que envolvam mais do que uma disciplina, com avaliação final das mesmas disciplinas.

Moderada.

Aplicadas em métodos de laboratório.

Pobremamente.

Não sei.

Através da parte prática (se possível).

Mais ligação entre as matérias que permite que as várias disciplinas façam mais sentido.

Coordenação entre aprendizagens, por exemplo matemática e físico química.

Debates.

Mais abertura entre os docentes e alunos.

@

Na ligação entre conteúdos.

Não tenho conhecimento para responder a isto.

Abordando as mesmas temáticas, mas em contextos diferentes.

Na escola.

Partilha de conteúdos. Por exemplo: Lógica é dada em Matemática e Filosofia. Mas na maior parte das disciplinas isso não acontece.

Não sei responder.

Ligação entre matérias de disciplinas diferentes.

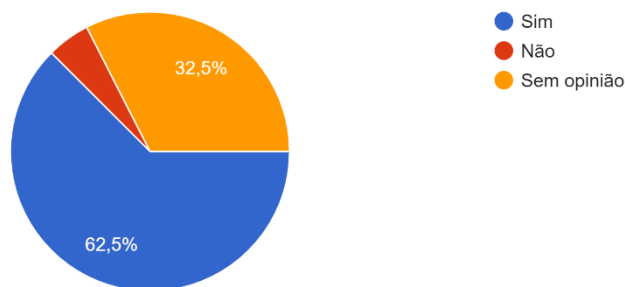
Articulações.

Sem opinião.

Por exemplo, pela inclusão de trabalhos que versem o conteúdo de outras disciplinas; ou quando se leciona uma disciplina, dar exemplos de aplicação do âmbito de outras disciplinas.

2.1.2. Sente que essa ligação facilita as aprendizagens?

40 respostas



2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens. 2.2.1 - De que forma a avaliação é desenvolvida?

40 respostas

Não tenho conhecimento.

Maior abertura da parte dos professores.

Não tenho conhecimento sobre esta matéria.

Através dessa orientação, os alunos focam-se mais em determinado ponto de aprendizagem.

No sentido de desenvolverem pesquisas e investigarem os temas abordados.

Desenvolver os aspetos em comum entre disciplinas, no mesmo espaço de tempo.

É dada conforme a avaliação deles.

Feedback contínuo, outras formas de avaliação que não somente os testes de avaliação escritos.

Desconheço os referenciais pelo que não posso responder à questão.

Não sei.

Deveria ser cada aluno a fazer a sua avaliação.

Vão tirando as suas dúvidas.

Fazendo avaliação formativa do desempenho do aluno.

A avaliação é feita com base em critérios comportamentais e na nota dos testes/fichas.

Não sei como é desenvolvida. Que tipo de orientações?

Nem sempre acontece, mas em algumas disciplinas faz-se através da utilização de plataformas informáticas.

Não tenho conhecimento.

Sem opinião.

O professor deve conversar com o aluno para conhecê-lo e ajudar no que ele tiver dificuldade.

Sinceramente não sei.

Não percebi o contexto.

Mal.

Não sei.

De forma mais informal.

Avaliação contínua.

Fichas de acompanhamento regulares e apoio ao estudo direcionado.

Sim.

Desconheço.

@

A avaliação é feita de uma forma mais formativa.

Quais documentos? Não faço ideia do que me está a ser perguntado.

Algumas profs. Fornecem uma lista de material. Outros não fornecem esses dados.

Com trabalho de casa e minifichas.

Na realização de exercícios de treino, trabalhos de casa, trabalho em aula.

Não sei responder.

Trabalhos propostos aos alunos.

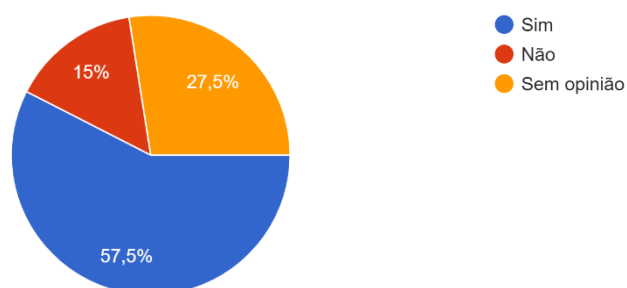
A avaliação é muito mais do que um teste.

Sem opinião.

Existem mini testes onde existem orientações prévias sobre os assuntos que vão ser avaliados e a sua forma.

2.2.2. - Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?

40 respostas



2.2.2.1- Porquê?

40 respostas

Sem opinião.

Porque a maioria dos professores não está nem aí para os alunos. Está sim preocupada com o programa que é muito extenso, e trata os adolescentes como adultos, como já soubessem o que querem fazer para o resto da vida, e estes sim andam meios perdidos sem saber o que fazer e o que escolher.

Não tenho conhecimento sobre esta matéria.

Permite-lhes desenvolver mais um determinado assunto na sua aprendizagem.

Maior autonomia e apropriação do processo de aprendizagem pelo aluno.

Melhor consolidação dos vários conhecimentos, por existir ligação entre os mesmos.

Ficam mais bem preparados.

Ajuda a perceber quais são as suas fragilidades e a possibilidade de trabalharem sobre elas desde cedo.

Desconheço os referenciais pelo que não posso responder à questão.

Quanto maior o envolvimento, maior o sentido de pertença.

Porque sim. Acho uma boa designação que no caso se esforçam mais.

Com o resultado conseguem avaliar o que não sabem.

Porque fazem com que tenham consciência da sua evolução.

Julgo que a avaliação não é um momento de orientação, nem de esquematização das aprendizagens. O dia a dia nas aulas, o relacionamento das matérias com a realidade e a prática, os trabalhos de pesquisa, a revisão da matéria dada a em cada capítulo... Isto sim, ajuda as aprendizagens.

Ajuda-os a concretizar e manipular os conhecimentos.

Não tenho conhecimento.

Ajudam o aluno a seguir um caminho correto.

Sem comunicação não há ajuda ou apoio.

A tendência dos alunos é não aproveitar essa ajuda.

Xxxx

As avaliações como testes são apenas testes de memória a curto prazo, na maioria dos casos

Não tenho informação sobre o processo de flexibilização.

.

Porque estão mais envolvidos e faz mais sentido as matérias que estão a dar.

Porque a avaliação é seguida pelo reforço nos âmbitos menos conseguidos.

Sim.

Falta de disposição por parte de alguns docentes.

Porque não tenho qualquer conhecimento de como se processa a articulação na Escola.

@

O aluno tem a noção mais precisa e permanente das suas aprendizagens.

Se sinto que os alunos devem ser orientados?!

Pq a avaliação deve ser contínua. E não deveria ter um momento único de avaliação, mas ver o aluno de uma forma holística.

Porquê vão pesquisar

Se o aluno consegue acompanhar a realização de exercícios é porque está a conseguir acompanhar a matéria.

Não sei responder.

não tenho conhecimento

Quanto mais um aluno aplicar os ensinamentos em trabalhos mais fácil será a aprendizagem

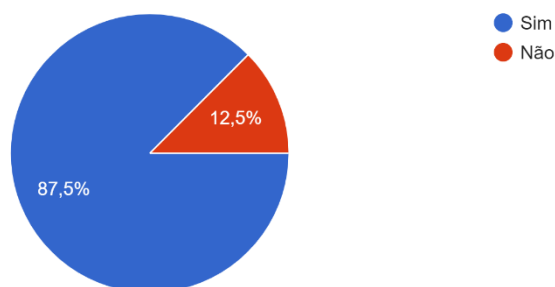
Aos alunos não é dada a oportunidade de opinião.

Não tenho opinião formada

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica.

2.3.1 - Sente que a participação dos alunos em qu...ios de avaliação melhoram as suas aprendizagens?

40 respostas



2.3.1.1 -Apresente as suas razões:

40 respostas

Ao poder participar nos critérios de avaliação, estes poderiam estar mais cientes dos seus atos e os alunos com mais dificuldades poderiam expor o que de melhor sabem fazer, e assim o seu empenho poderia ser melhor.

Os alunos ficam a meu ver mais envolvidos no assunto e por isso com mais consciência.

Ao implicar os alunos nos critérios de aprendizagem, os mesmos têm um maior conhecimento do processo da mesma.

Maior sentido de participação e responsabilização pelo processo.

Ao participarem ficam com conhecimento.

Ficam mais bem preparados.

Há sempre benefícios de avaliações a 360°. Assim consegue ter-se um ciclo de avaliação mais completo com inputs de todos os intervenientes.

Embora concorde que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação é importante para a sua melhor compreensão, não me parece que melhorem a aprendizagem. Depende de outros fatores motivacionais relacionados com técnicas de ensino/ comunicação.

Estão envolvidos na construção e faz com que sintam que lhes pertence e tenham mais interesse em alcançar.

Dá mais motivação para a escola.

Sabem o que valem.

Sentem que fazem parte do processo ensino - aprendizagem.

Como em todas as questões da vida, quando as pessoas ajudam na construção de algo ficam mais envolvidas e empenhadas.

Uma autoanálise leva a uma consciencialização das capacidades e das necessidades de cada um.

Ao participar na construção, vão ter maior consciência do que lhes é pedido e, ao mesmo tempo, ajuda na responsabilização.

O

A autoavaliação permite ao aluno ter a noção do seu processo de aprendizagem.

Para consciencializar o aluno do valor e do trabalho que deve apresentar.

É sempre bom ter uma voz presente, sem que com isso se leve a demasiados facilitismos.

Através da partilha.

O feedback é importante para o aperfeiçoamento.

São a parte mais interessada no processo.

Porque estão mais envolvidos e são parte ativa.

n/a

Os alunos do secundário necessitam de aprender a intervir de forma ordenada e consistente, a avaliação ajuda ao autoconhecimento nesse âmbito.

Sim, devem participar.

Os alunos procuram mais resultados através das respostas dos seus docentes.

Ao estarem conscientes do que conta para avaliação e em que ponderação, terão maior preocupação e menos subjetividade na aplicação dos seus estudos.

A

O aluno ao sentir-se mais envolvido, sente que também faz parte de todo este processo e logo fica mais motivado.

Tudo depende de como for executado...

Também os alunos estão formatados para serem avaliados com um teste e não conhecem outros métodos. Devem ser oferecidas outras formas de avaliação para que as possam pôr em prática.

Dá mais interesse.

Os alunos precisam de saber as "regras do jogo" quando o iniciam. É importante que saibam como e quando vão ser avaliados. A exagerada democratização da avaliação pode originar discussões alargadas sem consenso ou até mesmo injustiças entre turma/alunos. O professor é a figura que detém conhecimentos de pedagogia, como tal, é a pessoa mais qualificada para estruturar os critérios de avaliação da sua disciplina.

Sentem -se envolvidos.

Se os alunos estiverem interessados, melhoram sempre a aprendizagem.

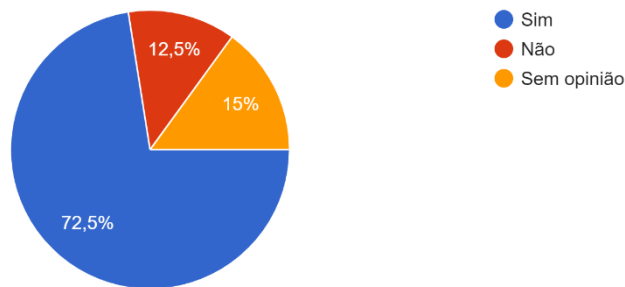
Sim, pois com isso será mais fácil a aprendizagem para os alunos.

Os critérios são função apenas dos docentes e do conselho pedagógico.

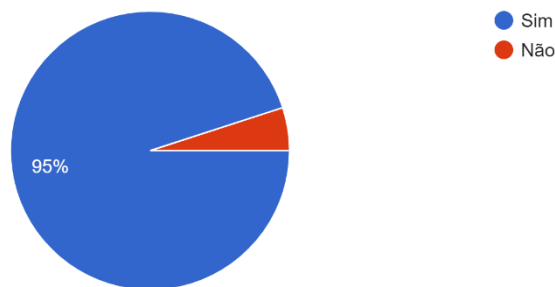
Sem resposta.

Penso que os alunos terão tendência para escolher o que for mais fácil para si.

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. 2.4.1 - Sentem que a participação dos encarregados de educação na ava...s contribui para a melhoria das aprendizagens ?
40 respostas



2.5- Os referencias referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contr...ra a melhoria das aprendizagens. 2.5.1 - Concorda ?
40 respostas



2.5.1.1 Porquê?

40 respostas

Os alunos muitas vezes podem estar no dia do teste, num dia mau, bloquear numa resposta . Se houver mais trabalhos individuais estes podem melhorar a sua nota. Nos trabalhos de grupo é muito relevante, pois pode acontecer uns trabalharem para outros , ou então os grupos de trabalho têm que ser bem feitos ,alunos com dificuldades com alunos sem dificuldades para estes poderem ajudar os outros e assim conseguirem uma melhor nota. Acima de tudo tem que se ter algum cuidado para não haver injustiças.

A avaliação torna-se mais abrangente e não só isolada num único momento que pode muitas vezes correr mal por múltiplos motivos e o aluno ser conhecedor da matéria.

Permite uma avaliação mais constante não se limitando apenas à avaliação do teste.

Os trabalhos introduzem uma aplicação prática de conceitos e permitem contacto e assimilação de conhecimentos e realidades mais condizentes com os desafios atuais.

Para melhoramento.

Trabalham mais uns com os outros.

Um teste de avaliação é muito restrito no espaço e tempo para ser a única ferramenta de avaliação. Tendo outros procedimentos de avaliação ter-se-á com certeza uma definição do perfil de cada aluno e avaliar outras valências mais equiparadas aos trabalhos futuros que se exige na maior parte dos casos que seja em equipa.

Porque diferentes indivíduos têm diferentes formas de melhor aprender,.Para alguns poderá ser o estudo individual, para outros o contacto com as matérias durante a realização de trabalhos e para uns trabalhar em grupo e para outros trabalhar individualmente poderá trazer melhor aprendizagem.

Assim, o aluno pode ser avaliado em diferentes contextos, mostrando as suas valências (há alunos que não conseguem mostrar o seu potencial nos testes, pois não conseguem gerir o stress, a pressão e ansiedade, não conseguindo mostrar o que sabem da matéria, nem o seu interesse)

Porque há mais do que uma cabecinha a pensar.

Além de ser importante fazer trabalhos teóricos também é importante trabalhos físicos para haver interação entre eles.

Deve haver vários meios de avaliação. Somente o recurso a testes não é uma avaliação eficaz. Nem sempre nos testes os alunos mostram o que sabem.

A aprendizagem é um todo e a avaliação da mesma deve desenrolar-se no dia a dia do aluno durante todo o ano letivo.

Para mim, um teste valer a maior percentagem numa avaliação, não faz sentido.

Quanto mais diversificada a avaliação, mais justa, na medida em que nem todos os alunos se identificam com os mesmos instrumentos de avaliação.

Consolida a aprendizagem.

Desta forma os alunos mostram se mais empenhados em aprender.

Porque cada aluno demonstra o seu conhecimento de diversos modos.

Acho importante não limitar o espectro de conhecimento dos alunos e não avaliá-los de uma só forma. Haverá alunos melhores em certos pontos que em outros. Permitir que sejam bons, num desses capítulos pode abrir a porta para os outros.

A avaliação não fica só concentrada nos testes de avaliação.

Testes são uma avaliação de memória a curto prazo e não de aprendizagem para a maioria.

O objetivo de cada encarregado de educação é a felicidade do seu educando.

Muitas vezes é nos trabalhos de grupo, individuais que se consolidam as aprendizagens.

Porque não limita os alunos apenas a serem avaliados pelos testes, mas com trabalho em várias frentes.

Pela diversificação de metodologias e desenvolvimento de competências.

Pois é mais um elemento de avaliação.

Implica método de estudo, pesquisa e interesse pelo método de trabalho aplicado.

Conseguem aglutinar mais formas de chegar ao conhecimento e testá-lo.

4

Quanto mais diversificada for a avaliação, mais oportunidades dará a todos os alunos pois esta torna-se mais abrangente e motivadora.

Epá - não há qualquer contexto para estas questões...

Mas de qualquer maneira ainda recai maior ponderação sobre os testes. Mas já são outras formas de avaliação.

Cria mais interesse.

A diversidade de instrumentos de avaliação é uma mais-valia na aprendizagem já que os alunos têm a oportunidade de mostrar o conhecimento adquirido de diferentes formas.

Há alunos bastantes participativos e que nos testes não estão tão confiantes.

Deve haver uma avaliação contínua.

Um teste final para os alunos poderem aplicar o que aprenderam e mostrar se as aulas levam a uma boa aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens deve ser a soma de vários elementos de avaliação.

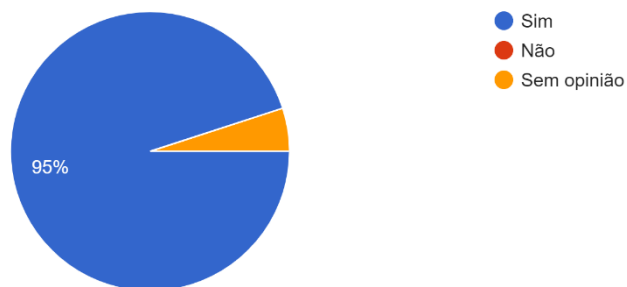
Por ser diferentes formas de trabalho.

São diferentes contextos onde o aluno pode aprender e ser avaliado. Por exemplo, é importante que o aluno consiga trabalhar em grupo, mas também é importante que seja independente e consiga fazer alguns elementos sozinho

3 - Desenvolvimento de competências que requerem mais tempo

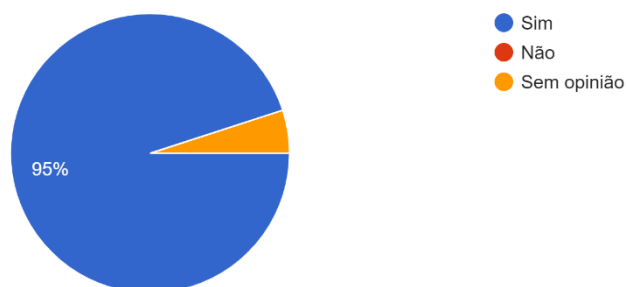
3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de inf...tribuem para o desenvolvimento de competências?

40 respostas



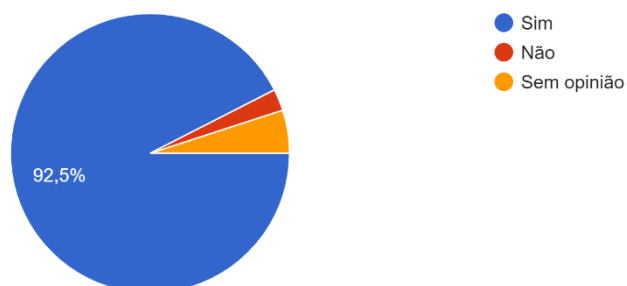
3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, m...tribuem para o desenvolvimento de competências?

40 respostas



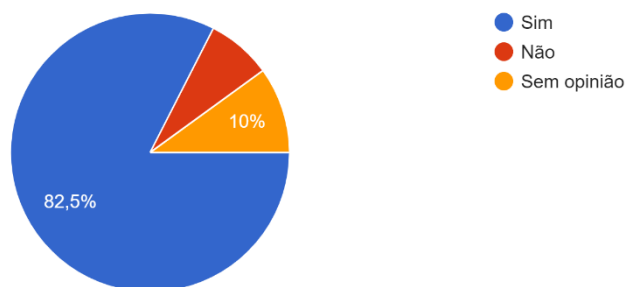
3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. 3.3.1 - Sentem que estas experiênci...ntribuem para o desenvolvimento de competências?

40 respostas



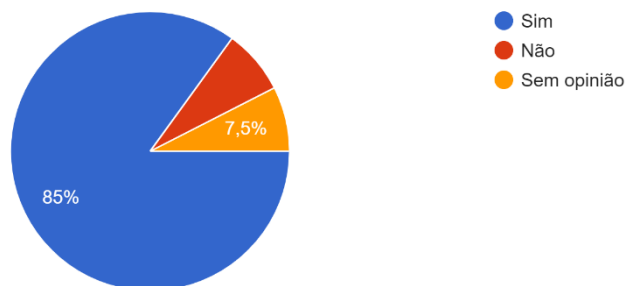
3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribuí para o desenvolvimento de competências?

40 respostas



3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências?

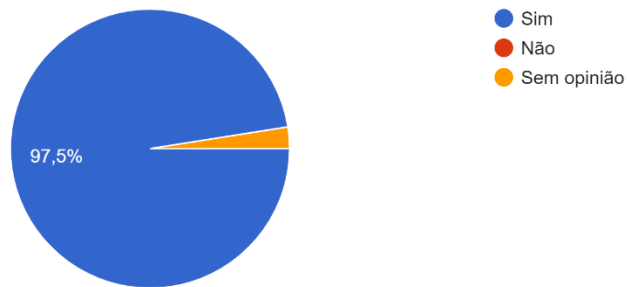
40 respostas



4 - Diferenciação pedagógica.

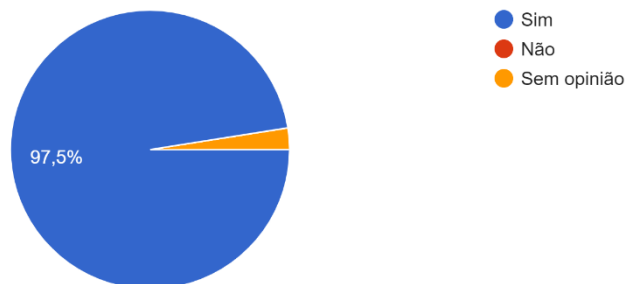
4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?

40 respostas



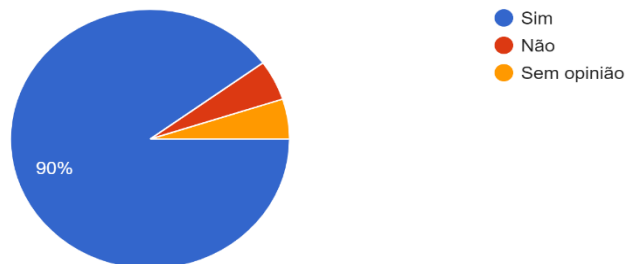
4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, u...contro das diferentes necessidades dos alunos?

40 respostas



4.3 - Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?

40 respostas



Obrigada!

ANEXO XX – Esboço do inquérito para alunos

Esboço do inquérito para alunos

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta.

Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas ou erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

1 – Identificação

1.1 - Idade

1.2 - Sexo

M ____ F ____

1. 3 - Ano de escolaridade, no presente ano letivo.

10° __ 11° __ 12° __

Objetivo Específico- Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.			
Subdivisão do objetivo específico	Questões	Bibliografia	Destinatários
Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.	2.1 – Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. Sente que essa ligação facilita as aprendizagens? Sim __ Não __ Sem opinião __	Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i> , 39 (145), 1075-1097.	Alunos

2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens. Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?

Sim __ Não __ Sem opinião __

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica. Sente que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de

Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115648908>

Acesso em: 30 mar.2020

Cosme A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto:Porto Editora.

Fernandes, D. Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, sd.

avaliação melhoram as suas aprendizagens?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. Sentem que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos contribui para a melhoria das aprendizagens ?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

2.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contribuem para a melhoria das aprendizagens. Concorda ?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.</p>	<p>3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local. Sente que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim __ Não __ Sem opinião __</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	<p>Alunos</p>
--	--	---	---------------

3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Sente que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. Sentem

que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim __ Não __ Sem opinião __

3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim __ Não __ Sem opinião __

	<p>3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>		
<p>Conhecer e analisar as percepções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.</p>	<p>4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 54/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p>	<p>Alunos</p>

4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Acesso em: 10 out 2020

Pereira F. (coord) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação

Palmeirão, C.; Alves J. – “Constuir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Porto: Universidade Católica.”

Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas 5 (2), 126-143.

Anexo XXI – Revisão do esboço do inquérito para alunos

Revisão do esboço do inquérito para alunos

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/ Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta.

Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas ou erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

1 – Identificação

1.1 - Idade

14 anos ____ 15 anos ____ 16 anos ____ 17 anos ____ 18 anos ____ Mais de 18 anos ____

1.2 - Sexo

M ____ F ____

1. 3 - Ano de escolaridade, no presente ano letivo.

10° __ 11° __12°__

Objetivo Específico- Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Subdivisão do objetivo específico	Questões	Bibliografia	Destinatários
Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens.	2.1 – Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. 2.1.1. De que forma esta ligação entre disciplinas é feita?	Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. Educação & Sociedade, 39 (145), 1075-1097.	Alunos

	<p>2.1.2. Sente que essa ligação facilita as aprendizagens?</p> <p>Sim __ Não __ Sem opinião __</p> <p>2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens.</p> <p>De que forma a avaliação é desenvolvida?</p> <p>Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?</p> <p>Sim __ Não __ Sem opinião __</p>	<p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p> <p>Cosme A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto:Porto Editora.</p> <p>Fernandes, D. Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, sd.</p>	
--	---	--	--

Porquê?

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica. Sente que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhoram as suas aprendizagens?

Sim ___ Não ___

Apresente as suas razões:

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. Sentem que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos contribui para a melhoria das aprendizagens ?

Sim __ Não __ Sem opinião __

2.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contribuem para a melhoria das aprendizagens. Concorda ?

Sim __ Não __

	Porquê?		
<p>Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo.</p>	<p>3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local.</p> <p>Sente que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 55/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p> <p>Disponível em https://dre.pt/application/file/a/115648908</p> <p>Acesso em: 30 mar.2020</p>	<p>Alunos</p>

3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. Sente que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua

portuguesa e estrangeira. Sentem que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim ___ Não ___ Sem opinião ___

	<p>3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>		
<p>Conhecer e analisar as perceções de interlocutores chave, dos professores, encarregados de educação e alunos sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na diferenciação pedagógica.</p>	<p>4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas Educativas em Portugal. <i>Educação & Sociedade</i>, 39 (145), 1075-1097.</p> <p>Decreto-Lei 54/18 de 6 de julho. Diário da República nº 129 - Iª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.</p>	<p>Alunos</p>

	<p>4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p> <p>4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?</p> <p>Sim ___ Não ___ Sem opinião ___</p>	<p>Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized Acesso em: 10 out 2020</p> <p>Pereira F. (coord) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação</p> <p>Palmeirão, C.; Alves J. – “Constuir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Porto: Universidade Católica.”</p> <p>Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas 5 (2), 126-143.</p>	
--	---	--	--

Anexo XXII - Guião do inquérito para alunos

Guião do inquérito para alunos

Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino -Inquérito Alunos

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra no trabalho de investigação “Flexibilização Curricular e o Processo de Ensino/Aprendizagem – Um estudo numa Escola não Agrupada do distrito de Lisboa”, no âmbito do mestrado “Administração e Gestão Educacional” da Universidade Aberta.

Este questionário é anónimo, não devendo colocar a sua identificação em nenhuma parte do mesmo.

Não existem respostas certas, nem erradas. Assim sendo, agradecemos que responda de acordo com a sua experiência.

1 – Caracterização

1.1 - Idade

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

Mais de 18 anos

1.2 – Sexo

Masculino

Feminino

1.3 - Ano de escolaridade, no presente ano letivo.

10°

11°

12°

2 - Consolidação das Aprendizagens

2.1 - Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. 2.1.1 - De que forma esta ligação entre disciplinas é feita?

2.1.2 - Sente que essa ligação facilita as aprendizagens?

Sim

Não

Sem opinião

2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens.

2.2.1 - De que forma a avaliação é desenvolvida?

2.2.2 - Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?

Sim

Não

Sem opinião

2.2.3 - Porquê?

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica. 2.3.1 - Sente que a participação dos alunos em questões como a construção dos critérios de avaliação melhoram as suas aprendizagens?

Sim

Não

2.3.2- Apresente as suas razões. _____

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. 2.4.1 - Sente que a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos contribui para a melhoria das aprendizagens ?

Sim

Não

Sem opinião

2.5- Os referenciais referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contribuem para a melhoria das aprendizagens. 2.5.1 Concorda ?

Sim

Não

2.5.2 - Porquê?

3 - Desenvolvimento de competências que requerem mais tempo

3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático experimental e a integração das componentes regionais e da comunidade local.

3.1.1 - Sente que estas opções contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim

Não

Sem opinião

3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação. 3.2.1 - Sente que estas questões contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim

Não

Sem opinião

3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira.

3.3.1 - Sentem que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências?

Sim

Não

Sem opinião

3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim

Não

Sem opinião

3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribui para o desenvolvimento de competências?

Sim

Não

Sem opinião

4 - Diferenciação pedagógica.

4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?

Sim

Não

Sem opinião

4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, um texto...), contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?

Sim

Não

Sem opinião

4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?

Sim

Não

Sem opinião

ANEXO XXIII – Respostas dos alunos ao inquérito

Respostas dos alunos ao inquérito

9 respostas

Não aceita respostas.

Mensagem para os inquiridos

Este formulário já não está a aceitar respostas



[Resumo](#)

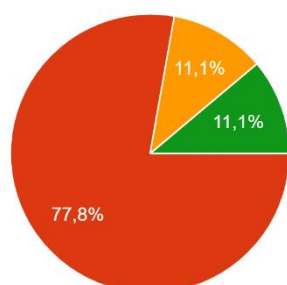
[Pergunta](#)

[Individual](#)

1 – Caracterização

1.1 - Idade

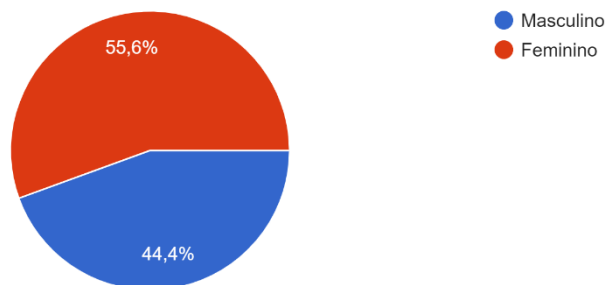
9 respostas



- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- Mais de 18 anos

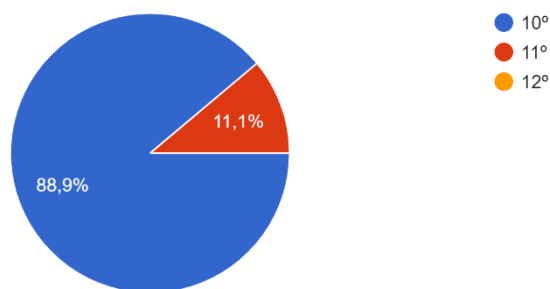
1.2 - Sexo

9 respostas



1.3 - Ano de escolaridade, no presente ano letivo.

9 respostas



2 - Consolidação das Aprendizagens

2.1 - Os referenciais mais recentes referem que deve haver uma maior ligação entre disciplinas. 2.1.1 - De que forma esta ligação entre disciplinas é feita?

Na escola.

Professores de diferentes disciplinas, mas com matérias similares organizam-se de forma a explicarem a matéria da mesma forma e/ou ao mesmo tempo. Ou então, fazem atividades conjuntas.

?

Na minha opinião deveríamos todos fazer uma ligação de disciplinas.

Temas interligados entre as disciplinas.

Trabalhos.

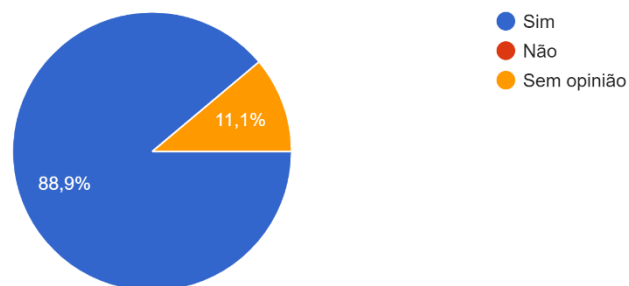
Abordando diversos temas em todas as disciplinas.

Maior entrosamento entre as matérias, dando uma sensação de usabilidade entre as coisas.

Visitas de estudo e conteúdos interligados.

2.1.2 - Sente que essa ligação facilita as aprendizagens?

9 respostas



2.2 – Os mesmos documentos referem que devem existir momentos de avaliação em que são dadas orientações aos alunos, no sentido de os orientar e assim melhorar as suas aprendizagens. 2.2.1 - De que forma a avaliação é desenvolvida?

Com interesse.

A avaliação é feita com testes, questões de aula, algumas fichas e trabalhos.

?

Ajudando os alunos pouco a pouco, com a sua aprendizagem... normalmente nos estudos.

Durante todas as atividades propostas.

De forma periódica com fichas formativas.

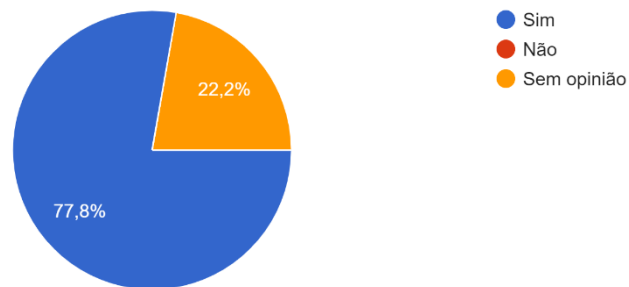
É desenvolvida, na medida que os orientadores não iriam dar as respostas, mas sim ajudar.

Continua.

Questões de aula, apresentações orais e testes.

2.2.2 - Sente que esses momentos orientam os alunos e melhoram as suas aprendizagens?

9 respostas



2.2.3 - Porquê?

Mais ativo.

Principalmente, nas fichas e questões de aula, em que a avaliação incide apenas na última matéria dada. Ajuda o aluno, de alguma forma, a estudar essa matéria, sendo mais fácil de aplicar posteriormente num teste global. Por outro lado, ajuda também os professores a perceberem se os alunos estão ou não a perceber a matéria.

?

Ajuda-os na sua motivação e conhecimentos básicos das disciplinas.

Dependendo das nossas capacidades, consoante as atividades propostas.

Aprendemos com os erros.

Não tenho a certeza que iria melhorar as aprendizagens.

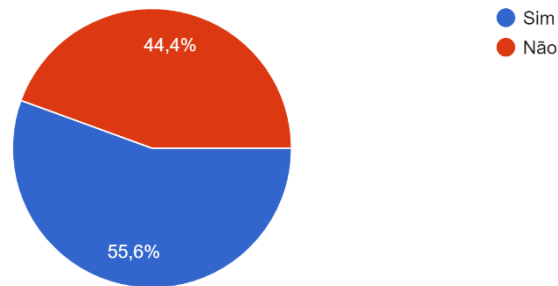
Porque a sensação de que existem mais coisas para avaliar, não coloca tanta pressão apenas com os testes.

Permitem perceber a consolidação das aprendizagens.

2.3 – Também é referido que os alunos devem participar no processo de avaliação pedagógica.

2.3.1 - Sente que a participação dos alunos em qu...ios de avaliação melhoram as suas aprendizagens?

9 respostas



2.3.2 - Apresente as suas razões.

Na minha opinião, questões como a construção de critérios de avaliação não alteram de modo algum as aprendizagens do aluno, já que estes apenas vão tentar sair beneficiados da situação e não aprender algo com isso.

Bons professores é que fazem a diferença.

A construção de critérios podem sim, ajudar a compreender melhor os nossos problemas, do dia a dia.

Ajuda a definir os pontos fortes e mais fracos.

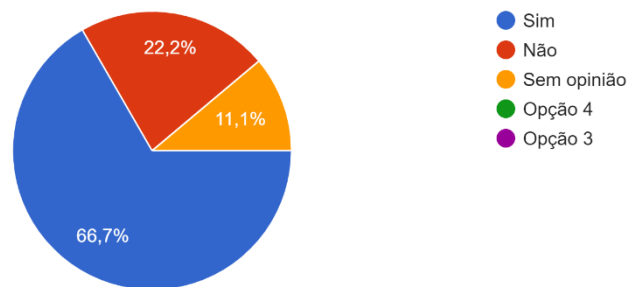
Não influencia o meu conhecimento.

Melhora porque se os alunos e os professores chegarem a um consenso sobre os critérios de avaliação, todos irão ficar felizes e satisfeitos e quando estamos felizes e satisfeitos, tudo melhora.

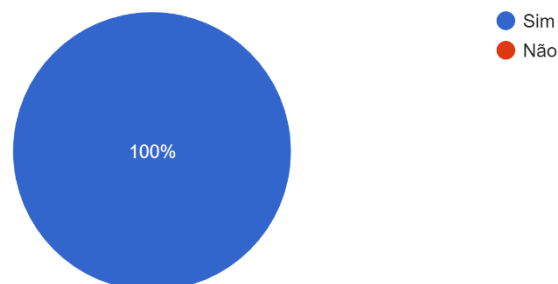
Porque além de nos sentirmos dentro do processo, vai mais ao encontro das nossas expectativas.

Não fui chamada a participar na construção dos critérios de avaliação, apenas na autoavaliação.

2.4 – O envolvimento dos encarregados de educação também é destacado. 2.4.1 - Sente que a participação dos encarregados de educação na ava...s contribui para a melhoria das aprendizagens ?
9 respostas



2.5- Os referencias referem que o recurso a diferentes procedimentos de avaliação (testes, trabalhos individuais, trabalhos de grupo...) contr...ara a melhoria das aprendizagens. 2.5.1 Concorda ?
9 respostas



2.5.2 - Porquê?

Mais participações.

Creio que esses tipos de avaliações obrigam o aluno a estudar e, conseqüentemente, a consolidar melhor a matéria.

Quanto mais trabalho, melhor.

Poderá adquirir aumentos de informação nos alunos.

Consoante as capacidades de cada aluno.

Aprendemos com os nossos erros e ganhamos autonomia.

Porque obrigam a ter uma rotina de estudo.

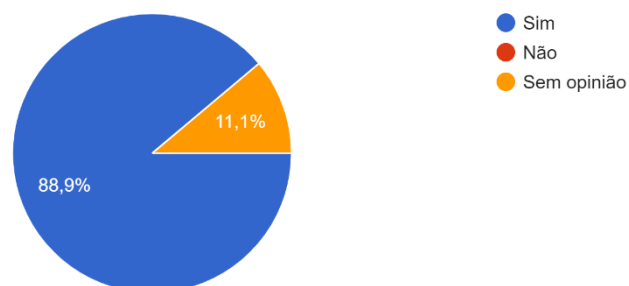
Porque não é apenas o teste que conta, mas todo o esforço e empenho nas outras coisas.

Permitem desenvolver a comunicação de conteúdos, em diferentes formatos.

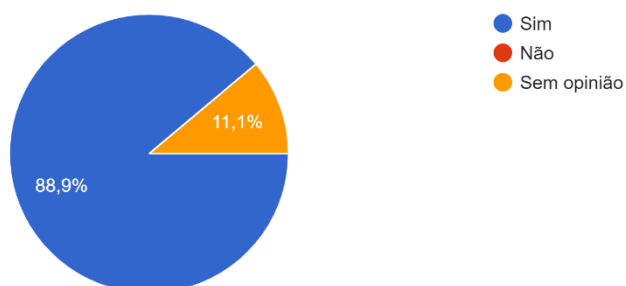
3- Desenvolvimento de competências que requerem mais tempo

3.1- Com vista ao desenvolvimento de competências, valorizam-se as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de inf...tribuem para o desenvolvimento de competências?

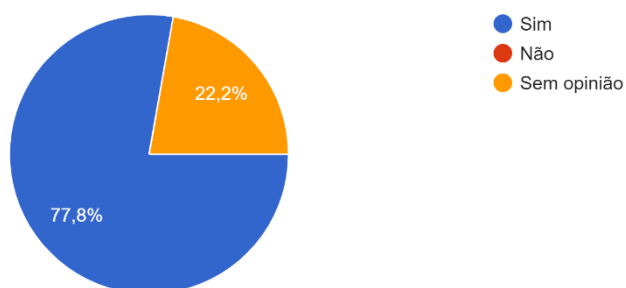
9 respostas



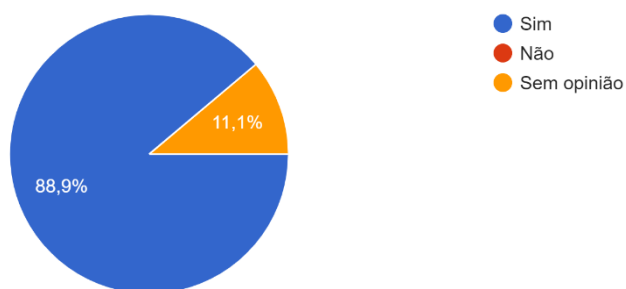
3.2 - Também com vista ao desenvolvimento de competências, pretende-se desenvolver capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão, m...tribuem para o desenvolvimento de competências?
9 respostas



3.3 – Com o mesmo objetivo, sugerem-se experiências de comunicação em língua portuguesa e estrangeira. 3.3.1 - Sentem que estas experiênci...ntribuem para o desenvolvimento de competências?
9 respostas

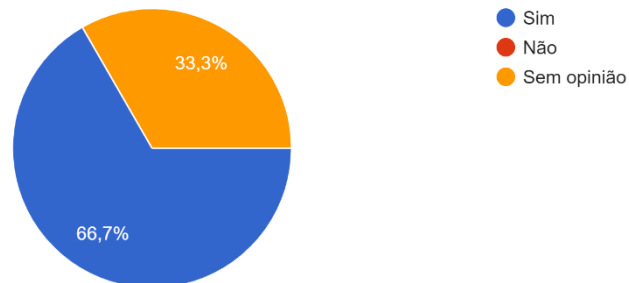


3.4 – E o exercício de cidadania ativa, contribui para o desenvolvimento de competências?
9 respostas



3.5 - O trabalho de projeto centrado no papel dos alunos como autores, contribuí para o desenvolvimento de competências?

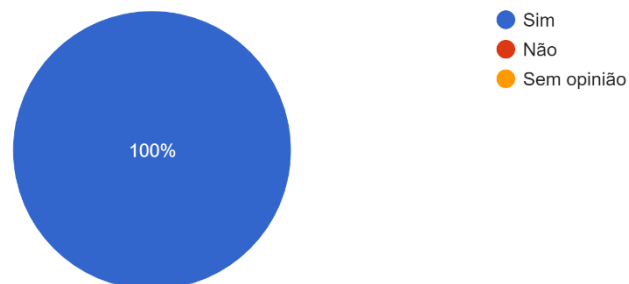
9 respostas



4 - Diferenciação pedagógica.

4.1- Sente que o recurso a materiais diferentes sobre um mesmo assunto (ex: textos, vídeos, ...) contribui para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos?

9 respostas



4.2 - Realizar de diferentes modos uma mesma tarefa (ex: perante a solicitação de um trabalho poder apresentar uma maquete, um powerpoint, u...contro das diferentes necessidades dos alunos?
9 respostas



4.3 – Variar o tempo concedido para a realização das atividades, de acordo com as necessidades dos alunos, contribui para ir ao encontro dessas mesmas necessidades?
9 respostas



**Anexo XXIV - Convite realizado a docentes com cargos de liderança
para participar no focus group**

Convite realizado a docentes com cargos de liderança para participar no focus group

Caro(a) colega

No âmbito do mestrado "Administração e Gestão Educacional" que me encontro a realizar na Universidade Aberta, gostaria de o(a) convidar para um entrevista grupal, a decorrer on line no dia 14 de julho de 2021, às 18h.

Agradecia que me confirmasse a sua disponibilidade, o mais breve que lhe for possível.

A entrevista tem como objetivo:

Conhecer e analisar opiniões sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Para qualquer questão, deixo o meu contacto telefónico 9

Muito obrigada pela atenção.

Micaela Rogão

Anexo XXV - Convite realizado a docentes sem cargos de liderança para participar no focus group

Convite realizado a docentes sem cargos de liderança para participar no focus group

Caro(a) colega

No âmbito do mestrado "Administração e Gestão Educacional" que me encontro a realizar na Universidade Aberta, gostaria de o(a) convidar para um entrevista grupal, a decorrer **on line** no dia 15 de julho de 2021, às 18h.

Agradecia que me confirmasse a sua disponibilidade, o mais breve que lhe for possível.

A entrevista tem como objetivos:

Conhecer e analisar as mudanças globais e organizacionais decorrentes da flexibilidade curricular e

Conhecer e analisar opiniões sobre as mudanças que a flexibilização curricular introduziu, no âmbito do processo ensino-aprendizagem nomeadamente, na consolidação das aprendizagens, no desenvolvimento de competências que requerem mais tempo e na diferenciação pedagógica.

Para qualquer questão, deixo o meu contacto telefónico 9 ...

Muito obrigada pela atenção.

Micaela Rogão